

Réintroduire les actes de langage dans l'enseignement du français langue étrangère

Leyre RUIZ DE ZAROBÉ

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

leire.ruizdezarobe@ehu.eus

<https://orcid.org/0000-0003-0596-1436>

Resumen

Los actos de habla figuran en el centro de la enseñanza/aprendizaje de lenguas desde las metodologías comunicativas. En las metodologías actuales, aunque siguen siendo objeto de aprendizaje, han perdido algo de su centralidad y existe una cierta ambigüedad sobre su lugar y tratamiento, de modo que no suelen aparecer desarrollados en los métodos de enseñanza de lenguas. El objeto de este estudio es rehabilitar la enseñanza de los actos de habla de manera más sistemática y presentar un enfoque renovado para su enseñanza, tras mostrar su importancia capital en el desarrollo de la competencia comunicativa y social de las lenguas extranjeras, y más concretamente, del Francés Lengua Extranjera.

Palabras clave: actos de habla, pragmática, competencia comunicativa, francés lengua extranjera, lingüística aplicada.

Résumé

Les actes de langage occupent une place centrale dans l'enseignement/apprentissage des langues depuis l'approche communicative. Bien qu'ils soient toujours objet d'apprentissage dans les méthodes actuelles, ils ont perdu un peu de leur centralité et il existe une certaine ambiguïté sur leur place et leur traitement, à tel point qu'ils sont rarement abordés dans les méthodes d'enseignement des langues. L'objet de cette étude est de réintroduire l'enseignement des actes de langage de façon plus systématique et de présenter une approche renouvelée à leur enseignement après avoir montré son importance capitale dans le développement des compétences communicatives et sociales des apprenants en langues étrangères et plus concrètement en Français Langue Étrangère.

Mots clés : actes de langage, pragmatique, compétence communicative, français langue étrangère, linguistique appliquée.

Abstract

Speech acts have been in the focus of second language teaching since the inception of the communicative approach in the 1970's. In more recent methodologies, speech acts have

* Artículo recibido el 30/04/2020, aceptado el 3/02/2021.

still been taken into consideration, although their place and treatment are not very clear nor very developed in them. This study aims to contributing to the teaching of speech act from an innovative perspective, after showing the importance of speech acts in the development of communicative competence in second language acquisition, and more precisely, French as a second language.

Key words: speech acts, pragmatics, communicative competence, French as a foreign language, applied linguistics.

0. Introduction

Les actes de langage (ou actes de parole) sont présents dans l'enseignement des langues depuis l'approche communicative jusqu'à nos jours. On les rencontre dans les divers référentiels pour l'enseignement des langues étrangères (LE), les curriculums, les méthodes ou les cours. Ces unités font partie de la pragmatique d'une langue et de la compétence à communiquer dans une langue. D'après le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (CECR, 2001 : 17), « la compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique ». Les actes de langage s'incluent à l'intérieur de la composante pragmatique et leur maîtrise permet d'obtenir une « compétence pragmatique » ou « utilisation réelle du langage dans la co-construction du discours » (*Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*, 2018 : 145). Cette compétence pragmatique est composée non seulement d'actes de langage mais aussi d'autres éléments comme la cohérence et la cohésion, les implications conversationnelles, l'organisation du discours, le non-verbal et les aspects socioculturels entre autres.

Même s'il s'agit de l'une des composantes de la compétence communicative, les pratiques d'enseignement des langues sont loin de donner sa place à la compétence pragmatique et la passent sous silence ou la minimisent, privilégiant un autre domaine toujours considéré plus important pour l'apprentissage des langues comme la composante linguistique (particulièrement, la grammaire et le vocabulaire). Or, de plus en plus de voix se font entendre à propos de ce manque et du besoin d'avancer dans l'intégration de la compétence pragmatique dans les cours de langue (Cohen, 2018 ; Dumitrescu & Andueza, 2018). Cet article veut alors contribuer à combler cette lacune dans le domaine spécifique des actes de langage¹.

¹ Cette étude s'inscrit dans notre Projet de Recherche FFI2015-63715-P, financé par le Ministerio de Economía y Competitividad (MINECO) d'Espagne et par le Fonds Européen de Développement Régional (FEDER).

Pour mener à bien notre tâche, nous commencerons par contextualiser cette problématique, en analysant le traitement des actes de langage dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) ; ensuite, nous nous occuperons de mettre en relief et de justifier l'intérêt et l'importance des actes de langage ainsi que le besoin de considérer ces unités dans l'enseignement des langues aujourd'hui ; finalement nous proposerons un modèle d'enseignement d'un acte basé sur des critères méthodologiques issus de recherches récentes en didactique de la pragmatique qui se veut un traitement renouvelé des actes et qui peut s'intégrer dans une pratique didactique actuelle.

1. Les actes de langage dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE)

Le modèle sous-jacent à un domaine considérable de l'enseignement de la compétence communicative est la théorie des actes de langage (Austin, 1962 ; Searle, 1969, 1975a, 1975b ; Vanderveken, 1988 ; Tzohatzidis, 1994 ; Kerbrat-Orecchioni, 2001), théorie qui met l'accent sur l'action véhiculée par les énoncés linguistiques. Elle a été introduite dans l'enseignement des langues dans le cadre des travaux du Conseil de l'Europe des années 70 dont le but était de déterminer les besoins langagiers de publics concrets et d'y donner réponse. À cette fin, des répertoires d'actes de langage ont été élaborés en plusieurs langues (*Un Niveau-Seuil*, 1976 pour le français). Ces répertoires ont été le point de départ de l'approche appelée « communicative » dont le but était d'acquérir une « compétence communicative » qui permette aux individus de communiquer dans les diverses situations de la vie quotidienne. L'unité centrale dans cette approche était l'acte de langage, appelé plus couramment « fonction » ou « acte de communication » parmi d'autres dénominations qui renvoyaient avec plus ou moins de justesse à la notion d'acte de langage. C'est à partir de cette unité centrale que les contenus grammaticaux, lexicaux et socio-culturels des unités didactiques ont été organisés. De manière sous-jacente, on estimait que les savoirs linguistiques n'étaient pas suffisants pour communiquer dans une langue et qu'il fallait alors d'autres savoirs sociaux, culturels et interactionnels pour être capable de communiquer efficacement dans une autre langue.

Plus tard, dans la perspective actionnelle du CECR (2001), la notion de communication n'est plus un objectif en soi mais elle se voit au service de l'action. La perspective privilégiée est donc de type actionnel et l'apprenant d'une langue est considéré comme un acteur social ayant à accomplir des tâches et, par conséquent, des actes de langage. Dans la perspective actionnelle, les actes de langage prennent alors tout leur sens parce qu'ils s'inscrivent dans des actions en contexte : ils sont, en fait, une forme d'action sociale intégrée dans un contexte.

Les actes de langage figurent dans le CECR au sein de la compétence pragmatique : « La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de langage) en s'appuyant sur des scénarios [...] d'échanges interactionnels (CECR, 2001: 18) », et, comme on l'a vu

précédemment, elle est considérée comme l'une des trois composantes de la compétence communicative que tout apprenant de langue étrangère (LE) doit acquérir, les deux autres composantes étant la composante linguistique et la composante sociolinguistique².

Dans le volume récent actualisateur du Cadre, le *Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs* (VCND, 2018), la pragmatique est revalorisée et avec elle les actes de langage et la place que les actes occupent dans la compétence pragmatique : acquérir les actes de langage signifie acquérir la compétence fonctionnelle qui est définie comme « la *Souplesse* de l'utilisation du répertoire et la sélection des choix sociolinguistiques corrects » (VCND : 145). L'apprenant d'une LE doit donc être capable de connaître et d'utiliser les différents énoncés qui correspondent au répertoire d'un acte de langage ainsi que de savoir utiliser l'énoncé correspondant à une situation de communication concrète.

En termes de pragmatique, on dira que l'apprenant doit acquérir une « compétence pragmlinguistique » ainsi qu'une « compétence sociopragmatique », en accord avec la terminologie de Leech (1983) qui distingue la notion de « pragmlinguistique » ou les formes linguistiques qui réalisent un acte de communication particulier et la notion de « sociopragmatique » ou les facteurs sociaux qui gouvernent l'emploi de ces formes linguistiques dans une communauté particulière.

La pragmatique est donc considérée une composante fondamentale de la « compétence communicative » que tout apprenant de LE doit acquérir. Cependant, dans la pratique, la compétence pragmatique est peu enseignée dans les cours de langues. À notre avis, il existe plusieurs raisons qui expliquent cette réalité : premièrement, la pragmatique ne fait généralement pas partie des programmes de formation des professeurs ce qui fait que, souvent, ils ne savent pas comment faire face à son enseignement car ils doivent non seulement connaître la pragmatique de la LE, mais ils doivent aussi être capables de fournir des explications méta-pragmatiques sur la LE et sur les différences interculturelles entre la langue maternelle (LM) et la LE. D'ailleurs, s'ils sont amenés à recevoir cette formation, celle-ci n'est pas toujours orientée vers sa mise en pratique directe en classe (Pearson, 2018).

Deuxièmement, quoique la pragmatique comme science ait beaucoup évolué ces dernières années, il en est autrement pour ce qui est de ses applications à l'enseignement des langues. De nos jours, on n'a pas encore réussi à créer assez d'instruments pédagogiques disponibles pour l'enseignement de la pragmatique et tous les chercheurs dans ce domaine le signalent (par ex. Cohen, 2018). Ceci se voit reflété dans les mé-

² Robert *et al.* (2011), en cohérence avec le CECR, présentent, dans leur approche actionnelle et pragmatique pour l'enseignement du FLE, des contenus à enseigner divisés en contenus linguistiques, contenus pragmatiques et contenus sociolinguistiques et culturels.

thodes et les manuels d'enseignement du FLE qui comprennent peu de contenus pragmatiques et où ils apparaissent peu ou insuffisamment développés lorsqu'ils y sont présents.

Prenons le cas des actes de langage : leur traitement dans les méthodes montre quelques lacunes et incorrections comme les suivantes. Pour commencer, les actes de langage apparaissent dans les Index de manière très divergente : « actes de langage », « savoir-faire », « communication », « actes de communication », « fonctions », « objectifs fonctionnels », etc. c'est-à-dire qu'on les trouve sous des rubriques très diverses, parfois même au sein de la grammaire. En effet, souvent, les actes de langage, et plus largement la pragmatique, sont subordonnés à l'enseignement de la grammaire, à savoir qu'on relie un aspect syntaxique à un acte de langage comme l'impératif aux ordres par exemple. Pour montrer les énoncés linguistiques d'un acte de langage, on présente souvent un grand nombre d'énoncés d'une part, énoncés qui d'autre part, ne sont ni classifiés, ni hiérarchisés selon des critères syntaxiques ou d'usage. En outre, cette abondance d'énoncés ou l'anarchie dans leur présentation les rend difficiles à acquérir. Les variations linguistiques d'un acte de langage ne sont pas associées à un usage spécifique c'est-à-dire qu'on envisage rarement l'utilisation en situation des actes ou on trouve peu d'information sur la manière d'employer ces formulations. En effet, les actes de langage ne sont pas conçus généralement du point de vue socio-culturel. Les exercices ne simulent pas souvent l'usage réel de ces énoncés. De plus, on ne présente pas suffisamment d'échantillons de la langue pour observer l'usage de la langue. On remarque d'ailleurs un défaut très généralisé : celui de mélanger des actes de langage différents. Bref, ces matériels tels qu'ils se présentent, ne constituent donc pas un support pédagogique solide pour l'instruction pragmatique. Il s'impose alors d'inclure dans les manuels plus d'activités et de tâches concernant la composante pragmatique et de le faire de manière plus rigoureuse.

Malgré ceci, il existe des ressources et des matériels de qualité pour l'enseignement de la pragmatique et plus particulièrement des actes de langage, tels que des sites Internet, dont la création provient fondamentalement de chercheurs en pragmatique. L'un des sites les plus importants et les plus connus est celui de l'université de Minnesota, nommé CARLA (Center for Advanced Research on Language Acquisition), *Pragmatics and Speech Acts*, qui fournit beaucoup d'information et de ressources pour l'enseignement de la pragmatique. Le volet « Speech Acts » contient des descriptions d'actes de langage, des bibliographies, des ressources pour les professeurs telles que des leçons, des vidéos, etc. Les exemples d'actes de langage concernent surtout l'anglais, mais aussi l'espagnol, le japonais, le chinois, etc. Quant au français, sa présence est très minoritaire sur ce site Internet car on ne décrit que l'acte de langage « request » et « greetings » en français. L'autre site à signaler est celui de l'Université de Indiana à Bloomington, *Discourse Pragmatics*, qui fournit des matériels et des ressources pour les

apprenants, professeurs et chercheurs, surtout d'espagnol, considérant les variétés d'espagnol de plusieurs pays où cette langue est parlée. Comme on a analysé dans Ruiz de Zarobe (2020a), le mérite principal de ces sites se trouve dans le fait de représenter des initiatives pionnières et rigoureuses dans la création de propositions méthodologiques, de ressources et d'instruments pédagogiques, de matériels, etc. pour l'enseignement de la pragmatique, utiles aussi bien pour les professeurs que pour les apprenants.

Quant aux recherches sur l'enseignement de la pragmatique/actes de langage et plus précisément en français, on peut dire qu'elles sont très peu abondantes. C'est surtout en anglais que le plus d'applications didactiques ont été développées. On peut citer les études de Martínez-Flor & Usó-Juan (2010) dans leur volume consacré entièrement aux actes de langage (recherche et application à leur enseignement) ou Ishihara & Cohen (2010) qui proposent une méthodologie d'enseignement très complète sur les actes, ou les propositions spécifiques d'enseignement d'actes de langage contenues dans Tatsuki & Houck (2010). Il faut mentionner aussi le volume récent de Cohen (2018) qui montre comment les professeurs natifs et non-natifs d'une langue peuvent développer l'instruction pragmatique en classe de L2, ou l'œuvre de Dumitrescu & Andueza (2018) qui présente les dernières recherches sur l'enseignement de la pragmatique en espagnol. Cependant, les applications didactiques au français constituent de nos jours une lacune importante que certaines études isolées, comme, par exemple, celles de Tsai (2007), Dihn (2013) ou Lardjane (2018), ne viennent pas combler.

2. Intérêt et importance de l'enseignement des actes de langage

Comme on le voit, les actes de langage occupent toujours une place centrale dans l'enseignement des langues (Ruiz de Zarobe, 2019). Ils sont reconnus comme essentiels pour le développement de la « compétence communicative » indispensable dans l'apprentissage des langues. Ils forment, il faut le dire, un seul des composants de la connaissance pragmatique que les apprenants doivent acquérir et certainement, l'un des plus fondamentaux. Voyons par la suite quelques facteurs qui justifient cette importance.

En premier lieu, les actes de langage représentent le langage que l'on utilise quotidiennement dans nos interactions. On réalise un acte de langage quand on dit bonjour, on prend congé, on demande quelque chose, on invite quelqu'un, on offre de l'aide, on s'excuse, on remercie, on donne une information, on se plaint, on fait un compliment, etc. Autrement dit, notre communication quotidienne est basée sur un *continuum* d'actes de langage qui s'enchaînent sans cesse tout au long de la communication. Ces actes de langage représentent la communication réelle telle qu'elle est pratiquée dans une communauté sociale. Ils représentent le « dire » et le « faire » de cette communauté.

L'apprenant d'une LE est rapidement confronté au besoin de comprendre et d'employer une panoplie d'actes de langage dans son apprentissage et de les employer

de manière appropriée dans leurs interactions en LE. Ceci veut dire que l'apprenant devra être capable de comprendre l'action véhiculée par un acte de langage, de connaître le répertoire de formules possibles de cet acte, de choisir la plus convenable pour une situation de communication concrète et de connaître les normes culturelles qui lui indiquent s'il est convenable ou non de réaliser l'acte dans cette situation. Par exemple : l'excuse en français. Un apprenant de FLE devra savoir s'il faut s'excuser dans une situation précise ou non ; s'il le faut, il pourra choisir, parmi les unités pragmatolinguistiques, la formule la plus adéquate à la situation sociale dans laquelle il se trouve : une excuse explicite : *Pardon !* ou *Excusez-moi !*, ou emphatique : *Mille pardons !* ; une excuse implicite : *Je regrette mon retard* ou *Désolé !*, avec des justifications : *Y avait des embouteillages terribles !*, en reconnaissant sa faute : *J'ai fait une bêtise !*, avec demande de réparation : *C'est la dernière fois !*, etc.

En second lieu, les actes de langage sont tributaires des normes sociales et culturelles d'une communauté linguistique. Les normes sociales font référence à des règles explicites ou implicites sous-jacentes à ce qu'on dit et à la manière de le dire. Elles sont basées sur des consensus d'un groupe social déterminé. Déjà Hymes (1996) qui défendait l'apprentissage de la culture dans tout apprentissage de la langue, assumait que la culture fait référence à des normes socio-culturelles, des croyances, des systèmes de valeurs... qui se manifestent dans tous les aspects de l'usage de la langue. Les normes culturelles font référence à cet ensemble de représentations partagées par un groupe social déterminé. Ces normes sociales et culturelles déterminent si tel ou tel comportement pragmatique est plus ou moins préféré dans une communauté concrète.

Un des éléments représentatifs de ces normes sociales et culturelles et qui a une forte influence sur les actes de langage est la distance sociale entre les interactants (Brown et Levinson, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Spencer-Oatey, 1996, 2007). La distance sociale renvoie à la représentation qu'ont les individus sur leur place dans la société et leurs relations aux autres. Cette notion comprend deux dimensions : la relation horizontale et la relation verticale (Kerbrat-Orecchioni, 1994). La première renvoie au fait que, dans l'interaction, les interactants peuvent se montrer plus ou moins proches ou éloignés ; la relation horizontale se déploie sur un axe graduel orienté d'un côté vers la distance et de l'autre vers la familiarité et l'intimité. Elle est, par nature, symétrique. La deuxième, la relation verticale, renvoie au fait que, dans l'interaction, les interactants ne sont pas toujours « égaux », qu'il existe une hiérarchie où l'un se trouve en position « haute » et l'autre en position « basse ». La distance verticale est, par essence, dissymétrique.

La distance sociale se révèle un facteur clé dans la communication parce qu'elle détermine la représentation des situations et l'adéquation des choix linguistiques des actes de langage. Plus la distance sociale est élevée, plus ceci aura un reflet sur les actes de langage sous forme de ressources linguistiques, telles que l'emploi de termes

d'adresse, le niveau de langue utilisé, l'organisation structurale de l'interaction, les constructions syntaxiques, etc. Ce sont justement les possibilités qu'offrent les ressources linguistiques associées à un acte de langage qui permettent d'avoir un effet sur l'impact de l'acte sur l'interlocuteur afin que la relation personnelle ne se voie pas affectée. Ces ressources ou stratégies linguistiques qui modulent les relations sociales ont d'ailleurs fait l'objet d'études dans le domaine pragmatique de la « politesse » (Brown et Levinson, 1987 ; Kerbrat-Orecchioni, 1992 ; Placencia et Bravo, 2001).

Un autre élément représentatif des normes sociales et culturelles et qui a également une influence sur les énoncés linguistiques des actes de langage, c'est la conceptualisation de la nature de l'acte de langage. Certains actes sont considérés plutôt positifs ou favorables par notre partenaire ou au contraire, défavorables. Par exemple, remercier est un acte favorable pour l'autre tandis que demander s'avère moins favorable car il suppose un coût pour l'autre. Mais cette conceptualisation est soumise aussi aux représentations de chaque culture. Dans nos cultures occidentales, offrir quelque chose à quelqu'un (un cadeau, un service, etc.) est conçu positivement aussi bien pour le locuteur que pour l'interlocuteur. Cependant, dans les cultures orientales, qualifiées de « debt-sensitive », l'offre est considérée plutôt comme un acte impositif car elle peut créer chez l'autre un sentiment de forte dette ce qui explique que, dans ces cultures, l'offre se réalise souvent par des formules proches de l'excuse.

En somme, les critères qui déterminent la distance sociale entre les individus, ainsi que la nature de l'acte de langage et son impact dans l'interaction, varient d'une culture à l'autre ce qui se reflète dans la réalisation des actes de langage. Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage des langues, en travaillant ces unités on perçoit le lien étroit entre langue et culture et on s'occupe des deux en même temps car un acte de langage peut se concevoir comme une unité à la fois linguistique et culturelle (Gutiérrez Quintana, 2007).

En troisième lieu, les actes de langage ont une responsabilité importante dans l'acquisition des habiletés communicatives que les apprenants sont censés réaliser pour faire face aux défis interactionnels du monde globalisé dans lequel nous vivons et où se produisent d'innombrables échanges entre des personnes de toute langue et culture ainsi qu'entre des locuteurs natifs et non natifs de toutes les langues (Ruiz de Zarobe & Ruiz de Zarobe, 2012). Dans ce monde, il ne suffit pas de maîtriser la langue, il s'impose surtout de maîtriser l'*usage* de la langue pour être « communicativement compétent » et « socialement compétent » dans la langue cible.

Les apprenants d'une LE ne doivent donc pas seulement connaître cette LE mais doivent surtout être capables d'agir socialement dans cette langue-culture étrangère et de le faire de manière appropriée (Ruiz de Zarobe, 2014). Pour cela, ils doivent être conscients des différences entre leur LM et la LE et connaître les règles sociales et culturelles qui gouvernent le nouveau système s'ils veulent éviter les situations d'embarras et avoir des relations harmonieuses avec les membres de la nouvelle société. Car

si les étudiants n'acquièrent pas des compétences communicatives et sociales en LE, nombreux sont les problèmes de communication qui peuvent se poser au moment d'interagir avec les natifs de la LE.

Un des principaux problèmes surgis de la non maîtrise communicative des actes de langage, ce sont les malentendus. Pour illustrer cette question, prenons le cas des compliments : les compliments et les réponses aux compliments varient énormément selon les diverses cultures. Par exemple, un Français qui rencontre un couple chinois fait le compliment suivant : *Votre femme est très belle*, et le mari chinois répond : *Ce n'est pas vrai*, qui est une forme standard de répondre à un compliment en chinois. Évidemment, l'effet sur l'homme français sera choquant.

Les inadéquations communicatives peuvent aussi donner un effet d'impolitesse aux interactants. En Espagne, nous avons l'habitude de tutoyer pratiquement tout le monde, surtout les jeunes, ce qui fait que les jeunes tutoient aussi leurs professeurs universitaires. Un étudiant espagnol qui tutoie son professeur en France ou dans bien d'autres pays causera un effet d'impolitesse.

Les interactions entre cultures sont souvent troublantes même quand on partage la même langue. Au Canada, une dame française remercie quelqu'un derrière un comptoir. Ce quelqu'un répond : *Bienvenue !* et la dame française pense *Comment a-t-elle su que je venais de débarquer ?* Le *Bienvenu* est un calque de l'anglais *Welcome* qui est la réponse habituelle au remerciement en anglais.

Dans certains pays asiatiques, il est habituel de poser un tas de questions à une personne que l'on vient de connaître, du type *Quel âge avez-vous ? Êtes-vous marié ? Combien gagnez-vous ?* etc. Or, dans nos cultures occidentales, ces questions sont considérées trop « personnelles », grossières, voire inadéquates lorsqu'on fait la connaissance de quelqu'un.

Tous ces cas sont des exemples d'inadéquations communicatives où la correction linguistique peut être assurée, mais non la correction communicative. Dans tous ces cas, les actes de langage sont employés de manière incorrecte.

Quand on aborde l'apprentissage d'une langue, on s'aperçoit que les cours, les manuels ou les professeurs sont habituellement très soucieux et conscients de prévenir et corriger les erreurs linguistiques (grammaire et vocabulaire surtout) et beaucoup moins les « erreurs pragmatiques » (*pragmatic failure* dans la terminologie de Thomas, 1983). Ces erreurs pragmatiques peuvent être de deux types : d'un côté, elles peuvent altérer les formulations linguistiques d'un acte de langage. Souvent les apprenants choisissent d'employer la même formule que dans leur LM. Par exemple, un hispanophone pourra dire : *Je vais aller directement au grain*, traduisant littéralement l'expression espagnole au lieu de dire : *Je vais aller droit au but*. Ce type d'erreurs est appelé « pragmalinguistique » et, dans la plupart des cas, il est facilement détecté et compris. De l'autre, au delà des formulations linguistiques, un apprenant peut employer un acte de façon inappropriée dans l'autre langue car les règles d'emploi de l'acte dans sa LM et

dans la LE ne sont pas équivalentes ainsi que le montrent les exemples ci-dessus. Ce type d'erreur est appelé « sociopragmatique » et ses conséquences sont plus importantes que celles des erreurs pragmatolinguistiques. Selon le caractère de l'erreur, elle pourra s'interpréter en termes d'impolitesse, de choc, de grossièreté, de maladresse sociale, d'offense, d'indiscrétion, d'intrusion, etc., ceci pouvant nuire à la relation interpersonnelle.

Apprendre les actes de langage se révèle donc un besoin indispensable pour être socialement habile dans la LE. Cependant, les sujets parlants tendent à agir comme si les normes communicatives étaient universelles (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Même si actuellement les voyages et les contacts avec d'autres cultures à travers les médias nous apprennent que, en effet, les personnes ne communiquent pas de manière identique partout, nous avons une forte tendance à nous comporter comme si la communication était similaire dans d'autres langues-cultures et à reproduire dans d'autres langues les comportements communicatifs que nous avons déjà acquis dans notre LM. Il faut donc beaucoup d'exposition à la langue-culture que l'on apprend mais aussi une éducation spécifique pour rompre la tendance à utiliser les normes sociales et culturelles de notre LM lorsque l'on communique en LE, et éviter ainsi ce qu'on connaît comme des « transférences pragmatiques » (Kasper, 1992 ; Bou Franch, 1998), c'est-à-dire la tendance à communiquer en LE comme on le ferait dans notre LM. Cet enseignement favoriserait l'habileté des apprenants à se comporter socialement et culturellement de manière conforme aux normes de la société dans laquelle ils se trouvent et communiquent.

Finalement, un dernier avantage des actes de langage concerne leur pédagogie. Un acte de langage constitue une unité en elle-même : proposer, conseiller, demander, etc. La distribution d'un contenu didactique en unités permet de sélectionner les unités communicatives d'apprentissage nécessaires ou utiles pour nos tâches ou pour un programme, ce qui favorise la planification et organisation de notre apprentissage. De plus, cette dynamique rend l'apprenant conscient des actes de langage qui interviennent dans une situation de communication ou dans une tâche déterminée. D'ailleurs, Gutiérrez Quintana (2007) expose des arguments intéressants concernant cet enseignement : la démarche d'enseignement de fonctions (ou actes de langage) devient plus concrète et délimitée puisque l'on peut définir facilement les objectifs, les contenus et les activités ; la grammaire devient aussi plus concrète puisqu'elle est au service de la communication et l'apprenant peut finalement mettre immédiatement en pratique les structures apprises. En effet, une fois que l'apprenant a acquis un acte de langage, il peut le réemployer immédiatement dans sa communication quotidienne percevant ainsi facilement qu'il réutilise ce qu'il a appris. Dans la rubrique « Matière à enseigner », Robert *et al.* (2011 : 68-69) spécifient qu'un des éléments à enseigner ce sont les notions et « qu'à chacune de ces notions correspond l'étude d'un ou de plusieurs actes de langage » : les actes de langage se révèlent donc utiles pour organiser un enseignement de la langue.

Debono (2013 : 4) signale aussi cet avantage didactique des actes de langage : « un découpage clair et commode du matériau linguistique ».

3. Une proposition méthodologique pour enseigner un acte de langage

Un certain nombre de recherches ont montré que l'enseignement de la pragmatique, dont les actes de langage, est bénéfique pour l'acquisition de la compétence pragmatique d'une LE (Bardovi-Harlig, 2001 ; Kasper et Rose, 2002 ; Locastro, 2012 ; Taguchi, 2015) et plus particulièrement, pour le développement, la réalisation et la reconnaissance des actes de langage (Mir, 2018). Dans ce point, nous proposons une approche méthodologique de l'enseignement d'un acte de langage. Pour ce faire, nous allons premièrement exposer quelques critères méthodologiques qui constituent le fondement de notre proposition.

3.1. Quelques critères méthodologiques pour l'enseignement des actes de langage

Nous allons présenter ici un choix de critères méthodologiques qui sous-tendent du point de vue théorique notre proposition et qui dessinent le soubassement de l'enseignement pragmatique et plus précisément l'enseignement des actes de langage.

3.1.1. Modèles pédagogiques pour l'enseignement de la pragmatique

Il existe plusieurs modèles théoriques d'acquisition des LE qui peuvent s'appliquer à la pédagogie de la pragmatique (Ishihara, 2010 ; Pearson, 2018). L'un d'entre eux, c'est le modèle cognitif connu sous le nom de *Noticing Hypothesis*, ou « hypothèse de l'attention » (Schmidt, 1993, 2001). Selon ce modèle, l'information pragmatique doit être perçue consciemment pour que l'apprentissage puisse avoir lieu. Autrement dit, pour que l'*input* devienne *intake* il faut enregistrer l'information à travers la conscience. Par conséquent, ce modèle met en relief deux facteurs, l'*attention* et la *conscience*, comme étant deux éléments inséparables et distingue les notions de *noticing* comme « registering the simple occurrence of some event » (Schmidt, 1993 : 26) et d'*understanding* comme « recognition of a general principle, rule, or pattern » (Schmidt, 1993 : 26), le premier concept étant plutôt orienté vers les formes linguistiques et le deuxième vers le sens. Selon ce modèle, l'apprenant doit donc remarquer les formes linguistiques et comprendre la règle ou le principe qui se cache derrière pour pouvoir acquérir ces énoncés. La conséquence pour l'apprentissage est que l'apprenant doit prêter *attention* aux phénomènes pragmatiques pour en avoir *conscience* et ainsi, pouvoir les apprendre. C'est donc surtout sur cette hypothèse que s'appuie la recherche actuelle sur l'acquisition de la pragmatique de la LE.

Une autre théorie pour l'acquisition de la pragmatique est l'*Output Hypothesis*, ou « hypothèse de la production » (Swain, 1998), qui défend qu'il est nécessaire d'avoir des opportunités de production pour pouvoir acquérir la langue car à travers la production, les apprenants réfléchissent et analysent leurs connaissances.

L'*Interaction Hypothesis*, ou « hypothèse de l'interaction » (Long, 1985, 1996), constitue un autre modèle qui met l'accent sur l'importance de l'interaction, d'apprendre à interagir, de négocier le sens et de recevoir une réaction de la part de l'interlocuteur ce qui développe les capacités linguistiques et communicatives des interactants.

Finalement, les théories socio-culturelles (Lantolf, 2006) conçoivent l'apprentissage comme le résultat d'activités interpersonnelles significatives et de rapports avec d'autres apprenants ou d'autres membres d'une société donnée.

Dans ces quatre approches, nous constatons l'importance, dans tous les cas, de l'attention et de la conscience. Cette attention et conscience peuvent et doivent intervenir à tous les niveaux et pour tous les objets d'apprentissage.

3.1.2. La conscience pragmatique.

En ce qui concerne « l'hypothèse de l'attention », un des facteurs les plus mentionnés dans l'enseignement de la pragmatique est le besoin d'éveiller la conscience des apprenants aux phénomènes pragmatiques (Bardovi-Harlig et Griffin, 2005). De façon générale, lorsque l'on ne connaît pas ou que l'on connaît peu une LE, on est peu conscients des particularités communicatives de cette langue-culture et, comme nous l'avons vu précédemment, pour que l'apprentissage de la pragmatique puisse avoir lieu, l'apprenant doit tout d'abord être conscient desdites particularités.

On peut faire prendre conscience à l'apprenant de plusieurs phénomènes pragmatiques : des éléments pragmalinguistiques, comme par exemple, la reconnaissance des stratégies linguistiques d'un acte de langage ; des éléments sociopragmatiques, comme les éléments culturels liés à un acte de langage de la LE ; des facteurs contextuels dans une interaction, tels que l'identité sociale des interlocuteurs ou leur intention communicative ; de la forme linguistique, directe et indirecte, formelle et non-formelle, des énoncés ; du besoin de politesse ; des similitudes et des différences entre la pragmatique de la LM et de la LE.

La prise de conscience des apprenants du domaine pragmatique les prépare à son acquisition (Ruiz de Zarobe, 2020b).

3.1.3. Enseignement explicite/implicite

Une autre conséquence de « l'hypothèse de l'attention » est la question de l'enseignement explicite vs implicite. Au moyen de l'enseignement explicite, on fournit des explications et des descriptions sur les règles et les connaissances théoriques de la pragmatique ; cette démarche conduit les apprenants à prêter *attention* aux formes, aux fonctions, aux situations et à la subordination des formes aux contextes, entre autres. Pour sa part, l'enseignement implicite a pour objet de faire acquérir aux apprenants l'emploi de la langue sans avoir recours aux explications métapragmatiques ou aux connaissances théoriques.

On tend généralement à penser que la pragmatique s'acquiert de manière implicite, par exposition à la langue, et que l'enseignement explicite n'est pas tellement nécessaire (Locastro, 2012). Or, comme certaines recherches l'ont montré (Kasper, 2001 ; Rose, 2005), la simple exposition à la langue n'est pas suffisante car les apprenants, souvent, ne sont pas sensibles aux phénomènes pragmatiques. Par contre, il est généralement admis aujourd'hui que l'enseignement explicite est plus efficace que l'enseignement implicite par simple exposition à la langue (Taguchi, 2015), quoique l'exposition à la langue cible soit considérée tout aussi nécessaire et profitable (Rose, 2005). D'ailleurs, dans les volumes pédagogiques que nous avons présentés à la fin du point 1, les auteurs montrent une préférence pour l'enseignement explicite de la pragmatique.

3.1.4. L'*input* ou langue d'exposition

Une manière essentielle de rendre possible cet éveil de la conscience pragmatique chez l'apprenant est l'exposition à l'*input*. L'*input* fait référence aux échantillons de la langue auxquels l'apprenant est exposé. Comme nous l'avons vu précédemment, cet *input* doit être compréhensible pour que l'acquisition puisse avoir lieu. Dans un contexte de classe, l'*input* auquel on expose les apprenants provient de sources diverses : les matériels d'enseignement, le discours du professeur ainsi que le discours des autres apprenants.

Une question qui se pose toujours à propos de l'*input* est la question de l'authenticité des matériels. L'*input* offert à l'apprenant doit-il être authentique ou non ? L'*input* pragmatique authentique comprend, par exemple, des vidéos ou des audioclips de sujets parlants natifs, des scènes de télévision ou de films, des extraits de radio, des matériels que l'on peut trouver sur Youtube, Twitter, Facebook ou autres sites, des journaux, des revues, des chansons, toutes sortes de documents écrits, des corpus de langue française, etc. Les matériels authentiques semblent généralement assez attirants pour les apprenants, mais ils peuvent aussi les accabler. De même, sans orientation pédagogique, les apprenants n'arrivent pas facilement à percevoir les particularités pragmatiques d'une langue.

Quand l'*input* n'est pas authentique, on parle d'*input* didactique ou fabriqué c'est-à-dire, créé pour la classe. Ce type de matériel peut être plus utile, surtout pour les niveaux d'initiation car l'apprenant le comprend et l'assimile mieux. Un autre avantage de l'*input* didactique est qu'il peut tout aussi bien représenter la langue réelle. Cuq (2003 :100) affirme à ce propos : « À l'heure actuelle, les documents fabriqués se veulent proches de l'authentique aussi bien pour reproduire une utilisation vraisemblable de la langue que pour donner une vision plus fidèle de la culture française ».

Input authentique ou fabriqué, l'important est surtout l'usage que l'on en fait dans le sens où il faut rendre ce matériel accessible aux apprenants en guidant leur

attention vers les éléments pragmatiques concernés et en les conduisant à leur observation et leur analyse. C'est cette conscience qui rendra les matériels réellement vivants et réels.

3.1.5. Stratégies d'apprentissage des actes de langage

Apprendre la pragmatique d'une langue va de pair avec l'emploi de stratégies pour apprendre à communiquer dans la LE. La notion de « stratégies de l'apprenant des langues » fait référence aux pensées ou actions conscientes ou semi-conscientes employées par l'apprenant au moment d'apprendre une LE (Cohen, 2010). Si l'apprenant possède et met en pratique un répertoire de stratégies, il sera en mesure d'acquérir la langue plus facilement.

Cohen (2019) propose une taxonomie de stratégies prévues pour l'apprentissage et la réalisation des actes de langage, où il inclut : a) des stratégies pour l'apprentissage initial des actes de langage, b) des stratégies pour employer les actes de langage, c) des stratégies de l'apprenant pour planifier, monitoriser et évaluer ses propres choix stratégiques (appelées « stratégies métacognitives »).

Sa proposition inclut un éventail de stratégies classifié et détaillé. Nous en retenons quelques-unes pour notre propos en nous basant sur notre observation et notre expérience d'enseignement des actes de langage. Cet ensemble de stratégies comprend :

- l'observation de la réalisation des actes de langage en LE dans différents contextes du point de vue de la forme et du contenu.
- la compréhension du fait que les variations linguistiques dépendent des variations contextuelles et plus précisément, de l'identité des interlocuteurs, de la relation entre eux, du poids de l'acte de langage et de la situation sociale.
- l'identification des normes culturelles de la LE derrière la réalisation des actes de langage.
- la comparaison entre la LM et LE en identifiant les similitudes et les différences entre les actes de langage dans les deux langues-cultures
- la pratique des actes de langage dans des interactions imaginaires, comme les jeux de rôle ou autres, dans des interactions réelles, dans des interactions avec des locuteurs de la LE, et d'autres activités de reconnaissance ou de production des actes.
- la réflexion sur la planification de l'acte de langage, la nature de la monitoring qui aura lieu pendant la réalisation de l'acte et l'évaluation de l'acte, qui viendra après. La monitoring sera importante pour éviter, par exemple, les erreurs pragmatiques ; dans ce cas, elle s'occupera de vérifier que la réalisation de l'acte est conforme aux interlocuteurs, à la situation sociale, aux normes culturelles, etc.

Dans le modèle pédagogique que nous proposons ultérieurement, les facteurs mentionnés (point 3.1.1.- point 3.1.5.) tels que l'éveil à la conscience, les activités de

reconnaissance et de production, les opportunités interactionnelles, les explications mé-tapragmatiques, l'*input* et la mise en place de certaines stratégies d'apprentissage, ont été pris en considération pour la construction de notre modèle.

3.2. Un modèle pédagogique pour enseigner le conseil

Nous proposons ici une approche pédagogique pour l'enseignement/apprentissage d'un acte de langage concret qui nous servira d'exemple : le « conseil ». Nous présentons, au préalable, quelques caractéristiques du conseil considéré en tant qu'acte de langage.

Le conseil fait partie des actes directifs, c'est-à-dire les actes au moyen desquels le locuteur essaie de faire réaliser quelque chose à son interlocuteur (Searle, 1969). Conseiller a donc pour objet de faire faire quelque chose par le récepteur, mais quelque chose que l'on croit être bénéfique pour lui. Le conseil peut se considérer un acte ambivalent : d'après les théories de la politesse de Brown et Levinson (1987) et Kerbrat-Orecchioni (1992), on peut dire que, d'un côté, le conseil est un *Face-Flattering Act* (acte valorisant pour la face ou l'image) car il valorise la bonne image du locuteur qui veut du bien à son interlocuteur et celle de son interlocuteur qui est digne de recevoir un conseil. Mais, d'un autre côté, le conseil est en même temps, un *Face-Threatening Act (FTA)*, ou acte menaçant pour la face, c'est-à-dire une « menace » pour la face négative (le territoire) de l'interlocuteur car le conseil est considéré une invasion du territoire de l'interlocuteur, une intrusion dans sa liberté, surtout dans le cas du conseil « non-sollicité ». Pour toutes ces raisons, on aura tendance à adoucir cet acte au moyen de ce qu'on appelle des « procédés de politesse » dans la théorie de Brown et Levinson (1987) tels que des actes de langage indirects, des minimisateurs, des adoucisseurs, et autre.

Comme tous les actes de langage, le conseil varie selon les cultures. Dans les cultures occidentales anglo-saxonnes, le conseil, surtout lorsqu'il est non-sollicité, est considéré un acte assez « menaçant » et est souvent associé à la critique, de sorte que dans ces cultures le conseil tend à être évité et dans le cas où il est réalisé, il est atténué par des procédés atténuateurs. Par contre, dans d'autres cultures comme la japonaise, le conseil est un moyen de montrer de l'intérêt envers les autres, de sorte que les Japonais tendent à donner beaucoup de conseils et à le faire de manière directe (Houck et Fujimore, 2010).

En français, du point de vue pragmatolinguistique, un conseil peut se réaliser au moyen de stratégies linguistiques variées. Nous présenterons ci-après les stratégies fondamentales pour réaliser le conseil en français (Mulo Farenkia, 2019). Dans les stratégies directes, il existe une corrélation entre la structure linguistique de l'énoncé et la fonction communicative prévue pour cet énoncé, à savoir que la structure impérative est prévue, entre autres, pour la fonction conseil. Dans les stratégies indirectes, la fonction se réalise par une structure linguistique associée conventionnellement à une autre

fonction :

STRATÉGIES DIRECTES	STRATÉGIES INDIRECTES (CONVENTIONNELLES)
<i>Vas voir ton professeur</i>	<i>Tu dois/devrais aller voir ton professeur</i>
<i>Je te conseille d'aller voir ton professeur</i>	<i>Tu peux/pourrais aller voir ton professeur</i>
<i>Tu iras voir ton professeur</i>	<i>Tu ferais mieux d'aller voir ton professeur</i>
<i>Il faut aller voir ton professeur</i>	<i>Il vaut/vaudrait mieux aller voir ton professeur</i>
<i>Tu n'as qu'à aller voir ton professeur</i>	<i>Il convient/conviendrait d'aller voir le professeur</i>
	<i>Il est souhaitable/nécessaire/important/indispensable que tu ailles voir ton professeur</i>
	<i>Si j'étais toi/Moi à ta place/Moi, j'irais voir ton professeur</i>

En général, les formes indirectes sont considérées plus polies que les formes directes car elles servent à minimiser l'imposition sur l'interlocuteur. D'après Blum-Kulka *et al.* (1989), les réalisations les plus fréquentes chez les natifs et non natifs sont généralement les actes indirects conventionnels. Aussi, les apprenants d'une LE ont tendance à employer les formes directes plus que les natifs.

Nous allons montrer le modèle pour l'enseignement du conseil. Ce modèle se décline en quatre étapes :

A. Éveiller la conscience à l'acte de langage en LM

Dans le point précédent, nous avons montré l'importance de la conscience pragmatique pour son acquisition. Ce postulat est également présent dans plusieurs propositions pédagogiques de Martínez-Flor & Usó-Juan (2010) et, plus récemment, de Dumitrescu & Andueza (2018).

Lors de l'apprentissage de la LM, on acquiert la communication en même temps que la langue de sorte qu'on ne développe pas une conscience des mécanismes communicatifs dans notre langue. Plus tard, au cours de notre développement cognitif et linguistique en LM, on se questionne difficilement sur notre propre forme de communication, au moyen de questions du type : comment fais-je pour conseiller, pour demander quelque chose, pour inviter ? Cependant, quand on apprend une LE et surtout si, de ce point de vue, elle diffère de la nôtre, on sera contraint de se poser ce type de questions.

Dans cette première étape, il s'agit de faire prendre conscience à l'apprenant de l'acte de langage qu'il apprend. On fera prendre conscience à l'apprenant des éléments suivants :

- a) Tout d'abord, de l'emploi de l'acte de langage dans sa propre langue-culture. Par exemple, dans le cas du conseil, on peut poser aux apprenants des questions sur l'acte social et culturel du conseil comme :

- Dans votre culture, est-ce qu'il est habituel de donner des conseils aux autres ? Comment cette pratique est-elle vue, en général ?
- Qu'est-ce qu'on peut conseiller et à qui ? Qui est censé donner des conseils ?
- Vous donnez des conseils quand on vous les demande, quand on ne vous les demande pas ? Y a-t-il une différence entre les deux situations ?
- Est-ce que vous aimez recevoir des conseils ? Dans quel cas oui ? Dans quel cas non ?
- etc.

À l'aide de ce type de questions, les apprenants réfléchissent à l'acte de donner un conseil comme action sociale dans leur vie quotidienne.

b) Ensuite, on peut faire observer aux apprenants les réalisations linguistiques qui correspondent à l'acte en question dans leur LM :

- Dans votre langue maternelle, quels sont les énoncés linguistiques les plus habituels au moyen desquels on donne un conseil ?
- Dans quelle situation employez-vous chacun de ces énoncés ?

Les apprenants deviennent conscients des formules de conseil utilisées dans leur LM et se rendent compte que leur emploi est subordonné à la situation de communication.

Pour aider les apprenants, on peut leur fournir des situations où ils doivent produire ce qu'ils diraient :

Les personnes suivantes ont le problème mentionné et vous leur donnez un conseil dans votre LM :

1. Votre copine d'appartement ne sait pas quoi lire.
2. C'est l'anniversaire de la femme d'un collègue de travail et il ne sait pas quoi lui offrir.

Dans chacune de ces situations, les apprenants se rendent compte que le conseil change en fonction de certaines variables de la situation de communication par exemple, la personne à laquelle on donne le conseil.

B. Enseigner l'acte de langage en FLE

Prendre conscience de ce qui arrive dans la propre langue et culture prépare les apprenants à observer, comprendre et acquérir plus facilement ce qui arrive dans la LE, ce qui correspond à l'étape 2.

Enseigner l'acte de langage en FLE suppose qu'il convient d'envisager que les élèves doivent acquérir certains énoncés linguistiques qui correspondent à l'acte et savoir les employer dans des situations de communication de la vie sociale de manière adéquate.

Pour ce faire, on proposera les quatre exercices suivants :

a) Présentation de trois situations de la vie quotidienne où on formule des conseils :

Situation 1 : Nicole reçoit sur son site beaucoup de courriers de jeunes qui lui demandent conseil. Réponse à Jean :

Jean, l'acné est un problème fréquent pendant l'adolescence. Je te conseille d'essayer de penser à autre chose. Il ne faut pas que tu restes déprimé chez toi à te regarder devant la glace. Ça ne va rien changer à ton problème et tu risques de déprimer encore plus. Il faut que tu reprennes confiance en toi ! Fais aussi attention à ton régime alimentaire et arrête de manger des sucreries et des produits gras. Et le plus important, sois patient, car les boutons ne disparaîtront pas du jour au lendemain.

Situation 2 : Ton amie Jeanne se plaint que son patron ne semble jamais content de son travail. Que lui conseilles-tu ?

Écoute, Jeanne, si tu es malheureuse, commence à regarder ailleurs et finis-en avec cette situation. Tu n'as pas à endurer ça. Tu devrais peut-être regarder dans les sites de recherche d'emploi et voir ce que tu trouves. Tu peux aussi aller voir Julie, qui pourra t'aider. Enfin, c'est à toi de voir !

Situation 3 : Pour pouvoir échanger plus facilement les contenus du cours, un étudiant universitaire s'adresse au professeur et lui donne des conseils.

Monsieur, peut-être que vous pourriez utiliser ce logiciel pour partager les contenus du cours. Nous l'avons déjà utilisé à d'autres occasions et ça marche très bien. Pour éviter des soucis de compatibilité, il conviendrait de télécharger la dernière version. Si vous voulez intégrer l'application sur la plateforme de l'université, je vous conseille de consulter le site web du logiciel.

Il s'agit de trois situations différentes qui peuvent être présentées aux apprenants soit oralement, soit par écrit, soit oralement et par écrit.

b) Identification des formules du conseil et leur attribution à une situation de communication.

Dans les situations proposées dans la partie a), les apprenants doivent identifier eux-mêmes les formules de conseil ; cette identification favorise leur attention et donc leur conscience. À l'aide du tableau ci-dessous, ils doivent relever les éléments de la situation où ces conseils sont prononcés tels que la situation sociale concrète et la relation entre les interlocuteurs pour déterminer leurs statuts. À l'aide de cette activité, nous voulons que les apprenants se rendent compte de l'influence des éléments de la situation communicative sur la formulation linguistique des énoncés.

	ÉLÉMENTS DE LA SITUATION SOCIALE	ÉNONCÉS LINGUISTIQUES DE CONSEIL
Situation 1	- Situation sociale..... - Relation entre les interlocuteurs...
Situation 2	- Situation sociale..... - Relation entre les interlocuteurs...
Situation 3	- Situation sociale..... - Relation entre les interlocuteurs...

c) Observation des apprenants et explications métapragmatiques du professeur.

Les apprenants observent par la suite les énoncés linguistiques du conseil à l'aide du professeur. Par exemple, dans la Situation 1, on emploie plusieurs fois l'impératif, le verbe performatif *conseiller* et la construction « il faut que » qui montre l'obligation ou la nécessité de considérer le conseil. Ces constructions s'emploient surtout dans des situations de familiarité ou de différence de statut, d'un « supérieur » à un « inférieur ». Dans la Situation 2, entre amies, on retrouve l'impératif et les constructions avec les verbes modaux *pouvoir* et *devoir* ; il s'agit de formes conventionnelles de l'acte qui sont les plus utilisées ; elles peuvent s'employer au présent ou au conditionnel, le conditionnel étant plus poli que le présent. Dans la Situation 3 où un « inférieur » donne des conseils à un « supérieur », on retrouve la formule avec le modal *pouvoir* au conditionnel, plus poli qu'au présent, plus une justification, une formule impersonnelle « il conviendrait », au conditionnel aussi, la formule « je vous conseille » précédée d'un acte accompagnateur « si vous voulez... » et le vouvoiement dans toute l'énonciation³.

On montrera aux apprenants que dans certaines situations, il est préférable d'utiliser une forme plutôt qu'une autre : on n'utilisera pas l'impératif pour donner un conseil à son supérieur, on préférera d'autres formules, comme « vous pourriez » ou « il conviendrait » plus polies grâce aux verbes modaux, à l'impersonnel et au conditionnel.

Dans cette étape, le professeur peut donner des explications métapragmatiques comme celle-ci sur la pragmatique et la sociopragmatique de l'acte de langage.

a) Comparaison LM et LE

Ensuite le professeur peut demander aux apprenants de comparer leur LM et la LE. Par exemple, par rapport à l'exercice qu'ils ont réalisé dans le point 1.b., ils peuvent voir quels énoncés de leur LM sont « transférables » à la LE. Ils peuvent également analyser si les énoncés français existent dans leur LM et s'ils s'emploient de la même manière. L'objectif de cette observation est double :

- D'une part, que les apprenants prennent conscience des différences non seulement linguistiques mais interculturelles des conseils entre deux langues-cultures. Les

³ Dans la théorie de Kerbrat-Orecchioni (1992), l'acte de langage indirect, la justification, l'impersonnel, le conditionnel, l'acte accompagnateur, le traitement « vous », etc. sont considérés des « procédés de politesse », qui « réparent » les FTA, dans ce cas, le conseil.

apprenants espagnols, japonais ou russes formulent facilement des conseils en employant l'impératif dans leurs cultures respectives mais ont plus de mal à formuler des conseils indirects. Le professeur peut fournir des explications métapragmatiques surtout quant aux différences entre les langues-cultures. Les apprenants japonais tendent à donner des conseils où nous ne le ferions pas (par ex. un apprenant conseille à son professeur de se marier ou de s'acheter une meilleure voiture ; cf. Houck & Fujimori, 2010)

- D'autre part, de prévoir les « erreurs pragmatiques » que les apprenants peuvent commettre. Par exemple, formuler un conseil de façon directe dans une situation où un Français ne le ferait pas peut s'avérer offensif pour lui. Ce type de constats prépare les apprenants à éviter les erreurs pragmatiques.

C. Activités de pratique de l'acte

Une fois que l'on connaît quelques formules linguistiques de l'acte en LE et leur différence d'emploi en fonction de la situation de communication, on peut proposer des activités d'apprentissage et de pratique de l'acte. Ces activités devraient être, d'une part, des activités de compréhension ou de reconnaissance de l'acte et, d'autre part, des activités de production de l'acte. Elles devraient aussi être prévues aussi bien pour l'oral que pour l'écrit.

C.1. Activités de reconnaissance ou compréhension de l'acte (oral et écrit)

Nous présentons ci-dessous un exemple d'activités que l'on peut réaliser pour travailler cet acte.

- Faire entendre ou faire lire des conversations authentiques, représentatives des normes des natifs, où les apprenants doivent signaler oralement ou par écrit les formules de conseil.

Une conversation sur un chat :

-Que dois-je faire pour trouver un petit boulot ?

-Il faut que tu regardes les sites de recherche d'emploi, ils proposent des tas de petits boulots (baby-sitting, garde d'animaux...) mais il faut aussi que tu regardes autour de toi : tu peux faire les courses de tes voisins ou tondre leur pelouse, tu peux aussi tenir compagnie à des personnes âgées... Y'a plein de trucs que tu peux faire... À toi de te débrouiller !

- Présenter une liste de conseils. Il faut deviner la relation entre les interlocuteurs.
 - Tu ne dois pas oublier tes clés !*
 - On pourrait rédiger un rapport sur ce projet*
 - Tu peux envoyer ton CV à cette entreprise*
 - Je vous conseille de marcher tous les jours pendant une heure*
- Proposer une liste de situations de communication où apparaît un conseil. Il faut deviner si le conseil est approprié ou non à la situation. Nous présentons uniquement une seule situation comme modèle.

- Cochez la réponse inappropriée :
- Situation 1 : Dans un restaurant, le garçon
- a) *Prenez ce plat, Madame*
 - b) *Vous pourriez prendre ce plat, Madame*
 - c) *Je vous conseille de prendre ce plat, Madame*

C.2. Activités de production de l'acte (oral et écrit)

Comme nous l'avons montré précédemment (Swain, 1998), les activités de production sont essentielles pour le développement pragmatique. Ces activités peuvent être très variées. On peut proposer, par exemple :

- Des exercices du type :
Que diriez-vous (quels conseils donneriez-vous) dans la situation suivante ?
- *Un touriste vous arrête dans la rue et vous demande quoi visiter dans votre ville*
- *Ta sœur n'est pas heureuse avec son mari*
- *Ta copine de classe ne se sent pas en forme*

Ce type d'exercices est très courant en pragmatique. Il est issu de ce qu'on appelle le « discourse-completion test/task » (très utilisé pour le recueil de données dans la recherche) qui est un type de questionnaire où le sujet parlant formule ce qu'il dirait dans une situation concrète.

- Des jeux de rôle où les apprenants doivent jouer un rôle et réaliser la tâche comme s'il s'agissait d'une situation authentique. Par exemple :

A est une sportive qui a gagné 4 médailles olympiques en synchro. B est une jeune fille qui rêve de faire de la synchro et qui demande des conseils à A. Jouez la scène
Demain vous avez un examen important de Littérature. A n'a pas envie d'étudier et B a tout étudié. Il reste encore un jour pour l'examen. B donne des conseils à A. Jouez la scène.

D. Récapitulation

L'objectif de cette activité est de faire récapituler aux apprenants ce qu'ils ont appris de cet acte de langage en tant qu'acte linguistique, acte social et acte culturel. On peut leur poser les questions suivantes :

- Quelles sont les formes linguistiques que vous retenir pour conseiller en français ? Dans quelles situations peut-on les employer ? Quelle est celle que l'on peut employer dans la plupart des situations ? etc.
- Quelle est la différence fondamentale entre le conseil dans votre LM et en français ? Est-ce qu'il existe des aspects culturels frappants pour vous à propos du conseil en français ? Etes-vous ouvert/e à les adopter dans votre communication en français ?
- Quelles erreurs pragmatiques pouvez-vous commettre en conseillant en français ? Quels aspects devez-vous donc surveiller au moment de conseiller ?

Cette activité aide les apprenants à renforcer leurs apprentissages ou à les corriger.

3.3. Apports de ce modèle

Pour finir, nous allons reprendre les apports que présente ce modèle dérivés de la théorie proposée dans le point 3.1. :

- la conscience pragmatique, facteur clé dans l'acquisition de cette habileté, traverse les quatre étapes du modèle mais elle est fortement activée surtout dans les étapes 1, 2 et 4 à travers les questions sur la pragmatique et sociopragmatique de l'acte en LM et en FLE.

- l'enseignement explicite apparaît à l'étape 2, au moyen des explications métapragmatiques du professeur sur l'acte de langage en tant qu'acte linguistique, social et culturel ainsi que sur les différences à ce niveau entre la LM et la LE.

- l'*input* montré, dans les étapes 2 et 3, se veut « réaliste » et en situation.

- les stratégies d'apprentissage de l'étape 1 et 2 concernent l'observation de la réalisation de l'acte en contexte, la compréhension que les variations linguistiques dépendent des variations contextuelles, la comparaison LM et LE ; les stratégies de l'étape 3 concernent la reconnaissance et la pratique de l'acte ; et celles de l'étape 3 et 4, la planification, monitorisation et évaluation de l'acte.

- les opportunités de production et l'apprentissage dans l'interaction et dans des activités sociales sous-tendent les activités de l'étape 3.

- finalement, la dynamique linéaire du modèle (la reconnaissance dans la LM, l'apprentissage dans la LE, la pratique et l'évaluation) se révèle une dynamique assez naturelle, compréhensible et surtout engageante pour les apprenants, ce qui favorise l'acquisition. Nous constatons que le travail sur ce type de phénomènes linguistico-culturels comme l'acte de langage, ce dont il s'agit ici, sensibilise fortement les apprenants non seulement sur les actes de langage, mais sur bien d'autres phénomènes pragmatiques.

4. Conclusion

Les actes de langage constituent des unités pragmatiques indispensables dans l'enseignement actuel des langues étrangères dont le FLE car quelle que soit la méthodologie suivie, ils se trouvent au cœur de tout besoin communicatif et social et constituent un enjeu central pour le développement de la compétence communicative des apprenants de FLE. Cependant, la pragmatique demeure, en général, un maillon faible dans l'enseignement des langues et a encore à trouver sa place dans ce domaine. Il s'avèrerait donc nécessaire, d'un côté, de sensibiliser les enseignants à l'importance de son enseignement et, de l'autre, de créer des instruments pédagogiques *ad hoc* pour une telle tâche.

L'enseignement des actes de langage, que nous avons montré à l'aide d'un modèle, comporte plusieurs avantages. En premier lieu, il s'avère complet car à travers les actes de langage on peut enseigner la langue, la communication et la culture en même

temps. En deuxième lieu, il se montre efficace car grâce aux actes de langage, les apprenants développent pleinement leurs capacités sociales et deviennent de meilleurs communicateurs. Il se révèle, en troisième lieu, éducatif : le traitement des actes de langage mène à la réalisation de comparaisons utiles et formatrices entre langues et cultures où l'on voit les similitudes mais aussi les différences entre les styles communicatifs (Béacco et Coste, 2017). Enfin, je dirais que cet enseignement contribue à favoriser les bonnes relations entre les peuples car lorsqu'on apprend à communiquer comme l'autre, on s'ouvre plus facilement à comprendre et à accepter l'autre, et à être, probablement, mieux accepté et compris.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AUSTIN, John Langshaw (1962) : *How to do things with words*. Oxford, Clarendon Press.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (2001) : « Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in Pragmatics? », in Kenneth R. Rose & Gabriele Kasper (eds.), *Pragmatics in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, 13-32.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen & Robert GRIFFIN (2005) : « L2 pragmatic awareness: Evidence from the ESL classroom ». *System*, 33 (3), 401-415.
- BÉACCO, Jean-Claude & Daniel COSTE (2017) : *L'éducation plurilingue et interculturelle. La perspective du Conseil de l'Europe*. Paris, Didier.
- BOU FRANCH, Patricia (1998) : « On Pragmatic Transfer ». *Studies on English Language and Linguistics* 0, 5-18.
- BROWN, Penelope & Stephen C. LEVINSON (1987) : *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge, Cambridge University Press.
- COHEN, Andrew D. (2010) : « Strategies for learning and performing speech acts », in Noriko Ishihara & Andrew D. Cohen, *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. Harlow, Pearson Education, 227-243.
- COHEN, Andrew D. (2018) : *Learning Pragmatics from Native and Nonnative Language Teachers*. Bristol, Blue Ridge Summit, Multilingual Matters.
- COHEN, Andrew D. (2019) : « Strategy Instruction for Learning and Performing Target Language Pragmatics », in Anna Uhl Chamot & Vee Harris (eds.), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom. Issues and Implementation*, Bristol, Multilingual Matters, 140-154.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2018) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. URL: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveauxdescripteurs/-16807875d5>

- COSTE, Daniel, Janine COURTILLON; Victor FERENCZI; Michel MARTINS-BALTAR; Élianne PAPO & Eddy ROULET (1976) : *Un niveau-seuil*. Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CUQ, Jean-Pierre [dir.] (2003) : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Didier.
- DEBONO, Marc (2013) : « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », in Véronique Castellotti (dir.), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont, Éditions Modulaires Européennes, 423-447.
- DIHN, Ngoc Lam (2013) : *L'enseignement des actes de langage dans la communication commerciale en français au Vietnam : le cas des actes s'excuser, proposer, commander, refuser, accepter*, Thèse de doctorat sous la direction de Olga Galatanu. Université de Nantes.
- DUMITRESCU, Domnita & Patricia Lorena ANDUEZA [eds.] (2018) : *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*. London, New York, Routledge.
- GUTIÉRREZ QUINTANA, Esther (2007) : *Enseñar español desde un enfoque funcional*. Madrid, Arco Libros.
- HOUCK, Noël R. & John FUJIMORI (2010) : « Teacher, you should lose some weight: Advice Giving in English », in Donna H. Tatsuki & Noël R. Houck (eds.), *Pragmatics: Teaching Speech Acts*. Alexandria, Virginia, Tesol Press.
- HYMES, Dell (1996) : *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice*. Londres, Bristol, Taylor & Francis.
- ISHIHARA, Noriko (2010) : « Theories of language acquisition and the teaching of pragmatics », in Noriko Ishihara & Andrew D. Cohen, *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. Harlow, Pearson Education, 99-122.
- ISHIHARA, Noriko & Andrew COHEN (2010) : *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. Harlow, Pearson Education.
- KASPER, Gabriele (1992) : « Pragmatic transfer ». *Second Language Research* 8: 3, 203-231.
- KASPER, Gabriele (2001) : « Classroom Research on Interlanguage Pragmatics », in Kenneth R. Rose & Gabriele Kasper (eds.), *Pragmatics development in a second language*. Cambridge, Cambridge University Press, 33-60.
- KASPER, Gabriele & Kenneth R. ROSE (2002) : *Pragmatics development in a second language*. Malden, M.A, Oxford, Blackwell Publishers.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1992) : *Les interactions verbales* (vol. II). Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1994) : *Les interactions verbales* (vol. III). Paris, Armand Colin.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2001) : *Les actes de langage dans le discours. Théorie et fonctionnement*. Paris, Nathan.
- LANTOLF, James P. (2006) : « Sociocultural Theory and Second Language Learning: State of the Art », *Studies in Second Language Acquisition* 28: 1, 67-109.

- LARDJANE, Saliha (2018) : *Les difficultés rencontrées par les apprenants palestiniens dans l'acquisition de la compétence pragmatique et l'apprentissage des actes de langage. Le cas de la requête en classe de FLE*. Thèse de doctorat sous la direction de A. Bellachbach. Université de Nantes.
- LEECH, Geoffrey N. (1983) : *Principles of pragmatics*. London, Longman.
- LOCASTRO, Virginia (2012) : *Pragmatics for Language Educators. A Sociolinguistic Perspective*. New York, Routledge.
- LONG, Michael (1985) : « Input and second language acquisition theory », in Susan Gass & Carolyn Madden (eds), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA, Newbury House, 337-393.
- LONG, Michael (1996) : « The role of linguistic environment in second language acquisition », in William C. Ritchie & Tej K. Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA, Academic Press, 413-468.
- MARTÍNEZ-FLOR, Alicia y Esther USÓ-JUAN [eds.] (2010) : *Speech Act Performance. Theoretical, empirical and methodological issues*. Amsterdam, John Benjamins.
- MIR, Montserrat (2018) : « Learning L2 Spanish pragmatics: What research says, what textbook offers, what teachers must do », in Domnita Dumitrescu & Patricia Lorena Andueza, *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*. London, New York, Routledge.
- MULO FARENKIA, Bernard (2019) : « La formulation du conseil en français canadien (québécois) et en français camerounais ». *Linguistica Atlantica*, 37: 2, 1-12.
- PEARSON, Lynn (2018) : « L2 Spanish pragmatics instruction at the novice level: Creating meaningful contexts for the acquisition of grammatical forms », in Domnita Dumitrescu & Patricia Lorena Andueza (eds.), *L2 Spanish Pragmatics. From Research to Teaching*. London, New York, Routledge, 214-231.
- PLACENCIA, María Elena & Diana BRAVO (2001) : *Actos de habla y cortesía en español*. Munich, Lincom.
- ROBERT, Jean-Pierre ; Évelyne ROSEN & Claus REINHARDT (2011) : *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris, Hachette.
- ROSE, Kenneth (2005) : « On the effects of Instruction in Second Language Pragmatics », *System*, 33: 3, 385-399.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre & Yolanda RUIZ DE ZAROBÉ [eds.] (2012) : *Speech Acts and Politeness across Languages and Cultures*. Bern, Peter Lang.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2014) : « Pour une introduction de la pragmatique dans l'enseignement du français en Espagne ». *Synergies Espagne*, 7, 133-143.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2019) : « Enseñar la competencia pragmática », in Leyre Ruiz de Zarobe & Yolanda Ruiz de Zarobe (eds), *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Barcelona, Octaedro, 140-183. URL: <https://octaedro.com/wp-content/descargas/30809-Ense%C3%B1ar-hoy-una-lengua-extranjera.pdf>

- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2020a) : « Enseñar la interculturalidad a través de la pragmática: algunas herramientas TIC eficaces de apoyo », in M^a Elena Baynat Monreal, Mercedes Eurrutia Cavero & Cathy Sablé (eds.), *TIC e Interculturalidad: miradas cruzadas*. Granada, Comares (col. Interlingua), 249-275.
- RUIZ DE ZAROBÉ, Leyre (2020b) : « La conciencia pragmática en estudiantes avanzados de francés lengua extranjera: un estudio empírico ». *Anales de Filología Francesa*, 28, 599-626.
- SCHMIDT, Richard W. (1993) : « Consciousness, learning and interlanguage pragmatics », in Gabriele Kaper & Soshana Blum-Kulka, *Interlanguage pragmatics*. Oxford, Oxford University Press, 21-42.
- SCHMIDT, Richard W. (2001) : « Attention », in Peter Robinson (ed), *Cognition and second language instruction*. Cambridge, Cambridge University Press, 3-32.
- SEARLE, John (1969) : *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- SEARLE, John (1975a) : « A Taxonomy of Illocutionary Acts », in Keith Gunderson (ed), *Language: Mind and Knowledge, Minnesota Studies in the Philosophy of Science*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 7, 344-369.
- SEARLE, John (1975b) : « Indirect Speech Acts », in Peter Cole & Jerry L. Morgan (eds), *Syntax and Semantics*, New York, Academic Press, 3, 30-57.
- SPENCER-OATEY, Helen (1996) : « Reconsidering Power and Distance ». *Journal of Pragmatics*, 26 (1), 1-24.
- SPENCER-OATEY, Helen (2007) : « Theories of Identity and the Analysis of Face ». *Journal of Pragmatics*, 30: 4, 639-656.
- SWAIN, Merrill (1998) : « Focus on form through conscious reflection », in Catherine Doughty & Jessica Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, 64-81.
- TAGUCHI, Naoko (2015) : « Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are and should be going ». *Language Teaching* 48: 1, 1-50.
- TATSUKI, Donna H. & Noël R. HOUCK [eds] (2010) : *Pragmatics: Teaching Speech Acts*. Alexandria, Virginia, Tesol Press.
- THOMAS, Jenny (1983) : « Cross-cultural pragmatic failure ». *Applied Linguistics* 4 : 2, 91-112.
- TSAI, Chien-Wen (2007) : *La compétence communicative en didactique des langues : étude des actes de parole rituels en français et en chinois mandarin et traitement en classe*. Thèse de doctorat sous la direction de Jean-Louis Chiss. Université de Paris 3.
- TZOHATZIDIS, Savas L. [ed.] (1994) : *Foundations of Speech Act Theory*. London, Routledge.
- VANDERVEKEN, Daniel (1988) : *Les actes de discours*. Bruxelles, Mardaga.