

Review Article

Analyse Sociopragmatique Comparative Du Stimulus/ Réaction Et De La Requête Dans Le Domaine Français –Anglais

NOUKIO Germaine Bienvenue^{1*}

¹Chercheure en Sciences Sociales, Centre National de l'Education MINRESI Yaoundé-Cameroun

Article History

Received: 07.02.2021

Accepted: 19.02.2021

Published: 25.02.2021

Journal homepage:

<https://www.easpublisher.com>

Quick Response Code



Abstract: L'objectif de cette étude est de mener une réflexion sur deux actes de langage à savoir le stimulus et la requête dans un contexte précis, l'incipit de l'interaction didactique. Notre corpus est constitué de mots et phrases écrites en langue française et anglaise. L'un de nos objectifs dans cette étude est de montrer un exemple d'analyse sociopragmatique comparative des deux actes directifs, réalisés en langues différentes. Après une partie introductive dans laquelle on définit le cadre théorique de la présente étude, une deuxième partie traitera des principales réalisations linguistiques des actes de langage susmentionnés, produits par les enseignants dans le cadre de l'interaction didactique. Et nous clôturerons par une synthèse comparative des réalisations linguistiques dans le domaine français / anglais.

Keywords: Pragmatique, communication, acte de langage, interaction, français, anglais.

Copyright © 2021 The Author(s): This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution **4.0 International License (CC BY-NC 4.0)** which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium for non-commercial use provided the original author and source are credited.

INTRODUCTION

L'acte de langage est un concept intervenant à deux niveaux de représentation à savoir la communication et le discours. Malgré les polémiques infructueuses qui ont eu lieu entre les tenants de la théorie des *speech acts* d'un côté et ceux de l'analyse du discours de l'autre, ces deux acceptions du terme ne s'excluent pas réciproquement. En prenant comme point de départ la logique illocutoire développée par [1] et plus tard par Vanderveken seul [2] qui prend comme composants primitifs non pas les actes de langage mais les composants de la force illocutoire, le modèle ainsi développé permet de dériver un ensemble de relations logiques articulant les propriétés des actes de langage. La logique illocutoire de la théorie des *speech acts*, entendu comme logique des relations entre réussite et satisfaction entre les actes de langage, n'est pas prise à la lettre dans le modèle susmentionné. D'un côté, les tenants de ce modèle étendent la portée de certaines lois de cette logique et de l'autre elle est interprétée dans un modèle dialogique face au modèle monologique initial.

Compte tenu du parler de la langue française qui est l'une des langues officielles du Cameroun, son dérouler est très complexe et diffère d'une langue à l'autre, nous nous sommes arrêtés sur un moment particulièrement riche du point de vue interactionnel,

social et didactique, à savoir l'incipit, dans le but de donner une meilleure description du fonctionnement des actes de langage. L'enjeu est de dépasser la description pour mettre en évidence des régularités et des phénomènes qui puissent être utiles par la suite aux linguistes et / ou aux didacticiens. Ainsi l'incipit [1] de l'interaction didactique est-il un concept que nous proposons pour nommer le début de l'interaction en classe entre l'enseignant et les apprenants. Pour marquer les limites initiales et finales de ce moment dans le cadre du déroulement de l'interaction en classe, nous mentionnons la présence des indicateurs de nature différente [2]. En effet, la limite initiale est marquée par

¹ Dans le domaine de l'analyse des interactions, on ne trouve que les termes « ouverture », « séquence d'ouverture » ou « préambule » mais jamais « incipit » pour décrire le début d'une interaction. Nous avons trouvé des descriptions plus ou moins sommaires des moments qui correspondraient partiellement au moment visé par notre étude, mais pas une seule description linguistique complexe.

² Nous faisons la différence entre l'interaction qui a lieu dans la salle de classe, l'incipit de l'interaction didactique, et la *pré-interaction* qui commence dans la cour de récréation et qui prépare le moment qui nous

des signaux de nature non-verbale (d'un côté on mentionne la sonnerie et de l'autre le regard du professeur posé sur tous les élèves ou sur certains d'entre eux) et verbale (des rappels à l'ordre, le plus souvent). La limite finale est, elle aussi, signalée par des indicateurs de nature non-verbale (le regard du professeur accompagné souvent de certains gestes), verbale (des requêtes qui demande de se mettre au travail) et didactique (*l'incipit* finit au moment où l'enseignant a fini d'expliquer la première tâche scolaire à résoudre pendant les cours.

MÉTHODOLOGIE

Compte tenu de la complexité des données, nous procéderons à leur analyse par une approche éclectique. Nous parlerons des outils qui relèvent du domaine de l'analyse du discours, de la pragmatique précisément de la théorie des actes du langage, de la pragmatique contrastive, et des courants interactionnistes à savoir : l'analyse conversationnelle et microsociologique d'où la théorie des face-work.

Descriptions Linguistiques Des Actes Étudiés

Après avoir repertorié et transcrit le corpus, le constat se dégage que les actes de langage qui apparaissent dans *l'incipit* de l'interaction didactique font partie de trois classes d'actes illocutoires d'après la classification de Searle [3]. les assertifs, les directifs et les expressifs. Du point de vue qualitatif, nous effectuerons les analyses sur deux actes de langage à savoir les directifs, qui ont à la base la valeur illocutoire de demande. Ici il s'agit de « la demande d'un dire » ou de « la demande d'un faire » termes qui montrent déjà que la frontière entre ce que nous appellerons par la suite, *stimuli* et respectivement *requête* ou *encore réaction*, est indécise dans certains cas. Pour ce qui est des acceptions de ces actes, nous nous situons dans la lignée théorique de Kerbrat-Orecchioni [4] par rapport à la question (stimulus) qui est définie comme « tout énoncé qui se présente ayant comme finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information. » En ce qui concerne la requête et/ou réaction, nous la comprenons comme tout énoncé produit par un locuteur pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque [3].

intéresse. Nous postulons la présence des *indicateurs* de la co-présence dans les deux situations

³ Il s'agit de la même description que celle de Kerbrat-Orecchioni (2001 : 98), à la seule différence que nous considérons que les actes à accomplir par l'interlocuteur peuvent être aussi de nature verbale (celle-ci ne constitue pas un apport d'information comme dans le cas de la réponse à une question).

Le Stimulus Ou La Question

2.1 Présentation, exploitation et critères d'analyse du corpus

Nous nous sommes inspirés des critères exposés par Kerbrat-Orecchioni [4] dans son ouvrage sur les actes de langage pour décrire ces actes:

- Le locuteur ignore la réponse (*questions proprement dites*) vs le locuteur veut vérifier si l'interlocuteur possède l'information demandée (*questions didactiques*)
- L'information demandée concerne la valeur de vérité du contenu propositionnel global (*questions totales*) ou l'information demandée concerne un seul des constituants de la phrase (*questions partielles*).
- « *La nature particulière de l'information demandée, et corrélativement, la fonction conversationnelle de la question* » : questions régulatrices, demandes de clarification ou de reformulation, demander de confirmer vs infirmer, questions préliminaires, questions rituelles, questions absurdes ou ludiques, questions rhétoriques, questions pièges, questions alternatives, etc.

Les trois premiers critères groupés pour une première description donnent déjà une classification primaire de cet acte de langage, comme on le remarque dans les exemples ci-dessous, extraits du corpus analysé:

1. Ex. vous avez fait les devoirs ou *pas* ? (question proprement dite totale, alternative)
2. Ex. is somebody received two homeworks,? (fr. « Quelqu'un aurait-il reçu deux devoirs? ») (question proprement dite totale)
3. Ex. combien d'heure y a-t-il dans une journée ? (question didactique partielle)
4. Ex. what is the title ? (fr. « Quel est le titre ? ») (question didactique partielle)

Le dernier critère est aussi le plus complexe:

Nous marquerons un temps d'arrêt sur le point donnant des informations sur les réalisations linguistiques et pragmatique de la question. Avant de passer à l'analyse, il faut mentionner que la valeur de la question peut être exprimée *directement* ou *indirectement*. Dans le domaine français / anglais, cette valeur est exprimée surtout directement à quelques exceptions près que nous signalerons.

Le premier cas de figure - la valeur de question est exprimée *directement* - se réfère aux énoncés possédant une structure interrogative due à la présence des marqueurs spécifiques de nature lexicale, morphosyntaxique, syntaxique ou/et prosodique. Nous passerons en revue les réalisations linguistiques des questions en fonction des marqueurs mentionnés ci-dessus.

Tout d'abord, on note l'absence de formule performative dans les deux langues étudiées, donc l'absence du marqueur de nature *lexicale*. Nous signalons la même situation pour les marqueurs de nature *syntaxique*. Ensuite, les marqueurs de nature *morphosyntaxique* sont présents dans les deux langues en grand nombre. En ce qui concerne la distribution syntaxique, les marqueurs de ce genre peuvent apparaître en position initiale, médiane ou finale. Le nombre élevé d'occurrences des marqueurs de ce type en début d'énoncé nous montre une préférence pour ce type de distribution. Ainsi notons-nous en français la présence de la périphrase interrogative « est-ce que » pour les questions totales, et des pronoms, adjectifs ou adverbes interrogatifs tels que « qui », « quel(le) », « combien », « où », « comment », « pourquoi » ou « quoi » pour les questions partielles. Toujours pour ce dernier type de questions, on signale aussi la présence en début d'énoncé de la périphrase interrogative « qu'est-ce que ». En outre, dans certaines questions catégorielles, comme dans l'exemple (6) ci-dessous, on retrouve deux éléments interrogatifs, dont un de la série des périphrases interrogatives, signe d'un niveau de langue soignée. Dans le corpus anglais, pour ce qui est des questions partielles, on remarque la présence d'un élément de la série des pronoms, adjectifs ou adverbes interrogatifs tels que « ce » (fr. « quoi »), « how » (fr. « comment »), « what » (fr. « quel(le) »), « who » (fr. « qui »), « when » (fr. « quand ») et « where » (fr. « où »).

Il n'y a pas de marqueur morphosyntaxique pour les questions totales dans le corpus anglais.

5. Ex. *Est-ce que les médecins sont dans leurs bureaux ?* (question totale)
6. Ex. *Où est-ce qu'il est parti ?* (question partielle)
7. Ex. *who hasn't read ?* (fr. « Qui (est-ce qui) n'a pas lu ? ») (question partielle)

La deuxième situation, les marqueurs de nature morphosyntaxique en position médiane représentent un type de distribution syntaxique peu usitée tant par le français que par l'anglais dans le corpus étudié.

8. Ex. *C'est la géographie de quel pays Cameroun ?*
9. Ex. *somebody else how has she answered ?* (fr. « Quelqu'un d'autre, comment a-t-il répondu ? »)

Pour conclure, nous notons que la distribution des marqueurs morphosyntaxiques en ce qui concerne la fréquence est semblable dans les deux langues. Ainsi l'extraposition à gauche enregistre-t-elle le plus d'occurrences. Les deux autres types de distribution apparaissent rarement. Par ailleurs, les distributions syntaxiques finale et médiane n'apparaissent que dans les questions partielles. En outre, nous remarquons que la présence de ces types de marqueurs, surtout s'ils se trouvent en fin d'énoncé, est liée à la demande des

précisions. De plus, c'est une situation qui étaye l'idée que certaines valeurs illocutoires ne peuvent pas être séparées de leur contexte linguistique et situationnel. En mettant en exergue l'échange professeur-élève, on a accès à la signification de ces énoncés.

10. Ex. L'élève : *Avant hier elle avait dit qu'elle avait mal.* / Le professeur : *Mais elle avait mal où ?* / L'élève : *A la tête.*
11. Ex. L'élève : . (fr. Les oiseaux chantent parce que cela les aide à réaliser des bénéfices. ») Le professeur : ? (fr. « Des bénéfices dans quoi ? »)

Par ailleurs, on doit aussi signaler les éléments interrogatifs qui forment un énoncé à eux seuls :

12. Ex. *Pourquoi ?*
13. Ex. *who ?* (fr. « Qui »)

Après les marqueurs de nature lexicale, syntaxique et morphosyntaxique, nous passons à l'étude des marqueurs de nature prosodique. Ces derniers jouent un rôle très important pour la valeur illocutoire de question. Dans le corpus analysé nous avons décelé les situations suivantes :

- il y a des questions qui ne sont pas marquées de point de vue prosodique (ex. 14 et 15)
- il y a présence des marqueurs prosodiques interrogatifs même s'il ne s'agit pas d'une question (ex. 16 et 17)
- le marqueur prosodique est le seul marqueur de la valeur illocutoire de question (ex. 18 et 19)

En ce qui concerne la fréquence, les questions qui font partie du deuxième cas de figure sont les plus nombreuses. Le meilleur exemple dans les deux langues est la présence des *whimperatives*, terme emprunté à l'anglais pour désigner une requête exprimée indirectement sous la forme d'une question. Le premier cas de figure est lui aussi représenté, mais dans un seul énoncé en français et dans quelques uns en anglais. Pour illustrer ces descriptions, regardons les exemples ci-dessous:

14. Ex. *Les devoirs, tu les as faits*
15. Ex. version anglaise « *Voyons qui s'en est rendu compte* »)
16. Ex. *Tu fais quoi, Carlos?*
17. Ex. *is she on your place ?* (fr. « Elle est là ta place ? »)
18. Ex. *(Tu les as apportés ?*
19. Ex. *do you have something else to cook ?* (fr. « Vous avez eu quelque chose d'autre à préparer ? »)

A première vue, la caractérisation des exemples ci-dessus paraît simple, mais elle est plus complexe qu'on ne le croit. En effet, un énoncé comme celui de l'exemple (14) serait interprété comme une situation de « superposition d'actes » par Fontaney [5] pendant que l'hypothèse de Kerbrat-Orecchioni [6]

serait qu'il s'agit d'un continuum entre la question et l'assertion, donc d'un statut intermédiaire.

Dans ce cas l'analyse du contexte montre qu'il y a dans cet énoncé une coalescence des deux actes (la complexité du schéma prosodique le montre aussi) et que l'un des deux, en l'occurrence la question, sera satisfait dans l'intervention suivante [1]. De l'autre côté, les actes qui précèdent l'énoncé en question nous donne des indices en faveur de l'interprétation de cet énoncé en tant qu'assertif (du moins, en ce qui concerne l'intention du professeur).

20. Ex. Le professeur : *Bah ! Tu me le remets alors ? Le commissaire et la sorcière. Tu me le donnes alors ? Tu l'as fait. Les fiches tu les as faites.*

Les élèves : *Non*

Un autre type d'énoncé qui poserait problème est illustré dans l'exemple (15). En outre, dans l'interaction didactique anglaise, nous avons identifié neuf énoncés de ce type. Le problème qui se pose est toujours lié à l'appartenance : s'agit-il de la classe des questions ou de la classe des requêtes ? Ces énoncés ont la même structure syntaxique: Ph1 (let's see « voyons ») + Ph2 (qui est une question identifiée comme telle grâce aux marqueurs morphosyntaxiques). La prosodie est spécifique de l'assertion. Nous postulons que formellement il s'agit de deux actes de langage différents, une assertion et une question qui se suivent linéairement. Au contraire, du point de vue pragmatique, il s'agit d'une question, l'acte satisfait « suivant la direction d'ajustement propre à son but illocutoire » [2]. En effet, le mode d'ajustement est du monde aux mots car les élèves donnent l'information attendue. La question est satisfaite conformément aux relations logiques entre cet acte et les autres qui le suivent, mais que nous ne reproduirons pas ici faute d'espace.

Le deuxième cas de figure - la valeur de question exprimée *indirectement* - est moins représentée de point de vue de la fréquence. Cette valeur vient se greffer sur un autre acte de langage. Dans son ouvrage sur les actes de langage, Kerbrat-Orecchioni [1] recense trois cas de figure relevant de la formulation indirecte conventionnelle de la question, à savoir:

- assertion du but illocutoire de la question
- question portant sur la condition de réussite relative au destinataire
- assertion portant sur la condition de réussite concernant le locuteur.

Suivant cet exemple, nous avons trouvé un énoncé relevant du deuxième cas de figure, pour le français, et un énoncé relevant du premier cas, pour l'anglais.

21. EX. *Vous savez pourquoi il est pas là Paul ?*

22. Ex. *Let's see what is the title ?* (fr. « Voyons quel est le titre. » ; sous-entendu: « Quel est le titre » ?)

Enchaînement De La Réponse

On le sait bien, la question est un acte par excellence initiatif. En règle générale, elle est suivie d'une réaction. Dans le cadre des interactions didactiques analysées, la question est suivie soit d'une réaction verbale soit d'une réaction non verbale. En classe, les questions « orientent » les réponses soit par des marqueurs sémantiques (« avoir envie de », « croire que ») en cooccurrence avec des marqueurs morphosyntaxiques (la périphrase verbale « est-ce-que »), soit par des marqueurs prosodiques (ex. 13). Pareillement, les marqueurs qui « orientent » les questions sont de nature sémantique et prosodique, à la seule différence qu'en anglais il n'y a pas de marqueurs morphosyntaxiques qui joueraient ce rôle. Par ailleurs, nous postulons que les réponses sont aussi orientées par le spécifique de l'interaction analysée. Le jeu des rôles, des statuts et des savoir-faire dans le cadre de l'interaction didactique influencent les réalisations linguistiques des actes de langage en contexte authentique.

23. Ex. Le professeur : *Est-ce que vous avez envie d'apprendre ?* ou encore

24. Le professeur : *Est-ce que tu penses que quand je donne un devoir comme ça ben tous les enfants peuvent le faire quand ils veulent ce travail-là ?*

25. Ex. *Toute la journée ?* (question rhétorique)

26. Ex. Le professeur : *Where are we when the bell rings ?* (fr. « Où sommes-nous quand la sonnerie retentit »?) / Les élèves : *In the classroom !* (fr. « *En classe !* »)

27. Ex. *are you alone in this classroom, paul ?* (fr. « Il n'y a que toi dans cette classe, Paul ? »)

Réalisations Linguistiques De La Requête

Comme nous l'avons annoncé, nous continuons l'étude avec l'analyse des réalisations linguistiques de la requête. Tout comme dans le cas de la question, cette analyse suivra deux volets: réalisations directes et réalisations indirectes.

Premièrement, dans le cadre des *formulations directes*¹⁵ en français comme en anglais, nous mentionnons l'existence des énoncés à l'impératif:

28. Ex. *Prends ton stylo à bille !*

29. Ex. *stand up!* (fr. « Lève-toi ! »)

L'étude parallèle de quelques énoncés anglais et de leurs traductions françaises met en évidence comme procédés de transcodage les plus fréquents les traductions directes: les interjections anglaises à valeur exhortative, sont rendues en français par des verbes à l'impératif:

30. EX. Let us open the book, we will read the chapter one. (fr. « Allez, on va ouvrir le livre on va lire le chapitre un ».)
31. Ex. *Let us see what we have today as homework* (fr. « Voyons donc ce qu'on a eu comme devoir pour aujourd'hui ».)

Deuxièmement, en ce qui concerne les formulations *indirectes* des requêtes, celles-ci sont nombreuses, en français comme en anglais. Catherine Kerbrat-Orecchioni fait une synthèse des critères de classements des formulations indirectes (*op.cit.*, 99-105) que nous reprenons dans notre étude:

Tout d'abord, d'après le critère « types d'actes de langage 'squattés' par la requête, et détournés à son profit » (*idem*), on remarque la présence des *questions à valeur de requête* (angl. *whimperatives*) comme dans les exemples (30) et (31), mais aussi des *assertions à valeur de requête*¹⁷ comme nous le montre les exemples (32) et (33)

32. Ex. *Tu donnes ça, s'il te plaît, Baptiste ?*
33. Ex. has everybody opened the book ? (« Tout le monde a ouvert le livre ? »)
34. Ex. *Je préfère un autre.* (sous-entendu : « Dis-moi un autre. »)
35. Ex. we do not need the bag. (fr. « On n'a pas besoin de sac. » sous-entendu : « Remets le sac. »)

Nous considérons que les *whimperatives* forment une catégorie à part, intermédiaire, entre la question et la requête, du moins dans le domaine français / anglais de l'interaction didactique. Il s'agit d'une structure additive dans laquelle les deux actes se trouvent plutôt en relation de coalescence (voir *supra* « superposition d'actes »). En outre, ces actes de langage sont toujours « orientés ». Dans le corpus anglais, les marqueurs ayant la fréquence la plus élevée, ceux de nature sémantique, forment un groupe où chaque énoncé contient le mot « *ok* » à intonation ascendante (fr. « d'accord » ou « n'est-ce pas ») comme dans l'exemple ci-dessous :

36. Ex. hope everything is clear, ok ? (fr. « Je suppose que tout est clair, n'est-ce pas ? »)

Ensuite, en fonction du deuxième critère, « le caractère plus ou moins conventionnel de l'acte indirect », on remarque qu'il y a des tournures qui fonctionnent en français ou en anglais comme des requêtes indirectes. La langue française admet les formes suivantes de requêtes indirectes conventionnelles « tropes lexicalisés »:

- « structure interrogative à la deuxième personne, comportant le modalisateur ' pouvoir ' ou ' vouloir ' à l'indicatif ou au conditionnel » (ex. 35)
- « question sur la possibilité qu'à le destinataire de fournir cet objet » (ex. 36)

- « assertion à la première personne comportant les verbes 'aimer (bien)' au conditionnel, ou 'vouloir' à l'indicatif ou au conditionnel» (ex. 37).
37. Ex. *Tu veux nous la montrer ?* ou encore *Alors les facteurs vous pouvez [...] ?*
38. Ex. *Ton uniforme il est où, Jean ?* (sous-entendu : « Mets ton uniforme ! »)
39. Ex. *Je voudrais que tout le monde écoute.*

Quoiqu'en anglais on puisse trouver les types de tropes énumérés ci-dessus, dans le corpus étudié nous n'en avons trouvé aucun.

Enfin, le dernier critère, « le caractère plus ou moins brutal ou au contraire adouci de la formulation » [4] de la requête, met en évidence des formulations indirectes qui ont des allures très autoritaires, pouvant être considérés comme des ordres. Dans le corpus français, nous avons recensé les situations suivantes en ce qui concerne les énoncés les plus marqués de point de vue de la brutalité de la formulation

- des assertions en « je veux » (aucune occurrence)
 - des assertions comportant un modalisateur déontique (à valeur d'obligation) (exemples 38 et 39)
 - des assertions à l'indicatif, futur ou présent (exemples 40 et 41).
40. Ex. prochainement, *il faut bien tenir ton cahier.*
41. Ex. we have to be wise. (fr. « On doit être sages. »)
42. Ex. *Vous attrapez votre cahier de règles.*

Par ailleurs, Renaud Camus, cité par Kerbrat-Orecchioni parle du fait que le mode impératif est de moins en moins utilisé de nos jours et qu'il est remplacé par l'indicatif qui n'est pas pour autant moins autoritaire. Effectivement, dans le corpus étudié, le nombre d'occurrences des énoncés aux verbes à l'indicatif est plus élevé que le nombre des énoncés aux verbes à l'impératif.

A la fin, nous parlerons de la présence des « adoucisseurs » et des « aggravateurs » dans la formulation de la requête. Ainsi les formules de politesse « je te/vous prie de » ou « s'il te plaît », présentes dans le corpus anglais et le pronom « on » à valeur hypocoristique dans le corpus français, font partie de la première catégorie. Enfin, nous remarquons la présence de deux autres adoucisseurs, un de nature pragmatolinguistique « demander l'accord sur un fait », comme dans les exemples (42) et (43), et un de nature lexicale. A part la valeur d'adoucisseur, ces interjections marquent aussi le caractère familier de la formulation, aspect important pour la relation interpersonnelle

43. Ex. you will let me know during the break, ok? (fr. « Pendant la pause, tu me le rappelleras, d'accord ? »)

44. Ex. *Il faut juste que vous me le demandiez, d'accord ?*

Dans la catégorie des « aggravateurs », nous mentionnons la présence du fameux « ton », dans les deux langues étudiées. En outre, en français il y a aussi le cas de l'interjection injonctive d'exhortation

En conclusion, on doit mentionner qu'en anglais comme en français, dans le corpus étudié, il y a des requêtes qu'on appellerait *requêtes didactiques indirectes*, des structures presque figées qui sont dépendantes du contexte didactique et qui n'apparaissent que dans ce contexte précis.

La requête, acte « menaçant » par excellence, est sans doute l'un des actes les plus étudiés par les linguistes, non seulement dans une perspective « intra-culturelle » mais aussi « cross-culturelle ».

Quelques Éléments De Synthèse Comparative

L'analyse comparative des actes de langage directifs dans l'*incipit* de l'interaction didactique dans le domaine français/anglais nous montre une fois de plus que la thèse universaliste des actes de langage est une fausse piste. Certes, l'existence d'un grand nombre de similitudes dans les deux langues peut nous induire en erreur. Nous mentionnons d'abord le fait que les actes de langage de la classe des directifs qui apparaissent dans le moment susmentionné de l'interaction didactique sont la question et la requête. Nous n'avons trouvé aucun énoncé performatif à valeur de requête ou de question. Ensuite, la valeur illocutoire de requête peut être formulée de façon directe ou indirecte, brutale ou adoucie. En outre, on remarque l'existence des formulations indirectes comme la question et l'assertion à valeur de requête dans les deux langues étudiées. Toujours par rapport à la requête, nous mentionnons l'existence des adoucisseurs en français comme en anglais dans les formulations indirectes de cet acte de langage. Au contraire, les types d'adoucisseurs diffèrent d'une langue à l'autre comme nous le verrons *infra*. En outre, elle est toujours un acte initiatif et elle appartient toujours au professeur.

Lorsqu'on se situe dans la perspective contrastive, on remarque vite que l'opinion générale des linguistes selon laquelle les actes de langage ne sont pas conçus de la même manière dans deux langues différentes est vraie. Les facteurs de variation se trouvent surtout du côté des formulations, de l'enchaînement et de la fréquence.

Ainsi ferons-nous premièrement la synthèse des formulations différentes des deux actes de langage étudiés. Le premier volet de l'aspect linguistique porte sur les moyens morphosyntaxiques. Par rapport à la question, en français on rencontre des morphèmes et des périphrases interrogatives en début d'énoncé pour les questions totales et des pronoms et des adverb

interrogatifs pour les questions partielles. En revanche, en anglais on ne rencontre que des pronoms, des adjectifs ou des adverb

Du point de vue culturel et didactique, il y a des énoncés qui montrent à quel point l'*incipit* acquiert aussi la valeur de « rituel pédagogique » spécifique d'une pratique pédagogique particulière, voire une philosophie éducative spécifique. Et nous pensons d'une part aux questions organisationnelles, et d'autre part aux requêtes didactiques indirectes, propres à l'interaction didactique et/ou au style pédagogique du professeur français étudié. Par ailleurs, en anglais, on rencontre un autre type de question à fort degré de standardisation linguistique et didactique. Il s'agit des questions qui visent à vérifier les devoirs écrits et oraux. Donc, les variations de la réalisation des actes de langage en français et en anglais ne sont pas uniquement de nature linguistique. Encore deux autres dimensions s'y rajoutent - culturelle et éducationnelle - dimensions qui constitueront le sujet d'une autre analyse. Et nous pensons que ce serait plus judicieux de parler plutôt de « culture linguistique » et « culture didactique » dans la réalisation de ces actes de langage.

CONCLUSION

Nous avons au regard de la recherche menée jeter une lumière sur la réalisation de deux actes de langage directifs - la question et la requête - en contexte authentique d'interaction. L'étude empirique a été réalisée en fonction de trois approches principales : « intra-langue », sociopragmatique et « cross-culturelle ». Les résultats ont mis en évidence d'un côté le fait que les frontières entre les deux actes de langage étudiés ne sont pas claires, et de l'autre côté la nécessité de prendre en compte plusieurs dimensions linguistique, énonciative, culturelle et didactique dans l'interprétation pertinente de leur force illocutoire

REFERENCE

1. Searle, J. R. (1985). *Expression and meaning: Studies in the theory of speech acts*. Cambridge University Press.

2. Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours: essai de philosophie du langage et de l'esprit sur la signification des énonciations*. Editions Mardaga.
3. Searle, J. R. (1972). *Les Actes de Langage Essai de Philosophie du Langage*--.
4. Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage. Paris (Nathan)*.
5. Cosnier, J., & Kerbrat-Orecchioni, C. (Eds.). (1991). *Décrire la conversation*. Presses Universitaires Lyon.
6. Cosnier, J., & Kerbrat-Orecchioni, C. (Eds.). (1991). *Décrire la conversation*. Presses Universitaires Lyon.
7. Béacco, J.C., Chiss, J.L., Cicurel, F., Véronique, D. (dir.) (2005). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*, Paris: Presses Universitaires de France

Cite This Article: NOUKIO Germaine Bienvenue., (2021). Analyse Sociopragmatique Comparative Du Stimulus/ Réaction Et De La Requête Dans Le Domaine Français –Anglais. *East African Scholars J Edu Humanit Lit*, 4(2), 76-82.