

Valentina BARBU
Université de Bucarest

La requête en tant qu'acte directif indirect dans l'interaction didactique. Une analyse sociopragmatique comparative dans le domaine français / roumain

1. Introduction

Quelle approche pour les actes de langage? Parmi les notions linguistiques qui ont suscité l'intérêt des linguistes, mais pas forcément le consensus en ce qui concerne le type d'analyse, la notion d'« acte de langage » est bien placée. On se contentera ici de mentionner l'existence des outils qui relèvent de la philosophie du langage (la théorie des *Speech acts* de J.R. Searle, par exemple), de l'analyse du discours (l'Ecole de Genève principalement), de la pragmatique (les analyses de Grice mais aussi la pragmatique contrastive) et des différents courants interactionnistes, analyse conversationnelle mais aussi ethnographie des communications (Hymes), sociologie interactionnelle (Gumperz) et microsociologie – théorie des *face-work* (Goffman).

Sans avoir la prétention de donner un nouveau modèle d'analyse, cet article a comme objectif principal d'apporter une réflexion de nature sociopragmatique sur la réalisation des actes directifs en contexte oral, en étudiant un acte représentatif de cette classe – la requête.

Nous prenons comme point de départ l'idée que les actes de langage dépendent principalement de facteurs de nature linguistique, contextuelle et culturelle. Notre analyse s'appuie sur des exemples authentiques extraits d'un corpus constitués d'enregistrements des cours de langue maternelle en France et en Roumanie.

Après une partie introductive dans laquelle on définit le cadre théorique de l'analyse, une deuxième partie traite des principales réalisations linguistiques de la requête dans le cadre de l'interaction didactique. En outre, il faut mentionner que l'analyse sera faite seulement sur les actes de langage des enseignants. Enfin, une troisième partie propose une synthèse comparative des réalisations linguistiques de la requête dans le domaine français/roumain afin de mettre en évidence les caractéristiques du discours des professeurs.

1.1. La théorie des actes de langage directs et indirects dans le champ des directifs. Etude de cas, la requête

À la base de ce travail se trouve la description des actes illocutoires de J.R. Searle (1972 et 1982) et de D. Vanderveken (1988). Par rapport à certains choix terminologiques que nous allons détailler *infra* (§I.1.), nous avons opté pour la description de C. Kerbrat-Orecchioni (2001).

Dans cette étude, l'« acte de langage » est un concept souple qui intervient à deux niveaux de représentation, comme unité de communication « [...] les actes illocutoires sont les unités premières de signification des énoncés dans l'usage et la compréhension des langues naturelles » (Vanderveken, 1988 : 43) et comme unité de discours (unité segmentale minimale qui peut transférer son potentiel illocutionnaire au constituant de rang supérieur, à savoir l'intervention). Ces deux acceptions du terme ne s'excluent pas réciproquement¹. Par ailleurs, un acte de langage est constitué d'un contenu propositionnel pourvu d'une force illocutoire. Searle propose une taxinomie des actes de langage à partir de douze règles sémantiques gouvernant l'emploi d'un marqueur de force illocutionnaire dont il retient quatre comme étant les plus importantes, la règle de contenu propositionnel, la règle préliminaire, la règle psychologique et la règle essentielle. Ces critères lui permettent de distinguer entre cinq classes d'actes illocutoires, assertifs, directifs, promissifs, expressifs et déclaratifs. Pour comprendre le fonctionnement de ces règles, nous allons reproduire la description de l'auteur (1972, p.109) pour l'acte qui constitue l'objet de notre analyse, « demander (de faire quelque chose) » de la classe des directifs,

- Règle de contenu propositionnel, Acte futur C de A².
- Règles préliminaires,
 1. A est en mesure d'effectuer C. L pense que A est en mesure d'effectuer C.
 2. Il n'est certain, ni pour L, ni pour A, que A serait conduit de toute façon à effectuer C de lui-même.
- Règle de sincérité, L désire que A effectue C.
- Règle essentielle, Revient à essayer d'amener A à effectuer C.

Il convient de rappeler également que les actes de langage sont **directs** ou **indirects**. Les actes de langage directs sont « les cas de signification les plus simples [...] dans lesquels le locuteur énonce une

¹ Pour nous, il n'y a pas de vraie incompatibilité entre une approche syntaxique du discours conversationnel utilisant la catégorie d'acte de langage et la théorie des actes de langage appliquée à l'interaction didactique. Pour plus de détails par rapport aux positions théoriques différentes de Searle et de Moeschler en ce qui concerne les actes de langage, voir Moeschler, (1996: 195-206)

² A = allocutaire, L = locuteur, C = acte

phrase en voulant dire exactement et littéralement ce qu'il dit » (Searle, 1982 : 71), alors que dans les actes indirects « un acte illocutoire est accompli indirectement par l'accomplissement d'un autre acte illocutoire » (*idem* : 72). Un exemple très courant est celui de la requête présentée sous la forme d'une question ou d'une assertion. Dans un tel type d'acte, le locuteur réalise un **acte illocutoire primaire** par l'intermédiaire d'un **acte illocutoire secondaire**, et veut que son intention illocutoire primaire soit reconnue par son auditeur.

Notre discussion sur la classe des directifs prend appui sur une affirmation de Searle (1982 : 77) :

« Dans le domaine des actes illocutoires indirects, c'est le champ des directifs qu'il est le plus intéressant d'examiner [...] parce que les réquisits habituels rendent difficilement admissible de préférer des phrases purement impératives (par exemple, 'Sortez de cette pièce') ou des performatifs explicites (par exemple 'Je vous ordonne de sortir de cette pièce'). »

Voilà ce qui est appropriée à la description du contexte didactique où le choix des réalisations des actes directifs appartenant aux professeurs est/devrait être motivé par le souci de ménager la « face » de l'interlocuteur, en l'occurrence de l'élève/des élèves, sachant que la requête est un acte menaçant par excellence.

1.2. Description théorique des réalisations directes et indirectes de la requête

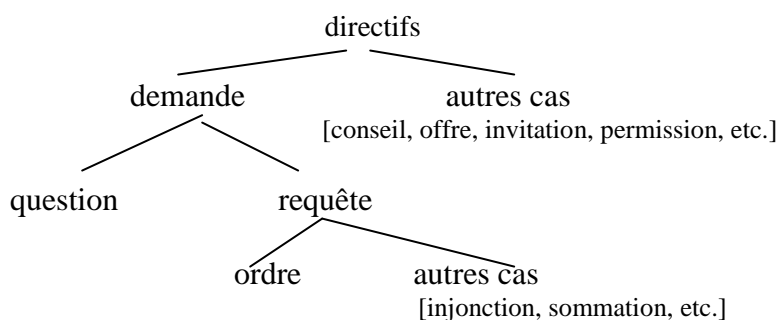
Tout d'abord, une précision terminologique, nous considérons comme **requête** tout énoncé produit par un locuteur pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque³. Nous avons opté pour ce terme plutôt que pour « ordre⁴ » ou « injonction⁵ », grâce à son caractère « non marqué » en ce qui concerne la relation interpersonnelle, trait important pour la spécificité de notre corpus. Par ailleurs, nous nous situons dans la même lignée théorique que C. Kerbrat-Orecchioni qui

³ À la différence de la description donnée par Kerbrat-Orecchioni (2001 : 91), nous considérons que les actes à accomplir par l'interlocuteur peuvent être aussi de nature verbale. Un exemple typique dans ce sens est: *Andrei, lis le premier paragraphe du texte.*

⁴ Dans la description des types d'actes illocutionnaires, Searle (1972 : 108-109) distingue entre « demander (de faire quelque chose) » et « ordonner ». L'auteur dit que l'acte « ordonner » obéit à une règle préliminaire supplémentaire : « L doit être à même d'exercer son autorité sur A. [...] De plus, la relation d'autorité corrompt la condition essentielle, car ce qui est dit revient à essayer d'amener A à effectuer C en vertu de l'autorité qu'a L sur A. »

⁵ *Le Nouveau Petit Robert de la langue française 2007*: **ordre** : « Acte par lequel un chef, une autorité manifeste sa volonté; ensemble de dispositions impératives. » et **injonction**: « Action d'enjoindre, d'ordonner expressément; ordre exprès ».

considère l'ordre comme un cas particulier de requête. Pour plus de clarté, nous reproduisons le schéma (enrichi⁶) de l'auteur sur les actes directifs (2001 : 84) :



Ensuite, on parle de **réalisation directe** d'une requête, soit si elle est réalisée par une formule explicitement performative, soit si cet acte recourt au mode impératif. Inversement, on parle de **réalisation indirecte** d'un tel acte quand sa valeur illocutoire est exprimée à travers un autre acte de langage, comme la question, la suggestion ou l'assertion. En outre, en ce qui concerne les formulations indirectes, celles-ci peuvent être **conventionnelles** (le contenu propositionnel est posé, exemple 1) ou **non-conventionnelles** (le contenu propositionnel est implicite, comme dans l'exemple 2) (cf. Searle, 1982)⁷ :

(1) « Pourrais-tu fermer la porte ? »

(2) « Il y a des courants d'air. »

Les formulations indirectes de la requête sont nombreuses. Catherine Kerbrat-Orecchioni (2001 : 99-105) fait une synthèse de ce

⁶ Dans la classe des directifs, à côté des « demandes », C. Kerbrat-Orecchioni range le conseil, l'offre, l'invitation, la permission etc. Quant à l'« injonction », l'« ordre » ou la « sommation », ce sont en effet pour l'auteur « des variantes du même acte (demande d'un faire présentée comme ne laissant pas au destinataire la liberté de ne pas obtempérer) » (communication personnelle).

⁷ Moeschler (1985 : 39), pour décrire les actes indirects conventionnels et non-conventionnels, utilise les termes d'« implicitation conventionnelle », respectivement « implicitation conversationnelle ». Il n'y a pas une équivalence parfaite entre les termes de Searle et la terminologie de Moeschler. En effet, pour lui l'exemple « Pourrais-tu fermer la porte ? » déclenche une « implicitation conversationnelle généralisée » ce qui équivaut à une « formulation non-conventionnelle » dans les termes de Searle (1982). Au contraire, si on rajoute le morphème « s'il te plaît », on obtient une « implicitation conventionnelle », l'équivalent de la « formulation conventionnelle ». La description de Moeschler se penche davantage sur les mécanismes pragmatiques qui se trouvent à la base des modes de réalisation des actes illocutoires. Par ailleurs, il a emprunté ce type de description à Grice.

type de requête pour la langue française en donnant trois critères de classements que nous reprenons dans cet article :

(i) « types d'actes de langage 'squattés' par la requête, et détournés à son profit », la requête peut s'exprimer à travers une **question**, une **suggestion**, ou une **assertion**;

(ii) le caractère plus ou moins conventionnel de la requête comme acte indirect, trois cas de figure de requêtes indirectes conventionnelles pour la langue française :

« Structure interrogative à la deuxième personne, comportant le modalisateur 'pouvoir' ou 'vouloir' à l'indicatif ou au conditionnel » ou secondairement « structure assertive de même type comportant le modalisateur 'pouvoir' (mais non 'vouloir' [...]) »

« Quand la requête concerne l'appropriation d'un objet matériel, question portant sur la possibilité qu'a le destinataire de fournir cet objet [...] »

« Assertion à la première personne comportant les verbes 'aimer (bien)' au conditionnel, ou 'vouloir' à l'indicatif ou au conditionnel [...] »

(iii) le caractère plus ou moins brutal ou au contraire adouci de la formulation.

Par rapport au premier volet, les tournures indirectes « fort autoritaires », l'auteur recense trois cas de figure :

des assertions en « je veux »;

des assertions comportant un modalisateur déontique (à valeur d'obligation);

des assertions à l'indicatif futur (« tropes illocutoires », ordres déguisés en assertions).

Il faut mentionner aussi, toujours par rapport aux formulations « brutales », l'existence des « aggravateurs » qui peuvent être de nature verbale, comme les morphèmes à valeur d'insistance ou d'impatience (ex. « immédiatement »), de nature paraverbale, comme le « ton », ou même de nature non verbale, comme un geste impératif du doigt, associé ou pas à un énoncé.

Pour ce qui est du deuxième aspect, les formulations « adoucies », Kerbrat-Orecchioni (id.) énumère quelques procédés de « mitigation » comme, justification, désactualisateur modal ou temporel, amadoueur, préface, minimisateur, etc.

2. La requête dans l'incipit de l'interaction didactique dans le domaine français / roumain

2.1. Préliminaires. Corpus. Quelques caractéristiques de la situation d'enseignement

En ce qui concerne le corpus, nous avons observé quatre classes, deux en Roumanie et deux en France, en enregistrant tous les cours de français, respectivement de roumain langue maternelle, pendant une semaine dans chaque classe. Le niveau scolaire choisi est le même dans les deux pays, à savoir CE1 (cours élémentaire premier, qui fait partie du cycle des acquisitions fondamentales), les élèves étant âgés de 7-8 ans. Nous nous sommes arrêtée sur un moment particulièrement riche du point de vue interactionnel, social et didactique, à savoir l'*incipit*⁸ de l'interaction didactique (*i.e.* le début de l'interaction enseignant-élèves), dans le but de donner une meilleure description du fonctionnement des actes de langage directifs. C'est pour cette raison que l'analyse effective est faite sur 150 minutes d'enregistrements vidéo. Pour marquer les limites initiale et finale de cette séquence dans le déroulement de l'interaction en classe, nous mentionnons la présence des **indicateurs** de nature verbale, non verbale et didactique⁹.

À son tour, l'interaction didactique, par son côté institutionnel, est un type d'interaction à part, car la composante « négociation » de la relation et les rapports de place sont limités face à d'autres types d'interactions, comme par exemple les conversations spontanées, les débats télévisés, etc. Comme le décrit Boissat (1991 : 263) « une part majeure, sinon la totalité, de la définition de la relation enseignant-apprenants est en effet pré-construite et tenue pour acquise par les partenaires avant même que ceux-ci ne s'engagent dans une interaction en classe. Ils sont liés par un contrat de devoirs et de droits réciproques qui suscitent chez l'un comme chez les autres un certain nombre d'attentes et de représentations ».

⁸ Dans le domaine de l'analyse des interactions, on trouve les termes « ouverture », « séquence d'ouverture » ou « préambule ».

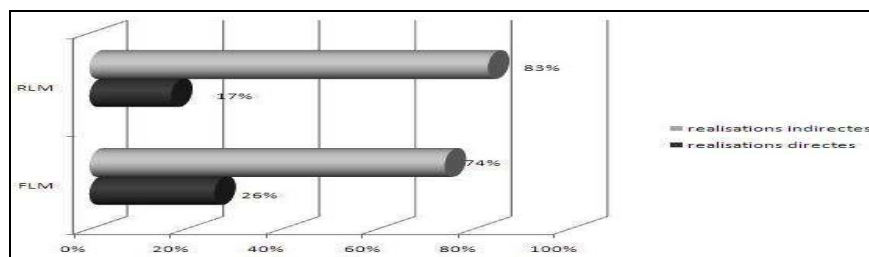
⁹ En effet, la limite initiale est marquée par des signaux de nature non-verbale (d'un côté on mentionne la sonnerie et de l'autre le regard du professeur posé sur tous les élèves ou sur certains d'entre eux) et verbale (des rappels à l'ordre, le plus souvent). La limite finale est, elle aussi, signalée par des marqueurs de nature non-verbale (le regard du professeur accompagné souvent de certains gestes), verbale (des requêtes qui demandent de se mettre au travail) et didactique (*l'incipit* finit au moment où le professeur a fini d'expliquer la première tâche scolaire à résoudre pendant le cours en question. Plus précisément, le cours de roumain langue maternelle (dorénavant RLM) comporte deux moments dans le cadre de *l'incipit* : l'organisation de la classe et la vérification des devoirs. Le cours de français langue maternelle (dorénavant FLM) comporte lui aussi deux moments, mais pas les mêmes: le moment organisationnel et « Quoi de neuf ? »)

2.2 Les différents modes de réalisation linguistique de la requête en contexte didactique

Les actes de langage des professeurs qui apparaissent dans l'*incipit* des interactions didactiques enregistrées sont des assertifs, des directifs, des expressifs ou des promissifs. La classe des directifs est mieux représentée en ce qui concerne la fréquence.

L'analyse de l'acte de langage directif qui fait l'objet de cet article, la requête, suivra deux volets, réalisations directes et réalisations indirectes. Chaque classe sera soumise à un examen détaillé des réalisations morphosyntaxiques. L'étude statistique des deux types de tournures (tableau 1) nous montre que les formulations directes sont minoritaires dans les deux langues, mais qu'elles représentent quand même presque un quart du total des requêtes, du moins en français. Ce pourcentage s'explique par le type de relation hiérarchique qui existe entre les participants à l'interaction et le fait que le professeur, qui se trouve toujours en position « haute », marque aussi son « autorité » à travers des formulations directes de la requête.

Tableau 1 – Types de réalisations de la requête (directes vs indirectes) dans le domaine français / roumain



2.2.1. Les réalisations directes

Dans le cadre de ce type de réalisations, en français comme en roumain, nous mentionnons l'existence des **énoncés à l'impératif**, comme dans les exemples ci-dessous :

(1) (FLM) Prends ton crayon à papier!

(2) (RLM) *Stai jos!* ('Assieds-toi!')

L'impératif n'est pas la seule forme verbale qui exprime une requête, mais c'est la forme par excellence « directe » et « directive ». En effet, « mode du discours - ou de la parole – et non pas de la pensée, l'impératif est le mode allocutif par excellence », affirme A. Cuniță (2006 : 209) qui continue en citant G. Guillaume, « une manière de s'adresser à la personne ». L'auteur, qui fait une étude comparative des

formes verbales dans le domaine roumain / français, note le fait que les deux langues analysées fonctionnent de la même manière en ce qui concerne la relation entre l'impératif et l'injonction, mais que « les particularités flexionnelles de l'impératif nous font dire qu'il y a plus de distinctions que de similitudes entre les deux langues » (id.). Une de ces différences est que l'impératif roumain n'a que deux personnes, la II^e et la V^e.

Par ailleurs, en regardant le tableau 1, à première vue on pourrait croire que les deux langues fonctionnent de la même manière en ce qui concerne les formulations directes et indirectes de cet acte. Mais, une analyse plus détaillée, nous montre déjà que le français et le roumain découpent différemment la réalité car, du point de vue linguistique, ces langues ont des moyens différents de marquer le même phénomène pragmatique :

(3) (RLM) Mai departe **ia** citește răspunsul, Denis.

'Allez, Denis, lis-nous ta réponse.'

Allez, Denis, à ton tour de répondre.¹⁰

(4) (FLM) Reviens à la récréation, **d'accord** ?

Ainsi, pour la même stratégie conversationnelle, « ménager la face » de l'interlocuteur, en roumain, on note la présence de l'interjection de l'exhortation *ia* ('allez'), alors qu'en français on note le morphème *d'accord* à intonation interrogative, qui a une valeur de « fausse demande d'accord » dans ce contexte.

2.2.2. Les réalisations indirectes

C'est un type de réalisation qui enregistre beaucoup d'occurrences en français comme en roumain. D'après le premier critère mentionné dans le chapitre antérieur, on remarque la présence des **questions à valeur de requête** (angl. *whimperative*) comme dans les exemples 5 et 6, mais aussi des **assertions à valeur de requête** comme nous le montre les exemples 7 et 8 :

(5) (FLM) Tu donnes ça, s'il te plaît, Baptiste?

(6) (RLM) Toată lumea a deschis cartea ?

Tout le monde a ouvert son livre? (acte primaire, Ouvrez les livres!)

(7) (FLM) *Je préfère un autre.* (acte primaire, Donne-moi un autre.)

(8) (RLM) Nu avem nevoie de penar.

'On n'a pas besoin de trousse.' (acte primaire, Range ta trousse.)

¹⁰ Nous allons donner la traduction littérale et l'équivalent pragmatique en français à chaque fois que les différences entre les deux langues étudiées pourraient poser des problèmes de compréhension.

Pas la peine de sortir les trousse.

En effet, la caractéristique commune de ces énoncés est l'ambiguïté de la formulation. En dehors de son contexte de production, chaque exemple peut avoir deux lectures pragmatiques. Les énoncés 5 et 6, par exemple, peuvent être interprétés soit comme des questions soit comme des requêtes. C'est seulement grâce au contexte qu'on peut déceler la valeur illocutoire primaire qui est, dans ces exemples, de requête. Les deux structures sont « non-conventionnelles », dans les termes de Searle. Mais, d'après l'analyse de Moeschler (1985), on a affaire à une « implicitation conventionnelle » dans l'énoncé 5, alors que dans l'énoncé 6 il s'agirait d'une « implicitation conversationnelle particulière ». Pour ce qui est du premier exemple analysé ci-dessus, « c'est par convention de langue que la locution *s'il te plaît* signifie la requête » (p. 39). En revanche, dans le deuxième énoncé, donné sous 6, aucune convention de nature linguistique n'existe entre son contenu propositionnel et l'acte de requête. Toutefois, dans le contexte didactique étudié, dans le système d'enseignement roumain, l'énoncé *Toată lumea a deschis cartea?* (Tout le monde a ouvert son livre?) fonctionne toujours comme requête. La preuve décisive est que la réaction des élèves est d'ouvrir les livres, non pas de répondre affirmativement ou négativement. C'est une *convention d'emploi*, comme dirait Moeschler. Nous qualifierions donc l'énoncé en question « implicitation conversationnelle généralisée en contexte didactique » et non pas « particulière ».

Ensuite, en fonction du deuxième critère – le caractère plus ou moins conventionnel – on remarque qu'il y a des tournures qui fonctionnent en français ou en roumain comme des requêtes indirectes.

(9) Tu **veux** nous la montrer? ou encore, Alors, les facteurs, vous **pouvez**¹¹ ?

(10) Ton tablier il est où, Baptiste? (acte primaire, Mets ton tablier!)

(11) Je **voudrais** que tout le monde écoute.

Quoiqu'en roumain on puisse trouver les types de tropes illocutoires énumérés ci-dessus, dans le corpus étudié nous n'en avons trouvé aucun. En revanche, il y a un type de formulation indirecte qui n'est pas présentée dans le chapitre théorique. Parmi les requêtes indirectes en roumain, nous avons remarqué un groupe d'énoncés qui ont en commun une interjection, *hai*, qui a une valeur exhortative :

¹¹ Là encore il s'agit de l'importance de la vidéo. Dans ce cas précis l'acte directif comporte un côté verbal et un côté non verbal. En effet, l'acte verbalisé s'arrête ici. Mais il continue par un geste (la main tendue du professeur qui donne quelques fiches aux élèves appelés) qui donne des indications sur la valeur illocutoire: il ne s'agit pas d'une question, mais d'une requête.

(12) **Hai**, *Adi, mai repede acolo.*

Allez, Adi, dépêche-toi!

(13) **Hai** *să deschidem să citim lectura « Toamnă ».*

'Allez, ouvrons nos livres et prenons le texte « Automne ».'

Allez, ouvrons nos livres à la page x.

(14) [*La marginea băncii*]. **Hai**.

'A l'autre bout du bureau. Allez!'

On s'espace. Allez.

(15) [*Deschideți cărțile*]. **Haideți!**

['Ouvrez les livres.] Allez!'

[Ouvrez vos livres.] Commencez!

(16) [*Scriem numele nostru*]. **Haide!**

['On écrit le prénom.] Allez!'

[On marque le prénom.] Allez hop!

(17) **Hai**, Maria¹²!

Maria, allez!

À travers ces exemples du roumain, on voit la variété des transpositions linguistiques en français pour le même mot, ces différences étant données surtout par le contexte énonciatif.

Dans une étude contrastive de l'exhortation exprimée par l'interjection – domaine roumain/français, E. Comes (2006 : 76-89)¹³ remarque le fait que la traduction française du texte roumain met en évidence comme procédés de transcodage les plus fréquents les traductions directes, « les interjections roumaines sont rendues en français par les formes du verbe *aller* dans ses emplois comme interjection d'exhortation – c'est la preuve que les deux moyens, très différents du point de vu morphologique, sont perçus comme ayant le même contenu sémantique. » (ibid. : 83). En outre, en suivant cette étude, cette interjection avec ses trois variantes *hai* / *haide* / *haideți*¹⁴ joue soit le

¹² Dans cet énoncé, le rôle du paraverbal est très important. Il y a un accent d'insistance sur l'interjection, ici marqueur de l'impatience.

¹³ Dans cette étude, l'exhortation est analysée en tant qu'acte directif « dont les conditions de réalisation impliquent : ' tenter d'amener quelqu'un à faire quelque chose par des prières, des encouragements' (LEXIS) » (p. 76). L'auteur considère que l'interjection prototypique de l'exhortation pour le roumain est « haide » avec la variante « hai ». Par ailleurs, cette interjection peut exprimer le regret ou l'admiration du locuteur. Dans notre corpus, seule la valeur exhortative est présente.

¹⁴ La forme *hai* peut être utilisée aussi bien pour le singulier que pour le pluriel. La variante *haideți* est corrélée seulement avec un sujet au pluriel: il s'agit d'une « évolution

rôle d'introducteur de « l'acte injonctif », soit le rôle de réalisateur de cet acte (voir les exemples 14, 15, 16). Les trois variantes sont employées pour l'expression de l'exhortation, mais seulement *hai* peut exprimer l'affectivité, alors que *haide* / *haideți* sont des moyens spécialisés pour exprimer l'acte en question, comme le montre l'étude mentionnée.

En fonction du contexte linguistique de cette interjection, plusieurs valeurs secondaires rattachées aux requêtes sont à noter. L'auteur mentionne lui aussi deux cas de figure, quand l'interjection est employée avec un verbe à l'impératif, comme dans l'énoncé 12, elle réalise une « demande de faire / de dire ». Dans cet exemple, le verbe à l'impératif n'apparaît pas explicitement. Mais, il peut être récupéré dans la structure sous-jacente qui a la forme, *Hai, Adi, [termină] mai repede acolo*. L'énoncé ainsi obtenu pourrait être traduit littéralement en français par 'Allez, Adi, range plus vite.' En revanche, quand l'interjection en question est rattachée à un verbe au subjonctif, l'énoncé exprime une prédication du type « proposition de faire », comme dans l'exemple 13. En ce qui nous concerne, comme nous considérons de toute façon que la requête est une « demande de faire », nous rapprochons les deux cas de figure du caractère plus ou moins « brutal » de la réalisation indirecte de l'acte de langage qu'on étudie. Dans cette perspective, « hai + impératif » marque un aspect plus « brutal » de la formulation, face à « hai + subjonctif » qui est le marqueur du caractère plus « adouci ». En outre, on doit mentionner le fait que cette interjection marque soit une « atténuation » (ibid. : 79) de la requête (exemple 13) soit une « intensification » de cet acte pour exprimer l'impatience (exemples 12, 15, 16, 17). Dans cet article, pour des situations similaires, nous allons utiliser les termes « adoucisseur » et « aggravateur » (cf. Kerbrat-Orecchioni, 2001). Par « adoucisseur » nous comprenons un marqueur de nature linguistique ou paralinguistique qui « adoucit » le caractère menaçant d'un acte directif comme la requête. À l'inverse, un « aggravateur » est un marqueur qui amplifie ce caractère de l'acte en question.

En français, il y a quelques requêtes que nous avons également rangées dans la classe des « interjections d'exhortation » (voir le tableau 2 pour des comparaisons statistiques entre les deux langues), mais leurs réalisations linguistiques sont moins complexes que celles des énoncés roumains correspondants.

Pour étayer nos dires, prenons quelques exemples :

(18) *Allez, les enfants!* [Vous mettez votre tablier.]

de cette interjection vers une morphologie spécifique au verbe: ressentie comme un impératif de II-ème personne du singulier, la variante *haide* accepte des désinences d'impératif pour les personnes du pluriel: - **m** (I-ère pers.) et -**ți** (II-ème pers.) » (p. 79)

(19) [*Alors, cinq minutes.*] (pause silence) **Allez.** (pause silence) [*C'est quel saint aujourd'hui?*]

(20) **Allez!** [Je compte jusqu'à dix et vous devez avoir votre trousse.]

Certes, entre les deux groupes il s'agit plutôt d'une « mise en relation des situations énonciatives » (cf. Cristea 2000, *apud* Comes, 2006 : 85). Ainsi retrouvons-nous comme effet discursif surtout la valeur d'impatience dans les énoncés français tout comme dans les énoncés roumains. Par ailleurs, l'interjection française d'exhortation *allez* apparaît surtout dans des emplois isolés, comme dans l'exemple 19. Mais ce type d'emploi n'est pas « isolé » de tout contexte. Au contraire, même si du point de vue syntaxique, il forme une phrase à lui seul, sa valeur illocutoire ne peut être identifiée qu'en le re-situant dans son contexte de production. Parmi les exemples relevés dans le corpus roumain, notons (14), (15), (16), *supra*, et (22) *infra*. Tous les énoncés de ce groupe font partie du même type de schéma interpellatif à trois temps, que nous illustrons à l'aide de l'exemple (14),

(i) requête explicite de la part du professeur, *La marginea băncii* (On s'espace.)

(ii) requête non-explicite réalisée à l'aide d'une interjection exhortative, *Hai.* (Allez.)

(iii) l'accomplissement de l'action visée par ces requêtes, les élèves qui occupent des places voisines dans les bureaux s'espacent

En FLM (exemple 20), on voit qu'il y a un interchangement entre le temps (1) et le temps (2) du schème interpellatif, c'est-à-dire l'interjection *allez* fait partie du premier tour. C'est le cas de tous les exemples relevés dans le corpus français.

Ces effets discursifs des interjections d'exhortation dans les deux langues s'expliquent par le fait qu'elles sont liées au registre oral interactionnel et que, par ailleurs, ce registre peut avoir un côté de familiarité. Pour nous, l'emploi de ce type d'interjection dans l'interaction didactique relève de la catégorie des « adoucisseurs ».

Un autre groupe d'interjections d'exhortation en roumain est marqué par la présence de *poftim*, qui exprime surtout la valeur d'invitation à parler, d'une manière adoucie, comme dans les exemples :

(21) **Poftim**, întrebarea g.

Allez, question g maintenant.

(22) [Răspunsul la ultima întrebare.] **Poftim.**

[Répondons maintenant à la dernière question.] A ton tour.

(23) [Alt răspuns.] **Poftim**, Toni.

[Autre réponse.] A toi, Toni.

Comme le rappelle Comes (*ibid.* : 82), « l'exhortation exprimée par ces interjections peut s'adresser, plutôt, à des interlocuteurs avec lesquels le locuteur est en relation d'égalité ou de subordination. » (cf. Kerbrat-Orecchioni, 1992). Il est évident que dans le cas de notre interaction, il s'agit de la deuxième situation mentionnée. Donc, d'un côté l'interjection d'exhortation est un marqueur de la relation hiérarchique et de l'autre de la relation interpersonnelle.

Enfin, le dernier critère de classification – le caractère plus ou moins brutal ou au contraire adouci de la formulation de la requête – met en évidence l'existence dans le corpus des formulations indirectes qui ont des allures très autoritaires, pouvant être considérées comme des ordres. En parallèle, nous allons mentionner les « adoucisseurs » et les « aggravateurs » qui apparaissent dans le discours des professeurs roumains et français.

Dans le corpus français, nous avons recensé les situations suivantes en ce qui concerne les énoncés les plus marqués du point de vue de la brutalité de la formulation :

- des assertions comportant un modalisateur déontique (à valeur d'obligation) (exemples 24 et 25)
- des assertions à l'indicatif, futur ou présent (exemples 26 et 27)

NB : Il n'y a pas de consensus par rapport à la valeur d'« adoucisseur » ou d'« aggravateur » de ces formes verbales. Ici nous avons suivi la classification donnée par Kerbrat-Orecchioni (*ibid.* : 102).

(24) (FLM) *Ensuite, il faut remettre les phrases en ordre.*

(25) (RLM) *Trebuie să fim cumini.*

'On doit être sages.'

Il faut être sage.

(26) (FLM) *Vous attrapez votre cahier de règles.*

(27) (RLM) *Vom spune propoziții folosind cuvântul « mușuroi ».*

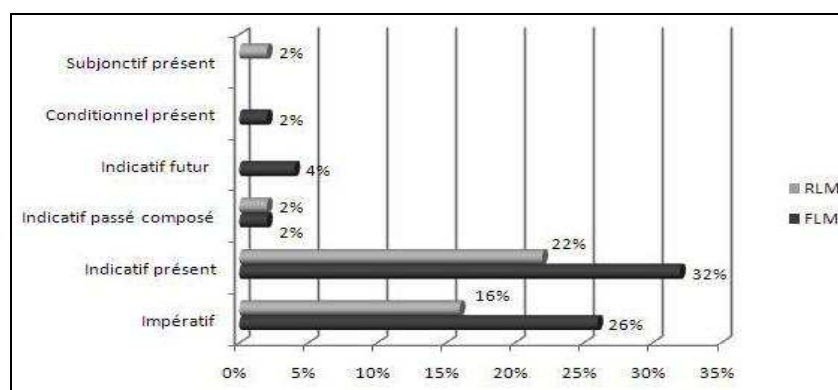
Maintenant on va dire des phrases avec le mot « fourmilière ».

En rapport avec certains directifs, Tasmowski-De Ryck (1989 : 609) mentionne que « l'ordre est typiquement une expression de la volonté du locuteur, qui de par la vertu de sa seule autorité peut aller jusqu'à ignorer les résistances possibles de l'auditeur ». Remarque qui mérite d'être développée en lien avec le contexte didactique. En effet, le

professeur est toujours en position haute, pouvant faire des demandes, alors que l'élève est supposé à les exécuter en vertu du jeu des rôles et des statuts à l'école en tant qu'institution¹⁵. De surcroît, le nombre non négligeable de formulations directes tout comme la présence de certains « aggravateurs », que nous avons signalés *supra*, nous montre à quel point les rôles des participants à l'interaction didactique sont « figés », c'est-à-dire ils ne sont pas interchangeables au cours de l'interaction.

En ce qui concerne les formes verbales rencontrées dans le corpus (tableaux 2 et 3), on remarque premièrement le fait que, dans les deux langues, les occurrences des énoncés à l'indicatif sont plus nombreuses que celles des énoncés à l'impératif, donc les professeurs français et roumains préfèrent les réalisations indirectes des requêtes aux réalisations directes. Deuxièmement, deux autres modes qui expriment la force illocutoire de requête apparaissent dans l'interaction didactique, à savoir le conditionnel en FLM et le subjonctif en RLM, mais dans un pourcentage extrêmement réduit.

Tableau 2 – formes verbales dans les requêtes en FLM et en RLM



En roumain, les quelques énoncés au subjonctif ont une des formes suivantes :

(28) La pauza mare, să-mi aduci aminte, da?

Tu m'en parleras à la récréation, d'accord?

(29) Ioana, să nu începi iară!

¹⁵ Cette « autorité » n'est pas toujours « acceptée » par les élèves. Elle est plutôt imposée par des règles institutionnelles qui ne sont pas nécessairement écrites et qui ne sont pas toujours connues avant de commencer l'école. Au contraire, dans l'armée, où on a toujours affaire à une interaction hiérarchique du type institutionnel, la situation est autre. L'« autorité » est connue et acceptée par les « inférieurs » hiérarchiques dès qu'ils entrent dans une telle institution.

Ioana, c'est la dernière fois!

Dans l'exemple 29, la forme de subjonctif rappelle l'impératif, cas de figure assez rare, comme le remarque A. Cuniță (2006). L'emploi de cet énoncé se rapproche beaucoup des requêtes directes. Par rapport à l'énoncé donné sous 28, même si la forme verbale de l'énoncé ne rappelle pas directement l'impératif, le subjonctif est employé à la place de ce mode, toujours à la II^e personne du singulier. Ces observations nous montrent que la frontière entre l'impératif et le subjonctif dans certains contextes linguistiques, en roumain, n'est pas très nette par rapport aux effets discursifs. A. Cuniță explique les emplois des deux formes verbales de la manière suivante, « Se caractérisant l'un et l'autre par une orientation futurale, l'impératif et le présent du subjonctif mobilisé pour exprimer une injonction [...] ont ceci en commun, ils localisent l'expression de l'ordre / l'interdiction dans le temps T₀ – le moment de l'énonciation -, mais ils renvoient à un moment de l'avenir l'exécution de l'action imposée par le locuteur à l'allocutaire. » (2006 : 211) Pour ces raisons, nous rangeons le subjonctif dans la catégorie des « adoucisseurs » de la requête face à l'impératif.

En ce qui concerne le français, la présence du conditionnel présent, de par sa valeur fondamentale de « mise en perspective éventuelle », produit un effet d' « atténuation polie » (Charaudeau, 1992 : 473). Il est évident que cette forme verbale, dans cet emploi précis fait partie de la classe des « adoucisseurs ». En outre, l'emploi du conditionnel est limité à certains verbes modaux dont on mentionne « devoir » et « vouloir », présents dans les exemples 30 et 31 ci-dessus, tirés du corpus :

(30) (FLM) *Vous devriez bien reconnaître ce que vous avez.*

(31) (FLM) *Alors, les enfants, je voudrais que tout le monde écoute.*

Pour plus de clarté, nous donnons ci-dessous une liste des réalisations linguistiques de la requête dans les deux langues, que nous retrouvons dans le tableau 3 sous forme de données statistiques, en mettant en évidence la flexion verbale et les pronoms sujets cooccurents,

A. Formes verbales communes

1. Indicatif présent

1.1. I^{ère} personne du singulier

(FLM) Je suis désolée de te réveiller, Alice. (3 occurrences)

(RLM) Vreau să văd și eu. (1 occurrence)

1.2. I^{ère} personne du pluriel « nous » / « on »

(FLM) *On se prépare en silence.* (19 occurrences)

(RLM) *Deschidem și noi cartea noastră.* (28 occurrences)

1.3. II^e personne du singulier

(FLM) *Tu te tiens bien.* (4 occurrences)

(RLM) *Tu desenezi cu creionul.* (1 occurrence)

1.4. II^e personne du pluriel

(FLM) *Vous mettez votre tablier.* (15 occurrences)

(RLM) *Dacă sunteți cuminiți, auziți soneria.* (1 occurrence)

1.5. III^e personne du singulier

(FLM) *Tout le monde fait son travail.*

(RLM) *Poftim, fiecare desenează mai frumos pe caiet.*

2. Indicatif passé composé (I^{ère} personne du singulier)

(FLM) *Est-ce que j'ai dit que c'est le moment de parler ?* (1 occurrence)

(RLM) *Toată lumea a deschis cartea?* (1 occurrence)

3. Impératif présent

3.1. II^e personne du singulier

(FLM) *Dépêche-toi !* ou *Théophile, continue à présenter ta photo !* (18 occurrences)

(RLM) *Așteaptă !* ou *Ruxi, citește întrebarea.* (24 occurrences)

3.2. II^e personne du pluriel

(FLM) *Regardez !* ou *Cherchez dans votre tête des noms d'animaux.* (19 occurrences)

(RLM) *Stați jos !* ou *Deschideți cartea de limba română la pagina douăzeci.* (2 occurrences)

C. Formes verbales différentes

1. Indicatif futur simple / futur proche (6 occurrences)

(FLM) *Tu seras calme et tu retourneras à ta place.*

(FLM) *Tu vas nous le raconter.*

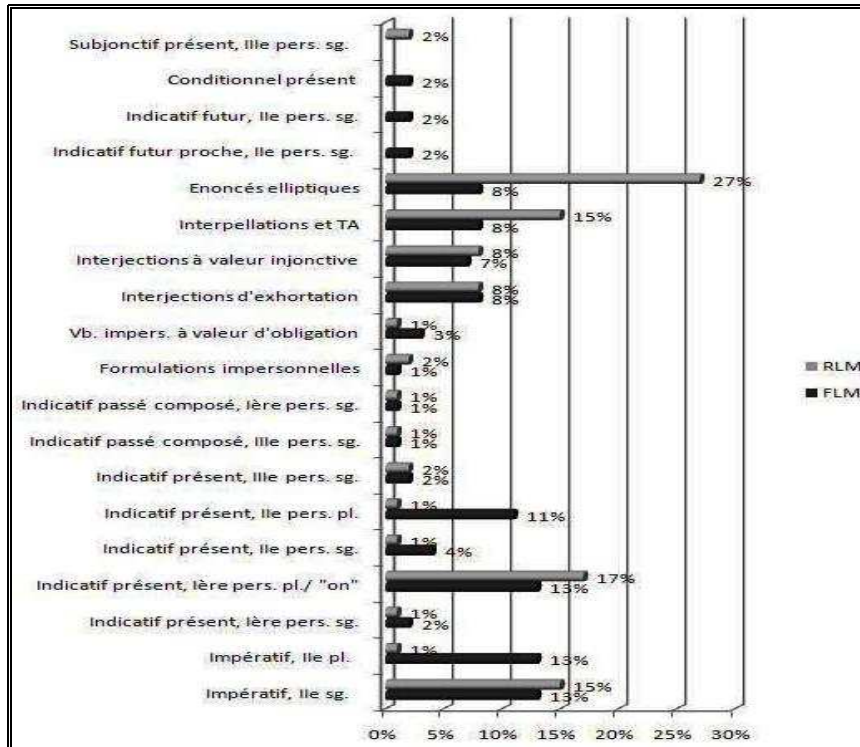
2. Conditionnel présent (3 occurrences)

(FLM) *Alors les enfants je voudrais que tout le monde écoute.*

3. Subjonctif présent (3 occurrences)

(RLM) *Ioana, să nu începi iară.*

Tableau 3 – Variations des réalisations linguistiques / de la flexion verbale des requêtes en FLM et en RLM



Pour bien comprendre les effets contextuels des formes temporelles, il faut connaître les « valeurs fondamentales », comme l'affirme P. Charaudeau (1992 : 464). Ainsi la valeur fondamentale du présent qui est majoritaire dans les deux langues (voir le tableau 2) étant l'« actualité », « l'emploi du Présent, en se substituant aux temps d'autres situations temporelles, produit un effet d'ACTUALISATION » (id.). L'effet contextuel que nous avons trouvé dans notre corpus, en suivant la description de Charaudeau est l'« imminence du futur ». L'auteur affirme également qu'« A la place d'une Injonction, exprimée par l'Impératif, le Présent dans une phrase déclarative en atténue l'effet quelque peu agressif, et rend en même temps son contenu plus inéluctable. » (ibid. : 465). Donc, d'après cette description, l'indicatif ferait partie de la classe des « adoucisseurs ». D'un autre point de vue, si on pense à la description donnée par R. Camus (*apud* Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 102), on n'est plus prêt à affirmer que la « directivité » d'un acte de langage de la classe des directifs, est directement liée à la notion de « brutalité » de la formulation. Ainsi l'auteur affirme-t-il que « ce qui nuit à l'impératif, peut-être, c'est son caractère trop *impératif*, justement. On

pense qu'un autre mode sera plus doux. Mais l'indicatif est bien plus autoritaire encore, puisque l'ordre donné et son exécution coïncident en une seule performance verbale, comme si l'interlocuteur n'avait aucune volonté propre, pas un mot à dire, existait à peine. » Par ailleurs, Kerbrat-Orecchioni fait la mention qu'en ce qui concerne le caractère « plus autoritaire » de l'indicatif face à l'impératif, la situation n'est pas très nette car « tout dépend de l'environnement dans lequel apparaît l'énoncé directif, de son contenu, de son accompagnement prosodique et mimogestuel » (p.103).

Dans les réalisations linguistiques des requêtes, le pronom personnel sujet, conjoint à un terme d'adresse, joue lui-aussi le rôle de marqueur du caractère plus ou moins « adouci ». Ainsi les requêtes formulées à la première personne du singulier représentent-elles le côté « menaçant », explicite, c'est l'affirmation expresse de la volonté du locuteur. Alors que les énoncés à la troisième personne relèvent de la classe des « adoucisseurs ». Un exemple très intéressant pour ce dernier cas de figure est illustré dans l'énoncé 32, extrait du corpus roumain :

(32) (RLM) (Ia să vedem cine ?) Alexandra, copii, ne face un model la tablă.

'(Voyons qui ?) Les enfants, Alexandra va nous montrer un exemple au tableau.'

(Alors, à qui le tour maintenant?) Alexandra, va au tableau nous montrer l'exemple.

NB : C'est un exemple qui pose problème si on le traite du point de vue de la réalisation des termes d'adresse (dorénavant TA). Le terme d'adresse en emploi vocatif est *copii*, mais la réaction de l'élève (*Alexandra*) qui va au tableau pour écrire, nous montre qu'il y a un deuxième TA, indirect, corrélé avec la III^e personne. En effet, le terme *Alexandra* joue un rôle double, il annonce les autres participants à l'interaction de l'identité de la personne « sélectionnée » et en même temps il désigne indirectement la personne à laquelle s'adresse la requête.

D'autres termes d'adresse comme, par exemple, les termes affectifs, jouent le rôle d' « adoucisseur » :

(33) (FLM) Ne pleure pas, **mon grand** !

En roumain, la présence explicite du pronom sujet n'est pas obligatoire. À chaque fois qu'il apparaît, il joue plutôt le rôle de marqueur du caractère moins « adouci » de la requête (ex. 34). En effet, la présence du pronom « tu » dans l'exemple ci-dessus sélectionne sans ambiguïté la personne à laquelle la requête est adressée.

(34) (RLM) Tu desenezi cu creionul.

Toi, tu le fais au crayon à papier.

À part les formes verbales mentionnées en tant que marqueurs du caractère plus ou moins « adouci » de la requête en contexte didactique, d'autres catégories sont à prendre en compte. Ainsi les formules de politesse « je te/vous prie de » ou « s'il te/vous plaît », présentes dans le corpus roumain, ont un caractère ambivalent ou même ambigu, si on suit l'analyse de Kerbrat-Orecchioni (2001), qui remarque le fait que ces formules peuvent être comprises comme la confirmation de la valeur de requête en même temps qu'il l'adoucit. À son tour, Moeschler (1985) parle de ce morphème seulement par rapport à son caractère de confirmation de la valeur de requête. Dans ces conditions, il serait plus approprié de le nommer « quasi-adoucisseur ». Dans cette même catégorie, en roumain comme en français, nous remarquons l'existence de deux structures morphosyntaxiques à intonation interrogative, « da » et « d'accord », deux marqueurs de nature pragma-linguistique qui réalisent une « fausse-demande d'accord », comme dans les exemples 35 et 36 :

(35) La pauza mare, să-mi aduci aminte, da?

Tu m'en parleras à la récréation, d'accord?

(36) (FLM) Il faut juste que vous me le demandiez, **d'accord** ?

Quant aux « aggravateurs », nous mentionnons d'une part la présence du « ton » injonctif (ex. 37-40), et de l'autre, la présence des prénoms associés à l'impératif, et cela dans les deux langues étudiées. On remarque donc la double valeur des termes d'adresse, « adoucisseurs » (ex. 33) et « aggravateurs » (ex. 38 et 39). Chaque valeur est conditionnée par le contexte.

(37) (FLM) Dépêche-toi!

(38) (FLM) **Orlane**, tiens-toi bien!

(39) (RLM) **Cristina**, întoarce-te la bancă!

Cristina, retourne-toi!

(40) (RLM) Ridici mâna și aștepți să te numesc!

'Tu lève la main et tu attends que je te nomme!'

On ne parle pas sans autorisation.

NB : Dans la littérature de spécialité (i.e. termes d'adresse, vocatifs, etc.) il y a certaines positions théoriques qui concernent la distribution syntaxique des TA dans l'énoncé. Voilà comment Lambrecht (1998, 40) décrit cette situation, « Dans le cas des vocatifs [...] Quand nous attirons l'attention d'un interlocuteur qui ne prenait pas, jusque-là, part à la conversation, il est nécessaire que cet acte précède l'acte par lequel nous informons la personne appelée d'un état de choses quelconque. Mais une

fois qu'un interlocuteur est intégré dans la conversation, l'acte accompli pour retenir l'attention de cet interlocuteur peut suivre l'acte d'information, dont l'information communicative à ce moment prévaut dans notre esprit. La corrélation entre ces deux types de situations communicatives et les deux positions [...] a été reconnue par Schegloff (1968), qui réfère aux vocatifs de gauche comme des 'sommations' (angl. *summons*) et aux vocatifs de droite comme des 'termes d'adresse'. »

Si on prend ces descriptions comme base pour une analyse qui vise le caractère \pm « aggravateur » d'un terme, et si on admet l'existence d'une échelle par rapport à ce caractère, on pourrait dire donc que le TA en extraposition gauche face à la proposition (objet logique ou objet grammatical), comme dans les énoncés 38 et 39, est ressenti comme plus « aggravateur » que le TA situé en extraposition droite. Et cela parce qu'*on nomme avant* le destinataire de la requête, et *on explicite après* le contenu de la demande en question. La personne interpellée ne sait pas ce qu'on attend d'elle.

Par ailleurs, on mentionne qu'en roumain comme en français, dans le corpus étudié, il y a des requêtes qu'on pourrait appeler **requêtes didactiques**, des structures presque figées qui sont dépendantes du contexte didactique et qui apparaissent surtout dans cette séquence que nous appelons *incipit*. Pour plus de précisions, regardons les exemples suivants :

(41) (FLM) Préparez vos affaires ! ou Rangez vos affaires ! ou encore Mettez vos tabliers !

(42) (FLM) Les CE1! (acte primaire, Taisez-vous!)

(43) (RLM) Clasa a II-a!

Les CE1! (acte primaire, Taisez-vous!)

(44) (RLM) Lectia începe.

'Le cours commence.'

On commence.

(45) (FLM) Tu attends quoi, Louis? (acte primaire, Mets-toi au travail!)

(46) (RLM) Acolo e locul tău? '

'Elle est là ta place?' (acte primaire, Va à ta place!)

Ce groupe d'énoncés peut être partagé en deux classes par rapport au type de requête réalisée. Ainsi en est-il des exemples donnés sous 41 qui sont des requêtes directes, et les exemples 42-46 qui sont des requêtes indirectes. À l'intérieur de la deuxième classe mentionnée, trois types de structures phrastiques sont à remarquer, impérative (ex. 41, 42, 43), assertive (ex. 44) et interrogative (ex. 45 et 46). Ces structures marquent aussi des degrés différents d'indirection dans la réalisation de ce type

d'acte illocutoire. Un énoncé tel *Les CEI!* est plus proche des réalisations directes, étant d'ailleurs réalisé par une structure phrastique impérative non organisée (*i.e.* sans verbe prédicatif), qu'un énoncé comme *Tu attends quoi, Louis?* qui est réalisé par une structure interrogative. En fait, les énoncés donnés sous 45 et 46 donnent lieu à une double lecture pragmatique, *question* ou *requête*? La situation est identique pour l'énoncé donné sous 44, *assertion* ou *requête*? L'ambiguïté est enlevée lorsqu'on resitue les énoncés dans leurs contextes de production. En effet, la réaction des élèves après l'énoncé *Lecția începe. (On commence)* (ex. 44) est de cesser de parler. À son tour, l'acte réalisé dans l'énoncé 45 est produit après l'explication d'une tâche scolaire lorsque le professeur observe que le seul élève qui ne travaille pas est Louis. Enfin, pour ce qui est de l'exemple 46, l'énoncé en question est produit à la fin du moment organisationnel quand un des élèves n'est pas encore à sa place quoique le cours ait commencé. Tout cela montre l'importance de l'analyse contextualisée de tout acte de langage. En outre, dans les exemples 45- 49, on a affaire à des « implications conversationnelles généralisées en contexte didactique », tout comme pour l'exemple 6, analysé *supra*, qui fait également partie de cette sous-classe des requêtes didactiques.

2.3. Le discours des professeurs français vs le discours des professeurs roumains

L'analyse comparative des actes de langage directifs dans l'*incipit* de l'interaction didactique dans le domaine français-roumain nous montre à première vue l'existence d'un grand nombre de **similitudes** entre les deux langues.

Nous mentionnons premièrement le fait que les réalisations linguistiques de l'acte de langage analysé sont soit de nature directe soit de nature indirecte. Les pourcentages pour chaque type de réalisation sont très proches dans les deux langues (revoir le tableau 1). En ce qui concerne les formulations directes, nous n'avons trouvé aucun énoncé performatif à valeur de requête, absence qui peut être expliquée par le caractère trop « brutal » d'une telle réalisation. En revanche, toujours dans la classe des formulations directes, les énoncés à l'impératif constituent à peu près un quart du total des requêtes en français (26%) et un peu moins en roumain (17%). Ce pourcentage est motivé par le spécifique de l'interaction didactique. En effet, les requêtes qui sont directement liées aux tâches scolaires doivent être claires, sans ambiguïté. Elles sont donc, en règle générale, exprimées par des *formulations directes*. Par ailleurs, certains rappels à l'ordre, sont réalisés toujours par des tournures directes (ex. 37, 38, 39).

Notons ensuite comme autre point commun, l'existence d'un groupe que nous avons qualifié de « requêtes didactiques » qui compte tant des formulations directes qu'indirectes (6, 41- 44). Ce type de requête est propre à la séquence étudiée, l'*incipit* de l'interaction didactique, qui contient un *moment organisationnel*. D'une part, un des buts didactiques de ces requêtes (41- 44) est d'instituer un groupe plus ou moins désorganisé en un groupe-classe. D'autre part, ces requêtes ne peuvent être produites dans un autre contexte que scolaire, les exemples les plus clairs étant donné sous (41) *Mettez vos tabliers!* et (44) *Lecția începe.* (On commence.)

Enfin, nous avons également remarqué l'existence des « adoucisseurs », en français comme en roumain, mais la nature de ces marqueurs diffère d'une langue à l'autre.

Lorsqu'on se situe dans la **perspective contrastive**, on remarque vite que les actes de langage ne sont pas conçus de la même manière dans les deux langues étudiées.

Signalons d'abord à l'intérieur des « catégories communes dans la réalisation de la requête » (tableau 3) les différences en ce qui concerne la fréquence de certains temps verbaux. Par exemple, en français la catégorie « indicatif présent, II^e personne du pluriel » est nettement supérieure à la catégorie homologue du roumain, 11% vs 1%, ce qui marque une préférence pour les adresses directes de la part des professeurs français. Cette préférence est étayée par le pourcentage élevé des énoncés à l'impératif, 26% du total des réalisations linguistiques. Au contraire, en roumain, les réalisations linguistiques majoritaires sont représentées par les « énoncés elliptiques » (27 %). Par ailleurs, ce type de réalisation est ambigu par rapport au caractère plus ou moins « adouci » ou « brutal » de la formulation. D'une part, ces formulations pourraient être considérées comme des « adoucisseurs » par l'absence de tout prédicat verbal. D'autre part, un énoncé du type *Caietul deschis* ('Le cahier ouvert', acte primaire, Ouvrez vos cahiers), qui fait partie de cette classe, a un caractère plus « brutal » qu'on décode à première vue. En effet, l'attribut *deschis* ('ouvert') provient d'un participe passé, c'est-à-dire le locuteur fait une requête en envisageant déjà l'accomplissement de l'action dans la formulation même de cet acte. Dans ce cas, l'allocutaire n'a même pas l'option de refuser. De ce point de vue, les énoncés elliptiques sont plutôt des « aggravateurs ».

Notons ensuite qu'en règle générale, les professeurs français et roumains mettent en place des stratégies linguistiques différentes de *face work* ('travail de face', i.e. « ménager la face », cf. Goffman, 1974), parce que la politesse exige d'adoucir l'expression de tout FTA (*face threatening act*, 'acte qui menace la face', *idem*). En ce qui concerne les requêtes en RLM, plusieurs cas sont à mentionner :

- ✓ Utilisation fréquente de la I^{ère} personne du pluriel à valeur hypocoristique pour s'adresser aux élèves, l'équivalent du « on » en français, face à la II^e personne du pluriel (deux occurrences seulement).
- ✓ Adresse indirecte (la III^e personne à la place de la II^e, ex. 32)
- ✓ Utilisation des termes d'adresse exprimés par des diminutifs, *Emi*, *Ruxi*, *Alex*, etc.
- ✓ Présence des interjections à valeur exhortative, *ia*, *hai*, *poftim*

Pour ce qui est des requêtes en FLM, on mentionne surtout l'utilisation du pronom « on » en tant que phénomène à grande fréquence.

Par ailleurs, il y a des stratégies communes de *face work*, comme la préférence nette pour les réalisations indirectes face à celles directes (17% vs 83%, pour le roumain, et 26% vs 74%, pour le français).

Du point de vue **culturel** et **didactique**, les énoncés qui font partie des **requêtes didactiques** montrent à quel point l'*incipit* de ce type d'interaction didactique acquiert aussi la valeur de « rituel didactique », spécifique d'une pratique pédagogique particulière, voire une philosophie éducative propre à chaque système d'enseignement (français ou roumain) ou même à chaque enseignant observé.

Par ailleurs, les procédés de transpositions d'une langue à l'autre mettent en évidence des différences tant au niveau linguistique qu'au niveau culturel éducatif. Les requêtes données dans le tableau 4, extraites du corpus roumain, et leurs équivalents pragmatiques en français, montrent qu'en contexte didactique, les deux langues ne découpent pas la réalité de la même façon. D'une part, certaines pratiques scolaires (ex. 40 et 47) sont différentes, et d'autre part, les stratégies de *face work* sont différentes (ex. 32).

Par rapport à ce dernier exemple – (*Ia să vedem cine?*) *Alexandra, copiii, ne face un model la tablă.* '(Voyons qui ?) Les enfants, Alexandra va nous montrer un exemple au tableau' - notons qu'en français, dans le même contexte, l'usage de l'adresse indirecte serait considéré comme une ironie par rapport à l'élève sollicitée, non pas comme une stratégie de ménager la face. C'est-à-dire l'élève en question n'est pas considéré comme étant capable de donner la solution attendue. Une telle adresse serait également considérée comme un outrage à la personne, plus que dans le contexte scolaire, dans d'autres circonstances, surtout si les participants à l'interaction sont des adultes. En revanche, en roumain, le grand nombre d'occurrences de cette stratégie interpellative, témoigne d'une pratique scolaire « habituelle », propre à un certain niveau scolaire. Par ailleurs, ce n'est pas exclu de rencontrer une telle pratique langagière dans l'enseignement français, à la seule différence

que c'est plutôt à la maternelle. De ce point de vue, l'adresse indirecte n'est plus ressentie comme « menaçante »¹⁶.

Tableau 4

RLM Exemples extraits du corpus	FLM Equivalents pragmatiques
Contenu de la requête, demande d'ouvrir le livre à une certaine leçon	
✓ Le contenu de l'acte donne des informations par rapport au nom de la leçon ¹⁷	✓ Le contenu de l'acte donne des informations par rapport à la page où se trouve la leçon
(47) <i>Hai să deschidem cartea să citim lectura « Toamnă ».</i> 'Allez, ouvrons donc le livre pour lire la lecture « Automne ».'	Ouvrons les livres à la page x.
❖ Contenu de l'acte, requête qui vise le fait de demander la permission avant de prendre la parole, en faisant un <i>certain</i> geste scolaire	
✓ Pratique scolaire, lever la main	✓ Pratique scolaire, lever le doigt
(40) <i>Ridici mâna și aștepti să te numesc!</i> 'Tu lèves la main et tu attends que je te nomme!'	On lève le doigt avant de parler.
Contenu de l'acte, demander à Alexandra de passer au tableau pour accomplir une tâche scolaire	
✓ Adresse indirecte	✓ Adresse directe
(32) <i>(Ia să vedem cine?) Alexandra, copii, ne face un model la tablă.</i> '(Voyons qui ?) Les enfants, Alexandra va nous montrer un exemple au tableau.'	(Alors, à qui le tour maintenant?) Alexandra, va au tableau nous montrer l'exemple.

Toujours au niveau des équivalences pragmatiques-linguistiques, les mêmes interjections d'exhortation du roumain, *hai*, *poftim*, *ia*, peuvent être transposées en français soit par l'interjection à valeur injonctive *allez*, soit par des structures linguistiques plus complexes, plus ou moins figées, comme dans l'exemple ci-dessous :

- (15) (RLM) [Deschideți cărțile.] Haideți ! [Ouvrez vos livres.]
- (15.1) Allez !
- (15.2) C'est parti.
- (15.3) On y va.
- (15.4) On s'y met.
- (15.5) Commencez.

¹⁶ Communication personnelle de la part de quelques enseignants français observés lors de nos stages dans les écoles.

¹⁷ En RLM, il se peut que le professeur demande aux élèves d'ouvrir les livres à une certaine page, mais c'est plus fréquent d'indiquer le titre de la dernière leçon, surtout au cycle primaire. En FLM, cet usage est presque exclu.

3. En guise de conclusion. Pour une approche contextualisée des actes de langage

Avec cette analyse du fonctionnement d'un acte de langage directif dans un corpus d'interactions authentiques, nous avons voulu d'abord mettre en évidence la nécessité de prendre en compte le cadre concret de production de tout acte de langage. Pour étayer cette affirmation, nous mentionnons la présence d'un grand nombre d'énoncés « ambigus » en ce qui concerne leur valeur illocutoire. En fait, les énoncés peuvent prêter à confusion dans deux situations,

- (i) lorsqu'ils sont présentés isolés de leur contexte linguistique et situationnel, et
- (ii) lorsque les actes illocutoires qu'ils expriment sont indirects.

En effet, par rapport à la deuxième situation signalée, notons que la requête peut être exprimée par des structures phrastiques variées, impératives, assertives et interrogatives. Cela étaye l'observation de Kerbrat-Orecchioni (2001) qu'il n'y a pas de correspondance biunivoque entre les formes de phrases et les valeurs illocutoires. Par ailleurs, pour éviter toute ambiguïté au niveau pragmatique, en revenant sur le premier critère de la classification des requêtes indirectes, reproduit *supra* (§ I.1), nous dirions que « la requête indirecte peut s'exprimer à travers des structures phrastiques interrogatives, assertives, ou même impératives (phrase non organisée). » De cette manière, la distinction entre le plan du signifié (valeur illocutoire) et le plan du signifiant (types de phrases) est nette.

En outre, en ce qui concerne les types de réalisations linguistiques de la requête, dans le domaine didactique, elle est réalisée majoritairement de manière indirecte. La préférence pour ce type de réalisation est motivée par le caractère fort menaçant de cet acte de langage.

Ensuite, cette étude montre également que les langues étudiées ne conçoivent pas de la même manière les requêtes. Les facteurs de variation se trouvent soit du côté de la fréquence de certaines réalisations linguistiques (tableau 3), soit du côté des pratiques scolaires (tableau 4). Deux autres dimensions – culturelle et éducationnelle – s'y rajoutent donc.

En ce qui concerne la situation des « adoucisseurs » et des « aggravateurs », nous concluons qu'ils ne doivent pas être traités en dehors du contexte de production des énoncés. Sinon, l'appartenance de certaines catégories linguistiques à une classe ou à une autre, n'est pas claire. Autant l'usage de certains indices linguistiques ou paralinguistiques est net - comme, par exemple, l'utilisation du ton injonctif en tant qu'« aggravateur », ou des TA diminutifs en tant qu'« adoucisseurs » -, autant la présence de certains modes verbaux pose problème aux chercheurs. Rappelons ainsi la position de P. Charaudeau

(*op.cit.*) qui considère que le présent de l'indicatif qui remplace un impératif atténue l'effet quelque peu agressif d'une injonction, alors que R. Camus (*op.cit.*) soutient que l'indicatif est bien plus autoritaire que l'impératif. Par ailleurs, une autre classe se fait jour, les « quasi-adoucisseurs », dont font partie les morphèmes qui adoucissent l'expression d'une requête en même temps qu'ils confirment sa valeur illocutoire. Deux cas de figure sont à noter,

- présence des formules de politesse « s'il te/vous plaît » ou « je te/vous prie de », et
- présence de la fausse demande d'accord (« d'accord? », « n'est-ce pas? »), dans les deux langues.

En conclusion, pour ce qui est des réalisations linguistiques et le fonctionnement des requêtes en contexte didactique, dans le domaine français/roumain, nous pensons que ce serait plus judicieux de parler d'une part de « culture linguistique » et d'autre part de « culture didactique » (cf. Béacco, J.C., Chiss, J. L., Cicurel, F., Véronique, D. (éd., 2005). Les dimensions linguistique, énonciative, culturelle et didactique, ne devraient pas être séparées dans une interprétation judicieuse des actes de langage.

Références bibliographiques

- ALEXANDRESCU, V. (2002), *Pragmatique et Théorie de l'énonciation. Choix de textes*, Bucarest, Editura Universității din București.
- BEACCO, J.C., CHISS, J.L., CICUREL, F., VERONIQUE, D. (dir.) (2005), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris, Presses Universitaires de France.
- BENVENISTE, E. (1966), Chapitre X. « Les niveaux de l'analyse linguistique », in *Problèmes de linguistique générale, I*, Paris, Gallimard.
- BOISSAT, D. (1991), « Question de classe, question de mise en scène, question de mise en demeure », in Kerbrat-Orecchioni, C. (éd.) *La question*. Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- CHARAUDEAU, P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris, Hachette Education.
- CHARAUDEAU, P. MAINGUENEAU, D. (éd.) (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- COMES, E. (2006), « Interjections injonctives d'exhortation en roumain et en français », in Araújo Carreira, M.H. (éd.), *Travaux et documents, 32-2006*, « Venez, venez! » De la suggestion à l'injonction dans les langues romanes, Paris, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, 75-89.
- GRICE, H.P. (1979), « Logique et conversation », *Communications* 30, 57-72.
- GOFFMAN, E. (1974), *Les rites d'interaction*, Paris, Les Editions de Minuit.
- CUNIȚĂ, A. (2006), « De quelques formes verbales du roumain et de leurs emplois injonctifs », in Araújo Carreira, M.H. (éd.), *Travaux et documents, 32-2006*, « Venez, venez! » De la suggestion à l'injonction dans les langues romanes, Paris, Université Paris 8, Vincennes-Saint-Denis, 203-219.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992), *Les interactions verbales*, tome II, Paris, Armand Colin.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001), *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*, « *Quand dire c'est faire* », un travail de synthèse sur la pragmatique conversationnelle, Paris, Nathan.
- MOESCHLER, J. (1985), *Argumentation et conversation. Eléments pour une analyse pragmatique du discours*, Paris, Hatier.
- MOESCHLER, J. (1996), *Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle*, Paris, Armand Colin.
- MOESCHLER, J. REBOUL, A., (1994), *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris, Seuil.
- ROULET, E. (1981), « Echanges, interventions et actes de langage dans la structure de la conversation », in *Etudes de Linguistique Appliquée*, no 44, pp 7-39.
- SEARLE, J. R. (1972), *Les actes de langage*, Paris, Hermann.
- SEARLE, J. R. (1982), *Sens et expression*, Paris, Minuit.
- VENDERVEKEN, D. (1988), *Les actes de discours*, Liège, Pierre Mardaga.
- TASMOWSKI-DE RYCK, L. (1980), « Impératif et actes de langage », in Parret, H. et al. (éds.) *Le langage en contexte. Etudes philosophiques et linguistiques de pragmatique*, Amsterdam, John Benjamins.

Dictionnaires

Le Nouveau Petit Robert, 2007. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Nouvelle édition millésime 2007, Le Robert.