

EDDY ROULET

Universidad de Ginebra

**LA FORMACION LINGUISTICA DE LOS PROFESORES EN
EL "ENFOQUE COMUNICATIVO DE LA PEDAGOGIA DEL
FRANCES LENGUA EXTRANJERA".**

Generalmente se admite hoy día que la adquisición de cierta competencia de comunicación por parte del estudiante constituye un objetivo importante de la pedagogía de una lengua extranjera. El estudiante no debe solamente ser capaz de construir o de comprender frases correctas en ejercicios escritos u orales, debe ante todo ser capaz de comunicar en una situación auténtica: por ejemplo, comprender las instrucciones de un distribuidor de tiquetes de bus, redactar una respuesta a una oferta de empleo, expresar sus intenciones en una agencia de viajes y comprender y explicar las aclaraciones solicitadas por el empleado. (El tipo y grado de estas competencias comunicativas pueden variar de un grupo de estudiantes a otro según sus necesidades lingüísticas).

¿Cómo puede un estudiante adquirir en una segunda lengua estas capacidades si no tiene la posibilidad de vivir en la comunidad que habla esta lengua? ¿Cómo puede adquirir en clase esta competencia de comunicación en lengua extranjera? Es imposible simular perfectamente en la institución escolar el medio de aprendizaje natural de la segunda lengua, aunque se impusiera el empleo de ésta en todas las actividades de la clase y aún en las de todo el establecimiento escolar, las situaciones de comunicación y las motivaciones serían diferentes; además de todos modos los estudiantes sólo pasan una parte del día o de la semana en la escuela. Difícilmente podría proponerse en la escuela

un aprendizaje totalmente implícito e inductivo de la competencia de comunicación en una segunda lengua a partir de situaciones, de datos lingüísticos y de motivaciones auténticas.

Tampoco se puede proponer una enseñanza en L₂ estrictamente deductiva programada como para la lógica o las matemáticas, y esto por la sencilla pero imperiosa razón de que aún los especialistas son incapaces de dar una descripción sistemática y completa de lo que constituye la competencia de comunicación. La enseñanza de la competencia de comunicación en una segunda lengua en la escuela no puede pues fundamentarse en la sola simulación de acontecimientos auténticos, ni en la sola descripción, demasiado fragmentaria actualmente, de los mecanismos que rigen esta competencia.

Si la situación escolar para el aprendizaje de una segunda lengua presenta numerosas desventajas con relación al medio natural de la comunidad que habla dicha lengua, esta situación presenta también dos ventajas mayores para el alumno, ventajas que deberían ser utilizadas mejor de lo que han sido hasta ahora,

- a) la posibilidad de observar, de explorar los datos de la segunda lengua con la *ayuda* de un guía experimentado
- b) la posibilidad de apoyarse en los *descubrimientos* realizados anteriormente en clase durante el estudio de la lengua materna(1).

He utilizado los términos *ayuda* y *descubrimiento* expresamente: ni el pedagogo, ni el material pedagógico pueden proporcionar respuestas a la medida a todos los problemas que surgen al emplear la lengua como instrumento de comunicación. Es importante por lo tanto dar un lugar de privilegio a las capacidades de los alumnos de descubrir, de comprender y de aprender suministrándoles datos lingüísticos ricos, así como los elementos heurísticos necesarios para la interpretación de estos datos.

No insistiré en la necesidad admitida ampliamente hoy día, de introducir documentos auténticos en la clase de una segunda lengua. Evidentemente para adquirir la capacidad de sostener una conversación en lengua extranjera que permita obtener un libro en una librería, por ejemplo, es preciso haber tenido la ocasión de ver o por lo menos de oír algunas conversaciones auténticas que ilustren este tipo de transacción, por medio de una grabadora o de un video-cassette. Dicho esto, el problema no está en encontrar conversaciones auténticas, ni en introducirlas en clase, sino en saber cómo explotarlas para favorecer la adquisición de la competencia de comunicación en una segunda lengua.

Efectivamente tanto el pedagogo como el estudiante ignoran generalmente todo lo que puede ser la estructura y el funcionamiento de una conversación, aún en su lengua materna, y por lo tanto carece de los instrumentos para explotar dicha conversación. Por eso se conforma con mucha frecuencia con los elementos de los textos auténticos que conoce y que acostumbra enseñar: pronunciación, gramática, léxico (poco importa si los trata de la manera tradicional o según un enfoque inspirado de tal o cual método lingüístico); si el pedagogo ha sido iniciado en un enfoque más comunicativo del tipo "Niveau Seuil", hará un inventario de los actos lingüísticos que aparecen en la conversación. En cualquier caso este trabajo de análisis de ciertas formas lingüísticas no es inútil, pero sí insuficiente y peligroso. Una conversación no se reduce a una secuencia de fonemas, morfemas, sintagmas, proposiciones, frases o aún actos lingüísticos; en cuanto a éstos no basta ponerles un nombre, es necesario comprender los principios que rigen la elección de tal o cual realización en tal situación de interacción y sobre todo las combinaciones de dichos actos en la conversación.

Veamos la siguiente conversación entre dos interlocutores A y B.

- A. No conozco bien Ginebra. ¿Puede indicarme una buena librería?
Busco una obra sobre Saussure.
- B. Vaya a Unilibros, frente a la Universidad.

Decir que la anterior conversación está constituida por un acto de información, y de otro de solicitud de información, y luego de un acto de orden, no es totalmente falso, pero es tan poco revelador en cuanto a la estructura de este intercambio, como si dijéramos de la frase siguiente: "los gatitos están sobre el tapete de la entrada", que está formada por un artículo, seguido de un sustantivo, de un verbo, de una preposición, de un sustantivo, de una preposición, de un artículo y de un sustantivo. En los dos casos se descuidan dos informaciones fundamentales para la comprensión de la estructura misma del intercambio o de la frase: la existencia de constituyentes, intermedios (como la intervención que agrupa los tres primeros actos en el intercambio, o el sintagma que agrupa las dos primeras palabras de la frase) y la existencia de relaciones funcionales (entre los actos que constituyen la intervención y las intervenciones que constituyen el intercambio, o entre las palabras que constituyen el sintagma y entre los sintagmas que constituyen la frase).

Por consiguiente, para adoptar un enfoque comunicativo de la pedagogía de una segunda lengua, no basta con trabajar en clase a partir de datos lingüísticos que pretenden ser diferentes remplazando las frases de los ejercicios tradicionales por actos lingüísticos o por

diálogos. Habría que disponer —y esta exigencia es naturalmente válida para el pedagogo como para el estudiante—, de los instrumentos heurísticos necesarios para comprender la estructura y el funcionamiento de estas unidades comunicativas como tales.

Ahora bien, la formación lingüística que se ha tratado de dar desde hace unos veinte años a los profesores de francés lengua extranjera no responde de ninguna manera a estas necesidades, y esto al menos por tres razones:

1. El tipo de teoría lingüística al que se hace referencia.
2. Los datos lingüísticos con los cuales se trabaja.
3. La concepción misma de la formación de los profesores.

Respecto al primer punto, las teorías lingüísticas siempre hacen referencia a modelos estructuralistas o generativistas, que están centrados en el estudio del sistema de la lengua, considerado independientemente del empleo que hacen de él los individuos en la comunicación diaria.

El segundo punto es corolario del primero. De acuerdo con estos enfoques lingüísticos, se trabaja siempre sobre datos lingüísticos constituidos por frases, generalmente construidas totalmente por el lingüista, el metodólogo o el profesor.

Por consiguiente nada de lo referente a estos dos puntos corresponde a las necesidades de un pedagogo colocado ante un texto auténtico, o una conversación auténtica.

Además, y este es el tercer punto, en los cursos de formación de profesores, siempre se utiliza un *discurso sobre la lengua*, ya sea de la lengua en general o del francés en particular.

Al futuro profesor se le dan una serie de conceptos generales cuyo alcance pedagógico capta mal, o una serie de descripciones hechas de antemano que presentan dos inconvenientes: son constantemente cuestionados por los lingüistas mismos y no tratan sino sobre aspectos muy limitados de la lengua. Al futuro profesor no se le da el dominio efectivo de los instrumentos de análisis que él mismo podría aplicar en caso de necesidad a los datos lingüísticos auténticos.

Me parece que el enfoque comunicativo exige un cambio radical de perspectiva en estos tres puntos. Es preciso reemplazar el discurso sobre el sistema de la lengua y las descripciones fonológicas, gramaticales y semánticas prefabricadas de las estructuras de la frase,

por el dominio de los instrumentos de análisis de datos lingüísticos auténticos: textos y conversaciones.

¿Cómo? dando la prioridad en la formación lingüística de los profesores a la práctica del análisis de documentos auténticos.

Para mí, el único medio de ilustrar tal enfoque en lo que sigue de mi exposición, sin contradecirme, es el de analizar con ustedes algunas conversaciones auténticas aún si la conferencia ex-cátedra no se presta muy bien a este tipo de ejercicio.

Para abordar el examen de las conversaciones, es necesario dejar momentáneamente de lado, el terreno de la lengua para observar la interacción frente a frente como lo hacen los etnometodólogos.

Recordemos que para Goffman (1973-1974) la interacción social está guiada principalmente por la preocupación de los participantes de no *quedar mal*. Ahora bien, como lo han demostrado Brown y Levinson (1978), todo acto lingüístico, ya se trate de una aserción o de una solicitud constituye una amenaza potencial para los interlocutores. Si yo digo a mi vecino en la sala de espera del dentista "Hace mucho calor hoy, verdad?" o "Terminó de leer El Mundo?" en ese momento origino una amenaza para mí, puesto que mi vecino puede ignorarme, o responderme bruscamente, negándome así el derecho a la palabra, colocándome en una situación por lo menos embarazosa y también origino una amenaza para mi interlocutor al invadir su territorio y ponerlo en una situación en la que debe reaccionar positiva o negativamente, mientras que por su actitud en la sala de espera, me evitaba.

Este carácter intrínsecamente amenazador de todo acto en la interacción social ha originado, según Goffman, el desarrollo de los procesos de figuración (*face work*) que tienen por objeto precisamente la neutralización de las amenazas potenciales para los participantes.

Ahora bien, estos procesos determinan en gran medida un modelo de estructura de la conversación a dos niveles: *intercambio e intervención* y tienen influencia en un tercer nivel en la realización de los actos lingüísticos.

Mi intervención inesperada en la sala de espera introduce una ruptura del equilibrio situacional, marcado por el silencio reinante de parte y parte. Este equilibrio no puede ser restablecido sino por una intervención del locutor y del interlocutor; el conjunto de intervenciones desde la ruptura hasta el restablecimiento del equilibrio

constituye un *intercambio*, se puede distinguir con Goffman (1974) dos tipos fundamentales de intercambio: Los *intercambios confirmativos* que se proponen simplemente mantener o confirmar una relación establecida y los *intercambios reparadores*, que tienden a neutralizar los efectos potencialmente amenazadores para el interlocutor. El intercambio confirmativo, cuyo ejemplo más corriente es el intercambio de saludos, está generalmente formado por dos intervenciones:

- A. Buenos días, señor
- B. Buenos días

Por el contrario, el intercambio reparador comprende generalmente tres constituyentes: por ejemplo, una intervención de pedido, una intervención del interlocutor cuyo objetivo es satisfacer ese pedido y una nueva intervención del locutor con el objeto de evaluar la manera como se da satisfacción a este pedido; por ejemplo:

- A. Me puedes pasar el pan?
- B. Con mucho gusto
- C. Gracias

Entonces, con Goffman podemos formular la hipótesis de que una conversación se presenta siempre como un intercambio o una sucesión de intercambios constituidos generalmente por dos o tres intervenciones.

Los procesos de figuración determinan la estructura del intercambio en un segundo nivel. Lo que yo pido a mi interlocutor será más fácilmente satisfecho si lo preparo y lo justifico puesto que estos actos contribuyen a neutralizar la amenaza potencial que implica el pedido aislado. Por consiguiente el primer constituyente de un intercambio reparador no será generalmente un acto aislado, sino una intervención, en este caso una intervención formada por un acto central que llamaremos *acto director de la intervención*, y por actos subordinados a éste, de preparación y de justificación. Puede suceder naturalmente, como en los dos intercambios elementales anteriores, que una intervención no está constituida sino por un solo acto, pero este es un caso particular de la estructura general.

Entonces podemos enunciar para toda conversación, una estructura de tres niveles jerárquicos: intercambio, intervención y acto lingüístico, según el esquema siguiente (el número y la posición de los actos subordinados no son pertinentes):

INTERCAMBIO	Intervención Directriz	Acto Subordinado
		Acto Director
		Acto Subordinado
	Intervención	Acto subordinado
		Acto Director
		Acto Subordinado
	Intervención	Acto Subordinado
		Acto Director
		Acto Subordinado

Las intervenciones cumplen efectivamente las funciones ilocucionarias identificadas por una paráfrasis expresada por un verbo performativo (cf. ROULET 1978) que usualmente sólo se atribuye a los actos; un intercambio puede estar formado por una intervención de solicitud, seguida de la intervención de aceptación y de agradecimiento. Deben distinguirse las funciones *ilocucionarias iniciativas*, como la aserción, el pedido de información o el pedido que ocupa la primera intervención, de las funciones ilocucionarias que son *reactivas e iniciativas* al mismo tiempo como la respuesta/información o la solicitud de confirmación que ocupan la segunda intervención, y de las funciones ilocucionarias reactivas, como la evaluación y el agradecimiento, que ocupan la tercera intervención y permiten cerrar el intercambio.

La intervención de la función ilocucionaria iniciativa que generalmente es la primera, rige las otras; nosotros la llamaremos *intervención directriz de intercambio*. Debe distinguirse bien la intervención directriz de intercambio, en este caso la intervención de pedido en relación a la aceptación y al agradecimiento, del *acto director de intervención* definido anteriormente, es decir el acto de pedido en relación con los actos de preparación y de justificación.

Para poder comprender bien la estructura del conjunto, falta definir un tipo de relación entre los constituyentes, ignorada por la teoría clásica de los actos lingüísticos. Examinemos la siguiente intervención de pedido:

- A. No conozco bien Ginebra
- B. Puede indicarme una buena librería?

C. Busco un libro sobre Saussure

Observamos aquí dos actos lingüísticos a y c, los cuales desde un punto de vista ilocucionario son actos de información. Esta característica ilocucionaria que informa acerca de la función del acto aislado, es claramente insuficiente para dar cuenta de la función de cada uno de estos actos en la intervención. De ahí la necesidad demostrada por Aston (1977) de introducir al lado de los actos lingüísticos, una caracterización interactiva. Si a, y c, son actos ilocucionarios de información en relación con el acto director de la intervención, el pedido b, son ante todo actos interactivos de preparación y justificación. Las funciones interactivas establecen una relación de subordinación respecto al acto director.

Tratemos de aplicar este modelo de estructura a una conversación auténtica entre un empleado y un muchacho en una ventanilla de la estación del tren.

Niño: Buenos días, señor. Quisiera ir a B. el miércoles por la tarde. Para llegar allá a las 6, qué tren debo tomar?

Empleado: ¿A dónde vas?

Niño: A.C.

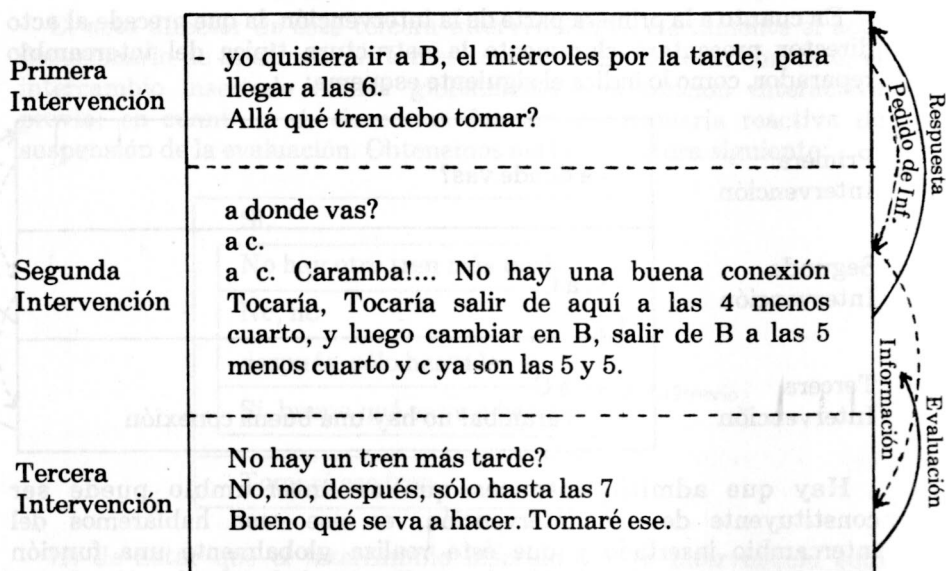
Empleado: A.C. Caramba! No hay una buena conexión. Le tocaría... Le tocaría salir de aquí a las cuatro menos cuarto y luego cambiar en B., salir de B. a las cinco menos cuarto, de B. a C. ya son las cinco y cinco.

Niño: No hay otro tren más tarde?

Empleado: No, después sólo hasta las siete.

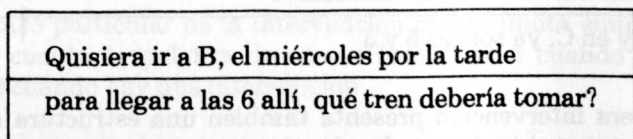
Niño: Bueno, qué se va hacer, tomaré ese. Hasta luego!

Si dejamos de lado los intercambios confirmativos interrumpidos por saludos realizados por: Buenos días y hasta luego, distinguiremos fácilmente un gran intercambio reparador constituido por tres intervenciones de pedido de información, de respuesta y de evaluación según el esquema siguiente:



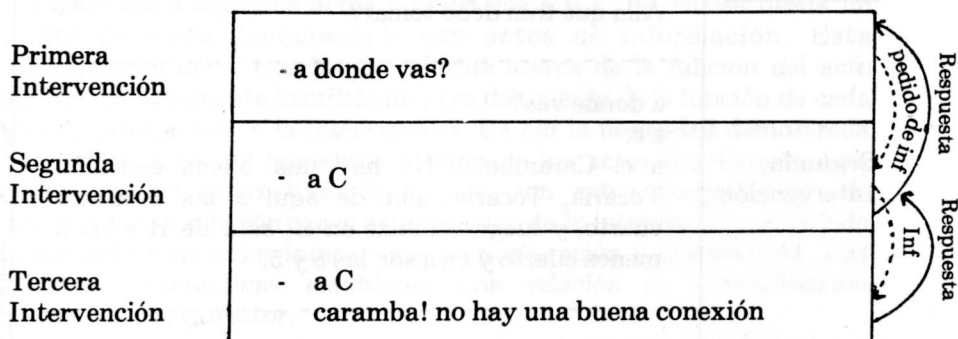
En el nivel más elevado, el del intercambio, la primera intervención realiza el papel de intervención directriz de intercambio con una función ilocucionaria iniciativa, marcada por una flecha de puntos, de solicitud de información. La segunda intervención tiene a la vez un valor ilocucionario reactivo marcado por una flecha continua de respuesta y un valor ilocucionario iniciativo de información. La tercera tiene un valor ilocucionario reactivo de evaluación que permite cerrar el intercambio.

La primera intervención está formada por un acto ilocucionario de información que tiene una función interactiva, marcada por una flecha en puntos, de preparación y un acto directivo ilocucionario de solicitud de información según el esquema siguiente:

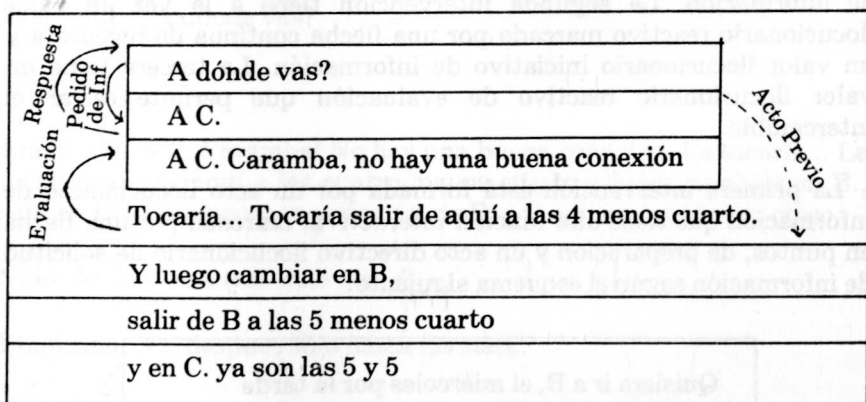


La estructura de la segunda intervención es más compleja. Se nota allí una secuencia de actos directores de información coordinados que retoma el "debería" de la solicitud de información: debería salir de aquí a las 4 menos cuarto y luego cambiar en B, salir de B a las 5 menos cuarto y de ahí a C, ya son las 5 y 5.

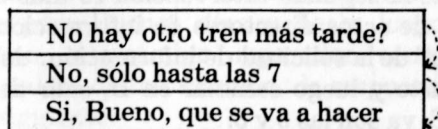
En cuanto a la primera parte de la intervención, la que precede al acto director presentará claramente la estructura típica del intercambio reparador, como lo indica el siguiente esquema:



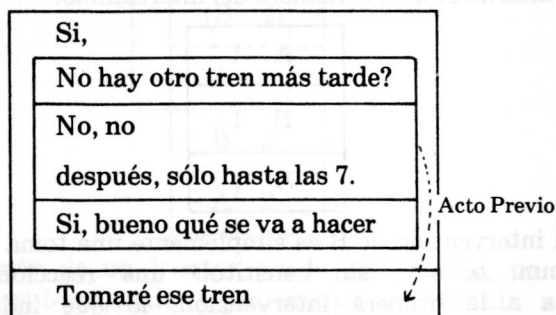
Hay que admitir entonces que un intercambio puede ser constituyente de una intervención, en ese caso hablaremos del intercambio insertado y que éste realiza globalmente una función interactiva previa con relación al acto director de la intervención al cual está subordinado. Obtenemos así para la segunda intervención la estructura siguiente, donde aparecen todas las funciones ilocucionarias e interactivas a niveles de intervención y de intercambio insertado (la línea interrumpida, separa los actos coordinados).



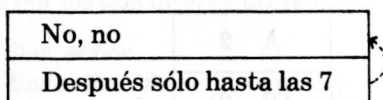
La tercera intervención presenta también una estructura compleja, con un intercambio insertado de tipo reparador que se reconoce fácilmente en la siguiente secuencia.



El acto director de esta tercera intervención es ciertamente el acto ilocucionario de información: tomaré ese tren. En relación con éste, el intercambio insertado realiza globalmente una función interactiva previa; en cuanto a sí, tiene una función ilocucionaria reactiva de suspensión de la evaluación. Obtenemos así la estructura siguiente:



Es de notar que el intercambio insertado en la intervención está constituido por otras intervenciones: éstas pueden reducirse cada una a un acto, como es el caso de la mayoría de ellos en los dos intercambios insertados mencionados arriba; las intervenciones pueden estar constituidas por varios actos, como la intervención de respuesta:



La estructura de base del intercambio puede sufrir complicaciones importantes no solamente porque un intercambio tal como lo hemos visto en el ejemplo anterior puede estar insertado en una intervención, sino sobre todo porque ciertas intervenciones de función ilocucionaria reactiva no constituyen conclusiones satisfactorias.

Es el caso particular de la intervención que se limita simplemente a tener en cuenta la palabra de otro (Hum..., si...) cuando marca un rechazo o cuando hay una interrupción.

Estos tipos de intervenciones las cuales no constituyen reacciones satisfactorias a la intervención de iniciativa, conducen a una reactiva del diálogo por alguno de los protagonistas, generalmente por el primero, hasta que el interlocutor realiza una intervención reactiva satisfactoria, susceptible de concluir el diálogo o de conducir a la conclusión de éste.

Se observa así, al lado del intercambio reparador standard, donde el acto director de información "No, no" (no hay), está seguido de un acto ilocucionario de información que tiene una función interactiva.

Representación del intercambio reparador standard (las letras indican los interlocutores) el número del intercambio.

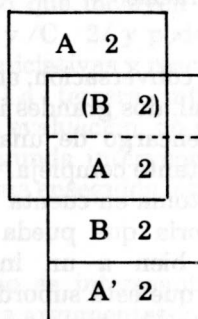
A	1
B	1
A'	1

Así, si la intervención de B es simplemente una toma en cuenta del tipo (Hmmm, o, si..., sin constituir una reacción plenamente satisfactoria a la primera intervención, lo que indicaremos por paréntesis (b), observamos frecuentemente un intercambio insertado de justificación de la toma en cuenta parcial o del pedido de precisión, que conduce a una réplica indicada entre paréntesis cuadrados A o una especificación marcada entre barras oblicuas /A/, del acto inicial, seguida de una reacción plenamente satisfactoria que desemboca en la tercera intervención clausurando el intercambio. Obtenemos así en primera aproximación el siguiente esquema.

A	2
(B	2)
A	2
B	2
A'	2

Pero esta estructura más compleja obliga a precisar la noción de intervención. Yo considero que una intervención constitutiva de intercambio, de función ilocucionaria iniciativa no es clausurada mientras no haya sido satisfecha por la intervención siguiente. La intervención A2, no satisfecha por la simple toma en cuenta (B2) es lanzada nuevamente, o se prosigue en A2 . Al contrario, la intervención de función ilocucionaria reactiva terminada (que satisface la precedente), aquí B2 ya ha comenzado por el simple hecho de encargarse (B2). Observamos así que las dos intervenciones no se suceden simplemente, al permanecer separadas, como en el intercambio standard, sino que están intercaladas; esto lo representaremos por el

siguiente esquema: (La línea interrumpida separa dos intervenciones parciales que no son fronteras de intervenciones acabadas):



La intervención de un locutor puede comprender, no solamente intercambios subordinados que hagan intervenir a los dos interlocutores, tal como lo oímos en la primera conversación, sino también fragmentos (simple toma en cuenta, intervención interrumpida, objeción) de la intervención del interlocutor.

Encontraremos un ejemplo de este tipo de estructura en la conversación auténtica, aquí una versión abreviada, entre un librero y un cliente joven, (subrayo en la transcripción las palabras pronunciadas simultáneamente por los dos interlocutores).

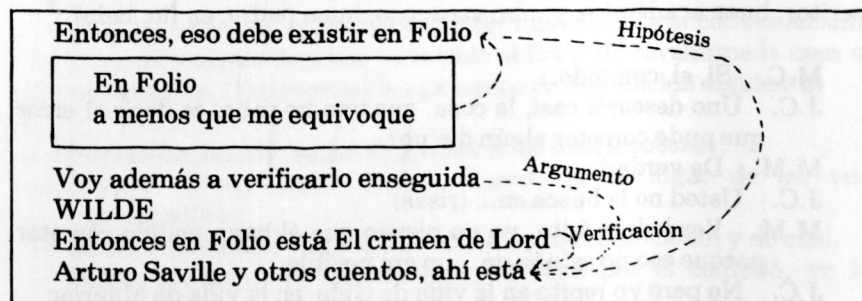
- L. Buenos días, señor
- C. Buenos días señor. Tiene "Cuentos y novelas de Oscar Wilde?"
- L. Oscar Wilde... En francés?
- C. Eh... si
- L. Bien
- C. Por favor!
- L. En cuál colección?
- C. No sé... lo que usted tiene
- L. Bien, (él busca en la estantería)
- Lo lamento señor, no tengo nada
- C. No tiene nada?
- L. No, toca encargarlo
- C. Hmm. De acuerdo?
- L. Entonces, debe existir en Folio
- C. En Folio!
- L. A menos que me equivoque. Voy a verificarlo enseguida.
- Wilde, en Folio, tiene El crimen de Lord Arturo Savile y otros cuentos", ahí está.
- C. Está bien
- L. O.K. lo encargo?
- C. Me lo reserva así no más?

Encontramos fácilmente en este esquema las dos primeras intervenciones características del intercambio reparador: C 2 y L 2 (pero intercaladas, puesto que incluyen las intervenciones que no se bastan así mismas (L 2 y /C 2/ y podemos distinguir las diferentes relaciones ilocucionarias iniciativas y reactivas entre los constituyentes de las intervenciones. La tercera intervención característica del intercambio reparador, la evaluación, no aparece sin duda por la razón de que el autor de la segunda intervención al no poder satisfacer el pedido de compra, encadena enseguida, abriendo un nuevo intercambio, la oferta de encargo.

Este tercer intercambio es interesante puesto que comporta una intervención de naturaleza argumentativa constituida por varios actos subordinados interactivamente a un acto director de conclusión: formulación de hipótesis, de argumentos, operaciones de verificación, etc. en tanto que las intervenciones de las interacciones examinadas anteriormente no contenían sino uno o dos actos, acompañados ocasionalmente por actos insertados. Esta intervención comienza por la formulación de una hipótesis marcada por la presencia del deber epistémico: Entonces, ese libro debe existir en Folio; este acto inicial no es el acto director de intervención, puesto que la formulación de la hipótesis está subordinada interactivamente a la conclusión: Entonces debe existir en Folio, y ahí está. Así mismo, la presencia del marcador indicativo de acto interactivo "además" en: Voy además a verificarlo enseguida, muestra claramente que este enunciado introduce un argumento, que se agrega a otros argumentos implícitos (cf. Ducrot et al. 1980), en favor de la conclusión.

Finalmente, "Wilde" es la verbalización de una operación de verificación orientada hacia la conclusión.

Si tenemos en cuenta además de la presencia de un intercambio insertado subordinado interactivamente a la formulación de la hipótesis, la estructura interna de la intervención se presenta así:



Me gustaría hacer notar rápidamente, a propósito de este ejemplo, la importancia, en la estructuración de documentos auténticos, de formas tratadas tradicionalmente como adverbios (alors) o de locuciones adverbiales (d'ailleurs); estas palabras a las cuales se les pueden agregar conjunciones de coordinación (car) o de subordinación (porque) así como interjecciones (decidément eh bien). Se les llama conectores pragmáticos, porque tienen como función principal la de articular los constituyentes de una conversación o de un texto; ya es tiempo de comprenderlos y de describirlos como tales, especialmente dentro de una perspectiva pedagógica comunicativa. Finalmente, me gustaría examinar de manera más profunda, dentro de las realizaciones de los actos lingüísticos los rasgos de los procesos de figuración. Para esto, escogí un fragmento de conversación, tomado de una emisión de RADIO SCOPE, entre Jacques Chancel, y Michele Maurois, que enfrenta a los interlocutores, de manera más fuerte, que en las transacciones comerciales descritas anteriormente. En este fragmento, J.C. parte de la idea de que André Maurois, padre de Michele Maurois, no ha sido tan feliz en su vida privada como en su vida literaria, y espera obtener de Michele Maurois confirmaciones o revelaciones sobre las dificultades, quizás de orden sentimental, de esta vida privada.

Tal tentativa, invade claramente el territorio de su interlocutora y atentan contra lo que BROWN y LEVINSON (1978) llaman su faz negativa. J.C. debe multiplicar los procesos de figuración en la realización de estas intervenciones para alcanzar su objetivo sin exponerse al reproche, al rechazo o al desprecio. Por su parte Michele Maurois, no puede confesar, revelar sin afectar su faz positiva ni la imagen pública de la familia Maurois, de ahí la necesidad para ella también de multiplicar los procesos de figuración dentro de la realización de sus intervenciones.

Veamos este fragmento: M. M. ...Entonces efectivamente, él no ha sido, él no, ... él no se consideraba como un hombre que había sido perfectamente feliz. J.C. No, es cierto, uno se pregunta lo que pasó, algo que sucedió en la vida, porque él fue, buen hijo, buen alumno, buen escritor, buen académico, y ...buen esposo, buen padre, en fin, hein?

M.C. Si, si, con todo...

J.C. Uno desearía casi, la cosa, que uno no sabe, es decir el error que pudo cometer algún día no?...

M.M. De verdad.

J.C. Usted no la busca en... (risas)

M.M. Verdadera falta, yo no pienso que él haya podido cometer porque eso no estaba en... no era posible.

J.C. No pero yo repito en la vida de Gide, en la vida de Mauriac,

M.M. Ah si, si.

J.C. Hay relatos, hay *confesiones*

M.M. Si

J. C. Por lo menos!

M. M. Si

J.C. Que son más que turbadores, en tanto que en él no, uno no lo ve en las Memorias

M.M. Yo no estoy segura que él haya sido un marido perfecto, yo no lo pienso.

J.C. Le agradezco mucho. Michele Maurois, y ahora yo creo que podemos conocer mejor, uno de los aspectos de su escritura al encontrar El Capítulo Siguiente (...)

Allí podemos distinguir fácilmente, un intercambio que va de: es cierto, uno puede preguntarse, hasta le agradezco mucho M. M., que presenta un estructura diferente de los intercambios observados hasta aquí, puesto que el locutor interrumpe constantemente las intervenciones reactivas de la interlocutora al lanzar nuevamente la intervención inicial (sin duda para ejercer una presión sobre M. M., y frenar sus respuestas dilatadoras). Examinemos de más cerca el proceso de figuración en la realización de los actos amenazadores, actos de piedad de revelación o de confirmación de negación o de confesión. Ante todo, J. C. no realiza su primer acto de pedido de revelación/confirmación bajo la forma directa y explícita: yo le pregunto lo que pasó. Su formulación revela numerosos procesos de atenuación.

- Supresión de referencias explícitas a los dos interlocutores, y corolariamente, substitución de acto cognitivo, a un acto exercitivo: "uno se pregunta", reemplaza a "yo le pregunto";
- Doble modalización por la introducción de "poder", y de "es cierto". Así, el acto es presentado primero como una simple reflexión, únicamente el marcador de aprobación discursiva final, en fin, hem. (cf sette Korn 1977) pide una confirmación/revelación de la interlocutora.

El mismo fenómeno sucede al lanzar nuevamente la conversación. J. C. no dice explícitamente yo le pido el favor de revelarme la cosa que no sabemos. Observamos los procesos de atenuación siguiente:

- Supresión de referencias explícitas a los interlocutores;
- Empleo de un verbo modal, desear, en el lugar de un verbo performativo.
- Sobre modalización por la introducción del condicional y de casi.
- Modalización de la subordinada, la falta por el cometió, en tres

niveles: introducción de poder, utilización del auxiliar (paso de, el puede haber cometido, a, él pudo cometer) y la introducción de *un día*.

- Finalmente, el elemento más amenazador para la faz positiva de la interlocutora: la existencia de una falta, es introducida de manera implícita bajo la forma de una presuposición existencial.

El acto es presentado como la simple expresión de un sentimiento, en tanto que él introduce la supuesta existencia de una falta, y además presenta una pregunta muy apremiante marcada al final, por el no?

Observamos procesos de atenuación análogos en las intervenciones, ilocucionarias reactivas de la interlocutora. Ante todo, ella no dice categóricamente y explícitamente, yo afirmo, que él no ha cometido falta; observamos en la formulación de la negación:

- El empleo de un verbo modal: yo pienso que él no ha cometido, cuya función es claramente atenuativa;
- La introducción modalizadora del subjuntivo: que él haya cometido.
- La utilización del verbo modal poder, con el uso del auxiliar: que él haya podido cometer.
- La introducción de, veritable, y la supresión del artículo definido, para reducir, o mejor aún rechazar la presuposición existencial.

Estas múltiples atenuaciones pueden sorprender en la realización de un acto de negación, el cual para ser eficaz, ganaría al ser también el más categórico posible. Pero la denegación como la asersión debe poder apoyarse en una certeza del locutor, y en caso de contestación, en justificaciones serias. Ahora bien, la interlocutora no puede estar segura (no se trata de su vida); además frente a los índices acumulados por su interlocutor ella parece reducida a un argumento muy débil, porque eso no estaba dentro de lo posible.

En tal situación de debilidad, una negación categórica, se expone a recibir una severa acusación, que afectaría gravemente la faz positiva del autor de la negación; es mejor enunciar una negación muy atenuada, y por consiguiente menos vulnerable.

Los procesos de atenuación, que aparecen en la confesión final son más fáciles de comprender, puesto que, la confesión, es el mismo tipo de acto amenazador para la faz positiva del hablante; además, se trata siempre de hechos de los cuales la locutora no puede estar completamente segura puesto que conciernen la existencia de otra persona, así sea muy cercana. Por eso M. M. no dice explícitamente: yo reconozco que él no ha sido un buen marido.

Observamos:

- El empleo de una expresión modal (atenuada aún más por la litote) en el sitio de un verbo performativo: yo no estoy segura;
- La introducción modalizadora del subjuntivo: que haya sido;
- La introducción de un adjetivo extremo: perfecto, en una frase negativa, que desempeña un papel atenuador, idéntico al verdadero introducido en la negación (nadie que haya cometido verdadera falta y que no haya sido un marido perfecto) no se compromete a poner en duda lo uno y lo otro).

El examen de los procesos de atenuación, como anteriormente el de los conectores pragmáticos, muestran bien que un enfoque pragmático de la estructura del texto o de la conversación no reemplaza los enfoques fonológicos, gramaticales, y semánticos de la frase; ellos están subordinados al enfoque pragmático y esclarecidos por éste.

Es tiempo ya de detener estos análisis de detalles, que han podido parecerles que nos conducen bien lejos de nuestro tema inicial: la formación lingüística de los profesores. Si yo he emprendido aquí estos análisis, es precisamente porque, como lo dije al principio, no hay para mí mejor formación lingüística que aquella que consiste en practicar con la ayuda de instrumentos apropiados, el análisis de documentos auténticos.

Tomé aquí el ejemplo de la conversación y no tengo la pretensión de haber abordado todos los aspectos (encontraremos análisis más elaborados en el No. 44 de Estudios de Lingüística Aplicada, que aparecerá en enero de 1982 sobre *El Análisis de conversaciones auténticas*, y en la única obra que trata este tema en una perspectiva pedagógica, pero para el inglés: W. Edmonson. J. House, *Let's Talk and Talk-about it*. Munich y Baltimore Urban, Schwarzenberg, 1981). Podríamos proceder así mismo con textos escritos, como lo propone Sophie Moirand en su obra "Situaciones de la lengua escrita", París CLE Internacional, 1979.

Lo importante en la formación lingüística de los profesores, y ésta será mi conclusión, es dejar atrás finalmente el discurso sobre la lengua, sobre la frase, aún sobre el acto lingüístico, para atrevernos al fin a abordar de frente, la observación y el análisis de sucesos de comunicación auténticos, aún si nuestros instrumentos en este campo parecen todavía bien rudimentarios.