

L'enseignement des langues étrangères en Algérie et la nécessité d'acquisition des systèmes pragmatiques de la langue cible

Bel Abbès Neddar
Doctorant
Université de Mostaganem, Algérie



Synergies Algérie n° 2 - 2008 pp. 17-28

Résumé : Le présent article fait le point sur les recherches dans l'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère. Le point de départ est l'apprenant et le stockage de différents types d'information pragmatique et linguistique. Ensuite nous adoptons une perspective d'enseignant et considérons comment l'aspect sociopragmatique de la langue cible est intégré dans les manuels de langue et dans les classes de langue. Enfin nous passons en revue un certain nombre d'études sur l'enseignement, l'acquisition et l'usage de la compétence sociolinguistique et pragmatique en langue étrangère. Les implications théoriques et didactiques de ces recherches sont traitées dans la dernière partie de l'étude.

Mots clés : Compétence sociopragmatique, interlangue, pragmatique, instruction formelle, communication.

Abstract : The present study offers an overview of research on the acquisition of sociopragmatic competence in a foreign language. Our starting point is the foreign language learner and his storage of different types of pragmatic and linguistic information. We then adopt a teacher's perspective by looking at how sociopragmatic aspects of the target language are integrated in language courses and language classes. We go on to consider a number of studies on the teaching, the acquisition and the use of sociolinguistic and pragmatic competence in the target language. A number of studies on the teaching, the acquisition and the use of sociolinguistic and pragmatic competence in the target language are then considered. Theoretical and didactical implications are presented in the final part of the study.

Key words : Sociopragmatic competence, interlanguage pragmatics, formal instruction, communication.

المخلص: يندرج موضوع هذه الدراسة في تعليمية اللغات الأجنبية وذلك استنادا إلى النظريات الحديثة القائمة أساسا على تعلم اللغة وعملية الاتصال وبالضبط فيما يسمى بالنظرية التداولية في اتصالها بالخلفية المعرفية للغة. من هذا المنطلق فإن الدراسة تتطرق من واقع المتعلم في كيفية اكتسابه للكفاءة التداولية، وذلك في ضوء الدراسات المعدة في هذا الموضوع بالذات. ما يمكن قوله في شأن هذه الدراسة أنها تقوم على التداويات المتعددة فيما يخص هذه النظرية ومدى مساهماتها واستيعابها في تطوير تعليمية اللغة مع محاولة تطبيقها في قسم اللغة الأجنبية مفهوما ومنهجيا.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة السوسيو/تداولية - البين اللغوي التداولي - التمدرس - الاتصال

Les recommandations du Conseil de l'Europe (1977, 2001) ont obligé la didactique contemporaine des langues vivantes à s'inscrire davantage dans une visée socioculturelle explicite. L'apparition de la notion de « compétence sociopragmatique » a donné, ainsi, la priorité au discours sur la langue, à l'usage sur le système, à la performance sur la compétence. Cette nouvelle perspective nous a ainsi permis de constater que certains éléments de la langue cible (aspects systémiques) s'enseignent plus facilement que d'autres (aspects sociopragmatiques). Cependant, nous considérons que seule la maîtrise de la langue dans sa dimension socio sémiotique, la connaissance de son usage dans les contextes appropriés par l'enseignant et la volonté de l'apprenant déterminent ce qui constitue l'échec ou la réussite dans l'acquisition de la nouvelle langue. Dans un premier temps l'apprenant dira que les systèmes morphologique et syntaxique de la langue cible (française ou espagnol) à titre d'exemple sont difficiles.

La prononciation est souvent perçue comme moins problématique, probablement parce qu'elle ressemble à celle du professeur (non-natif) et qu'elle n'empêche pas la communication. Le lexique est considéré comme plutôt facile, puisque tout le monde peut apprendre de nouveaux mots. L'apprenant, au fil du temps, commence à se rendre compte que la parfaite maîtrise de la langue cible ne se situe nullement dans le fait de surmonter les obstacles linguistiques. Il constate, à sa grande surprise qu'une autre compétence, tout aussi importante que la systémique, est non seulement exigée mais surtout difficile à pénétrer. Cette difficulté réside davantage dans l'ignorance de toute connaissance théorique du champ pragmatique et l'absence d'une méthodologie adéquate pour son enseignement de la part du professeur. A la corrélation de ces deux éléments nous donnerons désormais le nom de « pragmatique appliquée ».

La sociopragmatique, définie comme « l'interface sociologique de la pragmatique » (Leech, 1983 : 10), est fondamentale pour la communication : elle est liée aux perceptions sociales qui sont à la base de l'interprétation et de la production de toute action communicative par des participants (Kasper, 1997, 2001)¹. Il est possible de dresser une liste de mots, expressions et constructions mais il est plus difficile d'enseigner les nuances que ceux-ci transmettent, et les innombrables facteurs dans la situation qui déterminent leur usage². Même des actes de communication apparemment simples comme discuter du temps qu'il fait et répondre à un appel téléphonique sans offenser les interlocuteurs anglais peuvent s'avérer fort difficiles. Les apprenants doivent développer un éventail de schémas, qui regroupent à leur tour une multitude de scripts spécifiques, auxquels adhèrent des communautés de locuteurs natifs.

Les schémas et les scripts ont été décrits comme des processus cognitifs qui nous permettent de comprendre et de fonctionner dans le monde. Ce sont des représentations psychologiques de situations réelles, ou imaginaires. Elles sont essentielles dans des actes de communication routiniers qui suivent un chemin prévisible. Les schémas et les scripts reflètent le savoir pertinent à des situations de communication typiques : faire une réservation dans un restaurant, complimenter ou encourager quelqu'un.

On pourrait parler de scénarios plus ou moins préfabriqués qui contiennent

des objectifs et des sous-objectifs (Schank & Ableson, 1977 : 156). Les scripts représentent des exemples spécifiques et des réalisations de conventions culturelles décrites dans les schémas. Ils sont basés sur la connaissance de procédures, de relations appropriées entre les rôles sociaux, les attentes et les registres. Les schémas et les scripts nous permettent d'interpréter et d'inférer l'intention communicationnelle du discours dans un contexte socioculturel spécifique (B.A. Neddar, 2004 : 26-27). Les schémas et les scripts reflètent et modèlent donc notre savoir du monde et nous permettent de fonctionner dans un environnement communicationnel.

Il peut y avoir des différences entre les scripts de différents groupes (sociaux, générationnels, ethniques) mais ces groupes ont encore suffisamment en commun pour se comprendre. Les locuteurs natifs sont en outre capables de reconnaître un schéma ou un script même s'il y a quelques «trous» dans la chaîne de discours et d'éventuellement remplir l'information manquante. Les scripts sont stockés au niveau conceptuel et varient entre cultures (B.A. Neddar, 2004), d'où le fait que le locuteur de la culture qui utilise un script de sa langue maternelle dans une langue et une culture différente risque de commettre des faux pas. C'est comme un couple de danseurs l'un pratiquant le Tango et l'autre la Salsa. Chacun se confine dans les exigences de son style. Le résultat ne peut être qu'un désastre pour les amoureux de cet art d'expression corporelle.

Il y a aussi des scripts plus diffus, comme le fait de parler d'émotions ou de féliciter un ami ou un supérieur ou de parler de l'éducation des enfants ou de la politique. Ces scripts dépassent de loin les formules toutes faites d'actes de communication qu'on enseigne dans un enseignement "communicatif". Il est évidemment utile et nécessaire d'être capable de demander le chemin ou de commander une tasse de café, mais il faut se rendre compte que ces formules sont extrêmement superficielles et limitées.

Dans le présent article nous proposons de faire le point sur les recherches dans l'acquisition de la compétence sociopragmatique. Ensuite nous considérerons comment l'aspect pragmatique de la langue cible est intégré dans les manuels scolaires et dans les classes de langue. Enfin nous passerons en revue un certain nombre d'études sur l'enseignement, l'acquisition et l'usage de la compétence sociolinguistique et pragmatique en langue seconde. Les implications théoriques et didactiques de ces études seront discutées dans la dernière partie.

1. Le challenge et la limitation d'acquisition de la compétence sociopragmatique pour l'apprenant LE 1 et LE 2 ³

Les récentes recherches dans le domaine de l'acquisition de la langue seconde (Paradis, 1997a) nous permettent d'avancer qu'une bonne majorité d'enseignants en langue étrangère trouvent une certaine difficulté à enseigner la compétence pragmatique. Cette difficulté est reflétée dans l'échec quasi-total des apprenants à acquérir cette compétence. Paradis (1997a) résume assez bien cet échec en le liant au niveau conceptuel contenant une information multimodale non-linguistique (images, schémas, scripts, programmes moteurs, représentations auditives, tactiles et somatosensorielles), basée sur l'expérience

dans le monde et appelée aussi la mémoire implicite ou non-déclarative, et non vulnérable aux aphasies.

Kecskes et Papp (2000) suggèrent que lors de l'acquisition de leur première langue (L1), les enfants développent la compétence linguistique en même temps que cette compétence conceptuelle. La situation est différente pour l'appropriation de la deuxième langue (L2) puisque de nouveaux concepts entrent en compétition avec les concepts existants de la L1. Reprenant à Grosjean l'idée qu'un bilingue n'est pas la somme de deux monolingues, les auteurs développent le concept de la *Common Underlying Conceptual Base* (CUCB, base conceptuelle commune sous-jacente) qui contient les représentations conceptuelles liées aux différentes langues apprises par l'individu. Cette base serait toujours dominée par une des langues présentes mais l'influence des langues pourrait aller dans les deux sens (transfert bi-directionnel), c'est-à-dire qu'il y peut y avoir influence de la L1 sur la L2 mais aussi de la L2 sur la L1 au niveau de l'ordre des mots, de l'organisation de la phrase, des métaphores et des expressions idiomatiques. La nature du transfert changerait dans le courant de l'apprentissage de la langue étrangère. Les débutants qui n'ont pas encore atteint le point où la *Common Underlying Conceptual Base* (CUCB) se développe, transfèreraient généralement des données structurelles et lexicales de la L1 vers la L2 sans en être conscients. Une fois que la CUCB naît, le transfert deviendrait surtout pragmatique et déclaratif et les apprenants joueraient un rôle plus conscient dans le processus (Kecskes & Papp, 2000 : 118). Il pourrait alors également y avoir une influence de la L2 sur la L1.

Le contexte d'acquisition joue un rôle vital dans le développement de la compétence conceptuelle. Un apprenant peut acquérir une compréhension correcte mais limitée d'un concept unique à la L2. Un apprenant anglais qui apprend l'arabe par exemple, mémorisera le signifiant pour «chien» et le reliera au concept de sa langue maternelle. Ce n'est que plus tard qu'il/elle comprendra que le mot/concept en arabe n'est pas isomorphe à celui en anglais. Il lui faudra davantage d'information socioculturelle avant de saisir les connotations d'impureté. L'apprenant anglais qui traite quelqu'un de «chien» en arabe, par exemple, risque de sous-estimer la force pragmatique de ses paroles.

Un manque d'interaction authentique limite la richesse de la représentation conceptuelle à laquelle le mot est lié, et ne permettra aucune application non-linguistique, c'est-à-dire que le mot/concept ne sera pas intégré dans des scripts. Ces locuteurs peuvent obtenir des niveaux de fluidité assez élevés (débit élevé, peu d'hésitations) et cependant manquer de «fluidité conceptuelle» : ils ne savent pas nécessairement comment la langue cible reflète ou encode ses concepts à partir de structurations métaphoriques ou d'autres mécanismes cognitifs. L'usage du conditionnel, par exemple, nécessite un savoir conceptuel.

Le fait que l'apprenant puisse, malgré tout, être fluide dans la langue cible est lié, selon Kecskes et Papp, au fait que de nombreux aspects dans l'apprentissage de la langue ne sont pas conceptuels mais perceptuels, indexicaux, iconiques ou dénotatifs et peuvent être maîtrisés sans trop de difficultés (2000 : 11). Les apprenants de langues étrangères accumulent un savoir grammatical et

communicatif sans avoir la base conceptuelle de la langue cible, d'où une certaine disparité dans leur savoir linguistique. Ils risquent de développer des formes ou structures fossilisées dont ils se débarrasseront difficilement, même après des années dans la communauté de locuteurs de la langue cible. Les jeunes natifs acquièrent simultanément et de façon implicite le système linguistique et les concepts dans leur L1. Ces concepts peuvent donc se développer graduellement. Dans le cas des apprenants de langues étrangères, les mêmes concepts sont appris tout faits plutôt qu'acquis, d'où les différences importantes dans le résultat final (2000 : 13).

2. La composante pragmatique dans la classe de langue

L'approche communicative, qui domine actuellement les méthodes d'enseignement, se concentre sur le développement de la compétence sociolinguistique et pragmatique. Cela signifie, en théorie, que l'élève apprend à distinguer et à manier différents registres dans la langue cible (Bardovi-Harlig, 1996, 1999). Il y a cependant des obstacles de taille : premièrement, l'input oral et écrit que les apprenants reçoivent est limité aux registres formels. Deuxièmement, les apprenants ont rarement l'occasion d'utiliser leur langue cible comme authentique instrument de communication. Considérons d'abord le problème de l'input.

Un trio de chercheurs canadiens, R. Mougeon, K. Rehner & T. Nadasdi, ont analysé un échantillon de manuels de français employés dans les programmes d'immersion de Toronto. Ils ont distingué les textes qui reflètent plus ou moins le français oral (dialogues, extraits d'entrevues) des textes appartenant au français écrit (textes rédigés par les auteurs des manuels, extraits d'œuvres littéraires, extraits d'articles publiés dans la presse, etc.) (Mougeon & al., 2002). Les auteurs ont également examiné les cahiers d'activités pédagogiques associés à ces manuels. Leur but était de vérifier si les différentes variantes sociolinguistiques (en particulier les variantes populaires) figuraient dans ces cahiers et d'examiner comment on les présentait aux élèves.

Les résultats montrent une absence totale de variantes populaires dans les manuels. Les variantes informelles courantes au Canada se révèlent extrêmement rares. Le *ne*, par exemple, est maintenu dans les textes (ce qui est attendu), mais il est aussi massivement maintenu dans les textes qui reflètent le français oral (alors que le taux d'omission moyen de *ne* au Canada approche les 98%). Les rares cas d'effacement de *ne* ont été trouvés dans le discours d'individus dévalorisés (un garçon moins intelligent que ses copains et une bande de délinquants). D'autres variantes informelles courantes au Canada comme *juste* sont très rares, la construction *je vas* n'est jamais employée, le futur périphrastique est très peu employé, le schwa est généralement maintenu dans les textes qui reflètent l'oral et le /l/ des pronoms *il* et *ils* n'est jamais effacé dans ces mêmes textes. Les auteurs constatent que la seule variante informelle et courante à être relativement fréquente dans les manuels est le pronom *on*. Les variantes formelles par contre sont utilisées très souvent, voire catégoriquement.

En Algérie, notre analyse des nouveaux manuels d'anglais (LE 2) a révélé, d'une

part que ces manuels véhiculent une variété d'anglais qui est encore plus standardisée que celle des enseignants et d'autre part, que lorsque les manuels font parfois place à certains usages sociopragmatiques (p. l'acte de compliment, de salutation, etc.), ils les passent sous silence et n'en font aucune exploitation pédagogique en indiquant leur usage socioculturel approprié. En d'autres termes, les nouveaux manuels d'anglais employés dans les collèges moyens et lycées algériens sont encore loin de fournir les ressources pédagogiques qui pourraient permettre aux apprenants une maîtrise acceptable de la langue et notamment celle des registres formels et informels.

Ces observations soulignent d'une part le besoin de collaboration entre linguistes et auteurs de manuels et démontrent d'autre part combien il est important d'inclure un maximum de matériel authentique dans les manuels et dans l'enseignement des langues afin d'exposer les apprenants à une large gamme de registres oraux et écrits.

Durant une étude qui portait sur l'emploi des variantes par les enseignants d'anglais en salle de classe, nous avons analysé l'emploi des variantes d'anglais dans un corpus d'environ dix heures d'enregistrement recueilli auprès de sept enseignants qui travaillaient dans des lycées où ils occupaient des poste d'enseignant(e)s associé(e)s au niveau du département d'anglais de l'université de Mostaganem. Nous avons constaté que les enseignants évitent quasi systématiquement les variantes populaires et emploient souvent ou très souvent les variantes formelles (exception faite des variantes (hyper)formelles *well*, *neither nor* et *we*) et emploient peu souvent les variantes informelles courantes (exception faite de *right ? OK ?*).

La variation sociopragmatique à laquelle les apprenants sont exposés dans la classe de langue est donc relativement limitée. Comme les apprenants ont rarement l'occasion de s'engager dans des interactions authentiques avec leurs professeurs qui dans la majorité des cas ne sont pas natifs de la langue (le cas des enseignants de Langues étrangères en Algérie) et ne peuvent de ce fait s'être considéré(e)s comme modèle de L2 ou avec des locuteurs natifs de la langue cible en dehors de la salle de classe, ils sont incapables de développer suffisamment leur compétence sociolinguistique et pragmatique. Ces apprenants risquent donc de demeurer «monostylistiques» dans leur deuxième langue (Dewaele, 2001, 2002a). Nous proposons d'analyser quelques-unes des difficultés qu'éprouvent les apprenants dans leur acquisition de la compétence sociopragmatique en considérant quelques études récentes sur le sujet.

3. Etudes récentes sur l'enseignement et l'acquisition de la compétence pragmatique en L2

Les études considérées couvrent un continuum entre, d'un côté, la compétence sociolinguistique (phénomènes de choix entre variantes informelles et plus formelles), et d'un autre côté, la compétence sociopragmatique et socioculturelle (usage de scripts appropriés).

Parmi ces études, seules celles de Lyster considèrent l'efficacité de différentes techniques d'enseignement de la norme sociolinguistique. Lyster (1994) analyse l'effet de la stratégie fonctionnelle-analytique sur des aspects de la compétence

sociolinguistique de 106 écoliers anglophones de Toronto inscrits dans un programme d'immersion française. Il constate (1994 : 263) que l'enseignement analytique se limite trop souvent à un enseignement décontextualisé de la grammaire. Il plaide donc en faveur d'une stratégie analytique dans un contexte communicatif, c'est-à-dire d'une stratégie fonctionnelle-analytique. Les résultats de son expérience suggèrent que les élèves qui ont eu pendant sept semaines des cours de français de nature fonctionnelle-analytique ont significativement développé leur compétence sociolinguistique en comparaison de ceux du groupe de contrôle. Le groupe de contrôle avait continué à suivre son programme dit "régulier", c'est-à-dire une approche plutôt expérimentielle, laquelle ne visait aucun trait sociolinguistique de manière intentionnelle. L'usage du *vous* par les apprenants dans le groupe expérimental était devenu plus approprié et correct dans des situations formelles à l'oral comme à l'écrit. Leur conscience des différences socio-stylistiques dans la langue seconde s'était également développée de façon significative (1994 : 279). Malgré ces progrès, les élèves du groupe expérimental n'atteignaient guère le niveau des locuteurs natifs. Lyster se demande si ce phénomène de "plafonnement" n'est pas intrinsèque à l'instruction formelle étant donné la nature sociale de la variation sociolinguistique (1994 : 281). Le contexte scolaire limite l'usage authentique de la fonction sociale du *vous* et même l'instruction explicite ne suffit pas à faire adopter un usage natif. Lyster conclut que seul un usage authentique de la langue seconde permettra à l'apprenant d'adopter la norme sociolinguistique française (1994 : 281).

La frontière entre ce qui constitue une erreur pragmatique et un usage pragmatique non-natif est floue. Les études de Peeters (1999) et Romero-Trillo (2002) concernent les erreurs. Il s'agit de cas où l'apprenant utilise des expressions ou des mots dans la langue cible de façon inappropriée, supposant que ceux-ci sont équivalents aux expressions ou mots dans sa langue maternelle. Cela peut causer des malentendus avec les interlocuteurs natifs. Les usages pragmatiques non-natifs par contre ne provoquent pas de rupture dans la communication. Ils ne seront pas identifiés sur le champ. L'interlocuteur pourra éventuellement ressentir un sentiment d'incertitude à propos du discours qu'il ou elle entend sans pouvoir mettre le doigt sur la cause.

Peeters (1999 : 240) a analysé les différences pragmatiques entre des tours phatiques en anglais australien *How are you ?* Et en français *Ça va ?* Et entre la routine du bon weekend (*Did you have a good weekend ?*) versus (*Vous avez passé un bon weekend ?*). Il constate que la phaticité de ces énoncés varie en fonction de la situation mais qu'elle est également culturellement déterminée, les tours anglais étant plus phatiques que leurs (soi-disant) équivalents français. Des routines de conversation apparemment aussi simples pourraient donc causer des malentendus dans des interactions exolingues. Liddicoat et Crozet (2001 :136) citent l'extrait d'un commentaire d'un Français vivant en Australie sur ce malentendu culturel de (*Did you have a good weekend ?*) publié dans (Béal, 1992 :206-207) « *Oui, ben oui, je me suis rendu compte que c'est vraiment des formules de politesse ! (petit rire de dérision) . A la limite si on vous pose la question, c'est qu'on veut vous dire 'Bonjour. Comment ça va ?, en fait ils attendent pas la réponse. Si on pose cette question en français,*

c'est qu'on s'y intéresse, parce qu'autrement on dirait, 'Bonjour, comment ça va ? C'est tout. Bon, mais si effectivement on demande, 'Alors, vous avez passé un bon weekend ?' ça encourage à dire : 'Qu'est ce que tu as fait ? ... alors que ici (en Australie), à la limite, non c'est bon. 'Bonjour, comment ça va ?' et puis on écoute pas. Ouh si effectivement, si on développe, bon à la limite, ils en attendaient pas autant ! (Petit rire) ...moi je suis toujours resté avec mon réflexe français, j'ai pas changé, si on me demande comment ... comment était le week-end, je vais vous dire ce que j'ai fait pendant mon week-end. ».

Ce que ce Français avait du mal à comprendre c'est que l'expression 'Did you have a good weekend' est un acte de parole qui fonctionne comme une formule de salutations les lundis matin uniquement et ne nécessite pas une réponse détaillée comme c'est le cas en France. Un 'ça va merci' est largement suffisant. La même phrase est régie par des normes culturelles différentes. Seule l'instruction formelle peut mettre en évidence de tels aspects sociopragmatiques et culturels.

L'étude de Romero-Trillo (2002), suggère que l'interlangue d'apprenants dans un contexte d'apprentissage guidé est caractérisée par une forte proportion d'erreurs pragmatiques. Il démontre qu'il existe une différence significative dans la fréquence de marqueurs pragmatiques dans le discours de locuteurs natifs et non-natifs. Les apprenants hispanophones d'anglais, qui suivaient des cours dans des écoles anglophones à Madrid, utilisaient par exemple 'listen' et 'look' trop souvent alors qu'ils utilisaient 'well, you know', 'you see' trop peu souvent comparé à des natifs anglophones. Ces modes d'expression demeureraient dans le discours des apprenants à cause d'un manque d'accès aux options systémiques et aux paramètres sémiotiques qui se présentent aux locuteurs natifs. Romero-Trillo (2002) estime, tout comme Kecskes & Papp (2000), que les erreurs pragmatiques reflètent un retard quasi-insurmontable au niveau de la compétence communicative. Alors que le développement grammatical et lexical est stimulé par le contact avec la langue cible, la compétence pragmatique semble imperméable à l'input de la langue étrangère d'où la difficulté de saisir certains indices pragmatiques.

La présence de mots familiers dans des registres formels fera sourciller les natifs. Par contre, l'absence d'une catégorie de mot, par exemple les mots familiers, dans un contexte informel sera rarement perçue comme une infraction contre la norme sociopragmatique. C'est l'objet de l'étude de Dewaele & Pavlenko (2002) qui ont analysé l'expression de l'émotion dans le corpus d'interlangue française des locuteurs flamands et dans un corpus d'interlangue anglaise d'apprenants russes. Une analyse de régression linéaire des données dans le corpus d'interlangue française a montré que la variable «niveau de compétence grammaticale» prédisait de façon significative l'usage de mots d'émotion. Il semble donc que les apprenants avaient des représentations lexicales et sémantiques des mots émotionnels dans leur mémoire explicite mais que les scripts où ils pouvaient figurer étaient incomplets ou absents dans la mémoire implicite, d'où leur fréquence significativement plus basse que celle du discours des locuteurs natifs. Irujo (1993) a signalé des phénomènes comparables dans l'usage de phrases idiomatiques dans l'interlangue anglaise d'apprenants hispanophones.

Deux études récentes sur l'usage rapporté de jurons et la force locutoire de ceux-ci dans les langues différentes de 1039 multilingues (dont 152 bilingues, 272 trilingues, 289 quadrilingues et 340 pentalingues) ont révélé que l'usage de jurons dans une langue et la perception de leur force locutoire sont corrélés positivement. On jure donc le plus dans la langue qu'on connaît le mieux et qu'on utilise le plus souvent (Dewaele, Foth & Pavlenko, 2002 ; Dewaele, 2002c). Il est également apparu que les langues qui avaient été apprises uniquement dans la salle de classe étaient choisies beaucoup moins souvent pour exprimer des jurons, et que la force de ces jurons était jugée moindre que pour ceux des langues qui avaient été acquises en milieu naturel ou par une combinaison d'instruction formelle et un séjour dans le milieu naturel.

4. Discussion

Qu'est-ce que tout cela nous dit sur la compétence sociolinguistique, pragmatique et discursive d'apprenants dans des contextes d'apprentissage institutionnalisé ?

Tout d'abord, que ces compétences s'acquièrent si difficilement et si lentement que les apprenants ne commencent à saisir leur existence qu'une fois que leur instruction formelle touche à sa fin. La raison est que ces compétences ne se laissent pas résumer en quelques formules et recettes toutes faites, comme c'est le cas pour des règles de grammaire. Même si certaines techniques, comme l'approche fonctionnelle-analytique (Lyster, 1994), stimulent l'acquisition des normes sociolinguistiques, les apprenants semblent éprouver des difficultés à se souvenir *simultanément* de toutes les caractéristiques d'un registre particulier : celui ou celle qui s'est souvenu(e) qu'une requête polie exige un conditionnel, une inversion verbe-sujet, le maintien du *ne* dans la négation, la non-élision du (l) dans *il*, l'évitement des mots familiers... mais qui *tutoie* son interlocuteur voit tout son effort s'écrouler à ses pieds. C'est pourquoi il faut par exemple avertir les apprenants qu'il est impératif de n'utiliser des mots familiers que dans un contexte approprié. Un locuteur natif en situation exolingue sera probablement moins choqué par une erreur grammaticale que par une «gaffe» sociolinguistique. Il se peut que le locuteur qui utilise des mots familiers indique une grande familiarité avec la langue, la langue lui «appartient» et lui donne le droit d'explorer ses confins les plus obscurs ou les plus osés. Si par contre le locuteur non-natif signale par son accent, ses erreurs grammaticales, sociolinguistiques et pragmatiques occasionnelles qu'il s'agit pour lui d'une langue étrangère, l'interlocuteur natif pourrait trouver l'usage de variantes stigmatisées incongru.

Il en est de même pour la compétence pragmatique : un élément discordant suffit pour faire basculer l'édifice. Ceci n'est évidemment pas dramatique mais risque de provoquer des problèmes de communication assez frustrants pour tous les participants.

Les recherches de Romero-Trillo (2002), Peeters (1999) montrent combien il est difficile pour des apprenants en contexte scolaire de saisir ces normes éphémères.

Les professeurs de langue doivent être conscients des différences sociopragmatiques qui peuvent exister entre la langue maternelle de leurs

apprenants et celles de la langue cible. Ils devront donc tenter de sensibiliser les apprenants aux différences et de stimuler leur «conscience métapragmatique» (Kasper & Blum-Kulka, 1993). Les professeurs doivent donc expliciter ce qui est implicite dans la langue cible et réveiller les capacités propres des apprenants à s'engager dans des analyses pragmatiques.

Ces constatations nous permettent à présent de formuler quelques suggestions pour améliorer l'enseignement des normes sociolinguistiques et pragmatiques en langue étrangère :

Les méthodes de langue ne devraient contenir que du matériel authentique. C'est-à-dire l'auteur du manuel ne devrait donc pas inventer des dialogues puisque ceux-ci seront artificiels, pauvres et stériles et risquent de limiter le développement de la fluidité conceptuelle dans la L2. Les documents écrits devraient être accompagnés d'un maximum de documents vidéo (documentaires, débats, extraits de films) qui permettraient aux apprenants de saisir les normes sociopragmatiques en contexte authentique. Le développement des moyens de communication par Internet (*Computer mediated discourse*) via les sites de chat (discours synchrone), les e-mails (discours asynchrone) ainsi que les visio-conférences restent une source importante de bain linguistique pour les apprenants dont les chances d'interaction avec les natifs de langue cible sont rares ou presque inexistantes. Aussi, est-il d'une importance capitale que les enseignants aient recours à ce type de média. En dehors du fait que ce moyen de communication est au fait un matériel pédagogique, il est aussi une source de loisir et de distraction pour les apprenants. Le résultat ne peut être que bénéfique pour tous les acteurs de l'acte pédagogique. Il y'a lieu de signaler que l'authenticité ne réside nullement dans le choix du matériel pédagogique, mais dans la manière dont ce matériel est exploité par l'enseignant.

L'unité minimale dans l'apprentissage ne devrait pas être le mot ou le morphème mais des unités de discours (scripts) produits dans des contextes spécifiés par des locuteurs natifs de la même génération que les apprenants. L'auteur de manuels devrait pour cela disposer de multiples corpus originaux. L'usage de scripts originaux pourrait également éveiller l'intérêt de l'apprenant au niveau du contenu. Il est évident que l'auteur devra opérer un choix parmi les scripts authentiques mais il ne devrait pas craindre d'inclure des sujets délicats comme la sexualité, ou de l'humour un peu «osé». Il s'agit en effet d'adopter la perspective du jeune apprenant et non celle du professeur adulte.

Une littérature abondante a émergé sur les manières d'éveiller la conscience pragmatique des apprenants en milieu guidé (voir par exemple Bardovi-Harlig, 1996, 1999). Cependant, et vu le fait que cette approche est encore dans un état embryonnaire, il reste difficile de la mettre en application, encore moins de prouver son efficacité dans les classes de langue.

5. Conclusion

Tout le monde sera d'accord sur le fait qu'on ne peut pas apprendre un sport quelconque en s'enfermant dans la bibliothèque avec un manuel. C'est donc dans la classe de langue qu'on pourra éveiller la conscience des

règles sociopragmatiques mais ce n'est cependant qu'en dehors de la classe que la compétence sociopragmatique des apprenants pourra se développer. L'enseignant devra s'assurer que les manuels de langue utilisés sont réellement communicatifs, comprenant l'éventail complet des registres oraux et écrits. L'usage de documents audio-visuels authentiques permettra également d'attirer l'attention des apprenants sur des phénomènes de variation comme l'éliision du schwa, l'omission du *ne* etc. Les échanges linguistiques avec des locuteurs natifs ou les périodes passées à l'étranger permettront aux apprenants d'être «dans le bain» et de développer leur compétence sociopragmatique. Ils pourront alors utiliser la langue cible comme véritable instrument de communication dans un contexte authentique. Ce n'est qu'ainsi qu'ils pourront relier l'information morpholexicale et sémantique dans la mémoire explicite aux représentations conceptuelles dans la mémoire implicite, adapter leur schémas et scripts dans la langue cible afin de produire un discours sociopragmatiquement approprié. Il reste à espérer que les auteurs de manuels de langue étrangère et de programmes scolaires s'inspireront des études mentionnées plus haut afin de mieux préparer les apprenants à la communication authentique en langue étrangère.

Notes

¹En effet, nous considérons la pragmatique appliquée comme une discipline qui étudie l'aspect théorique des systèmes pragmatiques des langues, les résultats obtenus dans ce domaine de recherche, et les méthodes de leur mise en application dans la pédagogie des enseignements des langues secondes et étrangères.

² Il est évidemment plus simple d'expliquer comment on forme un adverbe à partir d'un adjectif en anglais, ou comment on construit un indicatif imparfait et un conditionnel, ou encore comment on accorde l'auxiliaire *to be* avec le sujet dans une action en participe passé, plutôt que de faire comprendre que certains mots, expressions, constructions syntaxiques ne sont appropriés que dans certains contextes spécifiques.

³ LE 1 : Français Langue étrangère et LE 2 : Anglais Langue étrangère.

Bibliographie

Bardovi-Harlig, K. 1996. "Pragmatics and language teaching". In L. Bouton (ed.), *Pragmatics and language learning*, Urbana, Illinois: University of Illinois, pp. 21-39.

Bardovi-Harlig, K. 1999. «Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics». *Language Learning*, n°49-4, pp. 677-713.

Béal, C. 1992. «“Did you have a good weekend?”: Why there is no such thing as a simple question in cross-cultural encounters. Australian». *Review of Applied Linguistics* n° 15-1, pp 23-52.

Dewaele, J.-M. 2001. « Une distinction mesurable : corpus oraux et écrits sur le continuum de la deixis ». *Journal of French Language Studies*, n° 11, pp 179-199.

Dewaele, J.-M., Foth, R. & Pavlenko, A. 2002. « The locutionary force of swear words and taboo words in the speech of multilinguals ». Papier présenté à la Conférence on

- the Pragmatics of InterLanguage English, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, septembre 2002.
- Dewaele, J.-M. & Pavlenko, A. 2002. « Emotion vocabulary in interlanguage ». *Language Learning*, n° 52-2, pp 265-324. *Studies in Second Language Acquisition*, n° 14, pp 1-23.
- Irujo, S. 1993. «Steering clear: avoidance in the production of idioms». *International Review of Applied Linguistics*, n° 31, pp 205-219.
- Kasper, G. 1997. «Can pragmatic competence be taught?» Manuscrit inédit, Honolulu University of Hawaii, Second Language and Curriculum Center. www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NWA6.html
- Kasper, G. 2001. «Four perspectives on L2 pragmatic development». *Applied Linguistics*, no 22-4, pp 502-530.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (eds.) 1993. *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kecskes, I. & Papp, T. 2000. *Foreign language and mother tongue*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- Leech, G. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Liddicoat, A.J. & Crozet, C. 2001. Acquiring French Interactional Norms through Instruction. In Rose, K.R. & Kasper, G. (eds) Cambridge: University Press, pp.125-145
- Lyster R. 1994. «The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence ». *Applied Linguistics*, no 15, pp.263-287.
- Lyster, R. 1998. «Recasts, repetition, and ambiguity in L2 classroom discourse». *Studies in Second Language Acquisition*, no 20, pp 318-323.
- Neddar, B.A. 2004. *Applied Linguistics: Schema, Discourse and Foreign Language Teaching*. Oran : Edition Ibn Khaldoun
- Paradis, M. 1997a. "The cognitive neuropsychology of bilingualism". In A. De Groot & J. Kroll (eds), *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*, Mahwah, N.J : Lawrence Erlbaum, pp. 331-354.
- Peeters, B. 1999. « Salut ! Ça va ? Vous avez passé un bon wee-kend ? », *Journal of French Language Studies*, no 9-2, pp. 239-257.
- Rehner, K., et al. (2003): «The learning of sociolinguistic variation by advanced FSL learners: The case of nous versus on in immersion French». *Studies in Second Language Acquisition*, no 25.
- Romero Trillo, J. 2002. «The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English ». *Journal of Pragmatics*, no 34, pp. 769-784.
- Schank, R. & Ableson, R. 1977. *Scripts, Goals, Plans and Understanding*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.