



**Linx**

Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre

**49 | 2003**

**L'actualité des notions d'interlangue et d'interaction  
exolingue**

---

## La non-conformité de Luis J. Prieto est-elle critique ?

Ou les apports de la théorie de Prieto à la recherche en acquisition des langues

**François Champion**

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/linx/547>

DOI : 10.4000/linx.547

ISSN : 2118-9692

### Éditeur

Presses universitaires de Paris Nanterre

### Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2003

Pagination : 63-75

ISSN : 0246-8743

### Référence électronique

François Champion, « La non-conformité de Luis J. Prieto est-elle critique ? », *Linx* [En ligne], 49 | 2003, mis en ligne le 11 mars 2011, consulté le 06 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/linx/547> ; DOI : 10.4000/linx.547

---

# La non-conformité de Luis J. Prieto est-elle critique ?

ou

Les apports de la théorie de Prieto à la recherche en acquisition des langues

*François Champion*  
*Université Paris X – UMR 7114*

Délaissé par les linguistes, oublié par les sémioticiens, Luis J. Prieto suscite l'interrogation. Quelle place lui donner dans le développement de la linguistique, ou de la sémiologie ? Mineure, ou majeure ? Quel jugement porter sur son conformisme structuraliste, ou son non-conformisme sémiotique ? Car il y a chez Prieto, comme déjà le soulignait Martinet dans sa préface aux *Principes de Noologie*, des éléments importants de non-conformité théorique. Suffisamment sérieux pour que Sémir Badir se soit vu contraint, nonobstant son admiration pour Prieto, d'y consacrer récemment, dans cette même revue, un article (Badir 2001) très critique.

Nous voudrions faire rebondir le débat, et nous joindre à Sémir Badir pour encourager, cette fois-ci, les didacticiens des langues, praticiens et chercheurs, à se pencher eux aussi sur la théorie de l'indication de Luis J. Prieto et à (re)lire les *Principes de Noologie*, *Messages et signaux*, *la Sémiologie*, *Pertinence et pratique*. Partageront-ils notre point de vue, défendu ici, que Prieto non seulement ne mérite pas d'être mis au rebut, mais au contraire pourrait aider puissamment à éclairer quelques problèmes importants soulevés par les approches didactiques et pragmatiques ?

Car ce n'est pas en tant que linguiste, sémioticien ou épistémologue que nous avons été amené à nous pencher sur les travaux de Prieto<sup>1</sup>, mais en tant qu'enseignant de français langue étrangère intervenant dans un contexte spécifique : en France, en milieu professionnel – comme formateur de la formation continue –, auprès de publics adultes étrangers, de premier niveau de qualification<sup>2</sup>, faiblement scolarisés

---

<sup>1</sup> Aussi les questions soulevées par Sémir Badir requièrent-elles pour nous un complément d'enquête.

<sup>2</sup> Opérateurs (trices) et régleurs sur modules robotisés, magasiniers, plongeurs, cuisiniers, hommes et femmes de ménage, manœuvres, chefs d'équipe ou de chantiers des travaux publics, etc.

dans leur pays d'origine, et maîtrisant mal les savoirs de base de la communication (écouter, parler, lire, écrire) et de l'appréhension du réel (se référer à l'espace, au temps, calculer, raisonner) nécessaires à leur promotion professionnelle et sociale<sup>3</sup>.

La confrontation de notre pratique d'enseignant à la linguistique fonctionnelle de Prieto, dans le cadre d'une recherche universitaire, nous a fait penser que cette linguistique pouvait aujourd'hui aider à faire le point sur la recherche didactique. Celle-ci a été dominée ces vingt dernières années par les développements de la pragmatique, abandonnant sa perspective structuraliste des origines. Est-il possible de réconcilier ces deux courants, toujours présents dans la pratique didactique ? Déjà, en 1998, dans le numéro d'hommage à Prieto de la revue *Semiotica*, Blanke et Posner se demandaient s'il était possible d'intégrer la notion d'implicite conversationnelle de Grice dans la théorie fonctionnelle de Prieto. Après leur enquête, à laquelle nous renvoyons le lecteur<sup>4</sup>, ils concluaient positivement, allant jusqu'à affirmer :

Il n'y a donc rien qui puisse empêcher la sémiotique fonctionnelle de profiter des acquis de la pragmatique, tout comme cette dernière peut trouver un cadre général pour l'analyse détaillée des sémoses dans l'approche très compréhensive et cohérente qu'est la sémiotique de Luis J. Prieto. (p. 276).

C'est ce que nous allons tenter d'illustrer ici par quelques considérations qui n'épuisent pas notre propos, mais qui sont autant de propositions soumises à la sagacité des autres chercheurs et praticiens.

## 1. Trois considérations préalables

Nous voudrions au préalable avancer trois considérations générales.

1.1. Un praticien en didactique intervenant dans notre contexte aborde les questions des rapports entre le sujet parlant, la langue et le monde différemment des autres chercheurs en sciences du langage. L'apprenant étranger doit communiquer verbalement de façon économique au sein d'un environnement dont il ignore en grande partie le sens, et en plus grande partie les mots, avec des interlocuteurs eux-mêmes étrangers ou avec des français qui les transmettent au moyen d'un outil dont ils ne maîtrisent souvent pas eux-mêmes la complexité. Leur approche épistémologique reste naïve, proche du « sens commun », résolument fonctionnelle, pratique, réaliste. Chacun doit au moins « simplifier » l'outil linguistique pour le rendre efficace, et l'associer à d'autres systèmes sémiotiques. L'analyse des lectures de base d'apprenants rend compte de ce phénomène, et les corpus de communication exolingue en situation naturelle ou en milieu guidé permettent d'observer ces processus de simplification communicative ou didactique. L'enseignant de français langue étrangère est préparé à intervenir, en formation continue, auprès d'adultes maîtrisant parfaitement tous les savoirs généraux ou procéduraux liés à l'apprentissage d'une langue. Mais il se voit confronté, dans notre contexte, à des situations

---

<sup>3</sup> Sur la notion de *savoirs de base*, voir dans la bibliographie les travaux de Colette Dartois.

<sup>4</sup> Voir la bibliographie en fin d'article.

pédagogiques pour lesquelles il doit construire non seulement des supports nouveaux et des activités spécifiques, mais une nouvelle cohérence didactique. L'expérience accumulée l'a rendu circonspect à l'égard des théories méthodologiques, informées par les différentes sciences du langage, qui débordent parfois très largement la complexe relation pédagogique. Il y pratiquera donc le butinage, la cueillette prudente, l'adaptation aux modes, le recours revendiqué à un certain bricolage.

C'est là que la réflexion de Luis J. Prieto peut lui venir en aide, et s'accorder à une triple exigence de simplicité, d'intégration de concepts des diverses disciplines, et de cohérence didactique. Car la perspective d'une « sémantique formelle », c'est-à-dire d'une sémantique « qui s'attache à éclairer le processus d'intercompréhension entre locuteurs dans l'interaction langagière » – suivant la formule de Prieto reprise par Badir (2001) –, tout en s'appuyant sur les concepts centraux de la linguistique, éclaire bien ce qui représente le cœur de l'activité didactique : communiquer en permanence en situation exolingue, enseigner à communiquer en communiquant, et *mettre continuellement en action ce processus d'intercompréhension*.

1.2. En mettant l'accent sur le processus lui-même de la communication, Prieto n'est déjà pas un structuraliste si conforme qu'on veut bien le penser. Il se situe bien dans une perspective de la langue comme *outil* de communication, et reste ainsi fidèle à Saussure. Mais il s'en écarte radicalement en concentrant son attention non sur la langue, mais sur la parole. C'est là qu'il rejoint les pragmaticiens, qui font de *l'acte de parole* l'objet de leur étude.

Ce n'est sans doute pas un hasard. Rappelons que les analyses de Prieto sont apparues au moment où les *approches communicatives*, qui dominent aujourd'hui le champ du discours didactique, se développaient en didactique des langues. Les notions de *situation de communication* et de *pertinence* y sont centrales, et tiennent une place prépondérante aussi chez Prieto. Rappelons aussi que c'est en s'inspirant de sa notion de *circonstances* que Germain (1973) a pu prétendre fonder linguistiquement la notion de situation, en produire une définition (*ibid.* « l'ensemble des faits connus par le locuteur et l'auditeur au moment où l'acte de parole a lieu », 1973 : 22), en déterminer une classification (situation physique, non physique, kinésique, contextuelle, *idem* : 35 à 40), préciser la notion de contexte linguistique (« l'ensemble des marques formelles linguistiques situées dans l'entourage prochain ou éloigné de l'unité considérée », *ibid.* : 39) et de *contexte pertinent*. C'est surtout, à partir de l'analyse de l'indication de Prieto que Germain a pu préciser les rôles du recours à la situation dans la communication :

- 1° Favoriser un *signifié* dans le cas de l'homonymie et de la polysémie.
- 2° Favoriser un *sens* dans le cas d'ambiguïté virtuelles des sens (shifters et substituts).
- 3° Transformer les *sens* dans le cas d'énoncés en situation non pertinente.
- 4° Préciser le *sens* dans le cas des faits de culture et de civilisation.
- 5° Economiser ses *moyens linguistiques*.

1.3. L'une des importantes questions soulevées par la pragmatique est celle du rapport entre les processus inférentiels et le signe linguistique. Cette question est centrale dans notre contexte d'enseignement : l'analyse des processus engagés dans la

communication exolingue en milieu migrant ne peut faire l'économie d'une focalisation des processus inférentiels sur le signe linguistique et les systèmes de signes qui lui sont associés.

D'une part, les phénomènes de focalisation sur le code y sont prégnants et massifs ; les *signes linguistiques* (énoncés, phrases, séquences, syntagmes, mots, phonèmes, sons, etc.) deviennent en eux-mêmes l'enjeu de l'échange par une prise spécifique d'information (délimitation de la forme autant que celle du sens). Tous les moyens pragmatiques vont être mis à contribution. N'importe quel corpus d'échange en contient les traces nombreuses.

D'autre part, nos sociétés voient une multiplication et une complexification des systèmes de signes et signaux, particulièrement dans l'univers professionnel. Or non seulement l'exigence de communication orale et écrite augmente à la suite de ce développement, mais aussi ces multiples univers symboliques en déterminent et structurent étroitement les réalisations.

Enfin, la focalisation de la formation des enseignants sur le signe linguistique, et prioritairement sur le signe *écrit*, conduit à occulter sa dimension orale fondamentale, sa contextualisation, ainsi que ses rapports avec les autres systèmes de signes et d'indices présents dans la situation de communication. Ainsi, la réflexion pragmatique elle-même se trouve, dans l'application didactique, coupée des pratiques réelles et en grande partie inopérante pour les praticiens.

De sorte que la réflexion sur le signe linguistique ne peut plus faire ici l'économie d'une réflexion sémiologique générale. Seul, à notre connaissance, parmi les linguistes et sémiologues, Prieto l'a conduite jusqu'à ses niveaux ultimes, et a permis d'établir, dans le cadre de la communication exolingue, un possible traitement cohérent.

## 2. Quels sont les moments et les concepts clés de cette réflexion ?

2.1. Prieto recourt d'abord à une définition originale du *sens*. Le sens, c'est *l'établissement d'un rapport social*. Comme acte de communication, le sens de l'acte de parole est d'abord *l'établissement d'un rapport social*. Cette définition permet la mise en relation avec tous les autres univers du signe : elle est donc réductrice, sans doute, d'un point de vue linguistique et un peu déroutante. Elle se révèle, dans la pratique d'enseignement, très féconde.

2.2. Prieto a ensuite une définition spécifique du signe linguistique. Le signifiant linguistique, Prieto l'appelle invariablement *phonie*, le signifié attaché à la phonie en est le *sens*. L'oral est privilégié sur l'écrit, qui n'est cependant pas négligé, mais situé à sa place véritable.

2.3. Sens et phonie sont indissociables, et la détermination de leurs limites est variable. Cette indétermination est à notre avis l'intérêt didactique essentiel de ces notions. Énoncé, phrase, syntagme, vocable ou « mot », phonème, son, la phonie a un volume variable et elle est décomposable : son volume pertinent est fonction du message transmis, c'est-à-dire du *sens pertinent* à transmettre. Or *les limites du sens* du signe linguistique lui-même ne sont pas strictement déterminées dans la parole : elles sont fonction des circonstances d'émission, de la situation, de l'intention manifestée

par l'émetteur au récepteur, de la séquence, de la nature de l'échange. Prieto opposera les notions de *sens* et de *signifié*, et ira jusqu'à vouloir dégager, par la notion de *noème*, les noyaux sémantiques premiers et irréductibles.

2.4. La phonie n'a pas pour but *d'établir le sens*, comme on peut le penser, et comme un enseignant se sentira, face à des étrangers, en mission de le faire. Non, son but est de *contribuer à établir le sens*, et cela au même titre que les autres éléments ou signes présents dans la situation de communication. La phonie ainsi n'est pas seule à établir le sens, d'autres indices tirés d'autres univers de discours y contribuent. La phonie apporte sa propre contribution.

2.5. Prieto analyse cette contribution de la phonie à l'établissement du sens à travers sa théorie de l'indication. Partant de la notion d'*indice*, celle-ci éclaire le processus de communication par le déploiement de deux niveaux notionnels :

a. D'une part, dans la *Noologie*, le signe linguistique, indice intentionnel, dans sa double dimension d'*indiquant* (phonie), et d'*indiqué* (sens), est mis en relation avec les circonstances de production ; puis le signe linguistique est associé, dans *Messages et signaux* et dans la *Sémiologie*, à la notion plus générale de signal, association d'un indiquant (signe matériel : figure, forme, couleur, icône, symbole) à un indiqué (sens ou signifié du signal).

b. D'autre part, Prieto construit la notion d'univers de discours, double système dont tout signe – linguistique ou non linguistique – fait partie, *univers de discours de l'indiquant* et *univers de discours de l'indiqué*, systèmes structurés en ensembles qui s'informent mutuellement l'un et l'autre, tout au cours du processus de communication, en relation avec les autres indices présents dans les circonstances de la communication, pour établir, transmettre, communiquer le sens.

2.6. A partir de ces prémisses, Prieto analyse en termes de logique de classes le processus inférentiel par lequel, à partir d'une interprétation impossible, contradictoire ou ambiguë des énoncés linguistiques, deux interlocuteurs, en faisant appel à leurs connaissances communes et aux circonstances de leur communication, peuvent aboutir à établir un sens commun à attribuer à ces énoncés.

**3.** Nous avons essayé (Champion 1998) de montrer, sur le domaine spécifique du lexique, comment ces concepts de Prieto permettaient d'analyser l'interaction en situation exolingue.

Dans les lectures de base, les systèmes morphologiques des lexèmes sont instables, les mêmes unités lexicales vont supporter des valeurs syntaxiques ou sémantiques différentes, les classes syntaxiques supportées par les affixes ne sont souvent pas constituées. L'usage d'un lexique de spécialité, familier pour l'apprenant mais non pour le formateur, ainsi que le recours massif à l'implicite des notions techniques et des situations, ou la nécessité de transmettre cet implicite par des moyens linguistiques non maîtrisés, tout cela conduit à des échanges de classe qui portent de façon importante sur des procédures d'élaboration du savoir commun. L'apprenant s'y révèle plus souvent détenteur du sens que l'enseignant, et se trouve en déficit principalement des formes de l'expression. Ainsi les sources d'incompréhension peuvent-elles venir des niveaux supérieurs de la réalisation de la compétence linguistique, ou d'une mauvaise organisation discursive locale ou globale.

Ces échanges témoignent de stratégies d'interprétation qui s'appuient alternativement sur le sens ou sur la forme : appel ou recherche de la prononciation correcte ou de la formulation exacte, répétition, questionnement, production d'indices supplémentaires, d'équivalents sémantiques ou formels, explicitations de suppositions, etc. Le recours au sens pragmatique ou au contexte, pour expliciter des énoncés syntaxiquement incorrects, ambigus ou inattendus dans leur registre, constituent des nœuds de l'analyse conversationnelle. L'échange est informé principalement par une construction de réseaux lexicaux : cas d'homonymie de termes isolés, d'interprétations différentes de contextes proches, séquences de validation d'hypothèses par questions ouvertes ou fermées, séquences de construction de paires opposées ou contraires, production de synonymes spécifiques ou approchés, spécification des traits situationnels pertinents ou des valeurs affectées aux éléments de systèmes de signes, recherche de l'économie expressive, ou au contraire de l'explicitation...

Prieto nous permet d'analyser les échanges comme une manipulation des signes tantôt en tant qu'indiquant, tantôt en tant qu'indiqué, comme mouvements permanents du plan de l'indiquant au plan de l'indiqué, visant à utiliser les signes tantôt pour transmettre le sens, tantôt pour transmettre la forme. Son modèle permet de rendre compte aussi des stratégies d'explication : production d'un équivalent lexical, souvent approché, jouant comme synonyme ; recours à différentes formes de la définition : par la fonction, le dénombrement ou la nomenclature, le prototype, l'hyperonyme, la décomposition en éléments, opérations, espaces, moments associés ; appui sur l'ordre discursif et sur la structure de l'actance ordonnés selon les lectures de base, sur l'association d'entités à des procès, de procès à des entités ; recours à la dénomination par la référence technique, le sigle, le numéro, la couleur ; recours à la situation kinésique, à l'ostension, à la gestuelle, qui permettent souvent l'émergence de termes ou d'énoncés disponibles dans d'autres contextes.

L'ensemble du mouvement conversationnel vise ainsi à la constitution des classes homothétiques de l'univers de l'indiquant et de l'univers de l'indiqué. Elles mobilisent au départ des réseaux homothétiques de plus de deux éléments, pour constituer, à l'arrivée, des classes unimembres d'indiquant et d'indiqué, des champs sémantiques et formels correspondant terme à terme. Ce processus fait appel à des fonctions logiques complexes (antériorité, postériorité, structure agent-procès-résultat, causalité) qui trouvent leur expression linguistique ou ne peuvent la réaliser.

4. Nous voudrions illustrer ce mouvement conversationnel associé à d'autres systèmes sémiotiques par la production d'un corpus (voir annexe) tiré d'une séance de travail avec des monteuses en robinetterie pour gaz spéciaux, tous d'origine kabyle et s'exprimant en français à un niveau élémentaire. Ils participaient à une formation linguistique qui visait à leur permettre de mieux communiquer oralement et par écrit dans des situations de travail nouvelles imposées par la mise en place de procédures de contrôle de la qualité.

Les ouvriers étaient confrontés à deux documents complémentaires :

- une fiche de non conformité, à remplir chaque fois qu'une pièce traitée à leur poste de travail comporterait un défaut de fabrication ou de fonctionnement. Cette fiche comportait différentes cases à remplir par eux-mêmes et par les différents intervenants de la chaîne de fabrication et de contrôle (désignation et références de la

pièce, description de la non conformité, avis de traitement de la conformité et proposition d'action corrective par le bureau des études et le bureau de la fabrication, décision de traitement par le service qualité, nombre et description des pièces rebutées, refusées, acceptées en l'état, avec retouche ou avec dérogation, diffusion, dates, signatures, etc.).

- un organigramme décrivant le suivi de la fiche, le cycle de contrôle qualité, les phases de traitement de la non conformité (propositions d'actions correctives, réunion, traitement ou archivage, vérification, validation), les sigles des intervenants, les symboles d'opération (fléchage, carré, cercle, losange, oui, non, etc.)

Ces documents avaient été établis en fonction d'un univers référentiel fort bien connu et appréhendé par les apprenants (lieux, objets, personnes, opérations, modalités temporelles), mais les modalités de représentation symbolique de cet univers leur étaient partiellement inconnues, tant dans leur représentation écrite (organigramme, schéma, sigles, abréviation, organisation spatiale de la fiche, terminologie) que dans leur expression orale.

Il était donc nécessaire, pour développer la compétence de communication dans cette situation, de pouvoir mettre en relation l'univers référentiel avec l'univers symbolique. Or cet univers référentiel, appréhendé comme une réalité unique, était représenté par différents systèmes symboliques : numéro, sigle, fléchage, figure géométrique, lettre, terme technique, initiale de personne, nom familial, etc. En s'appuyant sur le niveau de compétence actuelle des ouvriers, il était nécessaire de pouvoir relier à l'ensemble de cet univers référentiel son expression linguistique, orale et écrite, en compréhension comme en production.

Ainsi la fiche constitue-t-elle un *univers de discours de l'indiquant*. Les éléments visuels, les *signes* (flèches, lettres, figures, etc.), sont autant d'*indices* qui, reliés les uns aux autres au sein d'un ou de plusieurs systèmes de symbolisation, sont chargés d'intentionnalité. Ils deviennent interprétables et producteurs de *sens* au sein des *univers de discours de l'indiqué* construits par chacun de ces systèmes. Il en est de même de l'organigramme, et aussi du discours oral et des mots qui pourront être produits à l'occasion de la lecture de ces documents.

Le *sens* des fiches que doivent savoir lire et remplir nos monteurs en robinetterie est dans le *rapport social*, professionnel, que leur lecture doit produire vis-à-vis d'une pièce ou d'une série de pièces : signaler les pièces défectueuses, les rebuter ou les modifier, transmettre l'information, l'archiver, modifier tel élément de machine ou d'organisation de la production, etc. Cette notion du sens s'applique autant à la fiche globale qu'à tel ou tel élément : le sens est lui-même décomposable en opérations diverses. Il s'applique autant au système de communication linguistique qu'aux autres systèmes symboliques.

Non conformité
<input type="checkbox"/> mineure
<input type="checkbox"/> majeure
<input type="checkbox"/> critique

Au cours de l'examen de leur fiche de non conformité, les ouvriers sont conduit à s'interroger sur le sens de trois mots inscrits dans une petite case, sous le terme générique : *non conformité* : *mineure*, *majeure*, *critique* (ci-contre), devant l'un desquels ils étaient appelés à mettre une croix.

Nous reproduisons en annexe l'échange entre les ouvriers (A, B, T, K) et le formateur (F).

On y voit que le sens global est compris par K comme /gravité/ :

403 K Critique ça veut dire : « c'est grave »,

Le signifiant est associé à son signifié, et confirmé intensivement :

404 F c'est grave, c'est très grave !

405 K c'est comme c'qu'je viens de dire !

K se réfère à des explications sur le sens global d'une autre case de la fiche, qui indique si les pièces doivent être rebutées, acceptées ou refusées. C'est, dit-il, une partie qu'il n'a pas à remplir lui-même, mais qui est réservée au service qualité, et qui a pour fonction de « donner le feu vert ou pas ». Il fait référence à une situation vécue la veille : « il a fait les tendeurs, mais on les a bloqués parce que le corps du tendeur n'allait pas, toute utilisation a été interdite, et l'on attendait le résultat du contrôle pour le lendemain ».

Pourtant, le questionnement du formateur laisse entendre progressivement que le sens du terme *critique* est à situer dans un univers de discours de l'indiquant comprenant trois signes : *mineure, majeure, critique*. Cela ne lui paraît pas correctement perçu par les apprenants. A quoi correspondent ces distinctions dans l'univers de discours de l'indiqué ?

Le formateur sollicite donc des explications en proposant de construire l'univers de discours de l'indiqué, de l'élargir : « grave, mais quel type de gravité ? »

Mais il oriente la recherche en interrogeant l'indiquant *critique* lui-même, et en invitant à lui associer d'autres indiquants dans le même univers. Il s'ensuit une tentative de construction d'une famille du mot *critique*, qui n'aboutit pas : on essaie *crétin* (418), *critiquement* (420), *crypte* (426) et l'on trouve même (sur le dictionnaire) *crier*. L'exercice révèle que les apprenants ne sont pas familiers de cet exercice, et que la forme ne suffit pas à construire une famille, il faut qu'un sens commun soit associé à ses membres. C'est ce que rappelle le formateur (425), qui évoque une séance précédente où les ouvriers s'étaient rendu compte que la proximité orale de forme entre *terrasse* et *intérêt* ne justifiait pas de les situer dans une même famille, parce que, là aussi, le sens n'était pas proche. De sorte qu'il doit fournir lui-même le mot qu'il veut susciter : le mot *crise*.

Et en effet, immédiatement la relation, dans l'univers de discours de l'indiqué, s'établit :

435. T c't'à dire « si on continue comme ça y'aura la crise » !

436. A Tout va mal

On peut suivre à partir de là les efforts du formateur pour construire le sens de *critique*. Il doit d'abord poursuivre seul le commentaire, et faire référence à une autre situation familière, la guerre en Algérie (437), ou « ce qui est juste avant la guerre... la situation où ça va péter...où ça va exploser... » (441), jusqu'à ce que l'initiative de

parole soit enfin reprise par les ouvriers, qui, complétant l'univers de l'indiqué / *imminence de la mort* / évoquent une situation nouvelle, dans les hôpitaux (445). Cette nouvelle association produit la phonie *son état critique* (446), puis *son état est critique* (447) qui aboutit, par *c'est-à-dire* – marqueur de passage d'un univers de discours à l'autre ou entre deux éléments d'un même univers – le signe *dans le coma*, état connotant l'indiqué / *imminence de la mort* /.

Puis, à partir de 450 et jusqu'à 464, le formateur fait jouer le signifiant *critiquer* dans un autre univers du discours du signifié, l'associant au sens proposé par les apprenants / *se moquer de quelqu'un* /, qui, par le jeu d'une mise en relation ironique de l'indiquant et de la situation hospitalière, conduit à l'exclusion de cette homonymie.

Ce n'est qu'alors que le système d'indiquants en examen est repris, et qu'il peut enfin produire son plein développement : la relation entre les signes *majeure, mineure, critique* va se construire progressivement par l'appui sur les indiquants pour atteindre de nouvelles valeurs d'indiqués. La progression de 465 à 484 va d'associations lexicales en équivalences sémantiques : « Majeur c'est dix-huit ans, c'est haut ; mineur, c'est les enfants, c'est bas, c'est pas tellement grave... », mais ce n'est qu'à partir de 485 que le *sens pertinent* va être construit par les monteurs, le formateur n'intervenant plus que pour les aider à expliciter ce sens par une contextualisation. Il apprend ainsi qu'une non-conformité mineure, c'est, par exemple, le rapport social « oublier un joint » (488-489) ; qu'une non-conformité majeure c'est : « faut taper du poing, faut bouger » (492) ; qu'une non-conformité critique « c'est carrément... faut tout bloquer » (494). Il s'agit bien d'une dimension sociale de la signification, dont le formateur construit les valeurs intensives du discours commun : « pas très grave » (499), « très grave » (499), « très très grave » (501).

Mais ce n'est pourtant qu'en relançant la recherche, en 503, sur les conséquences, pour l'entreprise, d'une non-conformité critique, que les « apprenants » complètent le sens pragmatique / *faut tout arrêter* / par le synonyme « dangereux » et le développement d'un nouveau champ lexical, partiellement implicite, celui de la « responsabilité » (504-510) : à travers la succession des signes *accident, perte du client, procès, tribunal*, puis à travers deux contextualisations de situations illustrant ce champ : « un accident dans une centrale à la suite duquel l'entreprise a été mise hors de cause » (510-521) et « un appareil en Angleterre qui a sauté et qui a contraint le PDG à se déplacer, et la fabrication à utiliser de l'huile plutôt que de la graisse. » (522-526)

A travers tout ce processus on peut voir ainsi comment la phonie contribue à l'établissement du sens, et comment les concepts de Prieto nous permettent de rendre compte d'une façon cohérente de l'échange de classe que nous avons proposé.

La théorie de l'indication offre ainsi un modèle unifiant, centré sur la notion de transmission du sens et de la forme linguistique, un cadre d'interprétation permettant de rendre compte non seulement des phénomènes en jeu, mais aussi du mouvement même de l'échange, de sa finalité, de ses détours, de ses retours, de ses impasses, de ses implications, des opérations logiques, sémantiques, linguistiques qui s'y développent.

C'est la raison pour laquelle nous pensons que la non-conformité de la réflexion de Prieto à l'égard soit de la linguistique, soit de la sémiotique, non seulement n'est pas critique – elle ne justifie pas que l'on arrête tout, et que l'on range

Prieto dans les archives de l'histoire – mais se révèle au contraire très dynamique pour éclairer les évolutions des sciences du langage. La confrontation critique à la non-conformité de Prieto est à poursuivre.

françoischampion@hotmail.com

## BIBLIOGRAPHIE

- BADIR S. (2001) : « La sémiologie selon Luis J. Prieto », *LINX* 44, 54-73.
- BLANKE B. & POSNER R. (1998) : « La pragmatique implicite dans l'œuvre de Luis J. Prieto », *Sémiotica* n°122-3/4, 257-278.
- BOGAARDS, P. (1994) : *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris, Crédif, Hatier, Didier, coll. Langues et apprentissage des langues.
- CHAMPION, F (1998) : *Sélection lexicale et interaction en français langue étrangère en milieu professionnel*. Mémoire pour le DEA de Sciences du langage, Université Paris X Nanterre.
- DARTOIS, C. (1993) : *Acquérir les savoirs de base*. Paris, CqFD.
- DARTOIS C. (2000) : « Référentiel des savoirs de base », dans *Former les publics peu qualifiés*. Paris, La documentation française.
- GERMAIN, C (1973) : *La notion de situation en linguistique*. Ottawa, Editions de l'Université d'Ottawa.
- GERMAIN, C. (1981) : *La sémantique fonctionnelle*. Paris, P.U.F, coll. Le linguiste.
- KLEIN W. (1989) : *L'acquisition de langue étrangère*. Paris, Armand Colin.
- PRIETO, L. J. (1964) : *Principes de noologie, Fondements de la théorie fonctionnelle du signifié*. La Haye, Mouton.
- PRIETO, L. J (1966) : *Messages et signaux*. Paris, P.U.F.
- PRIETO, L. J (1966) : « La sémiologie », dans *Encyclopédie Le Langage*. Paris, Gallimard, coll. La Pléiade, 93-144.
- PRIETO, L. J (1975) : *Pertinence et pratique. Essai de sémiologie*. Paris, Minuit, Le sens commun.
- PRIETO, L. J (1988) : « Caractéristique et dimension. Essai de définition de la syntaxe », *Cahiers Ferdinand de Saussure* 42, Droz, Genève.

## CORPUS

- 394.F D'accord ! Mais ...euh...est-ce-que vous la comprenez ?  
395.B Ils résumant .euh, on va dire en gros .c'qui est écrit là et en gros  
396.F D'accord ! Alors regardons dans le détail !  
(.....)  
398.T Oui, en bas, c'est marqué c'est-à-dire, euh, Mineure, majeure, et (...) Critique !  
(...)  
402.F .. Critique ! Qu'est-ce-que ça veut-dire, ça ?  
403.K Critique, ça veut dire c'est grave  
404.F C'est grave, c'est très grave !  
405.K C'est comme c'qu'j'viens d'dire...  
406.F Voilà ! Donc hier, c'était quoi ? C'était...  
407.K Les appareils, ça bloque...  
408.F Donc hier, vous, c'était une non-conformité... critique ? Hein ?  
409.B Oui, critique...  
410.K Voilà..  
411.T Donc, on a bloqué, donc...  
412.F Très bien...  
413.T ...jusque...à nouvel ordre..  
414.F (...) Vous pouvez me donner un mot ...euh...de la famille de « critique » ?  
(...)  
418.B J'avais dire : « crétin », mais ça fait pas..  
419.F Non ! Crétin, c'est avec un « e », c'est pas du tout la même famille...  
420.K Y'a de.. « critiquement » !  
421.F Ouais... « critiquement » ! Mais le mot noyau, le mot noyau...  
422.T « Critiquer ».  
423.F Oui... Mais c'est pas le mot noyau !  
424. K Y'a de...Y'a de... de critique..  
425. F Alors ! Alors, vous avez dit « crétin », donc ça c'est un mot qui ressemble, mais... c'est comme « terrasse » et « intérêt », hein ?..c'est pas du tout la même famille..  
426.B J'allais dire 1a « crypte » ! C'est autre chose !  
427.F C'est autre chose ! C'est autre chose, crypte !  
428. B J'ai aussi là je vois : « crier » ! Non ?  
429. F Oui, oui, oui ! « Crier » ! Ça c'est encore une autre famille...Non ! Vous allez tout'suite le comprendre.(...) Et si je vous mets le mot... *(Il l'écrit au tableau)*  
430.T,B « Crise »  
431.B Ça fait partie de...  
432.F Est-ce-qu'on retrouve le même sens dans le mot crise ?  
(...)  
434.T Oui, c't'à-dire « si on continue comme ça y'aura..la crise »  
435. F Voilà ! Voilà ! Le niveau critique, c'est le niveau où on est dans la « crise » ! Qu'est-ce-que c'est une crise ?  
436.A Tout va mal !  
437.F Tout va mal, hein ? Tout part en... Hein ? Comme en Algérie, par exemple ...La crise, c'est la guerre !  
438.T La guerre...  
439. F Disons que la crise c'est c'qui... est juste avant ...la guerre! Euh... Une situation « de crise », c'est une situation très très difficile... Donc, le niveau critique, c'est le niveau où on est près...  
440. Euhhh...  
441.F ... à la situation où ça va péter... où ça va exploser... Hein ? On est dans une crise, ça explose pas encore... la crise c'est...  
442.K C'est limite, quoi !  
443.F C'est limite !

444. T Mais, quand quelqu'un nous dit « C'est critique ! » Donc, on y est  
445. B On est surtout... Dans les hopitaux i y'a, y'a ....son..son..  
446. T,K Son état critique  
447. B Ah ! Son état critique !  
448. F Son état est critique  
449. T C'est-à-dire (*inaudible*) dans l'coma !  
450. F Et est-ce que ça va être dans le même sens que le mot « critiquer » ?  
451. K Et c'est son état stationnaire  
452. B Non  
453. T C'est inverse  
454. F Oui, c'est inverse  
Et est-ce qu'on retrouve le même sens que « critique » et « crise » ?  
455. B Non  
456. H Non !  
457. F C'est-à-dire que « critiquer » il faut le mettre dans un cousinage hein ?  
458. T C'est à côté  
459. F C'est à coté, hein ? On est quand même dans une même forme.  
« Critiquer » qu'est-ce que c'est ?  
460. B C'est se moquer de quelqu'un  
461. (*inaudible*)  
462. F Oui, hein ...Le malade qu'est dans une situation critique, c'est pas le malade qui est en train de se moquer de son médecin ?  
463. K Ouais, c'est sûr !  
464. F Hè oui ! Et quand vous êtes dans une crise, là, vous êtes en train de vous moquer ? Hein ? c'est un autre sens, hein ? C'est la même racine mais c'est pas (*inaudible*)  
465. B « Majeur », c'est dix-huit ans !  
466. F Ouais ! « Majeur », c'est dix-huit ans !  
467. B On va dire : c'est « haut »... ça commence à être haut  
468. F Ouais  
469. B Et... « mineure »...comment on dit Mineur, c'est les enfants ... bas  
470. F Ouais ! C'est-à-dire : c'est pas très important !  
471. T C'est-à-dire..quequ'chose... il est pas majeur.  
472. F Oui ! Alors une non-conformité majeure, mineure ...comment vous allez le dire ?  
473. B C'est, c'est, c'est...ce que je viens de vous dire ? Mineure : c'est pas tellement grave, c'est petit !  
474. F Voilà, hein ?  
475. B Là c'est même marqué « mineure »  
476. F Voilà ! Alors, critique, majeur, mineur, c'est par rapport au niveau de gravité l..  
477. T Gravité d'la pièce...  
478. F Hein, vous avez dit : « c'est grave ! » hein ? « C'est un peu grave ! »  
479. B Pas trop...  
480. F Pas très grave en fait ! Pas très, hein ! pas très grave, donc, c'est « mineure ». d'accord ? C'est assez grave, mais enfin...  
(...)  
486. K (...) celui que j'ai fait hier, celui-là, ils vont pas le mettre à « critique » celui-là c'est un problème... Ils vont mettre à « problème mineur »  
487. F Mineur !  
488. K Parce que c'est c'est un joint qu'on a oublié  
489. F Bon, ça c'est mineur !  
490. K Bon, mais c'est-à-dire, quand j'ai allé le chercher...mais il faut le...il faut mettre la trace  
491. F Vous noterez les mots : crise, critique, critiquer, hein ? (...) Le majeur c'est quand même assez grave, très grave enfin... c'est plutôt ...un gros problème... C'est important ! Critique, c'est vraiment...  
492. B Majeur, ça veut dire ...faut..taper du poing... faut bouger...

*La non-conformité de Luis J. Prieto est-elle critique ?*

- 493.F Voilà ! Il faut vraiment ...se secouer...
- 494.B Et critique c'est carrément ...faut tout bloquer !
- (...)
- 503.F Ah...Une non-conformité... critique, ça peut avoir quelles conséquences pour votre entreprise.. ? Si jamais le... le bureau d'études.. la fabrication, tout ça, la laissent passer... ne s'en aperçoivent pas !
- 504.K Ah c'est... très dangereux... pour l'entreprise...
- 505.F Ça va être très dangereux...
- 506.K Pour l'image, surtout, pour l'image de l'entreprise.
- 507.F Ça va être surtout pour l'image de l'entreprise, il risque d'y avoir des accidents chez le client... Et après, euh, vous perdez le client ...hein...
- 508.K Et, si qu'on perd le client encore ça va, mais si on nous poursuit à... qu'a un procès au tribunal...
- 509.A Y a eu déjà !
- 510.HD Ouais!
- 511.B Une centrale qu'on... L'mec qu'a fait les ( ? plombiers ? )..euh...
- 512.K Ouais, on était... on était hors de... euh...
- 513.F Hors de cause !
- 514.K ...hors de cause...
- 515.F C'est pas vous qui étiez la cause !
- 516.K Parce que, bon, c'est d'accord, c'est nous les appareils, c'est à nous, mais...
- 517.F Mais...
- 518.K ... mais d'après les enquêtes qu'ils ont menées...
- 519.F Y'avait pas d'non-conformité !
- 520.K Euh...
- 521.F D'accord
- 522.B Ouais, des fois ça peut faire... Y'a eu en Angleterre, un appareil, un petit appareil à nous qui a...qu'a sauté aussi... et Monsieur... (*geste en direction du bureau voisin du P.D.G.*)... Monsieur... qu'est parti en Angleterre pour voir comment ils s'en servaient comment... C'est de là main'ant on met de l'huile..euh...qu'avant on mettait p'têt de la graisse, maintenant on met de l'huile parce que... Non ! Y'a des trucs, on peut quand même... Hier y'a des appar...( ??)... qui sont venus, dans les étages, je sais pas...