

**L'ORDRE, LA QUESTION ET L'ASSERTION
DANS L'USAGE INTERINDIVIDUEL DE LA PAROLE
L'EXEMPLE DE L'INTERACTION DIDACTIQUE**

Par FALLOU MBOW Département F2 FASTEF

RESUME

« Dire, c'est faire. » (AUSTIN, 1970), mais mieux « parler, c'est à la fois agir et faire. » (PLATON,). C'est cette hypothèse traduisant la fonctionnalité liée à l'usage de la langue que l'article tente de mettre à l'épreuve, à travers une situation concrète, l'interaction de classe. Au-delà d'une linguistique des unités, de la phrase (plus grande unité de la linguistique saussurienne), l'article étudie les actes de langage fondamentaux de la situation d'enseignement-apprentissage. La langue y est envisagée dans une perspective interactionniste. C'est une contribution dans la nouvelle orientation de la linguistique moderne, à savoir l'exploration de tous les genres d'interlocution ou d'interaction verbale (la conversation ordinaire, la requête, l'offre, la négociation etc....) qui préoccupent aujourd'hui (comme le souhaitait depuis longtemps BAKHTINE) un grand nombre de linguistes et qui constituent assurément un renouvellement de l'objet ainsi que des méthodes d'investigation linguistiques.

Le choix de mener une recherche en linguistique française, en s'inspirant de la « pragmatique intégrée »¹, dans le domaine de l'interaction verbale en situation didactique, peut se justifier pour deux raisons. D'un côté, c'est un sujet qui nous semble assez original, car s'il y a beaucoup d'études sur les aspects (l'ordre, la question et l'assertion) que nous envisageons d'aborder, ceux-ci ne paraissent pas avoir été abordés à travers un corpus d'énoncés proférés en interaction didactique, la plupart des études faites en la matière paraissant se réduire à une description des supports phrastiques (la phrase impérative, la phrase interrogative et la phrase assertive). D'un autre côté, une étude linguistique utilisant les réalisations verbales en interaction, qu'elle soit en situation didactique ou autre, est une perspective de recherche nécessitant une exploration plus poussée. Catherine KERBRAT-ORECCHIONI nous le fait savoir, en disant :

« D'une part, il semble évident que le langage verbal a pour fonction première de permettre la communication interpersonnelle dans les diverses situations de la vie quotidienne, et qu'on ne saurait donc espérer comprendre la véritable nature de ce langage sans porter une attention minutieuse et exigeante aux moyens qu'il met en œuvre pour parvenir à ses fins communicatives. Mais d'autre part, il est tout aussi incontestable que telle n'a pas été la préoccupation majeure de la linguistique moderne, en dépit des vigoureux rappels d'un BAKHTIN ou d'un JAKOBSON [...] »²

¹ DUCROT (O.), *Dire et ne pas dire*, Paris, Herman, 1972.

² KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005, p.9.

Cette remarque de KERBRAT-ORECCHIONI fait d'ailleurs écho à celle de JAKOBSON qui déclare :

« Je pense que la réalité fondamentale à laquelle le linguiste a affaire, c'est l'interlocution (l'échange de messages entre émetteur et récepteur, destinataire et destinataire, encodeur et décodeur). Or, on constate actuellement une tendance à en revenir à un stade très, très ancien de notre discipline : je parle de la tendance à considérer le discours individuel comme la seule réalité. Cependant, je l'ai déjà dit, tout discours individuel suppose un échange. »³

C'est seulement dans les années soixante, aux Etats-Unis et quatre vingts en France, que les interactions verbales à travers leurs réalisations en milieu naturel sont devenues un objet d'étude scientifique à part entière. Il s'agit, à partir de cette période, de soumettre les corpus oraux authentiques obtenus par enregistrement d'interactions réelles, au crible de l'analyse linguistique, pour en révéler le fonctionnement véritable.

L'interaction dans le discours, parce qu'elle renvoie généralement à l'action de deux plusieurs personnes l'une sur l'autre ou les unes sur les autres, est le système d'influences mutuelles ou d'actions conjointes dans lequel se trouvent engagés des co-locuteurs. Si elle se réalise dans plusieurs situations de la vie quotidienne, il est évident qu'une situation didactique digne de ce nom est un lieu privilégié d'intenses interactions verbales, entre les acteurs, à savoir l'enseignant et l'élève.

Il est bien vrai que l'interaction communicative, en situation de classe, peut se réaliser par des moyens non verbaux, mais nous nous intéresserons exclusivement aux interactions didactiques verbales dans cet article.

En parlant, le locuteur s'assigne un rôle et assigne à son interlocuteur, réel ou virtuel, un rôle complémentaire. Ainsi, chaque fois qu'il y a production de parole, même sans la présence d'un destinataire, il y a interaction verbale, car la parole est constituée d'un ou de plusieurs actes de langage, au-delà de sa fonction de représentation du monde. Or, les trois fonctions pragmatiques que nous nous attelons à étudier, à savoir l'ordre, la question et l'assertion, constitueraient les actes basiques de l'interaction, en situation didactique, voire en toute situation où il y a échange de paroles. Mieux, il semblerait que toutes les langues comportent ces trois actes principaux qui constituent les fonctions pragmatiques associées aux trois modalités grammaticales fondamentales: ils renvoient respectivement à la proposition impérative, à la proposition interrogative et à la proposition assertive. Ce sont des actes essentiels que la langue française offre à ses utilisateurs et qui

« [...] ne font que refléter les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant par le discours sur l'interlocuteur : il veut lui transmettre un élément de connaissance, ou obtenir de lui une information, ou lui intimer un ordre. Ce sont les trois fonctions interhumaines du discours qui s'expriment dans les trois modalités de l'unité phrase, chacune correspondant à une attitude du locuteur. »⁴

En d'autres termes, ce sont les actes qui décrivent le monde (l'assertion), ceux qui interrogent le monde (la question) et ceux qui cherchent à changer le monde (l'ordre). Ils se produisent nettement dans l'interaction didactique.

³ JAKOBSON (R.), *Essai de linguistique générale*, Paris, Minuit, 1963, p.32.

⁴ BENVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale I*, Paris, Gallimard, 1966, p.130

Nous sommes arrivés à les isoler, en appliquant le principe de la translation grammaticale dégagé par L. TESNIERE⁵², consistant à faire correspondre à chaque catégorie, c'est-à-dire à chaque unité formelle que représente tel ou tel type de phrase (impérative, interrogative, déclarative) la fonction pragmatique ou acte de langage de base qu'elle a vocation à remplir : l'ordre pour la phrase impérative, la question pour la phrase interrogative et l'assertion pour la phrase déclarative. Il découle de ce principe que le type de phrase et la fonction pragmatique (acte de langage) se distinguent bien. Mais il faut ajouter que cette correspondance n'est pas systématique, ce qui signifie, soit qu'une unité donnée peut occuper d'autres fonctions que celle pour laquelle elle est faite, soit qu'une fonction donnée peut être remplie par d'autres unités que celle qui a vocation à la remplir. Dans tous les cas de figure, on constatera que l'interaction en situation didactique utilise fondamentalement et systématiquement toutes les fonctions pouvant être attachées aux trois types de phrase que nous avons considérés.

En outre, ces trois actes peuvent être conjointement étudiés dans l'interaction didactique, du fait de leur identité fonctionnelle, mais aussi de leurs différences pragmatiques tout aussi bien que de leur complémentarité dans l'échange verbal. En effet, morphosyntactiquement (aspect que nous n'approfondirons pas dans cet article), les phrases déclaratives et interrogatives peuvent avoir la même structure canonique (Sujet + Verbe exemple : « *le professeur est sorti.* » et « *le professeur est sorti ?* ») Sur le plan pragmatique on constate trois choses :

- La question et l'assertion (la réponse) sont susceptibles de constituer une « paire adjacente » de type question/réponse, en relation de complémentarité interactionnelle l'une par rapport à l'autre.

- La question et l'ordre se confondent dans les cas où la question est un ordre.

Exemple : **Peux-tu écouter le professeur?** Cette interrogation à la fonction d'un ordre ; elle équivaut à : **Ecoute le professeur.**

- La question et l'ordre ont le même effet perlocutoire, la même visée illocutoire. Elles cherchent toutes deux à faire réagir autrui. Leurs différences apparaissent cependant dans leur force illocutoire (l'ordre contenu dans la phrase impérative est plus contraignant que celui contenu dans la phrase interrogative), mais également dans la nature de la réaction de l'interlocuteur (dans l'interrogation, cette réaction est normalement verbale alors qu'elle est généralement non verbale dans l'ordre).

Sous ce rapport, on peut être fondé, au plan sémantico-pragmatique, à étudier ces trois actes de base de l'interaction en situation didactique, en s'appuyant sur des réalisations concrètes tirées de la pratique de classe. Nous chercherons à énumérer les différentes catégories ou unités décelables à partir de ces actes et à mettre en évidence leurs fonctions pragmatiques de base assumées par translation, dans l'interaction verbale de la situation d'enseignement-apprentissage.

Les formes linguistiques de la phrase, à savoir les structures formelles, étant standardisées et non dépendantes de l'usage, ne nous intéressent pas ici, puisque nous nous référerons toujours à l'interaction didactique. L'étude porte précisément sur les actes de langage du français les plus en usage dans le contexte scolaire. Seront ainsi clairement distingués le signifiant (la structure formelle, le support de la valeur illocutoire) et le signifié pragmatique (la valeur illocutoire elle-même) d'autant qu'il n'y a pas toujours coïncidence

⁵ TESNIERE (L.), dans son ouvrage, *Eléments de syntaxe structurale*, Paris, Klincksiek, p.364, définit la translation en disant qu'elle est « un changement de catégorie [qui] a pour effet d'entraîner, ou tout au moins de permettre, un changement de fonction, la fonction des différents mots étant attachée à leur catégorie. »

entre la structure formelle et l'acte de langage (cf. l'interrogation fonctionnant comme un ordre) correspondant. On peut schématiser cette idée comme suit :

Sa (signifiant : structure formelle)	Sé (signifié : acte effectué)
Structure (phrase) interrogative \longrightarrow	Question
Structure (phrase) déclarative \longrightarrow	Assertion
Structure (phrase) impérative \longrightarrow	Ordre

Nous limiterons cette étude aux fonctions interactionnelles externes de ces actes de langage bien que chacun d'eux ait aussi une valeur interactionnelle interne. Cela fonde le choix que nous avons porté sur la situation d'enseignement-apprentissage à travers un corpus d'énoncés caractéristiques, situation où l'interaction se passe à l'extérieur entre l'enseignant et le ou les élève(s) produisant des actes de parole.

Nous adopterons une démarche sémasiologique (méthode qui étudie le sens en s'appuyant sur l'expression c'est-à-dire le signifiant, mais nous n'insisterons pas sur cette expression que nous n'utiliserons que comme point de départ) axée sur une interprétation pragmatique et interactionnelle, soit simultanément, soit successivement des types de phrase, donc de leur fonction correspondante dans l'interaction didactique.

I. RAPPORT DES ACTES DE LANGAGE AU TEMPS

Tout échange⁶ verbal en interaction didactique se compose d'une, de deux ou de trois interventions qui ne sont pas produites en même temps. En vertu du caractère linéaire (déroulement sur l'axe syntagmatique) du discours, les interventions sont organisées d'une certaine façon, dans le temps, selon un ordre précis et modifiable. En effet, les chevauchements de paroles biaisent la communication. Et les configurations interlocutives (rapport locuteur-interlocuteur) ne cessent de se modifier au cours du déroulement de l'interaction didactique, élèves et enseignant changeant continuellement de rôle, devenant tantôt récepteur(s), tantôt émetteur(s). Ainsi, chaque intervention en situation d'enseignement-apprentissage est enchâssée entre un avant et un après. A la différence de l'interaction, dans la conversation ordinaire et spontanée où les rôles interlocutifs qui ne sont pas fixés définitivement peuvent être source de beaucoup de malentendus et de superpositions de paroles ; l'interaction didactique, quant à elle, stabilise pour chaque échange des rôles complémentaires pouvant être occupés soit par les élèves, soit par l'enseignant. Il y a toujours

⁶ En analyse interactionnelle ou conversationnelle, dans son ouvrage, *Les Interactions verbales I*, Paris, Armand Colin, 1990, KERBRAT-ORECHIONI (C.) définit l'échange comme la plus petite unité dialogale, et l'appelle aussi « unité vedette ». En tant que unité dialogale, l'échange est formé au moins de deux interventions (une intervention étant la contribution d'un locuteur dans un échange, l'unité monologique maximale), une « initiative » et une « réactive ». Mais un échange peut ne contenir qu'une intervention dans le cas où la réaction à celle-ci est non verbale (comme dans l'ordre ou l'inverse), ou bien dans le cas où il n'y a pas de réaction du tout, on a alors affaire à un échange tronqué. Par ailleurs, il se peut que l'échange comporte trois interventions. En plus des deux interventions « initiative » et réactive », il a une troisième intervention « évaluative ». Dans ce dernier cas, les théoriciens de l'interaction verbale parlent de « cycle » ou d' « échange complexe », ou encore de macro-échange »

une personne qui parle, jamais deux à la fois (sauf en cas d'erreur) ; et l'alternance des tours de parole est réglée par l'enseignant.

Exemple :

Soit l'échange suivant :

L1 : Qu'est-ce que nous avons appris la dernière fois en grammaire ?

L2 : Nous avons appris l'accord de l'adjectif qualificatif.

Cet échange entre enseignant et élève(s) est le modèle type de la paire adjacente question/réponse. La parole de l'enseignant est première. Dès qu'elle est produite, elle s'inscrit dans le passé et une réponse (qui peut être l'absence de réaction verbale) de l'élève s'ensuit, c'est-à-dire sa propre reconnaissance. Mais une question elle-même peut enchaîner sur une assertion première, comme lorsque l'élève pose une question adossée à l'assertion produite par l'enseignant. Même dans les cas extrêmes où la profération interrogative ou assertive fonctionne en singleton, c'est-à-dire lorsqu'elle n'est ni suivie, ni précédée antérieurement ou postérieurement par une intervention quelconque, on considère néanmoins qu'il y a une parole d'un énonciateur « fantôme » (garant de l'existence des choses) servant d'intervention « initiative ». On pourrait dire qu'il n'y a de parole présente que mémorielle d'une parole passée et en attente de sa propre mémorisation. Dans l'interaction didactique, le stockage en mémoire par l'enseignant de la production verbale de l'élève, en vue de lui adjoindre une intervention réactive ou de l'amener à en produire lui-même, procède de cette succession naturelle dans le temps. Aussi l'élève apprend-il, en produisant une intervention soit « initiative », soit « réactive », dans son interaction aussi bien avec l'enseignant qu'avec ses pairs.

En ce sens, enseigner, c'est produire des échanges comportant des interventions qui respecte la chaîne parlée. Mieux, cette chaîne parlée est garantie par la mémoire qui stocke les mots émis en premier lieu pour les mettre en rapport avec ceux qui sont en train d'être produits, pour ainsi assurer la compréhension du message par le sujet co-locuteur, ainsi que sa réaction perlocutoire qui est un changement d'état s'inscrivant à un temps T final. C'est ce que Jean-Michel ADAM exprime comme suit :

« L'intention principale de toute interaction est de partir d'un état (sup)posé de la mémoire des sujets pour parvenir à un nouvel état. En d'autres termes, toute interaction repose sur la mémoire d'interactions et de paroles antérieure et vise à établir un état nouveau de la mémoire qui servira de base à une interaction ultérieure. »⁷

Plusieurs cas d'échanges peuvent être rencontrés en interaction didactique :

- Premier cas d'échange (E1) : l'interrogation

L1 : Qu'est-ce que vous avez devant vous ?

L2 (élève) : Des outils scolaires.

L1 : Très bien, c'est juste.

L'enseignant L1 produit une intervention « initiative », une question suivie d'une intervention « réactive », une assertion suivie elle-même d'une intervention « évaluative », sous une forme assertive ayant pour fonction d'accuser la réception de la réponse.. On rencontre ce type d'échange dans toutes les méthodes interrogatives, dans lesquelles la progression, dans la découverte des connaissances ainsi que la motivation exige que l'enseignant procède à des renforcements, souvent faits d'appréciations évaluatives.

- Deuxième cas d'échange (E2) : la consigne ou l'ordre

L1 : Va afficher la carte de l'Afrique au tableau.

⁷ ADAM (J.-M.), *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan, 1999, p.119

(L'élève désigné s'exécute)

ou

L1 : Dégagez l'idée générale du texte.

(Chaque élève s'exécute.)

L'enseignant L1 produit une « initiative », un ordre. La « réactive » qui la suit est non verbale. C'est cette forme que prennent les consignes dans les exercices d'évaluation ou dans les travaux de groupe.

•Troisième cas d'échange (E3) : l'échange tronqué

L1 : QUI est l'auteur de la pièce de théâtre intitulée *Phèdre* ?

(Aucun élève ne répond)

L1 produit une question. Aucun élève ne répond, soit parce que les élèves ignorent la réponse, soit par ce qu'ils ne veulent pas répondre, après l'intervention de l'enseignant. Dans tous les cas, il y a non réponse ; l'échange est « tronqué ».

•Quatrième cas d'échange (E4) : le diagnostic

L1 : Qu'est-ce que nous avons appris la dernière fois en grammaire ?

L2 : Nous avons appris l'accord de l'adjectif qualificatif.

Pour cet exemple, on a le prototype de la paire adjacente (annoncée supra) question/réponse. La « réactive » qui est une assertion est non suivie d'une « évaluative ». Elle vient après l' « initiative » interrogative de l'enseignant.

•Cinquième cas d'échange (E5) : l'apport d'information

L1 : Il y a deux types de complément d'objet : le complément d'objet

Direct et le complément d'objet indirect.

L2 : Et le complément d'objet second ?

Cet exemple est l'inverse du précédent. L' « initiative » de l'enseignant est une assertion. C'est la « réactive » qui est une question. Ce cas se manifeste dans toutes les situations scolaires où l'élève n'a pas compris ce qui lui est enseigné à travers l'assertion (l'apport d'information) formulée par l'enseignant ou lorsqu'il simule une incompréhension.

•Sixième cas d'échange (E6) : le vide comblé

L2 : Monsieur, est-ce que tous les verbes expriment une action ?

L1 : Non, les verbes d'état n'expriment aucune action.

Ici, on a une des rares situations d'interaction didactique (relation verticale élève-enseignant) dans lesquelles l' « initiative » est le fait de l'élève et non celui de l'enseignant qui lui adjoint une « réactive » assertive. Là encore, on peut dire que l'élève manifeste une ignorance qu'il exprime à travers sa question et cherche à combler.

•Septième cas d'échange (E7) : l'intervention magistrale

L1 : Le sujet est la personne, l'animal ou la chose qui fait l'action

Exprimée par le verbe.

Dans ce type d'interaction, l'échange est complètement assumé par l'enseignant qui profère l' « initiative » en termes d'assertion. Chaque fois que l'enseignant expose des connaissances ou les explique, nous avons ce type d'intervention qui a vocation à représenter le monde, c'est-à-dire qui réfère à une situation extralinguistique. Ces situations sont fréquentes dans les cours magistraux.

•Huitième cas d'échange (E8) : la contribution

L2 : Monsieur, il y a une faute au tableau.

Ou

L2 : Au passif le sujet ne fait pas l'action, il la subit.

L'« initiative » vient cette fois de l'élève ; et elle est assertive. Ici encore, l'assertion est produite par l'élève, quand il expose des connaissances ou contribue à développer les idées avancées par un des acteurs de la situation interactive.

Ces différents cas d'échange montrent qu'une intervention en appelle une autre. Entre deux interventions complémentaires, que la seconde soit réelle ou virtuelle, verbale ou non verbale, il y a une relation. La spécificité de cette relation se trouve dans le fait qu'elle est traversée par le temps ou plus précisément qu'elle est inscrite dans la durée. Ce qui veut dire que l'intervention « initiative » et l'intervention « réactive » et/ou « évaluative » sont posées en deux temps distincts, l'« initiative » en un temps T1 et la « réactive » et/ou l'évaluative en un temps T2, et que leur mise en relation se fait dans et par le passage dans la durée de T1 à T2. En effet, dans la relation temporelle, le support posé dans l'« initiative » en T1 est l'avant de l'échange, tandis que l'apport posé dans la « réactive » et/ou l'« évaluative » en T2 en représente l'après. Il faut noter qu'il y a toujours entre ces constituants constitutifs de l'interaction didactique, une relation de continuité qui permet le passage de T1 à T2. Ces deux constituants sont morphologiquement hétérogènes, mais n'en demeurent pas moins pragmatiquement liés. L'« initiative » se déroulant en T, engendre l'existence sémantico-pragmatique de la « réactive et/ou « évaluative » se déroulant en T2, et constituant le rappel ou la « mémoire » de T1. La « réactive » n'existe que corrélée à une « initiative » déjà inscrite dans la « mémoire » ou le passé. Il y a donc entre les deux une imbrication à la fois sémantico-pragmatique et temporelle.

II. RAPPORT DES ACTES D'UN LANGAGE A L'AUTRE : LES VALEURS INTERACTIONNELLES

En situation d'enseignement-apprentissage, l'interaction est surtout articulée sur la négociation non pas des rôles interlocutifs (comme dans la plupart des échanges en face où il y a souvent une double gestion relationnelle et référentielle), mais plutôt sur la négociation des contenus (à assimiler) qui occupe l'essentiel des interventions des participants. L'institution scolaire a clairement attribué à chaque acteur un rôle déterminé. Enseignants et élève ont dans l'interaction des rapports hiérarchiques dominés par l'enseignant. Tout au moins, 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 classe. Ils sont liés par un contrat⁸ de devoirs et de droits réciproques qui suscite chez l'un comme chez les autres un certain nombre d'attentes et de représentations. L'enseignant a pour devoir de faire construire à l'élève un savoir, un savoir-faire et un savoir-être. Et l'élève associe l'enseignant avec le détenteur du savoir. L'élève a le devoir de participer à cette construction afin d'engranger, de conserver et d'utiliser ce qui lui a été transmis et qu'il a contribué à mettre en place. Corrélativement, l'enseignant a le droit de vérifier si l'élève sait dire ou sait faire et d'évaluer le degré de maîtrise de ce savoir. Par ailleurs, l'enseignant a le droit de gestion des procédures pédagogiques et le devoir d'animation des différentes phases de la transmission-construction des savoirs et de l'évaluation. En contrepartie, l'élève a le droit de demander, voire d'exiger des explications, des informations, des évaluations, des corrections et le devoir de répondre à toutes les injonctions procédurales, toutes élucidations d'intervention émanant de l'enseignant. Ces devoirs et droits des acteurs impliqués génèrent l'interaction didactique et permettent de la gérer. La parole est dite, dans cette interaction, pour produire un changement de comportement chez les co-locuteurs. La conception austinienne de l'exercice de la parole s'y

⁸ Cf. Le petit Robert : « convention par laquelle une ou plusieurs personnes s'obligent envers une ou plusieurs autres à donner, à faire ou à ne pas faire quelque chose. »

manifeste donc concrètement. On cherche par les différentes interventions à influencer les opinions et les connaissances des uns et des autres, dans le sens des objectifs fixés (savoirs, savoir-faire et savoir-être). C'est que la langue en interaction didactique est liée à l'action, à un cadre actif non verbal (la classe, la situation pédagogique, tous les signaux non verbaux à vocation communicative etc.) et à des finalités pratiques ; tel est aussi le point de vue de beaucoup de linguistes américains tels que Searle⁹ et Austin¹⁰ dans leurs théories des actes de langage. Ce dernier, dans son livre, *Quand dire, c'est faire*, soutient que l'objectif de la langue n'est pas de faire comprendre, ni de représenter quoi que ce soit, mais d'exercer une influence effective des uns sur les autres. Or, que l'on se situe dans une conception béhavioriste, cognitiviste ou autre de l'enseignement-apprentissage, l'école est productrice d'influences et de changements.

Lorsque nous parlons en classe, ce que nous voulons transmettre et l'effet que nous voulons obtenir chez le locuteur constituent notre intention communicative. L'informer (par les assertions), lui ordonner de faire quelque chose (par les ordres) ou lui demander de fournir des informations (par les questions), sont autant de types d'intentions communicatives. En prononçant les mots servant à réaliser l'une ou l'autre de ces intentions communicatives, nous posons un acte de langage. Autrement dit, l'acte de langage est la réalisation d'une intention communicative. Parler, c'est communiquer, c'est formuler ou produire un ensemble d'actes susceptibles de faire partie d'une ou de plusieurs interventions et d'apporter les changements de comportement (ou les connaissances dans le domaine cognitif) assignés à l'interaction en cours.

Ces trois actes de langage (l'ordre, la question et l'assertion) exercent une certaine contrainte à des degrés divers sur l'interlocuteur :

II.1. L'assertion : Elle est un énoncé qui se présente comme ayant pour fonction principale d'apporter une information à autrui et qui lui demande « indirectement » de se positionner par rapport à cette affirmation. Elle est une réponse à une question posée explicitement ou implicitement, et elle oblige l'autre (l'interlocuteur, l'élève ou l'enseignant) à qui elle prête l'insuffisance (celui qui pose une question est en principe en situation d'ignorance) inhérente à l'attitude de questionnement, d'accepter, sinon de ratifier le savoir dont elle se trouve investie et qu'elle lui livre. Elle est ainsi une réponse à l'interlocuteur dont elle attend la reconnaissance. En d'autres termes, « le locuteur de l'assertion s'attend à ce que son interlocuteur fasse de sa réponse un énoncé mémoriel pouvant éventuellement servir de passé à un nouvel énoncé. »¹¹ Mais S. REMI-GIRAUD précise que l'attente du locuteur ne porte pas sur l'enchaînement interactionnel (il n'y a pas nécessité d'un nouvel énoncé) mais bien sur une transformation qui fait de l'assertion un énoncé passé sur lequel il faut réagir ou alors ne pas se prononcer en se taisant, selon l'adage, « qui ne dit mot consent ». Dans l'interaction didactique, c'est cette plénitude de l'assertion qui permet de transmettre des connaissances aux apprenants (quand c'est l'enseignant qui l'a proférée).

Au total, l'assertion est la manifestation d'une plénitude cognitive, lorsqu'elle a la valeur assertive (car elle peut avoir une valeur interrogative dans certains cas).

II.2. La question : L'acte de question est à coup sûr, le plus intrinsèquement interactif, ou du moins « dialogal », en ce sens que sa réalisation implique très fortement l'autre (destinataire de l'acte de langage qui se trouve être l'enseignant ou l'élève, dans le cas de l'interaction

⁹ SEARLE (J. R.), *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1972.

¹⁰ AUSTIN (J.L.), *Quand dire, c'est faire*, Paris, Ed. du Seuil, 1970

¹¹ REMI-GIRAUD (Sylviane), Art. « Question et Assertion, de la morphosyntaxe à la

didactique). « Le questionnement manifeste de façon tangible qu'il est une activité conjointe. »¹². Il fait appel à un dire. La réaction (la réponse effective) est formulée verbalement. Elle est également émise pour agir sur l'autre et le faire réagir. Énoncé foncièrement dialogique ou dialogale, toute question est un appel à l'autre, à compléter sur-le-champ le vide que comporte l'énoncé qui lui est soumis. Corrélativement, l'échange question-réponse apparaît comme une sorte d'énoncé unique construit à deux ou à plusieurs (énoncé dont la question constitue le thème et la réponse assertive le rhème). Cependant, la question de rhétorique, ayant une valeur argumentative, est une fausse question ; elle n'attend aucune réponse et doit être traitée comme une assertion. En dehors de ce cas, la question est une sorte de mise en demeure attendant une réponse.

La définition de la question consistant à dire qu'elle est tout énoncé par lequel un locuteur L1 demande à un locuteur L2 de lui fournir une information qu'il (L1) ne possédait pas, au moment de la formulation de la question, est erronée, surtout en interaction didactique. Contrairement à ce qui se passe habituellement dans la conversation spontanée, dans l'interaction didactique, la question ne sert pas toujours pour l'émetteur à combler une information qui lui manque. En effet, la question de l'élève manifeste normalement (sauf quand il pose une question pour une raison inavouée) son besoin de savoir, donc sa propre incomplétude, poussant son interlocuteur (l'enseignant ou un autre élève) à réagir verbalement pour lui apporter l'information qu'il demande. Par contre, la question de l'enseignant n'exprime pas du tout son ignorance, son insuffisance ou son incomplétude. Celui-ci a la réponse à chaque question qu'il pose. Il ne veut qu'une chose, savoir si l'élève possède l'information qui permet de répondre à sa question. « [L'enseignant] questionne légitimement et sincèrement, non pour savoir P (à quelle époque a vécu la Bruyère), mais pour pouvoir – vérifier – si son interlocuteur [l'élève] sait P, ou est capable d'inférer P à partir de la question. »¹³ De même, la question posée dans les épreuves d'examen ne traduit pas une ignorance de son émetteur. Elle n'a qu'une fonction d'évaluation des connaissances de l'élève traitant les épreuves. Ainsi, la question n'a pas le même statut, selon qu'elle vient de l'enseignant ou qu'elle vient de l'élève, la question de l'enseignant étant fondée sur une ignorance de l'élève et un désir de compléter son savoir ou sur une volonté de vérification du savoir de l'élève. L'enseignant pose aussi une question pour informer les autres élèves présents dans la classe même si c'est un seul élève qui fournit la réponse. Autrement dit, il pose des questions pour que tous les élèves en bénéficient. L'interaction didactique établit en outre des différences dans le pouvoir de poser des questions assigné aux acteurs :

« L'enseignant a pouvoir de poser à la fois des questions légitimes conformément au droit naturel, lié à l'usage social du discours, et des questions légales (même illégitimes relevant d'un droit proprement institutionnel en vertu de l'existence du contrat didactique. L'élève, de son côté, à moins d'opérer un coup de force en renversant précisément le pouvoir établi, ne peut légalement poser que des questions légitimes (les autres seraient aussitôt dénoncées.) »¹⁴

En somme, si la question chez l'élève est la manifestation d'un « vide » cognitif qu'il demande à l'autre de combler pour sa propre complétude, chez l'enseignant, on n'a rien de

¹² JACQUES (F.), Art. « La réciprocité interpersonnelle », *Connexions* 47, pp.109-136.

¹³ SPRINGER-CHAROLLES (L.), Art. « Analyse d'un dialogue didactique : l'explication de texte », in *Pratiques* 40, 1983, pp.51-76.

¹⁴ DANIELLE (Boissat), art. « Question de classe : question de mise en scène, question des mise en demeure » in KERBRAT-ORECCHIONI (C.) et al, *La Question*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 199, pp. 234-235.

tel, la question lui permet plutôt de fournir des informations à l'élève et aux élèves ou de vérifier ses connaissances.

La question exerce sur la réponse certaines contraintes. Elle y exerce aussi un contrôle aussi bien syntaxique que sémantique (problèmes des présupposés et du cadre que la question impose à la réponse) ou pragmatique (problème entre autres de l'orientation illocutoire de la question).

Si la question, comme nous venons de le constater, entretient une relation étroite avec l'assertion à laquelle elle est, dans bien des cas, intrinsèquement liée, en particulier, lorsqu'elles constituent au plan syntagmatique ce que les ethnologues appellent une paire adjacente question/réponse (assertion), elle a aussi beaucoup de traits communs avec l'ordre.

II.3. L'ordre : Dans l'interaction didactique, le milieu scolaire en général, l'ordre apparaît comme un moyen pédagogique permettant d'agir sur l'élève, puisqu'il est la demande d'un dire ou d'un faire. Il se manifeste dans toutes les consignes figurant dans les exercices et les divers travaux de groupes. Dans tous les cas, l'ordre est une tentative de l'enseignant de faire faire une action à l'apprenant (pour l'éduquer ou pour vérifier s'il maîtrise les enseignements qu'il est sensé posséder) ou pour lui faire changer d'action. C'est pour cette raison que SEARLE classe l'ordre parmi les « directifs ».

Soient les phrases suivantes :

1. **Enumérez oralement les fonctions nominales.**
2. **Va afficher le tableau de conjugaison au tableau.**

Dans les phrases 1 et 2, le locuteur donne un ordre formellement exprimé sur le mode impératif à travers les verbes « énumérez » et « va afficher », qui sont des verbes performatifs, c'est-à-dire qui ne décrivent rien, ne représentent rien, mais font quelque chose. En effet, « dire, c'est faire. »¹⁵ Cependant, si les deux locuteurs ont la même intention illocutoire à savoir, faire réagir le co-locuteur, la nature de l'objet de la réaction attendue en 1 n'est pas la même que celle attendue en 2. Elle est respectivement orale en 1 et comportementale (physique) en 2.

On peut ainsi avoir, comparativement à la question, deux cas de figure selon la nature de l'objet de l'ordre :

- **L'ordre pour obtenir un dire** ou requête pour des services verbaux.

Ex : la phrase 1

Enumérez oralement les fonctions nominales.

Cet ordre, exprimé au mode impératif, peut aussi être exprimé sous forme de question. La phrase 1 équivaut à :

La phrase 1' :

Quelles sont les fonctions nominales ?

Ces deux phrases 1 et 1' ont exactement la même visée illocutoire celle de faire produire une réaction verbale. L'acte d'ordre s'identifie ici à l'acte de question « qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de L2 (l'interlocuteur) un apport d'information. »¹⁶ L'ordre pour obtenir un faire ou requête pour des biens et des services non verbaux. C'est le cas de la phrase 2 : **Va afficher la carte de l'Afrique au tableau.**

II.4. L'ordre, la question et l'assertion : Comme nous avons pu le remarquer, l'interaction didactique est fortement marquée par l'échange question/réponse qui en constitue l'essentiel

¹⁵ AUSTIN (J.L.), op. Cit.

¹⁶ KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Les Interactions verbales*, T3, Paris, Armand Colin, 1994, p.14

du matériel discursif. Néanmoins, l'ordre n'y joue pas un rôle moins important. En outre, leur rapprochement permettrait de confirmer leur centralité (annoncée dès l'entame de cet article) dans la situation d'échange pédagogique, mais également leur relation non disjointe, voire leur complémentarité.

L'on pourrait dire que l'assertion et la question attendent toutes une réponse, mais la sollicitation de réponse est plus forte dans la question. Elles partagent « ce pouvoir exorbitant » de mettre l'autre (l'apprenant dans notre cas) en demeure de parler (DUCROT); et il est tout aussi difficile de distinguer la réponse à l'assertion de la réponse à la question, que de distinguer l'assertion de la question. Austin était tellement conscient de cette proximité qu'il classa l'acte de « demander », donc la question, dans la catégorie des « expositifs », aux côtés d'« affirmer » et de « nier ». La question et l'assertion, en outre, peuvent ne différer que par l'intonation. Exemple: la phrase, « **Les travaux de groupes sont terminés** ». On peut faire de cette phrase, soit une question, soit une assertion sans que la structure syntaxique (Sujet + Verbe être + Attribut) ne change. Pour en faire une question, on utilise l'intonation montante matérialisée par le point d'interrogation à l'écrit. Pour qu'elle devienne une assertion, il suffit d'une intonation descendante exprimée par un point. Cependant, certains linguistes comme BERRENDONNER¹⁷ dénie à l'intonation, c'est-à-dire à l'interrogation, toute marque spécifique, en affirmant que l'acte de question se ramène à l'assertion d'un doute ou d'une ignorance, l'obligation de répondre n'étant qu'un simple effet perlocutoire. Ainsi, l'assertion n'est qu'un cas particulier de la question. L'interrogation relèverait alors de l'énonciation. On peut ajouter que l'ordre aussi est une mise en demeure, non pas de parler, mais de produire un comportement non verbal qui peut même être verbal dans certains cas où on utilise le verbe dire ou ses substituts. Exemple : dans l'ordre « **Dis moi comment s'appellent deux mots qui s'écrivent de la même façon et qui n'ont pas le même sens** », la réaction attendue par le locuteur est verbale. « Dire, c'est faire », en ce sens, toute question est un cas particulier d'ordre. Toutefois, plus que les autres actes de langage, l'ordre est très fortement orienté vers l'autre. La question prend parfois volontiers les apparences d'un ordre (**Pourrais-tu venir corriger l'exercice ?** qui signifie indirectement : **Viens corriger l'exercice.**) Cela apparaît dans toutes les requêtes indirectes telles que les questions d'examen par exemple. C'est pourquoi, Searle classe l'ordre et la question, dans la même catégorie, celle des « directifs ».

Quand est-ce que l'intervention est-elle une assertion, un ordre ou une question ? LABOV et FANSHEL¹⁸, ont énuméré plusieurs types d'interventions, qu'ils distinguent en fonction du savoir partagé par les interlocuteurs. Parmi ces interventions, on peut citer trois qui concernent la situation d'enseignement-apprentissage, selon que le locuteur est l'enseignant ou l'élève:

- Une intervention « A-event » (le locuteur produit une intervention sur un fait que lui-même connaît) est assertive.
- Une intervention « B-event » (le locuteur produit une intervention sur un fait que son interlocuteur connaît) est généralement une question.

¹⁷ BERRENDONNER (A.), *Éléments de pragmatique linguistique*, Paris, Minuit, 1981, pp. 168-169.

¹⁸ LABOV et FANSHEL, *Therapeutic Discours*, New York, Academi Press, 1977

- Une intervention « A-B-event » (le locuteur produit une intervention sur un fait qu'il connaît et que connaît son interlocuteur) est soit assertive soit une question.

Ainsi, la situation didactique, utilisant essentiellement ces trois actes de langage primitifs (ordre, question et assertion) met en jeu de multiples et diverses interactions qui sont sources des changements à apporter chez les apprenants.

CONCLUSION

Dans l'échange interactionnel (l'exemple de l'interaction didactique), les actes de langage (ordre, question et assertion) les plus utilisés manifestent la linéarité de la chaîne parlée. Les différents protagonistes de l'interaction verbale, dans la situation didactique, de façon plus nette que dans la conversation ordinaire, distribuent leurs interventions selon un schéma temporel stabilisé par l'institution scolaire. L'ordre concernant les tours de parole est bien déterminé et régi par l'enseignant ou toute autre personne de la classe à qui il délègue ce pouvoir. Ce processus interactionnel se traduit par des énoncés où les interlocuteurs évitent le chevauchement par la succession implicitement programmée, suivant deux temps T1 (moment du déroulement de l'intervention de L1) et T2 (moment du déroulement de l'intervention de L2). Ainsi, chaque intervention « initiative », donnant lieu à une intervention « réactive » et/ou « évaluative », fonctionne comme l'« ancêtre » de celle qui la suit. Chacune d'elle, selon qu'elle fait suite à une intervention ou la précède, peut avoir une valeur mémorielle, engendrant la poursuite de l'échange verbal. Au demeurant, l'interaction verbale, dans la situation didactique, montre que les actes de langage ont une valeur illocutoire spécifique, en particulier la question qui, venant de l'enseignant et adressée à l'élève, n'exprime pas un vide cognitif de son émetteur, contrairement à la valeur de la question dans la conversation ordinaire. Aussi sommes-nous arrivés à remarquer que la question, tout en ayant, dans ces types d'échange didactique, une position centrale, n'en n'entretient pas moins des relations à la fois illocutoires et formelles avec les autres actes de langage que nous avons étudiés (l'ordre et l'assertion). Chacun des actes de langage, en gardant la forme et la force illocutoire qui lui sont propres, peut dans un contexte interactionnel donné, assumer la force illocutoire d'un autre acte de langage qui est formellement différent de lui. Ces actes basiques assurent en outre les changements de comportement et/ou de savoirs de tous les ordres assignés à l'interaction didactique. Ils ne décrivent rien et ne représente rien, ils font quelque chose, visant tous un but illocutoire ultime, à savoir un effet (de l'action verbale en cours dans la situation d'enseignement-apprentissage) perceptible sur l'élève. Si la relation interpersonnelle enseignant-enseigné peut se décrire en termes de complétude/incomplétude (complétude cognitive de l'enseignant et incomplétude de l'élève), celle liant les actes de langage considérés, peut également s'analyser de la même façon, du moins celle existant entre l'acte de question et celui de réponse. Toutefois, il convient de rappeler que la question formulée par l'enseignant n'exprime qu'une fausse incomplétude, ce dernier ne posant pas de question par ignorance. Au-delà de leur réalisation linguistique, les actes de langages étudiés ont des différences (ce qui n'est pas toujours le cas d'ailleurs), mais leurs diverses similitudes apparaissent dans leur but illocutoire. Essentiellement, ils mettent tous le co-locuteur en demeure, ou de parler, ou d'agir, ou de se taire (ce qui est encore une manière de réagir). En ce sens, ils sont fort utiles dans toutes interactions verbales, en particulier dans celles (telle que l'interaction en situation didactique) dont la visée fondamentale est de changer et de faire changer autrui.

BIBLIOGRAPHIE

II.1. Ouvrages individuels

- ADAM (J.-M.), *Linguistique textuelle*, Paris, Nathan/HER, 1999.
- ARMENGAUD (F.), *La Pragmatique*, Paris, P.U.F., Coll. « Que sais-je ? », 1990.
- AUSTIN (J. L.) *Quand dire, c'est faire*, Paris, Ed. du Seuil, 1970.
- BENVENISTE (E.), *Problèmes de linguistique générale*, Tomes I et II Paris, Gallimard, 1966 et 1974.
- BERENDONNER (A.), *Eléments de pragmatique linguistique*, Paris, Editions de Minuit, 1981.
- DUCROT (O.), *Dire et ne pas dire*, Paris Hermann, 1972.
- DUCROT (O.), *Le Dire et le dit*, Paris, Minuit, 1984.
- KERBRAT-ORECCHIONI, *Les Interactions verbales I*, Paris, Armand Colin, 1990.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.
- MAINGUENEAU (D.), *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*, Paris, Hachette, 1976.
- MARTINET (A.), *Eléments de linguistique générale*, Paris, A. Colin, 1978.
- RASTIER (F.), *Sémantique interprétative*, Paris, P.U.F., 1987.
- RECANATI (F.), *La Transparence et l'énonciation. Pour introduire à La pragmatique*, Paris, Editions du Seuil, 1979.
- RECANATI (F.), *Les Enoncés performatifs. Contribution à la pragmatique* Paris, Editions de Minuit, 1981.
- ROMAN (J.), *Essai de linguistique générale*, Paris, Ed. de Minuit, 1963.
- RUSSEL (B.), *And inquiry into meaning and truth*, London, 1940.
- SEARLE (J.R.), *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann, 1988.
- TESNIER (L.), *Eléments de syntaxe structural*, Paris, Kincksiek,
- VANDERVEKEN (D.), *Les Actes de discours*, Bruxelles, Mardaga, 1988.
- VERNANT (D.), *Du Discours à l'action*, Paris, P.U.F., 1997.

II.2. Ouvrages collectifs

- ANSCOMBRE (J.C.) et DUCROT (O.), *L'Argumentation dans la langue*, Bruxelles, Mardaga, 1983.
- DILLER (A.-M.) et RECANATI (F.), *La Pragmatique*, Paris Larousse, 1979.
- PARRET (H.), APOSTEL (L.), GOCHET (P.), *Le Langage en contexte*, Amsterdam, John Benjamins, 1980.
- REBOUL (A.) et MOESCHLER (J.), *La Pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication*, Paris, Ed. du Seuil, 1998.
- REBOUL (A.) et MOESCHLER (J.), *Pragmatique du discours*, Paris,

- Armand Colin, 1998.
- TODOROV (T.) et BAKHTIN (M.), *Le Principe dialogique*, Paris, Ed. du Seuil, 1981.
- WATZLAWICK (L.), HELMICK (B.J.) et JACKSON (D.D.), *Une Logique de la communication*, traduit par MORCHE (J.), Paris, Seuil, 1972.
- WILSON (D.) et SPERBER (D.), « Forme linguistique et pertinence », *Cahiers de linguistique Française 11*, Université de Genève, 1990.

III. Revues et numéros spéciaux

- ANSCOMBRE (J.C.) et DUCROT (O.), « L'argumentation dans la Langue », *Langage*, 42, 1976.
- CLEMENT (D.D.) et NERLICH (B.), « Champ, schéma, sujet : les contributions de BÜHLER, de BARLETT et de BENVENISTE à une linguistique du texte. », Larousse, *Langue Française 121*, 1999.
- DANIELLE (B.), « Question de l'acte : question de mise en scène, question de mise en demeure » in KERBRAT-ORECCHIONI (C.), et al, *La Question*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 1991.
- DILLER (A.-M.) et RECANATI (F.), « La pragmatique », *Langue Française 42*, 1979.
- Ducrot (O.), « Présupposés et sous-entendus », *Langue Française 4*, 1969.
- Francis (J.), « La pragmatique » in *Encyclopaedia Universalis*, 2^e Edition, 1984.
- Francis (J.), « La réciprocité interpersonnelle », *Connexions 47*, 1981, pp.109-136.
- FORNEL (P. de), « Actes de langage et théorie du prototype : l'exemple du compliment », *Cahiers de Proxémique 12*, Université de Montpellier, 1989.
- FORNEL (P. de) et L'HEUREUX-BOURON (P.), « Quelques remarques sur le rituel et les actes de langage », *Sémantikos vol.4*, n°2, C.N.R.S., 1980.
- GOCHET (P.), « Performatif et force illocutionnaire » in *Logique et Analyse*, 1967.
- GRICE (H.P.), « Logique et conversation » in *Communications 30*, 1979.
- GRICE (H.P.), « Meaning », *Philosophical review*, 1957.
- JAYER (J.), « Règles et conventions dans les actes de langage » in Amselek, *Théorie des actes de langage*, Paris, P.U.F., 1986.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), « Notes sur les concepts d'illocutoire et de "performatif" » in *Linguistique et sémiologie 4*, Lyon, 1977.
- KERBRAT-ORECCHIONI (C.), Article « Sémantique » in *Encyclopaedia Universalis*, 1977.
- MAINGUENEAU (D.), « Les analyses du discours en France », *Revue Langages n°117*, Paris, Larousse, 1995.
- RECANATI (F.), « La pensée d'Austin et son originalité par rapport à la philosophie analytique antérieure » in Amselek, *Théorie des actes*

de langage, Paris, P.U.F., 1986.

REMI-GIRAUD (S.), « Question et assertion, de la morphosyntaxe à la pragmatique », in KERBRAT-ORECCHIONI (C.) et al, *La Question*, Lyon, Presse Universitaire de Lyon, 1991.

SAUSSURE (F.), « Note sur le discours », Ms. Fr., *Cahier d'écolier*, n°10, 1961.

SPRINGER-CHARROLES (L.), « Analyse d'un dialogue didactique: l'explication de texte », in *Pratiques* 40, 1983, pp.51-76.

VENDLER (Z.), « Les performatifs en perspective » in *Langage* 17, 1970.

VENDERVEKEN (D.), « La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation », *Cahiers de Linguistique Française* 13, Université de Genève, 1990.