

10800 730
7/80

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE
DU
CONSEIL DE L'EUROPE

SYSTÈMES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES PAR LES ADULTES

Un niveau-seuil



par
Daniel COSTE
Janine COURTILLON
Victor FERENCZI
Michel MARTINS-BALTAR
Eliane PAPO

(ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE SAINT-CLOUD)

CREDIF

et

Eddy ROULET

(UNIVERSITÉ DE NEUCHÂTEL)

COSTE Daniel, COURTILLON Janine, FERENCZI Victor, MARTINS-BALTAR, PAPO Éliane et ROULET Eddy, *Systèmes d'apprentissage des langues par les adultes. Un niveau-seuil*, Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, 1976. Extrait: "Avant-propos" de John L.M. TRIM et de J.A. van EK, pp. iii-vi, "Présentation générale" pp. 1-32.

1976

NOTE AU LECTEUR

Dans le système d'unités capitalisables qu'un Groupe d'experts du Conseil de l'Europe met actuellement au point pour l'apprentissage des langues vivantes, le "niveau-seuil" constitue une étape fondamentale.

Des expériences pilotes, dont plusieurs ont déjà été lancées, permettront de vérifier certaines hypothèses et de tirer d'utiles enseignements pour la suite des travaux.

Les personnes et institutions qui se proposent de contribuer à l'expérimentation en cours, qui a pour but de concourir à la mise au point définitive de cette approche nouvelle de l'étude des langues vivantes, sont invitées à en informer le Conseil de l'Europe. Il importe, en effet, non seulement que le Groupe de travail précité soit au fait de toutes les expériences entreprises, mais aussi que soit assurée la coordination nécessaire entre celles-ci.

Toute correspondance relative au niveau-seuil ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou partie du présent document doit être adressée au Directeur de l'Enseignement et des Affaires culturelles et scientifiques du Conseil de l'Europe (F - 67006 Strasbourg-CEDEX).

AVANT-PROPOS

Le présent ouvrage a été rédigé dans le cadre du programme de travail du Groupe d'experts du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe chargé, depuis 1971, de mettre au point un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe.

Le Groupe d'experts a abordé sa tâche dans une optique systémique. Il a entrepris d'aider les planificateurs et les administrateurs de l'enseignement, les enseignants et les apprenants - bref, tous ceux qu'intéresse l'apprentissage des langues - en leur fournissant les outils conceptuels dont ils ont besoin pour prendre des décisions rationnelles et raisonnables, qui aient quelque effet sur le processus d'apprentissage des langues.

Concentrant notre attention sur l'apprenant lui-même, nous posons la question de savoir comment et à quelles fins il aura besoin d'utiliser la langue qu'il apprend. Pour apporter à cette question une réponse authentique et satisfaisante, nous devons considérer attentivement et objectivement l'individu par rapport au monde dans lequel il se meut, en particulier, par rapport à la collectivité à laquelle il appartient et qu'il contribue à créer. Nous devons examiner le rôle du langage dans les transactions et interactions sociales, de manière concrète et extrêmement approfondie. Mais il ne suffit pas de connaître dans le détail ce qui est observable empiriquement "ici et maintenant". Nous devons aussi parvenir à comprendre les systèmes et structures linguistiques et sociologiques qui sous-tendent telle ou telle rencontre, ainsi que les principes universels qui gouvernent les divers systèmes et structures eux-mêmes. Cette compréhension n'est cependant pas une fin en soi. Elle colore et renforce notre maîtrise de la réalité concrète, maîtrise qui demeure notre préoccupation primordiale. Notre réussite se mesurera, en dernière analyse, au nombre d'Européens qui seront parvenus à surmonter la barrière linguistique et à établir entre eux un véritable contact humain.

Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de "survivre", par exemple, en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des "guides", des "commerçants" ou des "fonctionnaires", mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier - voire partager - les préoccupations et le mode de vie. Tel est, pensons-nous, le but recherché par la plupart des gens qui décident d'apprendre une langue. Les avantages économiques et professionnels, quoique non négligeables, viennent, en général, au second rang dans leur esprit. *Un niveau-seuil* donne une idée de la richesse linguistique qui s'offre à l'apprenant pour poursuivre ces objectifs sociaux. Lui-même, ou les enseignants et les concepteurs de cours qui sont là pour l'orienter et l'aider, doivent organiser l'apprentissage de manière à progresser régulièrement vers le but recherché. Lorsqu'il l'aura atteint, l'apprenant ne voudra certes pas en rester au stade des formes les plus simples de la communication. Une fois le seuil franchi, il y a un monde nouveau à explorer.

Le niveau-seuil occupe donc une position clé dans l'apprentissage des langues vivantes, mais il n'en constitue nullement l'aboutissement ultime. Il s'insère dans un système global et cohérent d'objectifs parmi ceux qui vont de cibles à la portée du débutant complet jusqu'à celles qui se confondent presque avec la compétence d'un "natif". Le système doit en outre pouvoir englober toute une gamme d'intérêts spécialisés. Nous pensons que les enseignants et les producteurs de matériel pédagogique, concernés par la langue française à tous les niveaux, trouveront dans le présent ouvrage une source utile de documentation en même temps qu'un cadre conceptuel permettant de rationaliser la planification et la réalisation des cours. Une étude attentive des principes mis en oeuvre sera également profitable aux personnes concernées par d'autres langues. L'application de *Un niveau-seuil* aux besoins d'un groupe particulier d'apprenants sera de toute évidence une tâche délicate. Il reste beaucoup à apprendre sur la manière dont cette application devra être faite. Le Groupe d'experts chargé de la mise au point du système européen d'unités capitalisables serait heureux de connaître l'avis des apprenants enseignants et établissements qui entreprennent des expériences à cet égard. C'est, en effet, par la mise en commun, à l'échelle internationale, de nos données d'expériences que nous servirons le mieux notre objectif ultime : permettre aux Européens, tout en conservant leur diversité et leur intégrité culturelles, de communiquer librement entre eux et de parvenir à une compréhension mutuelle.

John L.M. TRIM
Directeur de Projet

Dans tout projet éducatif se référant à une approche systémique, il faut nécessairement accorder une très grande priorité à la spécification des objectifs d'apprentissage. L'enseignement est par définition une activité dirigée vers un but et si l'on veut rassembler dans un système global l'énorme variété d'expériences éducatives offerte aux apprenants, il est indispensable de caractériser clairement les divers objectifs d'apprentissage. Ce n'est que lorsque ces spécifications auront été établies que l'on pourra déterminer les interrelations entre les objectifs et assigner à chacun d'entre eux une place au sein du système. Dans le système actuellement mis au point par le Groupe d'experts du Conseil de l'Europe, trois principes fondamentaux sont à la base de la spécification des objectifs d'apprentissage, qui doivent être :

1. axés sur les besoins ;
2. centrés sur l'apprenant ;
3. fonctionnels.

L'application de ces principes exige au moins deux procédures analytiques :

1. l'analyse des besoins des apprenants ;
2. l'analyse du comportement langagier dans la langue (étrangère).

Le premier objectif a été fondé sur de telles analyses a été "The Threshold Level" ^{*}, élaboré pour un seul groupe cible d'apprenants adultes et réalisé à titre d'exemple pour l'anglais. Le présent document *Un niveau-seuil* s'écarte du *Threshold Level* par au moins trois aspects importants. Tout d'abord, il a augmenté la puissance de l'appareil analytique en introduisant la catégorie des "actes de parole". Bien que considérablement plus complexe que le système de catégories employé dans le *Threshold Level*, la classification qui en résulte permet bien davantage de rendre compte de toute la richesse de l'interaction linguistique. Ensuite, *Un niveau-seuil* ouvre une nouvelle voie en offrant une grammaire de communication plutôt qu'une grammaire linguistique. Moins habituelle dans sa structure que les spécifications grammaticales figurant dans le *Threshold Level*, cette grammaire représente une tentative pour donner sa juste place au principe primordial de fonctionnalité en prenant comme point de départ l'emploi de la langue plutôt que les formes de la langue. Pour l'instant, sa portée ne peut être que conjecturée. Ce n'est qu'en acceptant le défi qu'elle pose et en explorant ses potentialités que l'on pourra vraiment déterminer cette portée. Enfin, la différence la plus importante entre le *Threshold Level* et *Un niveau-seuil* réside dans le caractère global de ce dernier document. Plutôt que d'isoler un groupe cible particulier et de spécifier l'emploi de la langue susceptible d'en satisfaire les besoins, *Un niveau-seuil* offre un matériau très divers dans lequel on peut opérer une sélection pour tout groupe cible particulier conformément aux besoins et intérêts spécifiques de celui-ci. En d'autres termes, il se présente comme une source où puiser pour déterminer des objectifs d'apprentissage spécifiques à l'intention d'une multitude de groupes cibles potentiels. Ce faisant, ses auteurs assurent la cohérence systématique de ces objectifs, tout en offrant l'éventail le plus large possible de variations individuelles.

*. Publication du Conseil de la Coopération Culturelle 1975.

Fondées sur les mêmes principes, les deux approches adoptées dans le *Threshold Level* et dans *Un niveau-seuil* ne sont pas concurrentes mais complémentaires. Bien que ces deux documents puissent apparaître comme différents au lecteur non prévenu, ils constituent des applications de principes identiques et, ensemble, démontrent le riche potentiel d'une approche systémique de l'apprentissage des langues vivantes.

J.A. van EK
Président du sous-groupe
"Niveau-seuil"

PRESENTATION GENERALE

=====

0. Situation

Cette étude trouve place dans un vaste projet qui, sous l'égide du Conseil de l'Europe, a été esquissé dès 1971. Pour promouvoir l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, un groupe d'experts a été chargé de préciser sur quels fondements et selon quelles modalités pourraient être conçus des systèmes - et notamment des systèmes multi-média qui, organisés sous forme d'unités capitalisables, permettraient aux apprenants d'acquérir, en fonction de leurs besoins et de leurs objectifs propres, une pratique efficace et adéquate de la langue étrangère.

La définition de "niveaux-seuils" pour l'anglais, l'allemand, l'espagnol, le français (et bientôt sans doute pour d'autres langues en usage en Europe) représente une étape importante dans l'exécution du projet. Le groupe d'experts a en effet estimé que la mise en place de systèmes d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes, dans la mesure même où une prise en compte de la diversité des besoins et des objectifs aura pour conséquence probable une différenciation considérable des itinéraires suivis par les apprenants, exigeait une base de départ relativement commune ou du moins rendait souhaitable la caractérisation d'une compétence générale minimale de communication en langue étrangère. Il s'agissait en fait, indépendamment des colorations institutionnelles (examens, niveau prérequis, etc.) dont pourrait se charger la notion de "seuil", de disposer d'un instrument de référence qui, construit a priori, voulu comme général et présenté comme minimal, servirait à étalonner les entreprises ultérieures et constituerait un contrepois utile à l'élaboration de programmes qui pêchent souvent par excès d'ambition boulimique ou par abus de spécialisation ponctuelle.

La première définition du niveau-seuil, avec application à l'anglais, a été proposée par J.A. van Ek (1). Elle est à l'origine du présent document.

1. Orientation et présupposés

"A priori, général et minimal", tel se présente le niveau-seuil. Les chapitres suivants développeront ces différents points mais chacun des qualificatifs vaut dès à présent un bref commentaire.

"A priori" : le niveau-seuil résulte, pour le français comme pour les autres langues, de choix théoriques tenant au modèle et aux éléments qui entrent dans sa construction ; il ne découle pas d'une analyse rigoureuse des besoins en langues vivantes et ne s'appuie pas non plus sur des enquêtes socio-linguistiques qui enregistreraient l'utilisation que, dans telle ou telle circonstance, des natifs font de leur langue ; les auteurs de cette étude ont

(1) *The Threshold Level*, par J.A. van Ek, avec un index grammatical préparé par L. Alexander, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1975.

fait des choix à partir de leur intuition, de leur expérience et d'un minimum de concertation ; pour valide qu'elle puisse être, une telle procédure conserve bien évidemment un caractère arbitraire et les résultats qu'elle permet d'obtenir sont éminemment révisables.

"Général" : on a tenu à ce que le niveau-seuil puisse intéresser la plupart des publics apprenant une langue étrangère ou, à tout le moins, qu'il concerne, quantitativement, un public potentiel majoritaire ; tel quel, il ne saurait donc répondre à des besoins très spécialisés ou d'extension restreinte. Reste à déterminer si, en matière de contenu d'apprentissage, cette généralité relève d'un tronc commun (passage obligé pour tous les apprenants) ou si elle ne fait que privilégier une section importante des candidats à l'apprentissage d'une langue ; rien ne dit en fait que l'option soit nécessairement aussi tranchée et, dans le corps du document, on reviendra sur cette question, d'autant plus que, pour ce qui concerne le français, une certaine catégorisation des publics a été esquissée.

"Minimal" : une compétence minimale de communication doit être caractérisée de façon fonctionnelle, c'est-à-dire par rapport à ce que cette compétence permet de faire. Si, en deçà du niveau-seuil, on estime que la compétence générale minimale n'a pas été atteinte, c'est, là encore, en raison de choix qui reposent plus sur des a priori ou sur un bon sens empirique que sur des tests quant à la réussite ou l'échec de sujets communicants. "Minimal" pourrait d'ailleurs être commenté de plusieurs manières ; la compétence de communication est générale mais guère affinée et, par exemple, les réalisations linguistiques qu'elle mobilise restent peu variées ; ou encore : des compétences minimales de communication peuvent exister en deçà du niveau-seuil, mais particulières, ponctuelles, non générales ; ou bien : au-delà de la compétence générale minimale, l'apprentissage est vraiment "auto-alimenté" et susceptible de se poursuivre sans intervention didactique organisée. Ces explicitations, toutes en partie fausses ou routes acceptables dépendent aussi des valeurs secondes qu'on attribue au mot "compétence".

Ces rapides indications initiales tendent simplement à souligner que, dans l'état actuel du travail entrepris par le groupe d'experts, la définition d'un niveau-seuil ne saurait relever que d'un arbitraire bien compris. Rien n'interdit de penser que la suite de l'exécution du projet remettra en cause ces premiers choix et que le niveau-seuil n'apparaîtra plus alors - ce qui serait déjà remarquable - que comme un échafaudage transitoire ayant facilité l'achèvement de la construction.

Si cette dernière appréciation semble pour le moins prématurée, une autre n'a déjà plus rien d'aventureux : on ne prend aucun risque en affirmant que l'élaboration d'un niveau-seuil pour différentes langues a et aura quelque succès auprès de ceux que concerne l'enseignement de ces langues. Chez les auteurs et organisateurs de cours, la demande est forte, surtout à une époque de relativisme - voire de scepticisme - méthodologique, pour une proposition de contenus à enseigner qui tienne compte de développements théoriques récents, ait quelque autorité scientifique ou institutionnelle et laisse toutefois une grande latitude pédagogique aux utilisateurs.

Il nous a semblé - tout comme aux équipes travaillant pour d'autres langues - que cette demande justifiée ne pouvait donner lieu à une réponse unique, passe-partout et définitive. Le niveau-seuil ne saurait en aucune manière devenir une définition canonique d'un contenu d'enseignement à des débutants. Nous avons donc souhaité que les propositions relatives au français,

tout en constituant - nous l'espérons - un document de travail utile pour ceux qui ont des responsabilités dans la réalisation d'ensembles didactiques, restent ouvertes, diversifiées, quelque peu composites, à la fois excessives et incomplètes. Certes, la version actuelle de l'étude manifeste trop carrément - pour des raisons de déséquilibre interne - cette position de principe, mais nous sommes convaincus qu'une éventuelle version révisée, plus policée et cohérente, devrait, en s'harmonisant aux travaux parallèles effectués pour l'anglais, l'allemand et l'espagnol, témoigner des mêmes orientations que celles qui inspirent le présent document. Ce niveau-seuil - parmi d'autres possibles et avec la part d'arbitraire rappelée plus haut - tient compte simultanément de ce qu'on peut estimer être les besoins de différents publics ; il n'offre pas une répartition détaillée de sa matière en fonction de ses diverses visées. C'est dire qu'il ne s'ajuste exactement à aucune et que, pour chaque cas concret, il y aura à retrancher et à ajouter par rapport aux catégories et aux exemples qui sont fournis ici. La procédure apparaîtra à coup sûr plus lourde et plus malcommode qu'un simple recours direct à des inventaires préétablis supposés pertinents ; mais on la croit aussi plus conforme 1/ à l'état incertain de nos connaissances ; 2/ à la réalité d'un travail d'élaboration didactique non étroitement soumis à quelque linguistique appliquée que ce soit ; 3/ à l'inspiration majeure du projet patronné par le Conseil de l'Europe.

2. Plan d'ensemble

Sous sa forme actuelle, un niveau-seuil s'organise comme suit :

- . Une première section, intitulée *Approche d'un niveau-seuil*, présente le cadre général du projet (chapitre I : *Système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*), met en place les concepts opératoires de la description (chapitre II : *Analyse des besoins et détermination des objectifs : présentation des outils de la description*), propose une illustration partielle de la mise en oeuvre possible de certains de ces concepts (chapitre III : *Les composantes d'une situation de communication en face à face et le fonctionnement du langage ; un exemple : La poste*), cerne enfin de plus près la notion de niveau-seuil et indique dans quel sens elle est ici interprétée (chapitre IV : *Choix pour un niveau-seuil*).
- . Une seconde section, intitulée *Publics et domaines*, tend à caractériser sommairement cinq grands secteurs d'usage social du langage (chapitre I) et cinq types de publics susceptibles d'être concernés par la définition d'un niveau-seuil (chapitre II). De cet examen sont dégagées (chapitre III) certaines conséquences quant à la construction et à l'utilisation d'un niveau-seuil.
- . La troisième section, consacrée aux *Actes de parole*, est la première où soient proposées des catégories et des réalisations susceptibles de faire partie d'un niveau-seuil. Cette section est la plus développée de l'ensemble.
- . La quatrième section propose des regroupements relatifs aux principaux domaines sémantiques d'une *Grammaire*. Les catégories et réalisations retenues sont considérées comme pouvant relever d'un niveau-seuil.

- La cinquième section aborde les champs de référence et regroupe les notions générales et spécifiques qui, estimées intéressantes pour un niveau-seuil, sont généralement appelées par des échanges langagiers portant sur les champs de référence retenus. Cette liste et les formes proposées sont particulièrement sujettes à révisions. On notera que les sections précédentes (*Actes de parole et Grammaire*) font appel déjà à l'expression de nombreuses notions, en particulier (mais non exclusivement) de notions générales.

A P P R O C H E D ' U N N I V E A U - S E U I L

D. COSTE

V. FERENCZI

E. PAPO

I. SYSTEMES D'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES PAR LES ADULTES
=====

I.0. Considérée à l'échelle européenne, la situation de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes est sans doute plus marquée par la diversité des demandes et des contextes éducatifs que par la variété des solutions proposées à ceux qui souhaitent acquérir une certaine pratique d'une langue étrangère. Toutefois, il faut aussitôt ajouter qu'on connaît relativement mieux les moyens pédagogiques actuellement mis en oeuvre que les besoins auxquels ils sont censés répondre et les objectifs qu'ils doivent permettre d'atteindre.

En d'autres termes :

- . Les besoins en matière d'apprentissage des langues, notamment pour ce qui concerne les adultes, sont multiples et diversifiés ; mais on manque d'une analyse de cette demande.
- . Les moyens d'apprentissage existants relèvent de quelques orientations méthodologiques désormais assez bien caractérisées ; mais l'adéquation entre ces instruments connus et une demande qui l'est moins n'a rien d'assuré.

I.1. *Limites actuelles de l'analyse des besoins*

L'analyse fine des besoins (des individus et de la société) en matière de connaissance et d'usage des langues vivantes reste à faire.

I.1.1. D'une part, on sait que selon l'âge, l'éducation, l'activité professionnelle, l'environnement socioculturel, les attitudes et motivations personnelles, ceux qui souhaitent apprendre une langue ne se fixent pas tous les mêmes exigences.

Mais cette différenciation évidente n'a guère été inventoriée de façon systématique. Et la tâche paraît d'autant plus délicate que :

- . les demandes peuvent ne pas donner lieu à formulation explicite ;
- . explicites, elles peuvent rester indirectes ou imprécises ;
- . réputées personnelles, elles résultent aussi des diverses influences du contexte social et apparaissent souvent plus induites que véritablement exprimées ;
- . pour un même individu ou groupe d'individus, ces demandes évoluent, et singulièrement au cours de l'apprentissage.

I.1.2. D'autre part, si une société donnée, considérée par exemple dans son fonctionnement économique, requiert qu'un certain nombre de ses membres aient quelque pratique d'une ou de plusieurs langues étrangères, et s'il est clair que les degrés et les types de maîtrise peuvent, en termes étroitement professionnels, varier considérablement selon la branche d'activité et la nature de l'emploi, on ne dispose pas

APPROCHE, I. Système

aujourd'hui pour autant, sauf exceptions rarissimes, de descriptions qui, qualitativement et quantitativement, donneraient une image détaillée de cet aspect des besoins en langues vivantes. On a commencé à élaborer des outils qui permettraient de recueillir ce genre de données mais, jusqu'à présent, ils n'ont pas vraiment été mis à l'épreuve (2).

I.2. *Prise en considération des besoins et des objectifs d'apprentissage*

Même si l'analyse des demandes des individus et de celles de la société ainsi que l'examen des rapports qu'entretiennent ces deux sources de besoins en langues sont loin d'être achevés, il est permis de donner, en principe, une place déterminante à la prise en considération des besoins dans tout système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes.

I.2.1. Le temps n'est plus en effet où, dans un projet éducatif, l'accent principal, voire exclusif, portait sur "la matière à enseigner". Certes, sauf à s'abandonner aux délices et aux risques du hasard, cette dernière ne saurait être négligée dans les marques et contraintes qui lui sont propres. Mais on est sorti aujourd'hui des applications trop strictes et trop directes de la grammaire classique ou de la linguistique moderne à la didactique des langues. Tout apprentissage a bien sûr un objet mais le moteur du processus est d'abord le sujet apprenant : il n'y a de "matière à enseigner" que dans la mesure où quelqu'un veut (ou doit) apprendre. Et encore faut-il vérifier que cette matière à enseigner soit en rapport avec les objectifs d'apprentissage retenus ; donc que ceux-ci aient été clairement définis.

I.2.2. Dans un système d'enseignement où tout s'ordonne autour de la matière à enseigner, l'entreprise didactique ne connaît que des variantes limitées. Les contenus à acquérir progressivement - et la progression elle-même - se trouvent en quelque sorte dictés par la délimitation et l'organisation de la matière, telles que les déterminent grammairiens et linguistes, dont c'est le métier.

Les pédagogues - qui, le plus souvent, ne s'en plaignent pas - peuvent se contenter d'adaptations minimales portant, par exemple :

- . sur l'étalement et le degré de complexité des éléments présentés (ceci en fonction, entre autres critères, de l'âge des apprenants et des conditions d'enseignement) ;
- . sur des détails dans l'ordre d'introduction des items (compte tenu notamment d'une éventuelle comparaison entre description de la langue maternelle et description de la langue étrangère) ;

(2) Voir en particulier, de René Richerich, "Modèle pour l'analyse des besoins langagiers des adultes", Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1972. Repris dans *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1973.

APPROCHE, I. Système

- . sur le choix et l'agencement des thèmes lexicaux (selon les centres d'intérêt considérés comme préférables pour - ou par - un public spécifique).

Un tel centrage du modèle d'enseignement sur la matière à enseigner facilite évidemment l'organisation institutionnelle : à quelques nuances près, tous ceux qui apprennent relèvent du même traitement puisque l'objectif fixé pour tous est quasiment le même : acquérir une maîtrise (raisonnée ou réflexe - mais cette distinction est en fait secondaire) des mécanismes linguistiques introduits dans l'enseignement.

Dans un système de cet ordre, les facteurs de changement seraient plus à trouver dans les nouveaux modes de description de la matière à enseigner (exemple : linguistique structurale succédant à la grammaire scolaire classique) que dans d'apparentes ruptures pédagogiques (exemple : méthode audio-orale s'opposant à la méthode traditionnelle).

- 1.2.3. Il en va tout autrement dans un système d'apprentissage où les contenus ne sont pas ajustés au corpus presque inamovible d'une matière d'enseignement prédéterminée mais ne sont retenus qu'à partir des besoins de ceux qui apprennent et en vue des objectifs poursuivis. Dans la plupart des cas, ces besoins et objectifs ne s'expriment pas d'abord ni uniquement comme linguistiques : on ne cherche pas à savoir une langue pour la savoir mais bien pour s'en servir dans une pratique communicante. Dès lors, la sélection et l'ordonnance des éléments linguistiques ne résultent plus de critères internes tenant à l'objet langue, saisi hors des fonctions qu'il remplit et des usages auxquels il se prête. Elles découlent des emplois privés et sociaux du langage que l'on a retenus comme objectif d'apprentissage. Dès lors aussi, s'il ne s'agit plus seulement d'acquérir un savoir linguistique mais bien d'arriver à la capacité d'agir dans des contextes où la langue étrangère, pour nécessaire qu'elle soit, ne suffit pas toujours, d'autres contenus peuvent s'avérer indispensables pour atteindre le but choisi. Et par exemple des indications sur les codes sociaux dont la mise en oeuvre accompagne et/ou détermine partiellement l'utilisation de la langue dans tel ou tel ensemble de circonstances.
- 1.2.4. Un renversement de perspective aussi sensible a pour conséquence pédagogique et institutionnelle inéluctable une diversification des contenus répondant à la multiplicité des objectifs possibles, le tout devant résulter d'une étude attentive des besoins. Il faut bien alors renoncer à des solutions didactiques linéaires, parcours unique et obligé pour tous ceux qui apprennent, issue facile pour ceux qui ont charge de concevoir un enseignement ou d'élaborer des cours. Se trouve-t-on du coup entraîné à abandonner toute idée d'organisation de cursus d'étude et doit-on se résigner à ce que, de l'ajustement des contenus à l'éventail des besoins et des objectifs, résulte une atomisation telle qu'elle interdise de réaliser des documents pédagogiques ou des cours convenant à des groupes d'apprenants ?

APPROCHE, I. Système

A cette question - qui n'est pas rhétorique - on répondra de plusieurs manières.

1. Qualitativement et quantitativement (et surtout à l'échelle internationale, dans le cadre européen par exemple), il serait quelque peu surprenant que l'analyse et des enquêtes systématiques révèlent une atomisation extrême des demandes formulées et des objectifs souhaitables. S'agissant d'un domaine où, par définition, l'échange importe, les individus, même considérés un à un, ne sont pas irrémédiablement uniques quant à la nature de leur attente et de leurs buts langagiers. Certes, pour des microsecteurs scientifiques ou techniques, l'examen des besoins ne dégagerait pas une foule d'intérêts identiques. Reste que les subdivisions, si fines soient-elles, n'entraînent sans doute pas un éclatement extrême.
2. En tout état de cause, linguistiquement et socialement, un tel éclatement ne paraît guère possible. Bien sûr, à tenir compte des besoins dans leur particularité, on ne peut qu'être frappé par l'impossibilité pour les cursus et contenus habituels de l'enseignement de les satisfaire. Mais ce premier constat de rigidité et d'inadéquation partielle des solutions pédagogiques existantes ne permet pas de conclure que des objectifs et contenus adéquats diffèreraient d'un micropublic à un autre jusqu'à exclure toute possibilité de recoupement. Les fonctionnements de la langue, et des discours, le jeu des pratiques sociales, ne sont pas si compartimentés qu'on puisse les imaginer comme découpables à l'infini en segments isolables et toujours fonctionnels ! Des interdépendances existent, linguistiques et autres, et, même si les objectifs sont soigneusement inventoriés et distingués, on retrouvera des intersections, de taille et de nature variables, entre les différents contenus adaptés à ces objectifs.
3. Au niveau pédagogique, on peut penser que les méthodes et démarches retenues laisseront de plus en plus d'initiatives à ceux qui apprennent. Présentant plus d'ouverture et de souplesse dans leur conception comme dans leur mise en oeuvre, elles seraient de nature à mieux prendre en compte une certaine diversité de demandes et l'éventuelle évolution de ces dernières en cours d'apprentissage. Des ensembles différenciés, alternant travail collectif et travail indépendant, n'imposant pas à tous le même cheminement et les mêmes étapes, permettraient de répondre en partie aux préoccupations actuelles.
4. Dans le même sens, des cursus d'études entiers peuvent, didactiquement et institutionnellement, connaître un mode d'organisation qui intègre, de façon fonctionnelle, la multiplicité des demandes et des objectifs d'une part et, d'autre part, le fait qu'il existe cependant des zones de recoupement entre ces différentes demandes et objectifs.

APPROCHE, I. Système

1.2.5. Dans l'ouvrage déjà cité, J.A. van Ek présente comme suit cette possibilité qui est à la base de tout projet de système éducatif par unités capitalisables :

"Supposons que nous ayons à répondre à la demande d'instruction de cinq apprenants, v, w, x, y et z, qui ont chacun des besoins différents. Nous ne pouvons pas nous permettre d'organiser cinq cours pour satisfaire séparément chacune de ces demandes. Pour trouver une solution au problème, commençons par décomposer en ses diverses parties la capacité que vise chacun des apprenants".

APPRENANT	COMPOSANTES DE LA CAPACITE VISEE								
V	a		c	d	e		g		
W	a	b	c		e				
X	a		c			f	g	h	
Y	a	b	c	d				h	i
Z	a		c	d		f	g		

"Une façon d'organiser un cursus d'étude serait de concevoir un cours qui contiendrait tous les éléments de a à i, et de répondre ainsi aux besoins de chaque apprenant. Mais ce programme ne serait pas économique car chaque apprenant devrait apprendre sensiblement plus que ce dont il a besoin.

On pourrait aussi prévoir un cours qui ne retiendrait que les éléments nécessaires à tous les apprenants, à savoir a et c. Cette procédure serait extrêmement économique mais ne répondrait que très partiellement à la demande de chaque apprenant.

Il existe une option plus satisfaisante que les deux que nous venons d'envisager, et elle reste économiquement viable pourvu qu'on l'applique à assez grande échelle. Elle consiste à rassembler les apprenants en groupes de composition variable. Cela signifierait que soit proposé à nos cinq demandeurs un cours traitant a et c, que soit proposé à v, y et z un cours couvrant d, à v et w un cours couvrant e, etc. L'élément i n'étant utile qu'à l'apprenant y, il y aurait à trouver, en dehors de nos cinq demandeurs, d'autres qui auraient le même besoin, afin de justifier la mise en place de ce cours" (3).

(3) Van Ek J.A., ouvrage cité, p. 2, notre traduction.

APPROCHE, I. Système

I.3. *Systèmes d'unités capitalisables*

Le dernier mode d'organisation considéré ci-dessus peut être appelé *système d'unités* pour autant que chacun des éléments inventoriés est susceptible de trouver place, par rapport à d'autres, à l'intérieur d'ensembles fonctionnels plus vastes et de configurations diverses.

On parlera de *systèmes d'unités capitalisables*, lorsque, dans un cadre institutionnel donné, l'obtention par l'apprenant de diverses unités d'enseignement fait l'objet d'une reconnaissance et d'une validation "officielles".

I.3.1. "Compte tenu de la nature et des objectifs de l'éducation des adultes, l'adoption d'un système de cours généralisés et d'examens globaux, tel qu'il existe dans les établissements scolaires est à rejeter. On peut en revanche offrir un meilleur cadre d'étude en divisant une matière donnée en éléments susceptibles d'être groupés de façons différentes pour différentes catégories d'étudiants en fonction de leurs besoins et de leurs intérêts. Ce procédé permet des choix intelligents que l'on peut favoriser en admettant qu'un certain nombre de combinaisons logiques d'éléments constituent des *unités* d'études. Lorsque la maîtrise d'une telle unité serait nécessaire à l'acquisition d'une qualification reconnue, un certain nombre de *points capitalisables* seraient accordés.

La qualification en question pourrait ainsi être acquise de plusieurs façons adaptées à des cheminements et des besoins divers, mais convergents" (4).

I.3.2. On notera, bien évidemment, que la mise en place d'un système d'unités capitalisables de cette nature suppose que plusieurs étapes aient été franchies :

- a. Les besoins en langues ont été analysés.
- b. A partir de l'examen de ces divers besoins, des objectifs d'apprentissage ont été retenus et caractérisés avec précision. C'est-à-dire qu'il est possible de les décrire en termes opératoires, d'identifier leurs éventuelles composantes, d'indiquer les critères permettant de vérifier s'ils ont été atteints ou non.
- c. Ces divers objectifs ont aussi été caractérisés par leur degré d'interrelation et, singulièrement, dans les rapports d'équivalence ou d'inclusion qu'ils peuvent entretenir.

(4) J.L.M. Trim "Projet d'esquisse d'un système européen d'unités capitalisables des langues vivantes par les adultes", dans *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*, Comité de la Coopération culturelle, Conseil de l'Europe, Strasbourg, 1973 (p. 19-20).

APPROCHE, I. Système

- d. Des itinéraires d'apprentissage ont pu ainsi être établis qui, en fonction de la situation de départ des apprenants, spécifient dans quel(s) ordre(s) (ou avec quelle marge de désordre), il y aura à atteindre des objectifs partiels en vue d'arriver à un objectif terminal particulier.
- e. Des moyens d'apprentissage existent pour aider les apprenants à parcourir au mieux leurs itinéraires variables.

I.3.3. A l'évidence, les conditions permettant le fonctionnement de tels systèmes d'unités capitalisables sont loin d'être remplies. Mais l'intérêt et la fécondité d'un modèle éducatif de cette nature devraient se confirmer si, à l'échelle européenne par exemple, les conditions de sa mise en oeuvre sont progressivement réunies.

A l'évidence aussi, la réussite de l'entreprise dépend étroitement de la justesse des quelques hypothèses fortes qui commandent l'ensemble ; par exemple :

- . Il est possible d'exprimer ou de décrire avec netteté des besoins langagiers.
- . Ces besoins peuvent être traduits - ou à tout le moins intégrés - dans la définition d'objectifs d'apprentissage eux-mêmes clairement formulés.
- . On peut décomposer des objectifs terminaux complexes en objectifs partiels et successifs.

Les chapitres qui suivent ont pour fonction de cerner de plus près ces diverses hypothèses.

APPROCHE, II. Objectifs

Pour caractériser cette catégorie d'apprenants et leurs attentes, deux démarches complémentaires pourront être utilisées : 1/ tenter une typologie sommaire en grandes classes à partir d'une estimation globale des besoins ou en fonction des conditions d'apprentissage ; 2/ s'attacher ensuite à une définition plus fine de ce pour quoi la langue étrangère sera utilisée par chacun des groupes ou sous-groupes - voire des individus - concernés.

Nous proposerons et examinerons plus loin un classement assez grossier des types d'apprenants et des secteurs d'usage d'une langue. Mais, de toute manière, quels que soient les publics et les zones d'utilisation considérées, on aura recours aux mêmes outils de description : ceux qui ont été retenus comme opératoires pour les différents travaux du groupe d'experts réuni par le Conseil de l'Europe.

Si l'on veut étudier les circonstances dans lesquelles l'apprenant aura à se servir de la langue étrangère, on peut commodément recourir au schéma suivant - proposé par Eddy Roulet - pour décrire une phase d'un échange langagier.

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

Ce schéma inventorie des variables dont on postule que chacune influe sur la réalisation de l'événement langagier et sur la sélection des moyens linguistiques qui seront mis en oeuvre. On peut donc estimer que, selon les objectifs fixés à l'apprentissage, ce sont les marges de variation de ces variables qui permettront d'arrêter, sinon les contenus de l'apprentissage, du moins ce qui devrait être maîtrisé à la fin de celui-ci.

Dans la perspective qui est nôtre, préciser des objectifs d'apprentissage revient donc à répondre à une série de questions :

- . Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère ?
- . Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer ?
- . Quels actes de parole devra-t-il ^{être} en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes ?
- . Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes ?
- . En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils ?

Définir des contenus correspondant à ces objectifs d'apprentissage revient à déterminer quelles incidences ou quelles réalisations linguistiques les réponses à ces diverses questions sont susceptibles d'entraîner ou de comporter pour ce qui est de l'utilisation de la langue étrangère.

APPROCHE, II. Objectifs

II.2.1. *Les caractéristiques des locuteurs*

Les locuteurs pourront évidemment être caractérisés de façon plus ou moins fine. Les critères retenus comme pertinents au niveau de l'interprétation langagière seront limités de façon arbitraire et on prendra en compte, par exemple :

- . l'âge (interlocuteur plus âgé, moins âgé, de même âge ; relation adulte/enfant, enfant/enfant, etc.)
- . le sexe
- . le statut (rapport hiérarchique entre les interlocuteurs, type de rapport social les liant - exemple : vendeur/client, employé/usager, etc.)
- . le rôle psychologique choisi par l'un et/ou l'autre des interlocuteurs (indépendamment des statuts sociaux) : sympathie, hostilité, neutralité, etc.

Au-delà des caractéristiques individuelles de chaque locuteur, il est clair qu'importeront surtout dans un échange langagier :

a. la nature de l'interrelation qui fait apparaître, différenciellement et contrastivement, les rapports de statuts et de rôles ; à cet égard il peut être commode de distinguer des échanges du type *transactionnel* (où les interlocuteurs interviennent en fonction de leur statut, de leur position, "avec leur casquette", comme on dit familièrement) et des échanges de type *personnel* (où les qualités sociales et les étiquettes importent moins que les relations et les rôles psychologiques) ; mais il va de soi que cette distinction commode simplifie abusivement une réalité où, dans nombre de cas, l'échange transactionnel a des résonances ou des sous-entendus personnels, et inversement ;

b. la visée de chacun des interlocuteurs, ce pourquoi il est engagé dans l'échange et ce qu'il en attend, en d'autres termes (voir la section *Actes de parole*, chapitre 0), les *intentions énonciatives* de chacun des différents participants.

Le chapitre suivant illustre, à propos d'un exemple concret, le jeu de ces diverses variables.

II.2.2. *Les actes de parole que le locuteur réalise*

Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. Toutes ces opérations peuvent être appelées *actes de parole*. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant.

APPROCHE, II. Objectifs

Même si la catégorisation et le classement des actes de parole présentent bien des difficultés, il paraît intéressant, dans la perspective qui est la nôtre, de faire appel à ce concept pour rendre compte de l'utilisation d'une langue par les locuteurs et pour caractériser des objectifs d'apprentissage, si on fixe à ce dernier des finalités fonctionnelles. L'important pour l'apprenant est d'être apte à effectuer dans la langue étrangère un certain nombre d'opérations qu'il est à même de réaliser à l'aide de sa langue maternelle en présence d'autres interlocuteurs. A cet égard, les formes linguistiques valent moins en elles-mêmes que par rapport aux actes de parole qu'elles permettent d'accomplir ; ce qui n'implique pas, comme on aura l'occasion de le vérifier plus loin, que la sélection de contenus à enseigner s'en trouve considérablement simplifiée.

II.2.3. *Les situations de communication*

Les locuteurs réalisent des actes de parole, en fonction de leurs intentions énonciatives, dans des situations de communication qui varient mais peuvent être caractérisées de diverses manières :

. Par les conditions spatio-temporelles de l'échange : selon les cas, ce cadre physique sera plus ou moins caractérisé par les activités sociales qui s'y déroulent (le sommet d'une montagne et la boutique d'un épicier, du moins, pour cette dernière, aux heures d'ouverture !) et qui peuvent être plus ou moins codifiées, y compris quant aux usages sociolinguistiques. Certains cadres sont des lieux sociaux permettant de prévoir habituellement ce qui pourra s'y passer. Ainsi, un bureau de poste (voir chapitre suivant) est normalement un endroit où certaines opérations convenues, et donc largement prévisibles, s'effectuent selon des séquences relativement canoniques ; les rapports entre les interlocuteurs sont prédéterminés quant à leur nature transactionnelle (client/employé), les intentions énonciatives des uns et des autres sont en principe liées à l'exécution des opérations postales, même si toutes sortes de variantes, de complications, de parasitages, sont concevables. A l'inverse, une terrasse de café autorise des échanges qui, une fois les consommations commandées, paraissent plus aléatoires, ne serait-ce que quant à l'éventail des sujets de conversation abordés par les interlocuteurs. Ce n'est pas que le lieu "café" soit moins socialisé que le lieu "poste" mais sa fonction est autre. Ce n'est pas non plus que ce lieu soit sans incidence sur le style et la nature des échanges : une conversation de caractère professionnel n'y aura sans doute pas le même ton que dans un bureau (la pratique des déjeuners ou des diners d'affaires ne répond pas toujours à des motivations uniquement gastronomiques !).

. Par le canal utilisé et le type d'activité langagière auquel se livre l'utilisateur de la langue. Un dialogue en face à face ne présente pas les mêmes contraintes et n'a pas les mêmes influences sur les réalisations linguistiques qu'une conversation téléphonique ou une séance de travail en petit groupe. Celui qui écoute une conférence ne se trouve pas tout à fait dans la même position selon qu'il a ou non à prendre des notes, selon qu'il doit ensuite poser ou non des questions, prendre part ou non à une discussion, faire ou non un compte rendu oral ou écrit de ce qui aura été dit. L'étudiant qui, pour son travail universitaire, a besoin d'une langue étrangère n'aura

APPROCHE, II. Objectifs

pas tout à fait les mêmes objectifs d'apprentissage, même pour une discipline unique, dans un même cadre, et dans un même rapport avec les enseignants et ses camarades, selon qu'il doit simplement lire des ouvrages dans la langue étrangère ou aussi entendre des exposés ou encore rédiger des réponses d'examen ou un texte de mémoire ou de thèse.

II.2.4. *Les champs ou objets de référence*

Les échanges langagiers se font à propos de quelque chose, se rapportent à tel ou tel champ de référence dont relève tel ou tel thème abordé (le temps qu'il fait, la physique nucléaire, le mode d'emploi d'un appareil) ; étant bien entendu que ce à propos de quoi on parle peut être aussi bien un événement, une chose, des personnes, que la relation même entre les interlocuteurs. En d'autres termes, les objets de référence existent certes en dehors des interlocuteurs, de la situation et des actes de parole, mais, pour chaque événement langagier, des rapports se nouent entre ces différentes variables. S'il est souhaitable de préciser, pour ce qui est des objectifs d'apprentissage, dans quels champs de référence l'apprenant aura à faire usage de la langue étrangère, il va de soi que ces champs de référence ne se réduisent pas à des centres ou à des thèmes d'intérêt, c'est-à-dire à de simples inventaires lexicaux.

II.2.5. *Les notions*

En fait, un outil transversal de description est ici nécessaire. On peut considérer que, dans tout acte de communication, sont exprimées linguistiquement des *notions*, plus ou moins générales ("forme", "durée", "cause", "animal") plus ou moins spécifiques ("carré", "heure", "insubordination", "alouette"). Les notions spécifiques donnent plus souvent lieu, dans une langue donnée, à des réalisations linguistiques précises et limitées ; les notions générales peuvent être réalisées de façon beaucoup plus diversifiée. Pour autant qu'on puisse établir un inventaire de notions qui ne soit pas (trop) dépendant de l'organisation lexico-sémantique de la langue dans laquelle cet inventaire est établi, il paraît utile, s'agissant toujours de définir des objectifs d'apprentissage, de caractériser aussi ces objectifs en fonction des notions que les apprenants auront à exprimer ou à comprendre dans la langue étrangère pour réaliser tel acte de parole à propos de tel ou tel objet de référence.

III. LES COMPOSANTES D'UNE SITUATION DE COMMUNICATION

=====

EN FACE A FACE ET LE FONCTIONNEMENT DU LANGAGE

=====

UN EXEMPLE : LA POSTE **

=====

III.0. Pour illustrer quelque peu certains aspects du modèle esquissé dans le chapitre précédent, les composantes du contexte situationnel qui décident de notre compétence pour communiquer, tant au plan cognitif que pratique, méritent d'être évoquées.

Cette analyse discursive devrait nous fournir quelques indications sur l'ampleur des possibilités de mise en oeuvre qu'offre le cadre général proposé. Elle n'a qu'une valeur descriptive et tend à élucider la contextualisation des options psychosociales, entre différentes modalités linguistiques concurrentes, que met en jeu toute pragmatique des registres du discours.

Pour faciliter la collecte et l'illustration des faits, nous avons pris pour exemple la poste comme lieu de déroulement d'un processus interactionnel entre locuteurs qui soit caractéristique des usages sociaux et des pratiques comportementales ou langagières par lesquels se manifeste l'échange des messages.

III.1. *Aspects socioculturels*

III.1.1. *Le lieu*

Le choix du lieu, en tant que donnée de fait (environnement physique) ou comme décor lié à un territoire dont la marque institutionnelle résulte du découpage d'un domaine d'activités socioculturelles, n'est évidemment pas indifférent quant aux comportements des usagers ou au fonctionnement du code verbal. A ce titre, les implications énonciatives de ce choix topologique sont d'ordre divers :

a. Le lieu est objet de discours (exemple : la visite d'un appartement à louer).

b. Le lieu fournit un cadre perceptif immédiat de références. Ses caractéristiques spatio-temporelles permettent notamment de recourir, au plan du discours, à des déictiques.

c. Le lieu fait partie intégrante d'un domaine d'activités publiques ou privées que caractérise un réseau de rapports sociaux et d'usages énonciatifs. Cette marque sociologique permet de l'identifier et d'y effectuer des transactions qui visent à satisfaire des besoins pratiques ou culturels. Dans ce cas, son emplacement est prédéterminé et c'est l'utilisateur qui décide de s'y rendre en fonction de ses besoins propres. Aussi peut-il prévoir ses actes de langage et les interlocuteurs auxquels il aura affaire. Ce choix volontaire est assimilable, eu égard aux représentations du locuteur,

** Ce chapitre a été conçu et rédigé par Eliane Papo et Victor Ferenczi.

APPROCHE, III. Communication face à face

à un appel téléphonique dont la décision est de son seul ressort. Inversement, pour ce qui est de la poste, le préposé au guichet sait d'expérience les stéréotypes d'énoncés qui lui sont le plus souvent adressés. Sa formation lui permet d'y répondre ou d'être l'agent d'exécution de toute demande conforme à ses prérogatives. Le lieu impose, toutefois, la connaissance de certaines règles d'usages sociaux, notamment pour ce qui a trait aux "interpellations" (formes d'adresse). On ne peut engager un dialogue n'importe où, n'importe comment, avec n'importe qui.

d. Le lieu est souvent sans rapport avec l'acte d'énonciation (exemple : une discussion sur le sexe des anges).

Considérons maintenant notre exemple (la poste) comme cadre d'interaction sociale :

Parmi toutes les opérations possibles que l'on effectue dans un bureau de poste, nous avons retenu celle qui consiste à envoyer un télégramme. Il est certain que, comme pour toutes les autres opérations, plus l'information de l'utilisateur quant à la façon de procéder sera grande, moins la parole interviendra. A la limite, il peut s'agir "d'histoires sans paroles".

Soit M. X qui veut envoyer un télégramme et qui va demander un renseignement :

- sur l'opération elle même

*Je veux envoyer un télégramme.
Pour envoyer un télégramme ? (cf. A.P.I.9.5.1.) **
J'ai un télégramme à envoyer.*

- sur le lieu (le guichet)

*Où est-ce que je vais ?
A quel guichet dois-je m'adresser ?
Les télégrammes, S.V.P. ? (cf. A.P.I.9.4.2.)*

- sur le "comment" de l'opération

*Qu'est-ce que je dois faire ? (cf. A.P.I.9.5.1.)
Quel papier est-ce que je dois remplir ? 9.4.2.)*

Ces demandes pourront entraîner les réponses suivantes :

*Remplissez ce formulaire (cf. A.P.I.9.0.5.)
Remplissez le formulaire qui est là-bas (II.22.20)*

*Adressez-vous à ce guichet (cf. A.P.I.9.0.5.)
Adressez-vous au guichet n° 9 (A.P.II.22.20)*

** Nous proposons ici des renvois à différentes rubriques de la section *Actes de parole.*

APPROCHE, III. Communication face à face

A partir de ces quelques énoncés, on peut faire les remarques suivantes :

- Le lieu de la poste est segmenté en guichets, chacun répondant à une ou plusieurs opérations particulières ; ceci dans les grandes villes.
- On note l'apparition de déictiques, tout au moins selon que l'usager se trouve d'emblée au bon guichet et que l'employé n'a qu'à lui tendre ou lui montrer le formulaire à remplir, ou que le guichet où il doit se rendre est en vue : *Remplissez ceci et allez là-bas* (cf. A.P.I.9.0.5.)

Les "interpellations" ne sont pas nécessaires mais possibles et les demandes vues plus haut peuvent être précédées d'un *Pardon, Monsieur ...* ou d'un *s'il vous plaît ...* ; on exclura comme trop familières des interpellations du type *Hé ; Hé vous là-bas ; Hep*, ou incongrues : *Il y a quelqu'un ? Qui est là ?* etc. (cf. A.P.I.9.1.).

III.1.2. Les circonstances

Elles ont toujours un caractère événementiel. C'est le "ici et maintenant" de toute situation de communication. On peut cependant, par commodité, classer les circonstances selon leur caractère fortuit d'une part et, d'autre part, selon la nature linguistique ou non des faits.

a. Les circonstances peuvent être prévues par le locuteur lorsque c'est lui qui détermine au préalable les conditions de son intervention.

b. Les circonstances peuvent être imprévisibles, provoquant, le cas échéant, des réactions verbales spontanées ou impulsives selon la nature de l'événement ou des contingences. Ces circonstances peuvent être contextuelles (c'est-à-dire d'ordre linguistique) quand la manifestation de l'inattendu se réalise par le biais d'un énoncé verbal qui fait référence à un événement extra-linguistique. C'est le cas lorsque le locuteur, au lieu de se trouver dans la position de l'interpellant, se considère comme pris à partie ou interpellé (exemple : l'appel "au secours").

A la poste, les circonstances sont prévues par le locuteur puisqu'il se rend dans un lieu déterminé en vue d'effectuer une opération précise. Mais, même à la poste, l'imprévu peut apparaître. Si nous éliminons, parce que extravagants, des accidents tels que le feu qui se déclare, un hold-up agrémenté de prise d'otages, etc., il est raisonnable d'imaginer qu'un usager essaiera de ne pas faire la queue, par exemple : ce qui appellera des réactions verbales, de la part des autres usagers ou de l'employé, du type : *Prenez votre tour s'il vous plaît* ou *Non, mais dites-le ! Ne vous gênez pas ! Ça alors !* (cf. A.P.I.3.5.).

D'autre part, il peut se trouver que des changements soient intervenus dans les modalités d'exécution d'une opération postale : le formulaire à remplir est différemment libellé, ce qui se faisait par oral se fait maintenant par écrit, l'emplacement d'un guichet a changé, le coût d'une opération a augmenté, etc.

APPROCHE, III. Communication face à face

A ce type d'événement extra-linguistique, on pourra avoir, comme réactions verbales, soit des demandes d'information quant au nouveau fonctionnement, soit des commentaires tels que :

- Tiens, ce n'est plus à ce guichet qu'on envoie les télégrammes ?*
(cf. A.P.I.11.5.1)
- ou *C'était bien plus pratique avant* (cf. A.P.IV.1.11.)
- ou *Il y a longtemps que ça a augmenté ?* (cf. A.P.I.9.4.2.)

Ces commentaires brilleront toutefois par leur modération : un excès de surprise comme : *Je ne m'y attendais pas, Je n'en reviens pas, Pour une surprise, c'est une surprise.* (cf. A.P.I.3.5.) laisserait songeur quant à l'esprit d'à propos du citoyen en question.

III.1.3. Le domaine de référence

Le domaine de référence objectivable qui est lié au contenu de tout message a une incidence situationnelle qui se répercute aussi bien sur la nature et la forme de la question (verbale ou inverbale) que sur les énoncés émis en réponse. C'est le cas tout particulièrement lorsque les objets référentiels qui constituent l'enjeu de l'allocation se trouvent présents ou absents du champ perceptif immédiat des interlocuteurs. Ainsi, certaines opérations qui se déroulent à la poste peuvent s'accomplir sans qu'il y ait lieu de recourir à la parole (exemple : le timbrage d'une lettre remise directement en main propre, opération qui se laisse aisément automatiser comme c'est le cas au guichet de péage d'une autoroute ; les transactions de paiement se limitent à des rituels comportementaux sans paroles).

Nous avons ici choisi un usager qui éprouve le besoin de demander des renseignements, ce qui est le cas de la plupart des étrangers, qui ne sont pas nécessairement au fait des opérations postales en France, mais on peut très bien imaginer qu'un usager, connaissant le guichet adéquat, ou ayant pris soin de lire les enseignes au-dessus des guichets, s'y dirige sans hésitation et prenne de lui-même le formulaire nécessaire.

On peut noter, à propos des demandes possibles sur le lieu et sur le comment de l'opération (voir plus haut), que leur objet est limité par le cadre administratif dans lequel elles se développent.

N.B. : La compétence en langue écrite intervient ici, soit pour lire les enseignes, soit pour repérer parmi d'autres le formulaire qui convient, soit pour remplir sans erreur ce formulaire. Il est bien évident que si, à la non-compréhension orale, s'ajoute une non-compréhension écrite, l'opération a peu de chances de s'effectuer ! Sauf bien entendu si un tiers s'interpose pour aider, que ce soit un autre usager, un employé (ou un écrivain public).

APPROCHE, III. Communication face à face

III.1.4. *Le statut social des interlocuteurs*

Dans toute société, la hiérarchisation institutionnelle des fonctions sociales impose au détenteur ou au représentant du pouvoir public ou privé des droits et des devoirs. Aussi, selon les instances du dialogue en situation, celles-ci polarisent les échanges, soit en établissant un rapport d'autorité (qui explicite le statut de supériorité du locuteur) soit, inversement, en imposant des règles d'énonciation à celui qui a un statut de subordonné, pour accuser son rapport de soumission.

a. Dans le cas où les actes de parole soulignent les écarts de statuts respectifs ou mettent en évidence la nature des fonctions publiques exercées, on a affaire à des échanges transactionnels (exemple : l'employeur et son employé, le caporal et le conscrit, une réunion interministérielle, etc.).

b. Quand les échanges verbaux se font sur un pied d'égalité et indépendamment des statuts, ils sont, par opposition, considérés comme personnalisés. On notera qu'en français l'usage du "vous" ou du "tu" ne manifeste pas obligatoirement des différences de statuts entre interlocuteurs, ni toujours le caractère formel ou intime des rapports. Ce choix repose sur la distance que veulent maintenir entre eux les personnes engagées dans un échange verbal.

c. Quand les interlocuteurs en présence ignorent leur statut social respectif, les échanges seront qualifiés de neutres. Il y a lieu de souligner qu'entre deux mêmes interlocuteurs, selon le lieu et le domaine de référence du discours, les rapports peuvent être tour à tour transactionnels ou personnels (exemple : un fonctionnaire de l'administration peut être un ami ou un parent ; aussi les registres du discours vont varier en fonction du lieu et de la nature publique ou privée des échanges).

L'employé de poste peut être considéré comme le détenteur ou le représentant du pouvoir public, ce qui lui donne certains droits, comme celui de faire respecter l'ordre, et certains devoirs, entre autres celui de s'adresser poliment aux usagers ; on a noté dans les réponses de l'employé interpellé la présence d'impératifs qui témoignent de son savoir-faire et, par là, de son autorité, et qui témoignent également de son souci d'économie verbale, aux heures d'affluence principalement : *Remplissez ce formulaire, Prenez votre tour S.V.P. Toutefois des Je vous ordonne de remplir ce formulaire ou Remplissez ce formulaire, c'est un ordre !* (cf. A.P.I.9.0.5.) seraient trop péremptaires dans ce type d'interaction sociale où la rébellion n'est pas fréquente ! ...

III.1.5. *La nature de l'acte d'énonciation*

Tout acte de parole présuppose que le locuteur connaisse, avant de s'exprimer, les raisons de son intervention. A cet égard, on peut distinguer sommairement trois cas :

a. Il s'agit de faire face à des besoins pratiques immédiats liés aux conditions matérielles de vie (logement, nourriture, habillement, transport, etc.).

b. Il s'agit de faire face à des besoins secondaires d'ordre psychosocial (domaines d'activités liés à la profession, au loisir, à l'idéologie, etc.).

APPROCHE, III. Communication face à face

c. Il s'agit de respecter et de répondre à des rites ou à des usages protocolaires (exemple : conversations mondaines, cérémonies, etc.). On notera dans ce cas une forte fréquence des stéréotypes idiomatiques et cela, tant au plan du contenu que de la forme. Sous son aspect lexical, c'est à travers le pronom collectif "on" que notre inconscient social se manifeste avec le plus d'évidence au plan de l'énonciation. En subvertissant le moi énonciateur, les "on dit", "on sait", "on pense", etc., réfèrent d'une manière allusive à des pratiques sociales sous couvert desquelles s'institue le discours rapporté (dans le sens large du terme), comme lieu de représentation mentale ou comme relais de l'idéologie. En effet, les activités langagières en tant que pratiques discursives se substituent aux comportements productifs concrets du travail ou s'articulent sur ceux-ci, et s'avèrent, à cet égard, caractéristiques de la mentalité des formations sociales ou professionnelles comme signes témoins de leur histoire vécue.

Pour reprendre notre exemple de la poste, l'usager se trouvant dans le doute quant au guichet qui convient à ses besoins, utilise souvent la forme d'interpellation suivante : *On m'a dit de m'adresser ici pour ...* (cf. A.P.IV.I.18.). On notera que la force illocutive de cette expression est plus grande que celle des formes concurrentes du type : *Je crois savoir ...*, *J'ai entendu dire ...*. En effet, le recours au pronom "on" présuppose, à tort ou à raison, que le demandeur a pris au préalable le soin de s'informer et que son avis est partagé. Le "on" suggère toujours un assentiment social et en tire effet pour forcer une opinion ou infléchir les prédispositions de l'auditeur. L'énonciation du "on", efface le "je" de l'interlocuteur au profit d'un consensus qui englobe une multitude d'usagers. Aussi, le rejet brutal d'un avis ainsi exprimé va jusqu'à remettre en cause un secteur de l'opinion publique. La précaution oratoire du *on m'a dit* trouve ici l'une des raisons implicites de sa fréquence d'usage.

Dans notre exemple, l'usager a à faire face à un besoin immédiat, nécessaire, qui est l'envoi d'un télégramme.

Il est à remarquer toutefois que, même dans ce cas, il doit se soumettre à certains usages sociaux, ne pas enfreindre le règlement, ne pas non plus avoir un comportement "aberrant", sortir son couteau et son saucisson pour casser la croûte au guichet par exemple.

Sa façon de s'adresser à l'employé ne doit être, d'autre part, ni trop désinvolte ni ironique, du genre : *Dites-donc, vous, puisque vous n'avez rien à faire, profitez-en pour m'expliquer ...*, ni trop familière, du type : *Bonjour, ça va ?* (cf. A.P.I.9.1., 1.8.10.). Même au niveau de ces opérations primaires, la connaissance d'un certain protocole est souhaitable.

III.1.6. Encodage et contexte socioculturel

Ces cinq composantes : *lieu, circonstances, domaines de référence, statut social et nature de l'énonciation* constituent des données de fait qui sont connues du locuteur et déterminent ses options linguistiques (encodage du message) parmi toutes les formes équivalentes que la langue met à sa disposition. Le respect des règles d'usages sociaux quant au choix du registre et de l'objet du discours est étroitement dépendant de la juste appréciation des indicateurs pragmatiques liés à ces composantes situationnelles.

APPROCHE, III. Communication face à face

Il s'agit maintenant d'envisager comment le locuteur peut moduler son énonciation pour conférer une marque linguistique personnelle au processus langagier qui le met en relation avec autrui.

III.2. *Aspects psycholinguistiques*

III.2.1. *Finalité de la prise de parole*

Au-delà des données de fait connues des interlocuteurs en présence et que nous venons d'évoquer, il y a lieu aussi d'inclure parmi les composantes de la situation de communication en face à face, celles qui déterminent le type de relation que l'allocutaire veut spontanément établir avec l'allocuté et dont l'acte d'énonciation rendra compte à travers ses constituants linguistiques propres.

Ce sont les possibilités de modulation de ce rapport duel qu'il s'agit d'analyser maintenant sous ses différents aspects.

Les tenants et aboutissants de toute prise de parole ne sont pas réductibles à leur substrat socioculturel. D'évidence, le choix qu'effectue le locuteur parmi les alternatives que lui offre la langue est la marque et l'effet de sa subjectivité. Aussi celle-ci introduit-elle une marge d'incertitude, quant à la teneur de l'énoncé, en regard des déterminations objectivables qui caractérisent toute situation interpersonnelle ayant provoqué une émission verbale.

Si, au plan des interactions humaines, on admet que tout acte de parole est impulsé par un besoin d'ordre privé ou social, on conviendra que sa finalité va tendre à la satisfaction de ce besoin par le biais d'une transformation des conditions externes ou internes qui ont été à l'origine de sa manifestation.

De par sa nature, un acte de parole tire effet de l'émergence d'un moi, qui s'affirme face à autrui, la possibilité lui étant offerte de s'extérioriser en se posant comme un objet de discours. En d'autres termes, toute émission verbale a valeur de : "Moi qui vous parle, je vous dis ...". Toutefois, cette préséance que le locuteur s'accorde sur l'auditeur vise à tirer parti de la vigilance que la prise de parole a suscité pour exercer sur l'interlocuteur une pression ou un effet qui l'oblige à modifier son comportement ou tout au moins à réagir (réponse). Selon la nature des besoins exprimés par le locuteur, différentes classes d'énoncés sont susceptibles d'en faire état. Au plan psychologique, cependant, on peut réduire l'éventail des besoins expressifs en s'interrogeant sur le bénéficiaire potentiel de l'acte d'énonciation. Cela nous amène, par commodité, à envisager trois cas :

a. L'acte de parole vise la satisfaction "des besoins" du sujet de l'énonciation, c'est-à-dire du "je".

b. L'acte de parole vise la satisfaction "des besoins" présumés du destinataire de l'allocution, c'est-à-dire du "tu".

APPROCHE, III. Communication face à face

c. L'acte de parole répond à des usages conventionnels et résulte de la socialité du sujet de l'énonciation, celui-ci éprouvant le besoin de s'y conformer. Cette socialité se traduit au plan de la communication par le souci d'établir ou de maintenir le contact avec l'interlocuteur en suscitant son attention, ou encore d'assurer, le cas échéant, la poursuite des échanges verbaux de manière à éviter leur extinction prématurée.

Nous écartons ici à dessein l'aspect autistique que peut comporter tout acte de parole, notamment lorsque celui-ci est l'effet d'impulsions intimes ou fantasmatiques auxquelles le dire peut servir de support ou d'exutoire. Par opposition au "je" et au "tu", les incitations occultes de ce type de besoin expressif, qui se manifeste à l'insu du locuteur, font intervenir le "il" ou le "ça" comme lieu d'ubiquité ou d'incarnation du discours ("quand je parle, ça parle en moi").

En d'autres termes, la troisième personne du verbe se définit par ce qu'elle n'est pas et non par ce qu'elle est : elle n'est pas partie prenante dans un acte de discours. Elle est celle dont on parle et qui ne parle jamais, et à qui il n'est jamais parlé. A ce titre, elle est assimilable à une non-personne (tel que dans l'exemple : "il pleut").

Etant donné la situation particulière que nous avons choisie, l'acte de parole du type : *Qu'est-ce que je dois faire pour envoyer un télégramme ?* (cf. A.P.I.9.5.) vise à la satisfaction immédiate du "je". Le "je" exprime d'emblée le besoin qu'il doit satisfaire avec une économie de moyens et une concentration sur l'opération à effectuer qui suppriment presque complètement le caractère de "socialité" de l'échange verbal : la prise de contact avec l'interlocuteur ne dure que le temps de la satisfaction du besoin. L'échange peut d'ailleurs n'être verbal que chez le locuteur. En effet, en réponse à la question ci-dessus, l'employé peut se contenter de tendre à l'utilisateur un formulaire à remplir.

Si l'employé se montre particulièrement efficace ou aimable et va jusqu'à rendre un service qui ne relève pas de ses attributions, il pourra se voir gratifier d'un *C'est très aimable à vous* (cf. A.P.II.2.5.)
Merci infiniment.

III.2.2. Degré d'implication de la prise de parole

Les composantes que nous avons énumérées jusqu'ici sont toutes d'ordre directionnel, dans la mesure où elles orientent la décision volontaire et motivée qui commande la prise de parole. Cependant, tout acte de parole peut varier en intensité, selon le *degré d'implication* du sujet dans la situation de communication, de manière à dynamiser son dire. Cette implication peut être d'ordre cognitif, volitif, ou affectif. On peut donc la catégoriser par inférence à partir de l'origine éventuelle de ses modes de manifestation. Ainsi, le degré de tension, d'excitation ou d'agressivité (ou l'inverse) du sujet de l'énonciation peut résulter :

APPROCHE, III. Communication face à face

- a. de l'état contingent du locuteur (colère, fatigue, anxiété, etc.) ;
- b. de la conviction, de l'empressement ou de l'insistance dont fait preuve le locuteur dans ce qu'il énonce ;
- c. de la bipolarité des attitudes (favorable - défavorable) du locuteur par rapport à son auditeur.

A priori, les rapports employé/usager sont dépourvus de toute affectivité. Cependant, l'affectivité de chacun, latente, pourra se manifester sous certaines conditions : si, par exemple, l'utilisateur est particulièrement pressé ou anxieux, soit pour des raisons externes à l'envoi du télégramme, soit que ce télégramme représente pour lui un événement important dans sa vie affective, des signes d'impatience apparaîtront, dans le ton de sa voix entre autres, particulièrement si l'employé se montre distrait. Sa nervosité aura pour effet de provoquer une irritation certaine chez l'employé qui, toutefois, tenu par la neutralité que suppose sa charge, ne manifestera cette irritation qu'au niveau de l'intonation ou de la mimique. Les jurons ou grossièretés (cf. A.P.L.11.7.13) seront bannis.

III.2.3. *Rôles réciproques*

Finalement, la dernière composante qu'il nous faut retenir, de prime abord, tient aux rôles respectifs assumés par les interlocuteurs engagés dans une situation de face à face. En effet, tout locuteur peut en toutes circonstances faire état de son statut social selon une représentation qui lui est personnelle ou, le cas échéant, masquer son identité sociale réelle au profit d'un personnage capable de faire illusion sur son auditeur. La possibilité offerte au locuteur d'adopter un rôle privé ou social à sa convenance, explique le pouvoir d'autorité, de séduction ou de suggestion qu'il exerce sur son interlocuteur, dans la mesure où celui-ci, consciemment ou non, s'en rend complice ... C'est sur la toile de fond de cette connivence entre interlocuteurs que se détachent les règles sociales d'usage, dont la théâtralité confère aux relations publiques l'aspect de comédie sociale. Comme les rapports humains peuvent se nouer sur différents plans, le partage des rôles entre interlocuteurs met en jeu des qualités ou des compétences de fait ou présumées. Celles-ci leur permettent de se situer réciproquement selon des jugements de valeur qui reposent sur des préjugés sociaux ou des critères institutionnels bien établis. A cet égard, on peut envisager trois cas :

- a. les rapports réciproques se situent au plan de "l'être" et sont par définition égalitaires ;
- b. les rapports s'établissent au plan de "l'avoir", ce qui accuse la dissymétrie de représentations, notamment par la prise en considération du patrimoine de chaque interlocuteur (acquis ou avantages matériels et culturels) pour décider de leur position sociale respective ;
- c. les rapports se règlent au plan du "faire" et présument ainsi des compétences et des aptitudes dont chaque partie peut à tort ou à raison se prévaloir.

APPROCHE, III. Communication face à face

"Le faire"

Il est raisonnable de penser qu'à la poste le rôle social du locuteur comme de l'interlocuteur l'emportera sur le rôle privé : en effet, nous sommes ici au niveau pragmatique, dans le "dire de faire" : l'usager demande quelque chose pour lui, l'employé est tenu de faire ce quelque chose. Leurs rôles respectifs se cantonnent à cette tâche demandée par l'un et devant être accomplie par l'autre, qui détient la compétence nécessaire ; cela exclut que l'usager mette en doute cette compétence par des demandes naïves comme : *Qu'est-ce que vous feriez à ma place ? Vous avez une idée ?* etc. (cf. A.P.I.9.5.1.).

"L'être"

Il peut cependant se trouver que se soient noués des liens cordiaux entre un habitué de la poste et un employé. Leur dialogue sera alors étayé de remarques pertinentes comme : *Quel sale temps !* (cf. A.P.I.1.3.) ou *Il y avait longtemps qu'on ne vous avait pas vue !* (cf. A.P.I.1.2.1.). Il est bien évident que si, d'aventure, usager et employé se trouvent avoir fréquenté la même école, l'acte de demande lui-même pourra être modulé : *Dis-donc, tu me l'envoies ce télégramme ?* (cf. A.P.I.9.0.1.b4) ou donner lieu à commentaires : *Alors, comme ça, on envoie des télégrammes à sa petite amie !* (cf. A.P.I.9.1.4.4.).

"L'avoir"

Si, au plan de "l'être", les rapports locuteur/interlocuteur peuvent amener des variations au niveau de la communication, il est peu vraisemblable qu'au plan de "l'avoir" se manifestent des rapports de force : il est bien entendu que le statut de l'employé lui confère un pouvoir momentané dû à sa fonction, pouvoir qu'il exerce sur le demandeur qu'est l'usager. Mais cela ne doit en principe pas affecter leurs rôles respectifs : le demandeur s'en tient à sa demande et cela indépendamment de son statut social et de son vécu.

Un personnage haut placé (ou qui veut se faire passer pour tel) formule sa demande comme monsieur tout le monde. On peut toutefois envisager le cas extrême où ledit personnage ferait valoir ses titres par un : *Vous ne savez pas à qui vous avez affaire* (cf. A.P.I.1.4.) ou *Je vous conseille, mon ami, de ne pas me faire attendre* (cf. A.P.I.9.0.3.).

Si c'est au niveau du "faire" que vont se nouer les rapports usager/employé à la poste, il en va tout autrement lorsque la situation interpersonnelle se déroule hors du domaine administratif et que l'exécution d'une tâche par l'interlocuteur relève d'un service spontané à rendre au lieu d'un devoir à accomplir dans le cadre d'une fonction. On conçoit que dans ce cas les moyens d'expression de la demande soient beaucoup plus riches et engagent une stratégie persuasive.

APPROCHE, III. Communication face à face

Conclusion

Pour nous résumer, ce qui caractérise la situation de la poste au plan des actes de parole, c'est que ceux-ci se laissent réduire à l'énonciation d'une demande très codée. Dans un service public, l'accomplissement de toute demande est tarifé et obligatoire. Aussi les usagers avertis utilisent-ils un sous-code d'autant plus efficace que la force de l'habitude contribue à automatiser leurs comportements. La contraction des énoncés émis en est l'effet. On est ainsi frappé par la discordance entre la mise en oeuvre de moyens linguistiques très réduits et l'exécution d'opérations souvent fort longues et complexes.

Ce n'est qu'en cas de dysfonctionnement de ce type de communication, fondé sur des comportements ostentatoires, que la parole joue un rôle de suppléance, en servant de lieu et de moyen de transaction entre les exigences administratives et la satisfaction des besoins privés, toujours soumis aux contingences les plus immédiates.

Pour bien différencier "statut" et "rôle" en situation interpersonnelle, il faut relever que le "rôle" attribué au locuteur ne coïncide pas avec son statut social établi. Le rôle met toujours en jeu le vécu et le perçu du sujet parlant, notamment son imaginaire et ses représentations sociales, selon les effets immédiats intentés par la prise de parole afin d'exercer son emprise sur l'interlocuteur éventuel.

La communication en situation interpersonnelle ne se réduit pas à la transmission d'informations ou de messages. Elle vise, au-delà de leur signification littérale, la relation avec autrui et les valeurs spécifiques qui caractérisent la métacommunication. Celle-ci est vécue et ressentie à travers la subjectivité des acteurs en présence sans que ne soit nécessairement prise en compte leur identité sociale respective (autorité ou soumission, engagement ou évitement, attraction ou répulsion, etc.).

La relation n'est pas la somme des actes de parole émis de part et d'autre. Elle s'établit et s'impose à la suite de l'effet produit par l'ensemble des interactions entre acteurs engagés dans un événement langagier et dont l'issue les conforte dans leurs attitudes réciproques.

La nature conflictuelle de toute communication tient à la confusion des niveaux de décodage. Le refus ou l'acceptation du dire ne relève pas uniquement de la validité des énoncés émis mais aussi des rôles relationnels reconnus ou contestés qui s'incarnent à travers eux. Une assertion aussi banale que *il pleut* se laisse aisément vérifier et pourtant nous savons qu'elle peut, le cas échéant, fournir prétexte à dispute : Exemple : *Bien sûr qu'il pleut. Ce n'est vraiment pas la peine de prendre toujours les gens pour des idiots ... Je sais regarder par la fenêtre aussi bien que toi.* Dans ce cas, l'énoncé *il pleut*, au-delà de sa valeur référentielle, fonctionne comme symptôme d'un rapport bloqué dont il met à nu les ressorts.

Ce sont donc les huit composantes de la situation de communication en face à face qui sont impliquées dans la réalisation pratique d'un acte de parole dont procède tout dialogue.

Dès l'émission d'un premier énoncé, celui-ci modifie la situation de départ et l'apparition de cette nouvelle donnée en redistribue les

APPROCHE, III. Communication face à face

déterminations. L'enchaînement des énoncés successifs, qui constitue un événement langagier, suppose la mise en oeuvre, pour chacun d'eux, d'un ensemble d'options dont le tableau ci-après tient lieu de matrice.

Compte tenu de l'autonomie du sujet parlant, un acte de parole est par nature imprévisible. Toutefois, sa mise en situation contextuelle aide à cerner certains indices et contraintes permettant de prévoir la nature des émissions verbales les plus probables. Dans cet esprit, les composantes de la situation de communication que nous avons mises en évidence doivent être considérées comme des réducteurs d'indétermination dont procède inconsciemment toute pratique sociale du langage en face à face.

II. ANALYSE DES BESOINS ET DETERMINATION DES OBJECTIFS

PRESENTATION DES OUTILS DE LA DESCRIPTION

II.0. *Rappels et orientations*

Les hypothèses rappelées en conclusion du chapitre précédent montrent que la conception d'un système d'unités capitalisables doit dépendre, entre autres facteurs, d'une analyse précise des demandes de formation et d'une détermination adéquate des objectifs d'apprentissage. Si la trajectoire de chacun des apprenants n'est pas seulement ni d'abord fonction de l'organisation même d'une matière à enseigner mais résulte largement des besoins constatés et des finalités retenues, il importe de caractériser nettement les unes et les autres. Faute de quoi, tout l'édifice ne serait qu'une structure complexe mais inadaptée, un labyrinthe plus qu'un réseau de parcours différenciés.

On se placera ici avant tout dans le cas où on établit un rapport étroit entre l'inventaire des demandes et la sélection des objectifs. On admettra aussi qu'il s'agit de demandes et d'objectifs pouvant être décrits en termes d'utilisation de la langue étrangère : celui qui apprend souhaite être capable de se servir de ce qu'il aura appris pour effectuer telle ou telle opération dans telles ou telles circonstances. Les besoins paraissent alors d'ordre pragmatique et, sans qu'on puisse préjuger de ce que sera l'apprentissage, il devrait normalement mettre les apprenants à même de "fonctionner" à l'aide de la langue étrangère dans les circonstances qui les intéressent. Quelqu'un peut avoir besoin du français pour assurer sa survie quotidienne (se déplacer, se nourrir, dormir) au cours d'un séjour touristique dans un pays francophone ; quelqu'un d'autre souhaitera, sans quitter son pays, lire des ouvrages ou des articles de sa spécialité qui se trouveraient écrits en français. C'est ce genre de demandes et d'objectifs qui nous concernera ici et dont il faut indiquer les critères et les outils de description.

II.1. *Parenthèse sur les rapports entre besoins et objectifs*

L'hypothèse dans laquelle on vient de se situer - en la présentant de façon un peu simpliste - est probablement en effet la plus simple à examiner, puisqu'elle s'inscrit dans une perspective fonctionnelle : les besoins sont caractérisés par rapport à l'utilisation de la langue étrangère comme instrument de communication et les objectifs sont ajustés à ces besoins.

Même à titre de parenthèse, il nous paraît nécessaire de souligner que tous les aspects d'un apprentissage de langue vivante ne se trouvent pas ainsi couverts et que la notion de besoin ne va pas sans quelque ambiguïté. Au risque d'apparaître répétitif, rappelons et complétons ce qui a déjà été signalé au passage dans le premier chapitre.

1. Les besoins des individus peuvent rester inexprimés ; en partie induits et produits par l'environnement socio-économique et socioculturel, ils paraissent souvent, pour un même individu, composites et conflictuels ;

APPROCHE, II. Objectifs

ils se modifient, notamment en cours d'apprentissage. Ils ne sont pas tous de nature pragmatique et linguistique. Ainsi, un individu peut, dans un premier temps, déclarer vouloir apprendre une langue étrangère en vue d'un objectif fonctionnel (par exemple, comprendre, à la radio, des informations politiques) puis, plus tard, désirer s'exprimer oralement dans cette langue. Mais ses intentions pratiques servent peut-être de paravent à des besoins latents plus déterminants ; par exemple ; reprendre un certain type d'études, socialement perçues comme "valorisantes". sans pour autant admettre, aux yeux de l'entourage familial ou professionnel, des déficiences "dévalorisantes" dans d'autres domaines ; ou bien encore : nouer des contacts humains dans un groupe constitué où la relation didactique est facilitante mais non limitative ou exclusive. En d'autres termes, on ne saurait simplifier à l'excès une analyse des besoins : il faudrait, en principe, pouvoir la conduire, synchroniquement et diachroniquement, à plusieurs niveaux, sans interprétations ni conclusions trop hâtives.

2. Il n'y a pas toujours rapport étroit entre les demandes et la définition des objectifs. Ces derniers peuvent être définis pour aider à la cristallisation de besoins latents, voire à la création de besoins nouveaux ou en prévision d'une demande non encore manifeste mais probable. Il se peut surtout que les objectifs éducatifs débordent - ou négligent la demande initiale des apprenants. Ainsi, dans un système d'éducation donné, l'apprentissage d'une langue étrangère peut ne pas avoir d'objectif propre mais ne prendre sens que par rapport aux finalités d'ensemble du projet éducatif. Le contact avec la langue étrangère doit, par exemple, permettre à l'apprenant de développer des attitudes d'ouverture à l'égard de cultures autres que la sienne ou bien encore de mieux prendre conscience, contrairement, du fonctionnement de sa langue maternelle. Il se peut aussi, comme c'est le cas pour les besoins, que les objectifs explicites en dissimulent d'autres que l'on ne précise pas mais qui sont parfois décisifs : comme de former une conscience nationale ou de renforcer l'idéologie dominante ou de favoriser indirectement une certaine sélection sociale.

Ces rappels d'évidences incitent à une certaine vigilance ou, du moins, invitent à se garder de l'illusion pédagogique et de l'illusion scientifique. La mise en place d'un système d'unités capitalisables repose certes sur une volonté de mieux ajuster les contenus et les moyens d'enseignement à la nature des diverses demandes et des objectifs multiples de l'apprentissage des langues vivantes. Mais chacun sait que cette volonté de rigueur et de réalisme ne suffit pas à rendre le système innocent et neutre. Ici comme ailleurs, il importera de savoir au profit de qui se fait la rentabilisation d'un apprentissage des langues par les adultes. L'analyse des besoins et la définition des objectifs constituent des enjeux d'autant plus importants, si on s'accorde à penser, d'une part, qu'elles commandent l'ensemble et, d'autre part, qu'elles n'ont rien d'aisé et laissent place à plus d'une ambiguïté.

II.2. *Outils de description*

Revenons, au-delà de cette parenthèse, au cas qui nous occupe : celui où les besoins et les objectifs concordent largement ; l'apprenant doit accomplir un certain nombre d'actes à l'aide de la langue étrangère et ceci dans ces circonstances qu'il est possible de délimiter et déterminer avec un minimum de précision.

APPROCHE, II. Objectifs

Pour caractériser cette catégorie d'apprenants et leurs attentes, deux démarches complémentaires pourront être utilisées : 1/ tenter une typologie sommaire en grandes classes à partir d'une estimation globale des besoins ou en fonction des conditions d'apprentissage ; 2/ s'attacher ensuite à une définition plus fine de ce pour quoi la langue étrangère sera utilisée par chacun des groupes ou sous-groupes - voire des individus - concernés.

Nous proposerons et examinerons plus loin un classement assez grossier des types d'apprenants et des secteurs d'usage d'une langue. Mais, de toute manière, quels que soient les publics et les zones d'utilisation considérées, on aura recours aux mêmes outils de description : ceux qui ont été retenus comme opératoires pour les différents travaux du groupe d'experts réuni par le Conseil de l'Europe.

Si l'on veut étudier les circonstances dans lesquelles l'apprenant aura à se servir de la langue étrangère, on peut commodément recourir au schéma suivant - proposé par Eddy Roulet - pour décrire une phase d'un échange langagier.

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

Ce schéma inventorie des variables dont on postule que chacune influe sur la réalisation de l'événement langagier et sur la sélection des moyens linguistiques qui seront mis en oeuvre. On peut donc estimer que, selon les objectifs fixés à l'apprentissage, ce sont les marges de variation de ces variables qui permettront d'arrêter, sinon les contenus de l'apprentissage, du moins ce qui devrait être maîtrisé à la fin de celui-ci.

Dans la perspective qui est nôtre, préciser des objectifs d'apprentissage revient donc à répondre à une série de questions :

- . Quel statut, quels rôles, quelles caractéristiques aura l'apprenant en tant que locuteur de la langue étrangère ?
- . Avec quels types d'interlocuteurs (statut, rôles, caractéristiques) aura-t-il à communiquer ?
- . Quels actes de parole devra-t-il ^{être} en mesure de réaliser et en réaction à quels autres actes ?
- . Dans quelles situations aura-t-il à réaliser ces actes ?
- . En référence à quels domaines d'expérience les échanges langagiers se dérouleront-ils ?

Définir des contenus correspondant à ces objectifs d'apprentissage revient à déterminer quelles incidences ou quelles réalisations linguistiques les réponses à ces diverses questions sont susceptibles d'entraîner ou de comporter pour ce qui est de l'utilisation de la langue étrangère.

APPROCHE, II. Objectifs

II.2.1. *Les caractéristiques des locuteurs*

Les locuteurs pourront évidemment être caractérisés de façon plus ou moins fine. Les critères retenus comme pertinents au niveau de l'interprétation langagière seront limités de façon arbitraire et on prendra en compte, par exemple :

- . l'âge (interlocuteur plus âgé, moins âgé, de même âge ; relation adulte/enfant, enfant/enfant, etc.)
- . le sexe
- . le statut (rapport hiérarchique entre les interlocuteurs, type de rapport social les liant - exemple : vendeur/client, employé/usager, etc.)
- . le rôle psychologique choisi par l'un et/ou l'autre des interlocuteurs (indépendamment des statuts sociaux) : sympathie, hostilité, neutralité, etc.

Au-delà des caractéristiques individuelles de chaque locuteur, il est clair qu'importeront surtout dans un échange langagier :

a. la nature de l'interrelation qui fait apparaître, différenciellement et contrastivement, les rapports de statuts et de rôles ; à cet égard il peut être commode de distinguer des échanges du type *transactionnel* (où les interlocuteurs interviennent en fonction de leur statut, de leur position, "avec leur casquette", comme on dit familièrement) et des échanges de type *personnel* (où les qualités sociales et les étiquettes importent moins que les relations et les rôles psychologiques) ; mais il va de soi que cette distinction commode simplifie abusivement une réalité où, dans nombre de cas, l'échange transactionnel a des résonances ou des sous-entendus personnels, et inversement ;

b. la visée de chacun des interlocuteurs, ce pourquoi il est engagé dans l'échange et ce qu'il en attend, en d'autres termes (voir la section *Actes de parole*, chapitre 0), les *intentions énonciatives* de chacun des différents participants.

Le chapitre suivant illustre, à propos d'un exemple concret, le jeu de ces diverses variables.

II.2.2. *Les actes de parole que le locuteur réalise*

Le langage ne sert pas seulement à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un, etc. Toutes ces opérations peuvent être appelées *actes de parole*. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant.

APPROCHE, II. Objectifs

Même si la catégorisation et le classement des actes de parole présentent bien des difficultés, il paraît intéressant, dans la perspective qui est la nôtre, de faire appel à ce concept pour rendre compte de l'utilisation d'une langue par les locuteurs et pour caractériser des objectifs d'apprentissage, si on fixe à ce dernier des finalités fonctionnelles. L'important pour l'apprenant est d'être apte à effectuer dans la langue étrangère un certain nombre d'opérations qu'il est à même de réaliser à l'aide de sa langue maternelle en présence d'autres interlocuteurs. A cet égard, les formes linguistiques valent moins en elles-mêmes que par rapport aux actes de parole qu'elles permettent d'accomplir ; ce qui n'implique pas, comme on aura l'occasion de le vérifier plus loin, que la sélection de contenus à enseigner s'en trouve considérablement simplifiée.

II.2.3. *Les situations de communication*

Les locuteurs réalisent des actes de parole, en fonction de leurs intentions énonciatives, dans des situations de communication qui varient mais peuvent être caractérisées de diverses manières :

. Par les conditions spatio-temporelles de l'échange : selon les cas, ce cadre physique sera plus ou moins caractérisé par les activités sociales qui s'y déroulent (le sommet d'une montagne et la boutique d'un épicier, du moins, pour cette dernière, aux heures d'ouverture !) et qui peuvent être plus ou moins codifiées, y compris quant aux usages sociolinguistiques. Certains cadres sont des lieux sociaux permettant de prévoir habituellement ce qui pourra s'y passer. Ainsi, un bureau de poste (voir chapitre suivant) est normalement un endroit où certaines opérations convenues, et donc largement prévisibles, s'effectuent selon des séquences relativement canoniques ; les rapports entre les interlocuteurs sont prédéterminés quant à leur nature transactionnelle (client/employé), les intentions énonciatives des uns et des autres sont en principe liées à l'exécution des opérations postales, même si toutes sortes de variantes, de complications, de parasitages, sont concevables. A l'inverse, une terrasse de café autorise des échanges qui, une fois les consommations commandées, paraissent plus aléatoires, ne serait-ce que quant à l'éventail des sujets de conversation abordés par les interlocuteurs. Ce n'est pas que le lieu "café" soit moins socialisé que le lieu "poste" mais sa fonction est autre. Ce n'est pas non plus que ce lieu soit sans incidence sur le style et la nature des échanges : une conversation de caractère professionnel n'y aura sans doute pas le même ton que dans un bureau (la pratique des déjeuners ou des diners d'affaires ne répond pas toujours à des motivations uniquement gastronomiques !).

. Par le canal utilisé et le type d'activité langagière auquel se livre l'utilisateur de la langue. Un dialogue en face à face ne présente pas les mêmes contraintes et n'a pas les mêmes influences sur les réalisations linguistiques qu'une conversation téléphonique ou une séance de travail en petit groupe. Celui qui écoute une conférence ne se trouve pas tout à fait dans la même position selon qu'il a ou non à prendre des notes, selon qu'il doit ensuite poser ou non des questions, prendre part ou non à une discussion, faire ou non un compte rendu oral ou écrit de ce qui aura été dit. L'étudiant qui, pour son travail universitaire, a besoin d'une langue étrangère n'aura

APPROCHE, II. Objectifs

pas tout à fait les mêmes objectifs d'apprentissage, même pour une discipline unique, dans un même cadre, et dans un même rapport avec les enseignants et ses camarades, selon qu'il doit simplement lire des ouvrages dans la langue étrangère ou aussi entendre des exposés ou encore rédiger des réponses d'examen ou un texte de mémoire ou de thèse.

II.2.4. *Les champs ou objets de référence*

Les échanges langagiers se font à propos de quelque chose, se rapportent à tel ou tel champ de référence dont relève tel ou tel thème abordé (le temps qu'il fait, la physique nucléaire, le mode d'emploi d'un appareil) ; étant bien entendu que ce à propos de quoi on parle peut être aussi bien un événement, une chose, des personnes, que la relation même entre les interlocuteurs. En d'autres termes, les objets de référence existent certes en dehors des interlocuteurs, de la situation et des actes de parole, mais, pour chaque événement langagier, des rapports se nouent entre ces différentes variables. S'il est souhaitable de préciser, pour ce qui est des objectifs d'apprentissage, dans quels champs de référence l'apprenant aura à faire usage de la langue étrangère, il va de soi que ces champs de référence ne se réduisent pas à des centres ou à des thèmes d'intérêt, c'est-à-dire à de simples inventaires lexicaux.

II.2.5. *Les notions*

En fait, un outil transversal de description est ici nécessaire. On peut considérer que, dans tout acte de communication, sont exprimées linguistiquement des *notions*, plus ou moins générales ("forme", "durée", "cause", "animal") plus ou moins spécifiques ("carré", "heure", "insubordination", "alouette"). Les notions spécifiques donnent plus souvent lieu, dans une langue donnée, à des réalisations linguistiques précises et limitées ; les notions générales peuvent être réalisées de façon beaucoup plus diversifiée. Pour autant qu'on puisse établir un inventaire de notions qui ne soit pas (trop) dépendant de l'organisation lexico-sémantique de la langue dans laquelle cet inventaire est établi, il paraît utile, s'agissant toujours de définir des objectifs d'apprentissage, de caractériser aussi ces objectifs en fonction des notions que les apprenants auront à exprimer ou à comprendre dans la langue étrangère pour réaliser tel acte de parole à propos de tel ou tel objet de référence.

III. LES COMPOSANTES D'UNE SITUATION DE COMMUNICATION

=====

EN FACE A FACE ET LE FONCTIONNEMENT DU LANGAGE

=====

UN EXEMPLE : LA POSTE **

=====

III.0. Pour illustrer quelque peu certains aspects du modèle esquissé dans le chapitre précédent, les composantes du contexte situationnel qui décident de notre compétence pour communiquer, tant au plan cognitif que pratique, méritent d'être évoquées.

Cette analyse discursive devrait nous fournir quelques indications sur l'ampleur des possibilités de mise en oeuvre qu'offre le cadre général proposé. Elle n'a qu'une valeur descriptive et tend à élucider la contextualisation des options psychosociales, entre différentes modalités linguistiques concurrentes, que met en jeu toute pragmatique des registres du discours.

Pour faciliter la collecte et l'illustration des faits, nous avons pris pour exemple la poste comme lieu de déroulement d'un processus interactionnel entre locuteurs qui soit caractéristique des usages sociaux et des pratiques comportementales ou langagières par lesquels se manifeste l'échange des messages.

III.1. *Aspects socioculturels*

III.1.1. *Le lieu*

Le choix du lieu, en tant que donnée de fait (environnement physique) ou comme décor lié à un territoire dont la marque institutionnelle résulte du découpage d'un domaine d'activités socioculturelles, n'est évidemment pas indifférent quant aux comportements des usagers ou au fonctionnement du code verbal. A ce titre, les implications énonciatives de ce choix topologique sont d'ordre divers :

a. Le lieu est objet de discours (exemple : la visite d'un appartement à louer).

b. Le lieu fournit un cadre perceptif immédiat de références. Ses caractéristiques spatio-temporelles permettent notamment de recourir, au plan du discours, à des déictiques.

c. Le lieu fait partie intégrante d'un domaine d'activités publiques ou privées que caractérise un réseau de rapports sociaux et d'usages énonciatifs. Cette marque sociologique permet de l'identifier et d'y effectuer des transactions qui visent à satisfaire des besoins pratiques ou culturels. Dans ce cas, son emplacement est prédéterminé et c'est l'utilisateur qui décide de s'y rendre en fonction de ses besoins propres. Aussi peut-il prévoir ses actes de langage et les interlocuteurs auxquels il aura affaire. Ce choix volontaire est assimilable, eu égard aux représentations du locuteur,

** Ce chapitre a été conçu et rédigé par Eliane Papo et Victor Ferenczi.

APPROCHE, III. Communication face à face

à un appel téléphonique dont la décision est de son seul ressort. Inversement, pour ce qui est de la poste, le préposé au guichet sait d'expérience les stéréotypes d'énoncés qui lui sont le plus souvent adressés. Sa formation lui permet d'y répondre ou d'être l'agent d'exécution de toute demande conforme à ses prérogatives. Le lieu impose, toutefois, la connaissance de certaines règles d'usages sociaux, notamment pour ce qui a trait aux "interpellations" (formes d'adresse). On ne peut engager un dialogue n'importe où, n'importe comment, avec n'importe qui.

d. Le lieu est souvent sans rapport avec l'acte d'énonciation (exemple : une discussion sur le sexe des anges).

Considérons maintenant notre exemple (la poste) comme cadre d'interaction sociale :

Parmi toutes les opérations possibles que l'on effectue dans un bureau de poste, nous avons retenu celle qui consiste à envoyer un télégramme. Il est certain que, comme pour toutes les autres opérations, plus l'information de l'utilisateur quant à la façon de procéder sera grande, moins la parole interviendra. A la limite, il peut s'agir "d'histoires sans paroles".

Soit M. X qui veut envoyer un télégramme et qui va demander un renseignement :

- sur l'opération elle même

*Je veux envoyer un télégramme.
Pour envoyer un télégramme ? (cf. A.P.I.9.5.1.) **
J'ai un télégramme à envoyer.*

- sur le lieu (le guichet)

*Où est-ce que je vais ?
A quel guichet dois-je m'adresser ?
Les télégrammes, S.V.P. ? (cf. A.P.I.9.4.2.)*

- sur le "comment" de l'opération

*Qu'est-ce que je dois faire ? (cf. A.P.I.9.5.1.)
Quel papier est-ce que je dois remplir ? 9.4.2.)*

Ces demandes pourront entraîner les réponses suivantes :

*Remplissez ce formulaire (cf. A.P.I.9.0.5.)
Remplissez le formulaire qui est là-bas (II.22.20)*

*Adressez-vous à ce guichet (cf. A.P.I.9.0.5.)
Adressez-vous au guichet n° 9 (A.P.II.22.20)*

** Nous proposons ici des renvois à différentes rubriques de la section *Actes de parole.*

APPROCHE, III. Communication face à face

A partir de ces quelques énoncés, on peut faire les remarques suivantes :

- Le lieu de la poste est segmenté en guichets, chacun répondant à une ou plusieurs opérations particulières ; ceci dans les grandes villes.
- On note l'apparition de déictiques, tout au moins selon que l'usager se trouve d'emblée au bon guichet et que l'employé n'a qu'à lui tendre ou lui montrer le formulaire à remplir, ou que le guichet où il doit se rendre est en vue : *Remplissez ceci et allez là-bas* (cf. A.P.I.9.0.5.)

Les "interpellations" ne sont pas nécessaires mais possibles et les demandes vues plus haut peuvent être précédées d'un *Pardon, Monsieur ...* ou d'un *s'il vous plaît ...* ; on exclura comme trop familières des interpellations du type *Hé ; Hé vous là-bas ; Hep*, ou incongrues : *Il y a quelqu'un ? Qui est là ?* etc. (cf. A.P.I.9.1.).

III.1.2. Les circonstances

Elles ont toujours un caractère événementiel. C'est le "ici et maintenant" de toute situation de communication. On peut cependant, par commodité, classer les circonstances selon leur caractère fortuit d'une part et, d'autre part, selon la nature linguistique ou non des faits.

a. Les circonstances peuvent être prévues par le locuteur lorsque c'est lui qui détermine au préalable les conditions de son intervention.

b. Les circonstances peuvent être imprévisibles, provoquant, le cas échéant, des réactions verbales spontanées ou impulsives selon la nature de l'événement ou des contingences. Ces circonstances peuvent être contextuelles (c'est-à-dire d'ordre linguistique) quand la manifestation de l'inattendu se réalise par le biais d'un énoncé verbal qui fait référence à un événement extra-linguistique. C'est le cas lorsque le locuteur, au lieu de se trouver dans la position de l'interpellant, se considère comme pris à partie ou interpellé (exemple : l'appel "au secours").

A la poste, les circonstances sont prévues par le locuteur puisqu'il se rend dans un lieu déterminé en vue d'effectuer une opération précise. Mais, même à la poste, l'imprévu peut apparaître. Si nous éliminons, parce que extravagants, des accidents tels que le feu qui se déclare, un hold-up agrémenté de prise d'otages, etc., il est raisonnable d'imaginer qu'un usager essaiera de ne pas faire la queue, par exemple : ce qui appellera des réactions verbales, de la part des autres usagers ou de l'employé, du type : *Prenez votre tour s'il vous plaît* ou *Non, mais dites-le ! Ne vous gênez pas ! Ça alors !* (cf. A.P.I.3.5.).

D'autre part, il peut se trouver que des changements soient intervenus dans les modalités d'exécution d'une opération postale : le formulaire à remplir est différemment libellé, ce qui se faisait par oral se fait maintenant par écrit, l'emplacement d'un guichet a changé, le coût d'une opération a augmenté, etc.

APPROCHE, III. Communication face à face

A ce type d'événement extra-linguistique, on pourra avoir, comme réactions verbales, soit des demandes d'information quant au nouveau fonctionnement, soit des commentaires tels que :

- Tiens, ce n'est plus à ce guichet qu'on envoie les télégrammes ?* (cf. A.P.I.11.5.1)
- ou *C'était bien plus pratique avant* (cf. A.P.IV.1.11.)
- ou *Il y a longtemps que ça a augmenté ?* (cf. A.P.I.9.4.2.)

Ces commentaires brilleront toutefois par leur modération : un excès de surprise comme : *Je ne m'y attendais pas, Je n'en reviens pas, Pour une surprise, c'est une surprise.* (cf. A.P.I.3.5.) laisserait songeur quant à l'esprit d'à propos du citoyen en question.

III.1.3. Le domaine de référence

Le domaine de référence objectivable qui est lié au contenu de tout message a une incidence situationnelle qui se répercute aussi bien sur la nature et la forme de la question (verbale ou inverbale) que sur les énoncés émis en réponse. C'est le cas tout particulièrement lorsque les objets référentiels qui constituent l'enjeu de l'allocation se trouvent présents ou absents du champ perceptif immédiat des interlocuteurs. Ainsi, certaines opérations qui se déroulent à la poste peuvent s'accomplir sans qu'il y ait lieu de recourir à la parole (exemple : le timbrage d'une lettre remise directement en main propre, opération qui se laisse aisément automatiser comme c'est le cas au guichet de péage d'une autoroute ; les transactions de paiement se limitent à des rituels comportementaux sans paroles).

Nous avons ici choisi un usager qui éprouve le besoin de demander des renseignements, ce qui est le cas de la plupart des étrangers, qui ne sont pas nécessairement au fait des opérations postales en France, mais on peut très bien imaginer qu'un usager, connaissant le guichet adéquat, ou ayant pris soin de lire les enseignes au-dessus des guichets, s'y dirige sans hésitation et prenne de lui-même le formulaire nécessaire.

On peut noter, à propos des demandes possibles sur le lieu et sur le comment de l'opération (voir plus haut), que leur objet est limité par le cadre administratif dans lequel elles se développent.

N.B. : La compétence en langue écrite intervient ici, soit pour lire les enseignes, soit pour repérer parmi d'autres le formulaire qui convient, soit pour remplir sans erreur ce formulaire. Il est bien évident que si, à la non-compréhension orale, s'ajoute une non-compréhension écrite, l'opération a peu de chances de s'effectuer ! Sauf bien entendu si un tiers s'interpose pour aider, que ce soit un autre usager, un employé (ou un écrivain public).

APPROCHE, III. Communication face à face

III.1.4. *Le statut social des interlocuteurs*

Dans toute société, la hiérarchisation institutionnelle des fonctions sociales impose au détenteur ou au représentant du pouvoir public ou privé des droits et des devoirs. Aussi, selon les instances du dialogue en situation, celles-ci polarisent les échanges, soit en établissant un rapport d'autorité (qui explicite le statut de supériorité du locuteur) soit, inversement, en imposant des règles d'énonciation à celui qui a un statut de subordonné, pour accuser son rapport de soumission.

a. Dans le cas où les actes de parole soulignent les écarts de statuts respectifs ou mettent en évidence la nature des fonctions publiques exercées, on a affaire à des échanges transactionnels (exemple : l'employeur et son employé, le caporal et le conscrit, une réunion interministérielle, etc.).

b. Quand les échanges verbaux se font sur un pied d'égalité et indépendamment des statuts, ils sont, par opposition, considérés comme personnalisés. On notera qu'en français l'usage du "vous" ou du "tu" ne manifeste pas obligatoirement des différences de statuts entre interlocuteurs, ni toujours le caractère formel ou intime des rapports. Ce choix repose sur la distance que veulent maintenir entre eux les personnes engagées dans un échange verbal.

c. Quand les interlocuteurs en présence ignorent leur statut social respectif, les échanges seront qualifiés de neutres. Il y a lieu de souligner qu'entre deux mêmes interlocuteurs, selon le lieu et le domaine de référence du discours, les rapports peuvent être tour à tour transactionnels ou personnels (exemple : un fonctionnaire de l'administration peut être un ami ou un parent ; aussi les registres du discours vont varier en fonction du lieu et de la nature publique ou privée des échanges).

L'employé de poste peut être considéré comme le détenteur ou le représentant du pouvoir public, ce qui lui donne certains droits, comme celui de faire respecter l'ordre, et certains devoirs, entre autres celui de s'adresser poliment aux usagers ; on a noté dans les réponses de l'employé interpellé la présence d'impératifs qui témoignent de son savoir-faire et, par là, de son autorité, et qui témoignent également de son souci d'économie verbale, aux heures d'affluence principalement : *Remplissez ce formulaire, Prenez votre tour S.V.P. Toutefois des Je vous ordonne de remplir ce formulaire ou Remplissez ce formulaire, c'est un ordre !* (cf. A.P.I.9.0.5.) seraient trop péremptaires dans ce type d'interaction sociale où la rébellion n'est pas fréquente ! ...

III.1.5. *La nature de l'acte d'énonciation*

Tout acte de parole présuppose que le locuteur connaisse, avant de s'exprimer, les raisons de son intervention. A cet égard, on peut distinguer sommairement trois cas :

a. Il s'agit de faire face à des besoins pratiques immédiats liés aux conditions matérielles de vie (logement, nourriture, habillement, transport, etc.).

b. Il s'agit de faire face à des besoins secondaires d'ordre psychosocial (domaines d'activités liés à la profession, au loisir, à l'idéologie, etc.).

APPROCHE, III. Communication face à face

c. Il s'agit de respecter et de répondre à des rites ou à des usages protocolaires (exemple : conversations mondaines, cérémonies, etc.). On notera dans ce cas une forte fréquence des stéréotypes idiomatiques et cela, tant au plan du contenu que de la forme. Sous son aspect lexical, c'est à travers le pronom collectif "on" que notre inconscient social se manifeste avec le plus d'évidence au plan de l'énonciation. En subvertissant le moi énonciateur, les "on dit", "on sait", "on pense", etc., réfèrent d'une manière allusive à des pratiques sociales sous couvert desquelles s'institue le discours rapporté (dans le sens large du terme), comme lieu de représentation mentale ou comme relais de l'idéologie. En effet, les activités langagières en tant que pratiques discursives se substituent aux comportements productifs concrets du travail ou s'articulent sur ceux-ci, et s'avèrent, à cet égard, caractéristiques de la mentalité des formations sociales ou professionnelles comme signes témoins de leur histoire vécue.

Pour reprendre notre exemple de la poste, l'usager se trouvant dans le doute quant au guichet qui convient à ses besoins, utilise souvent la forme d'interpellation suivante : *On m'a dit de m'adresser ici pour ...* (cf. A.P.IV.I.18.). On notera que la force illocutive de cette expression est plus grande que celle des formes concurrentes du type : *Je crois savoir ...*, *J'ai entendu dire ...*. En effet, le recours au pronom "on" présuppose, à tort ou à raison, que le demandeur a pris au préalable le soin de s'informer et que son avis est partagé. Le "on" suggère toujours un assentiment social et en tire effet pour forcer une opinion ou infléchir les prédispositions de l'auditeur. L'énonciation du "on", efface le "je" de l'interlocuteur au profit d'un consensus qui englobe une multitude d'usagers. Aussi, le rejet brutal d'un avis ainsi exprimé va jusqu'à remettre en cause un secteur de l'opinion publique. La précaution oratoire du *on m'a dit* trouve ici l'une des raisons implicites de sa fréquence d'usage.

Dans notre exemple, l'usager a à faire face à un besoin immédiat, nécessaire, qui est l'envoi d'un télégramme.

Il est à remarquer toutefois que, même dans ce cas, il doit se soumettre à certains usages sociaux, ne pas enfreindre le règlement, ne pas non plus avoir un comportement "aberrant", sortir son couteau et son saucisson pour casser la croûte au guichet par exemple.

Sa façon de s'adresser à l'employé ne doit être, d'autre part, ni trop désinvolte ni ironique, du genre : *Dites-donc, vous, puisque vous n'avez rien à faire, profitez-en pour m'expliquer ...*, ni trop familière, du type : *Bonjour, ça va ?* (cf. A.P.I.9.1., 1.8.10.). Même au niveau de ces opérations primaires, la connaissance d'un certain protocole est souhaitable.

III.1.6. Encodage et contexte socioculturel

Ces cinq composantes : *lieu, circonstances, domaines de référence, statut social et nature de l'énonciation* constituent des données de fait qui sont connues du locuteur et déterminent ses options linguistiques (encodage du message) parmi toutes les formes équivalentes que la langue met à sa disposition. Le respect des règles d'usages sociaux quant au choix du registre et de l'objet du discours est étroitement dépendant de la juste appréciation des indicateurs pragmatiques liés à ces composantes situationnelles.

APPROCHE, III. Communication face à face

Il s'agit maintenant d'envisager comment le locuteur peut moduler son énonciation pour conférer une marque linguistique personnelle au processus langagier qui le met en relation avec autrui.

III.2. *Aspects psycholinguistiques*

III.2.1. *Finalité de la prise de parole*

Au-delà des données de fait connues des interlocuteurs en présence et que nous venons d'évoquer, il y a lieu aussi d'inclure parmi les composantes de la situation de communication en face à face, celles qui déterminent le type de relation que l'allocutaire veut spontanément établir avec l'allocuté et dont l'acte d'énonciation rendra compte à travers ses constituants linguistiques propres.

Ce sont les possibilités de modulation de ce rapport duel qu'il s'agit d'analyser maintenant sous ses différents aspects.

Les tenants et aboutissants de toute prise de parole ne sont pas réductibles à leur substrat socioculturel. D'évidence, le choix qu'effectue le locuteur parmi les alternatives que lui offre la langue est la marque et l'effet de sa subjectivité. Aussi celle-ci introduit-elle une marge d'incertitude, quant à la teneur de l'énoncé, en regard des déterminations objectivables qui caractérisent toute situation interpersonnelle ayant provoqué une émission verbale.

Si, au plan des interactions humaines, on admet que tout acte de parole est impulsé par un besoin d'ordre privé ou social, on conviendra que sa finalité va tendre à la satisfaction de ce besoin par le biais d'une transformation des conditions externes ou internes qui ont été à l'origine de sa manifestation.

De par sa nature, un acte de parole tire effet de l'émergence d'un moi, qui s'affirme face à autrui, la possibilité lui étant offerte de s'extérioriser en se posant comme un objet de discours. En d'autres termes, toute émission verbale a valeur de : "Moi qui vous parle, je vous dis ...". Toutefois, cette préséance que le locuteur s'accorde sur l'auditeur vise à tirer parti de la vigilance que la prise de parole a suscité pour exercer sur l'interlocuteur une pression ou un effet qui l'oblige à modifier son comportement ou tout au moins à réagir (réponse). Selon la nature des besoins exprimés par le locuteur, différentes classes d'énoncés sont susceptibles d'en faire état. Au plan psychologique, cependant, on peut réduire l'éventail des besoins expressifs en s'interrogeant sur le bénéficiaire potentiel de l'acte d'énonciation. Cela nous amène, par commodité, à envisager trois cas :

a. L'acte de parole vise la satisfaction "des besoins" du sujet de l'énonciation, c'est-à-dire du "je".

b. L'acte de parole vise la satisfaction "des besoins" présumés du destinataire de l'allocution, c'est-à-dire du "tu".

APPROCHE, III. Communication face à face

c. L'acte de parole répond à des usages conventionnels et résulte de la socialité du sujet de l'énonciation, celui-ci éprouvant le besoin de s'y conformer. Cette socialité se traduit au plan de la communication par le souci d'établir ou de maintenir le contact avec l'interlocuteur en suscitant son attention, ou encore d'assurer, le cas échéant, la poursuite des échanges verbaux de manière à éviter leur extinction prématurée.

Nous écartons ici à dessein l'aspect autistique que peut comporter tout acte de parole, notamment lorsque celui-ci est l'effet d'impulsions intimes ou fantasmatiques auxquelles le dire peut servir de support ou d'exutoire. Par opposition au "je" et au "tu", les incitations occultes de ce type de besoin expressif, qui se manifeste à l'insu du locuteur, font intervenir le "il" ou le "ça" comme lieu d'ubiquité ou d'incarnation du discours ("quand je parle, ça parle en moi").

En d'autres termes, la troisième personne du verbe se définit par ce qu'elle n'est pas et non par ce qu'elle est : elle n'est pas partie prenante dans un acte de discours. Elle est celle dont on parle et qui ne parle jamais, et à qui il n'est jamais parlé. A ce titre, elle est assimilable à une non-personne (tel que dans l'exemple : "il pleut").

Etant donné la situation particulière que nous avons choisie, l'acte de parole du type : *Qu'est-ce que je dois faire pour envoyer un télégramme ?* (cf. A.P.I.9.5.) vise à la satisfaction immédiate du "je". Le "je" exprime d'emblée le besoin qu'il doit satisfaire avec une économie de moyens et une concentration sur l'opération à effectuer qui suppriment presque complètement le caractère de "socialité" de l'échange verbal : la prise de contact avec l'interlocuteur ne dure que le temps de la satisfaction du besoin. L'échange peut d'ailleurs n'être verbal que chez le locuteur. En effet, en réponse à la question ci-dessus, l'employé peut se contenter de tendre à l'utilisateur un formulaire à remplir.

Si l'employé se montre particulièrement efficace ou aimable et va jusqu'à rendre un service qui ne relève pas de ses attributions, il pourra se voir gratifier d'un *C'est très aimable à vous* (cf. A.P.II.2.5.)
Merci infiniment.

III.2.2. Degré d'implication de la prise de parole

Les composantes que nous avons énumérées jusqu'ici sont toutes d'ordre directionnel, dans la mesure où elles orientent la décision volontaire et motivée qui commande la prise de parole. Cependant, tout acte de parole peut varier en intensité, selon le *degré d'implication* du sujet dans la situation de communication, de manière à dynamiser son dire. Cette implication peut être d'ordre cognitif, volitif, ou affectif. On peut donc la catégoriser par inférence à partir de l'origine éventuelle de ses modes de manifestation. Ainsi, le degré de tension, d'excitation ou d'agressivité (ou l'inverse) du sujet de l'énonciation peut résulter :

APPROCHE, III. Communication face à face

- a. de l'état contingent du locuteur (colère, fatigue, anxiété, etc.) ;
- b. de la conviction, de l'empressement ou de l'insistance dont fait preuve le locuteur dans ce qu'il énonce ;
- c. de la bipolarité des attitudes (favorable - défavorable) du locuteur par rapport à son auditeur.

A priori, les rapports employé/usager sont dépourvus de toute affectivité. Cependant, l'affectivité de chacun, latente, pourra se manifester sous certaines conditions : si, par exemple, l'utilisateur est particulièrement pressé ou anxieux, soit pour des raisons externes à l'envoi du télégramme, soit que ce télégramme représente pour lui un événement important dans sa vie affective, des signes d'impatience apparaîtront, dans le ton de sa voix entre autres, particulièrement si l'employé se montre distrait. Sa nervosité aura pour effet de provoquer une irritation certaine chez l'employé qui, toutefois, tenu par la neutralité que suppose sa charge, ne manifestera cette irritation qu'au niveau de l'intonation ou de la mimique. Les jurons ou grossièretés (cf. A.P.L.11.7.13) seront bannis.

III.2.3. *Rôles réciproques*

Finalement, la dernière composante qu'il nous faut retenir, de prime abord, tient aux rôles respectifs assumés par les interlocuteurs engagés dans une situation de face à face. En effet, tout locuteur peut en toutes circonstances faire état de son statut social selon une représentation qui lui est personnelle ou, le cas échéant, masquer son identité sociale réelle au profit d'un personnage capable de faire illusion sur son auditeur. La possibilité offerte au locuteur d'adopter un rôle privé ou social à sa convenance, explique le pouvoir d'autorité, de séduction ou de suggestion qu'il exerce sur son interlocuteur, dans la mesure où celui-ci, consciemment ou non, s'en rend complice ... C'est sur la toile de fond de cette connivence entre interlocuteurs que se détachent les règles sociales d'usage, dont la théâtralité confère aux relations publiques l'aspect de comédie sociale. Comme les rapports humains peuvent se nouer sur différents plans, le partage des rôles entre interlocuteurs met en jeu des qualités ou des compétences de fait ou présumées. Celles-ci leur permettent de se situer réciproquement selon des jugements de valeur qui reposent sur des préjugés sociaux ou des critères institutionnels bien établis. A cet égard, on peut envisager trois cas :

- a. les rapports réciproques se situent au plan de "l'être" et sont par définition égalitaires ;
- b. les rapports s'établissent au plan de "l'avoir", ce qui accuse la dissymétrie de représentations, notamment par la prise en considération du patrimoine de chaque interlocuteur (acquis ou avantages matériels et culturels) pour décider de leur position sociale respective ;
- c. les rapports se règlent au plan du "faire" et présument ainsi des compétences et des aptitudes dont chaque partie peut à tort ou à raison se prévaloir.

APPROCHE, III. Communication face à face

"Le faire"

Il est raisonnable de penser qu'à la poste le rôle social du locuteur comme de l'interlocuteur l'emportera sur le rôle privé : en effet, nous sommes ici au niveau pragmatique, dans le "dire de faire" : l'usager demande quelque chose pour lui, l'employé est tenu de faire ce quelque chose. Leurs rôles respectifs se cantonnent à cette tâche demandée par l'un et devant être accomplie par l'autre, qui détient la compétence nécessaire ; cela exclut que l'usager mette en doute cette compétence par des demandes naïves comme : *Qu'est-ce que vous feriez à ma place ? Vous avez une idée ?* etc. (cf. A.P.I.9.5.1.).

"L'être"

Il peut cependant se trouver que se soient noués des liens cordiaux entre un habitué de la poste et un employé. Leur dialogue sera alors étayé de remarques pertinentes comme : *Quel sale temps !* (cf. A.P.I.1.3.) ou *Il y avait longtemps qu'on ne vous avait pas vue !* (cf. A.P.I.1.2.1.). Il est bien évident que si, d'aventure, usager et employé se trouvent avoir fréquenté la même école, l'acte de demande lui-même pourra être modulé : *Dis-donc, tu me l'envoies ce télégramme ?* (cf. A.P.I.9.0.1.b4) ou donner lieu à commentaires : *Alors, comme ça, on envoie des télégrammes à sa petite amie !* (cf. A.P.I.9.1.4.4.).

"L'avoir"

Si, au plan de "l'être", les rapports locuteur/interlocuteur peuvent amener des variations au niveau de la communication, il est peu vraisemblable qu'au plan de "l'avoir" se manifestent des rapports de force : il est bien entendu que le statut de l'employé lui confère un pouvoir momentané dû à sa fonction, pouvoir qu'il exerce sur le demandeur qu'est l'usager. Mais cela ne doit en principe pas affecter leurs rôles respectifs : le demandeur s'en tient à sa demande et cela indépendamment de son statut social et de son vécu.

Un personnage haut placé (ou qui veut se faire passer pour tel) formule sa demande comme monsieur tout le monde. On peut toutefois envisager le cas extrême où ledit personnage ferait valoir ses titres par un : *Vous ne savez pas à qui vous avez affaire* (cf. A.P.I.1.4.) ou *Je vous conseille, mon ami, de ne pas me faire attendre* (cf. A.P.I.9.0.3.).

Si c'est au niveau du "faire" que vont se nouer les rapports usager/employé à la poste, il en va tout autrement lorsque la situation interpersonnelle se déroule hors du domaine administratif et que l'exécution d'une tâche par l'interlocuteur relève d'un service spontané à rendre au lieu d'un devoir à accomplir dans le cadre d'une fonction. On conçoit que dans ce cas les moyens d'expression de la demande soient beaucoup plus riches et engagent une stratégie persuasive.

APPROCHE, III. Communication face à face

Conclusion

Pour nous résumer, ce qui caractérise la situation de la poste au plan des actes de parole, c'est que ceux-ci se laissent réduire à l'énonciation d'une demande très codée. Dans un service public, l'accomplissement de toute demande est tarifé et obligatoire. Aussi les usagers avertis utilisent-ils un sous-code d'autant plus efficace que la force de l'habitude contribue à automatiser leurs comportements. La contraction des énoncés émis en est l'effet. On est ainsi frappé par la discordance entre la mise en oeuvre de moyens linguistiques très réduits et l'exécution d'opérations souvent fort longues et complexes.

Ce n'est qu'en cas de dysfonctionnement de ce type de communication, fondé sur des comportements ostentatoires, que la parole joue un rôle de suppléance, en servant de lieu et de moyen de transaction entre les exigences administratives et la satisfaction des besoins privés, toujours soumis aux contingences les plus immédiates.

Pour bien différencier "statut" et "rôle" en situation interpersonnelle, il faut relever que le "rôle" attribué au locuteur ne coïncide pas avec son statut social établi. Le rôle met toujours en jeu le vécu et le perçu du sujet parlant, notamment son imaginaire et ses représentations sociales, selon les effets immédiats intentés par la prise de parole afin d'exercer son emprise sur l'interlocuteur éventuel.

La communication en situation interpersonnelle ne se réduit pas à la transmission d'informations ou de messages. Elle vise, au-delà de leur signification littérale, la relation avec autrui et les valeurs spécifiques qui caractérisent la métacommunication. Celle-ci est vécue et ressentie à travers la subjectivité des acteurs en présence sans que ne soit nécessairement prise en compte leur identité sociale respective (autorité ou soumission, engagement ou évitement, attraction ou répulsion, etc.).

La relation n'est pas la somme des actes de parole émis de part et d'autre. Elle s'établit et s'impose à la suite de l'effet produit par l'ensemble des interactions entre acteurs engagés dans un événement langagier et dont l'issue les conforte dans leurs attitudes réciproques.

La nature conflictuelle de toute communication tient à la confusion des niveaux de décodage. Le refus ou l'acceptation du dire ne relève pas uniquement de la validité des énoncés émis mais aussi des rôles relationnels reconnus ou contestés qui s'incarnent à travers eux. Une assertion aussi banale que *il pleut* se laisse aisément vérifier et pourtant nous savons qu'elle peut, le cas échéant, fournir prétexte à dispute : Exemple : *Bien sûr qu'il pleut. Ce n'est vraiment pas la peine de prendre toujours les gens pour des idiots ... Je sais regarder par la fenêtre aussi bien que toi.* Dans ce cas, l'énoncé *il pleut*, au-delà de sa valeur référentielle, fonctionne comme symptôme d'un rapport bloqué dont il met à nu les ressorts.

Ce sont donc les huit composantes de la situation de communication en face à face qui sont impliquées dans la réalisation pratique d'un acte de parole dont procède tout dialogue.

Dès l'émission d'un premier énoncé, celui-ci modifie la situation de départ et l'apparition de cette nouvelle donnée en redistribue les

APPROCHE, III. Communication face à face

déterminations. L'enchaînement des énoncés successifs, qui constitue un événement langagier, suppose la mise en oeuvre, pour chacun d'eux, d'un ensemble d'options dont le tableau ci-après tient lieu de matrice.

Compte tenu de l'autonomie du sujet parlant, un acte de parole est par nature imprévisible. Toutefois, sa mise en situation contextuelle aide à cerner certains indices et contraintes permettant de prévoir la nature des émissions verbales les plus probables. Dans cet esprit, les composantes de la situation de communication que nous avons mises en évidence doivent être considérées comme des réducteurs d'indétermination dont procède inconsciemment toute pratique sociale du langage en face à face.