



Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales
Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère

**LA PRAGMATIQUE ET LES ACTES DE LANGAGE DANS
L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DEUXIÈME
LANGUE ÉTRANGÈRE**

Hatice Betül SANCAKTAR

Thèse de Maîtrise

Ankara, 2012

**LA PRAGMATIQUE ET LES ACTES DE LANGAGE DANS
L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DEUXIÈME
LANGUE ÉTRANGÈRE**

Hatice Betül SANCAKTAR

Université de Hacettepe Institut des Sciences Sociales
Département de l'Enseignement du Français Langue Étrangère

Thèse de Maîtrise

Ankara, 2012

KABUL VE ONAY

Hatice Betül Sancaktar tarafından hazırlanan "Edimbilim ve Fransızcanın İkinci Yabancı Dil Olarak Öğretimi/Öğreniminde Sözlü Dil Becerileri" başlıklı bu çalışma, 22.06.2012 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.



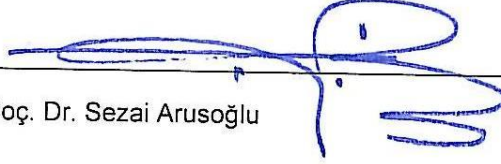
Prof. Dr. Ayşe Kıran (Başkan)



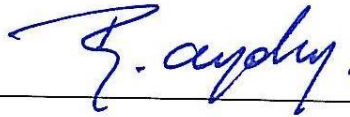
Yrd. Doç. Dr. İrem Onursal Ayırır (Danışman)



Prof. Dr. Ece Korkut



Yrd. Doç. Dr. Sezai Arusoğlu



Öğr. Gör. Dr. Barış Aydın

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Ş. Armağan Tarım

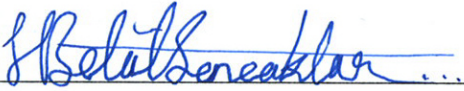
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☒ Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim/Raporum sadece Hacettepe Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin/Raporumun yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

22.06.2012



Hatice Betül SANCAKTAR

REMERCIEMENTS

Je tiens à adresser mes plus profondes reconnaissances à Mme İrem Onursal Ayırır, Directrice de ma thèse de maîtrise et maître de conférences au Département de l'enseignement du FLE à la Faculté de Pédagogie à l'Université Hacettepe, qui s'est toujours montrée à l'écoute et a été disponible et motivante tout au long de la réalisation de ce travail, pour l'inspiration, l'aide et le temps qu'elle a voulu me consacrer et sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour. Je la remercie pour avoir accepté de diriger ce travail et d'avoir contribué à sa réalisation non seulement par ses conseils précieux, mais aussi par son esprit et sa bienveillance.

J'exprime également mes reconnaissances à tous mes professeurs et particulièrement à Mme Ayşe Kıran et Mlle Ece Korkut pour nous avoir guidé et enrichie nos connaissances sur la méthodologie du domaine de l'enseignement du FLE et des sciences du langage pendant les cours et les recherches du programme de master.

Finalement, je remercie mes parents, mes frères et mes amis proches, pour m'avoir encouragé et inspiré toujours pour l'ambition de la recherche scientifique et pour continuer mes études supérieures.

ÖZET

SANCAKTAR, Hatice Betül. *Edimbilim ve Fransızcanın İkinci Yabancı Dil olarak Öğretimi/Öğreniminde Sözlü Dil Becerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2012.

Varoluşundan bu yana dil, insanoğlunun en temel gereksinimlerinden biri olan iletişimi sağlamak için kullandığı en etkili araç olmuştur. İletişim durumunda birey duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilme olanağına sahiptir ancak, bireyin niyetinin tam olarak anlaşılabilmesi için sözcelem durumunun anlaşılması ve bağlamın incelenmesi gerekmektedir. İşte bu noktada devreye sözcelem kuramları ve edimbilim girmektedir. Edimbilim, sözcelemi yalnızca mesajı üreten kişinin bakış açısından değil, mesajın alıcı tarafından nasıl alındığı ve nasıl iletildiğini ve sözcelemin alıcısıyla olan ilişkisini de incelemektedir.

Bu kavramlardan yola çıkarak, bu çalışmanın amacı ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan bir ders kitabındaki diyalogların edimbilimsel ve söz edimsel yapılarının incelenerek aktarılması elverişli olanların saptanıp incelenmesi olarak belirlendi. Zira, öğrencilerde sözlü iletişim becerilerinin geliştirilmesinde diyalogların ne derece yararlı olabileceklerini saptamaya çalışmak yabancı dil öğretiminde sözlü dil becerilerinin geliştirilmesi açısından da faydalı olacağını düşünüldü. Bu, edimbilimsel ilkeleri saptama, açıklama ve örneklendirmede kullanılan diyaloglar için T.C. Milli Eğitimin Bakanlığı tarafından Anadolu Liseleri İkinci Yabancı Dil Fransızca ders kitabı olarak kabul edilen *Salut !* (2007) adlı ders kitabının birinci düzeyinden alındı.

Bu incelemeler sonrasında edimbilimin ilkeleri, bu ilkelerin Fransızca öğretimindeki yeri ve bu alana yaptığı katkılardan yola çıkıldı. Yapılan incelemeler sonucunda, Avrupa Konseyi tarafından, bu konseye üye ülkelerde yabancı dil öğretiminin temel ilkelerini saptamak ve yöntem birliği sağlamak amacıyla hazırlanan *Avrupa Ortak Başvuru Metnindeki (Cadre européen commun de référence, 2000)* edimbilimle ilgili A1 başlangıç düzeyindeki bütüncül basamak (échelle globale), özdeğerlendirme göstergesindeki (échelle auto-évaluation) sözlü olarak kesintisiz konuşmak ve bir konuşmaya katılmak alt başlıklarıyla, bilgi alışverişi ve genel sözlü etkileşim

basamaklarından hareketle, *Salut!* adlı ders kitabında yer alan dialoglarda edimbilim ilkelerinin ne denli uygulandığı saptanmaya çalışıldı.

Bu çalışma sonucunda, “söylemek yapmaktır” ilkesinden hareketle, diyaloglarda gerçekleştirilen çeşitli dil edimlerinin ve değerlerinin öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla doğru bir şekilde uygulandığı saptandı.

Anahtar sözcükler: Yabancı dil olarak Fransızca, Edimbilim, Söz edimi, Sözcelem, Sözcelem durumu, *Avrupa Ortak Başvuru Metni*.

RÉSUMÉ

SANCAKTAR, Hatice Betül. *La pragmatique et les actes de langage dans l'enseignement / apprentissage du français deuxième langue étrangère*, Thèse de maîtrise, Université de Hacettepe, Ankara, 2012.

Depuis toujours, la langue a été le moyen le plus efficace pour assurer la communication qui est l'un des besoins essentiels de l'homme. Dans une situation de communication, l'individu peut librement exprimer ses idées, mais pour pouvoir comprendre l'intention de l'individu, il faut d'abord que la situation d'énonciation soit comprise et que le contexte soit observé. À ce stade, c'est l'énonciation et la pragmatique qui peuvent contribuer à ce processus. La pragmatique prend en compte l'énoncé non seulement du point de vue du locuteur, mais aussi de la manière dont l'énoncé est reçu et transmis ainsi que de la relation de cet énoncé avec son interlocuteur et des conditions de production et / ou de réception de cet énoncé.

En partant de ces notions, l'objectif de ce travail est défini comme « l'étude des dialogues d'un manuel de FLE langue seconde en vue de dégager leurs structures pragmatiques et les actes de langage qu'ils sont susceptibles de véhiculer ». Les dialogues du premier niveau du manuel *Salut !* (2007), rédigé avec la collaboration du Ministère Turque de l'éducation nationale et qui est conçu pour l'enseignement / apprentissage du français comme deuxième langue étrangère aux adolescents et grands-adolescents débutants qui étudient dans les lycées en Turquie, ont été utilisés afin d'expliquer et d'exemplifier les notions clés de ce travail.

Par ailleurs, la place de la pragmatique dans l'enseignement du FLE a été soulignée par le biais des comparaisons faites entre les actes de langage des dialogues et les diverses échelles de niveau du *Cadre européen commun de référence* telles que l'échelle globale, l'échelle auto-évaluation avec ses sous-titres ; prendre part à une conversation et s'exprimer oralement en continu, l'échelle d'information et l'échelle conversation.

À la fin de cette recherche, en partant de la maxime « quand dire, c'est faire », il a été relevé que les principes de la pragmatique sont appliqués par le biais de divers actes de langage et leurs valeurs illocutoires pour le développement des compétences langagières des apprenants turcs de français deuxième langue étrangère.

Mots clés : FLE, pragmatique, acte de langage, énonciation, dialogue, CECR.

TABLE DES MATIÈRES

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
REMERCIEMENTS	iii
ÖZET	iv
RÉSUMÉ	vi
0. INTRODUCTION	1
1. LA PRAGMATIQUE	6
1.1. La naissance de la pragmatique	7
1.2. Les théories principales de la pragmatique	9
1.2.1. La théorie des actes de langage	9
1.2.1.1. L'acte locutoire	13
1.2.1.2. L'acte illocutoire	14
1.2.1.2.1. La catégorisation d'Austin	16
1.2.1.2.2. La catégorisation de Searle	18
1.2.1.3. L'acte perlocutoire	21
1.2.1.4. Les actes de langages directs	23
1.2.1.5. Les actes de langage indirects	25
1.2.1.6. L'implicite	27
1.2.1.6.1. Le présupposé	30
1.2.1.6.2. Le sous-entendu	32
1.2.2. Les maximes conversationnelles	33
1.2.2.1. La maxime de qualité	35
1.2.2.2. La maxime de quantité	35
1.2.2.3. La maxime de pertinence	36
1.2.2.4. La maxime de modalité	37
1.2.3. Les lois du discours	39

1.2.3.1. La loi de pertinence	40
1.2.3.2. La loi de sincérité	40
1.2.3.3. La loi d’informativité	42
1.2.3.4. La loi d’exhaustivité	43
2. LA PLACE DE LA PRAGMATIQUE DANS L’ENSEIGNEMENT DU FLE	44
2.1. Brève historique de la didactique du FLE	45
2.2. Les principes de l’Approche Communicative	51
2.2.1. <i>Un niveau seuil</i> : Introduction de la pragmatique dans le domaine de la	
2.2.2. La psychologie cognitive	59
2.2.3. La compétence de communication	61
2.2.4. La situation de communication	64
2.2.5. Les notions d’ “apprenant” et d’ “enseignant”	72
2.2.6. Le <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i>	77
2.2.6.1. La perspective actionnelle	78
2.2.6.2. Les compétences générales individuelles	82
2.2.6.3. Les compétences communicatives langagières	83
2.2.6.4. Les niveaux communs de référence	86
2.2.7. Les documents et matériels utilisés dans l’AC	88
3. LES DIALOGUES DANS L’ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DU FLE	93
3.1. Les dialogues et les actes de langage dans les manuels de FLE	93
3.1.1. Le dialogue	94
3.1.1.1. La composition du message	95
3.1.1.2. L’engagement des participants	96
3.1.1.3. Les participants	96
3.1.1.4. Les tours de parole	98
3.1.1.5. La situation d’énonciation dans l’interaction	99

3.1.2. Le dialogue en classe de FLE	100
3.2. L'étude des dialogues du manuel <i>Salut !</i> du point de vue de la pragmatique	106
3.2.1. Étude des dialogues de l'unité 1	111
3.2.2. Étude des dialogues de l'unité 2	126
3.2.3. Étude des dialogues de l'unité 3	139
3.2.4. Étude des dialogues de l'unité 4	150
3.2.5. Étude des dialogues de l'unité 5	160
3.2.6. <i>Salut !</i> et le CECR	173
3.3. Considérations générales sur les actes de langages des dialogues de <i>Salut !</i>	178
CONCLUSION	183
BIBLIOGRAPHIE	187
ANNEXE 1 : NIVEAUX COMMUNS DE COMPÉTENCES	194
ANNEXE 2 : TABLEAU DES CONTENUS DANS <i>SALUT !</i>	195
ÖZGEÇMİŞ	200

ABREVIATIONS

AC : Approche Communicative

CECR ou le Cadre : *Le cadre européen commun de référence pour les langues*

FLE : Français Langue Étrangère

SGAV : Méthode structuro globale-audio-visuelle

INTRODUCTION

« Communiquer, c'est mettre en commun, et mettre en commun, c'est l'acte même qui nous constitue » (Albert Jacquard)

La langue est un élément intrinsèque de l'être humain qui est utilisé dès la naissance par l'être humain afin de communiquer avec les autres individus dans le but d'exprimer et transmettre ses idées, de partager ses opinions ou ses sentiments, de décrire ce qui l'entoure, de demander des renseignements, de persuader les autres ou simplement d'entrer en contact ; c'est-à-dire afin de réaliser des « actes » dans le but de compenser ses besoins et de poursuivre sa vie dans une société. Chaque fois qu'il produit une parole (un énoncé), il établit, consciemment ou inconsciemment, une relation avec son interlocuteur à l'aide de la langue. Tout d'abord, ce n'est que par le biais de sa langue maternelle qu'il peut réaliser ces actes, plus tard, lorsqu'il apprend une ou plusieurs langues étrangères, son but sera de produire les mêmes actes en utilisant ces langues.

L'acquisition de la langue et de son utilisation sous forme d'acte individuel commence dès la naissance pour la langue maternelle. Au début, l'enfant écoute, par la suite il commence à comprendre ce qui est dit en accumulant des mots, des expressions, etc. À peu près à l'âge de 2 ans, il commence à parler, à s'exprimer en imitant des mots prononcés dans son milieu familial et en développant sa compétence langagière. Par conséquent, il acquiert sa langue maternelle et il continue plus ou moins rapidement de l'enrichir dans le temps.

Contrairement à l'acquisition de la langue maternelle, l'apprentissage d'une langue étrangère peut être défini comme un processus artificiel, car l'individu devient « apprenant » et il essaie d'apprendre cette langue dans une salle de classe en utilisant des manuels, à l'aide d'un enseignant. Au début, il écoute en accumulant des mots, des expressions pour l'apprentissage de cette nouvelle langue. Dans ce processus, la connaissance de la langue maternelle et / ou d'une langue étrangère peut aider l'apprenant

qui peut faire des comparaisons entre ces langues et se servir de leurs ressemblances tout en découvrant leurs différences. Quant à l'enseignant, son devoir est de guider les apprenants dans leur apprentissage et il contribue à leur apprentissage en utilisant des méthodes, des techniques et des stratégies définies et adoptées au public pour l'apprentissage de cette nouvelle langue. Tout ce processus a un objectif fondamental : pouvoir communiquer avec les personnes qui parlent cette langue comme leur langue maternelle, donc avec les natifs, ou encore, avec les autres personnes qui la parlent comme langue étrangère, les non-natifs.

De nos jours, au fur et à mesure que la technologie progresse, les moyens de communication se multiplient. L'importance de la communication devient de plus en plus significative. Face à ces nouveautés, il est indispensable, pour l'apprenant, de développer ses compétences langagières et communicatives pour communiquer dans les situations qui se présentent. Par exemple, si un apprenant voyage à l'étranger, il aura besoin de communiquer immédiatement pour dire bonjour / bonsoir, pour remercier, pour demander le chemin, pour commander son repas ou faire des achats, pour combler ses besoins vitaux. Dans ce cas, le point important est la volonté de communiquer chez l'apprenant. Comme une personne qui acquiert cette langue maternelle, l'apprenant de langue étrangère voudrait et/ou devrait commencer à pratiquer la langue pour pouvoir communiquer, pour transmettre ses idées, ses sentiments, ses préférences, ses croyances, etc. à ses interlocuteurs dans les situations authentiques.

Durant tout le processus de l'apprentissage d'une langue, l'individu développe progressivement ses compétences de compréhension et d'expression de communication en tant que sujet communicant. La connaissance de la langue, la structure de la société à laquelle elle appartient et sa culture sont les conditions nécessaires pour qu'une communication en langue étrangère soit réussie comme dans le cas de la langue maternelle. C'est pour cette raison que les nouvelles approches de l'enseignement des langues étrangères visent avant tout à faire acquérir aux apprenants une compétence de communication avec toutes ses composantes et le soutien de divers supports offrant des

modèles de communication les plus proches possibles aux productions réelles.

Dans ce travail, en prenant la communication comme point de départ, nous voulons étudier la place de la pragmatique et des actes de langage dans l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère à la suite de l'anglais. C'est à partir des dialogues utilisés dans le manuel de FLE intitulé *Salut !* que nous étudierons notre sujet. Notre corpus sera donc formé des 26 dialogues de ce manuel préparé pour l'enseignement / apprentissage du français comme deuxième langue étrangère pour les lycéens débutants. Ici, nous accepterons alors le turc comme la langue maternelle (LM) des apprenants, l'anglais comme leur première langue étrangère (L1) (car, c'est cette langue qui est enseignée généralement comme 1^{ère} langue étrangère en Turquie) et le français comme leur seconde langue étrangère (L2).

Dans la première partie de notre thèse, nous allons nous focaliser principalement sur l'évolution de la pragmatique. Étant donné que la pragmatique étudie l'utilisation de la langue du point de vue des valeurs actionnelles que les énoncés véhiculent dans des situations de communication précises, nous chercherons les réponses aux questions telles que : « Que faisons-nous lorsque nous parlons ? Que disons-nous exactement lorsque nous parlons ? Quelle est la différence entre la langue qui ne sert qu'à décrire le monde extralinguistique et celle qui sert à agir sur le monde et à y faire des modifications ? ».

En suivant les travaux d'Austin, Searle et Kerbrat-Orecchioni, nous identifierons d'abord la théorie des actes de langage. Pour analyser les notions des actes de langage, nous citerons d'abord, la catégorisation d'Austin pour les énoncés comme constatifs et performatifs en identifiant le groupement des verbes performatifs (les performatifs purs, les quasi-performatifs et les performatifs implicites). Afin de définir cette notion et d'encadrer théoriquement ses limites, nous analyserons les actes de langage en trois parties : « acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire ». Parmi ces actes, l'acte illocutoire, qui est l'« acte effectué *en* disant quelque chose, par opposition à l'acte *de* dire quelque chose » (Austin 1970 : 113), sera la catégorie sur laquelle nous nous focaliserons dans ce travail.

Par la suite, en regroupant les actes comme directs et indirects, nous définirons les maximes conversationnelles de Grice et les lois du discours de Ducrot. Notons que dans notre travail, nous voulons profiter des documents authentiques comme les films, les chansons, les pièces de théâtre pour souligner aussi la contribution importante de ses documents à l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère.

La deuxième partie de notre étude, dans laquelle nous avons pour objectif d'exposer la place de la pragmatique dans l'enseignement du FLE débutera par une brève historique de la didactique du FLE en se centrant particulièrement sur l'Approche communicative (AC), qui peut être acceptée comme la première approche d'enseignement/apprentissage des langues étrangères où la contribution de la pragmatique s'est fait ressentir et où la langue est réellement considérée comme un moyen de communication. Par la suite, nous allons étudier l'AC sous sept titres essentiels (les effets du *Niveau seuil* et l'introduction de la pragmatique dans le domaine de la didactique du FLE, la psychologie cognitive, la compétence de communication, la situation de communication, les dialogues en situation, la notion de l'apprenant et de l'enseignant, les documents, le CECR et l'approche actionnelle) pour observer le processus d'introduction et les apports de la pragmatique dans le domaine de la didactique du français langue étrangère.

La partie qui formera l'axe essentiel de notre travail est la troisième et dernière partie où nous exposerons notre corpus à partir des principes de la pragmatique et de l'AC pour observer l'utilisation des dialogues dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Ici, notre objectif sera tout d'abord de définir « le dialogue » avec ses diverses formes et ses fonctions (la composition du message, l'engagement des participants, les participants, les tours de parole, la situation d'énonciation dans l'interaction). Par la suite, il s'agira de définir la place des dialogues dans les manuels de FLE depuis les années 1970 jusqu'à nos jours ; car, dans ce processus, il s'agit des changements qui ont fait que les unités d'enseignement sous formes de « structures langagières » ont laissé, petit à petit, leur place à des représentations de situations de communication de plus en plus proches de la réalité.

Finalement, nous étudierons les dialogues d'un manuel de FLE langue seconde intitulé *Salut !*, en vue de dégager leurs structures pragmatiques et les actes de langage qu'ils sont susceptibles de véhiculer. Nous allons essayer d'analyser les dialogues de ce manuel de FLE selon les théories de la pragmatique et les autres notions que nous traiterons dans notre travail. En acceptant chacun de ces 26 dialogues comme une situation d'énonciation, nous observerons d'abord la photo-image proposée pour tenir compte du contexte et des relations des personnages. Puis nous définirons les déictiques, les personnages, le sujet traité dans le dialogue. Après avoir établi les situations de communication reliées à chaque dialogue, nous étudierons la structure de chaque dialogue en vue d'observer sa ressemblance avec les dialogues authentiques et nous essayerons de faire un tableau, à partir de chaque réplique, pour élaborer l'inventaire des actes de langage qui y sont réalisés et de leur(s) valeur(s) illocutoire(s).

Après avoir fait les tableaux des actes de langage / valeurs illocutoires, nous essaierons enfin, d'établir un inventaire des actes de langage qui sont utilisés et enseignés à partir des dialogues du manuel. C'est-à-dire que nous visons l'aboutissement à une conclusion où il sera possible d'observer combien d'actes de langage pourra être appris au niveau A1.1 par les étudiants usagers turcs de ce manuel et quels sont ces actes. Notre objectif final sera de comparer les actes de langage utilisés dans le premier niveau de *Salut !* avec les notions et capacités définies dans les échelles des grilles du CECR pour observer si ce manuel permet de réaliser les buts visés pour l'évaluation d'une compétence de communication chez les étudiants au niveau débutant.

1. LA PRAGMATIQUE

« C'est une belle harmonie quand le
dire et le faire vont ensemble »
(Montaigne)

Le langage est décrit comme une « fonction d'expression de la pensée et de communication entre les hommes, mise en œuvre au moyen d'un système de signes vocaux (parole) et éventuellement de signes graphiques (écriture) qui constitue une langue » dans le *Petit Robert* (2011). Quant à la langue, c'est le « système », le moyen le plus efficace qui permet la communication en véhiculant les pensées, les idées, les sentiments, les besoins des êtres humains. C'est donc une entité sociale et culturelle qui porte des traces de la société et de la culture auxquelles elle appartient. Elle se manifeste concrètement à travers la parole qui est produite suivant un acte subjectif et individuel par les individus qui utilisent la langue (voir Saussure 1916).

La communication, besoin fondamental des individus vivant dans une société, nécessite l'utilisation de la langue et la réalisation de productions langagières appelées « paroles » (et plus tard, énoncés). Ce processus de production est un processus multidimensionnel, assez complexe, qui implique l'utilisation et la prise en considération de plusieurs éléments. L'une de ces dimensions est la dimension pragmatique qui sera le sujet principal de la présente étude.

La pragmatique est une discipline qui étudie l'utilisation de la langue et du langage dans les processus de communication précis du point de vue des valeurs actionnelles que portent les énoncés. Cette discipline cherche à répondre à des questions comme les suivantes :

« Que faisons-nous lorsque nous parlons ? Que disons-nous exactement lorsque nous parlons ? Pourquoi demandons-nous à notre voisin de table s'il peut nous passer l'aïoli, alors qu'il est manifeste et flagrant qu'il le peut ? Qui parle à qui ? Qui parle avec qui ? Oui parle et pour qui ? Qui crois-tu que je suis pour que tu me parles ainsi ? (...) Quels sont les usages du langage ? » (Armengaud 1985 : 3).

En effet, Garric et Calas (2007) soulignent la difficulté de définir la pragmatique. Cela provient sans doute du fait que cette discipline est appliquée à plusieurs domaines tels que la philosophie, la littérature, l'histoire, la didactique, la sémiologie et la linguistique. Pour notre part, nous nous intéresserons à la pragmatique linguistique. Ce terme dérivé du grec $\pi\rho\alpha\gamma\mu\alpha\tau\iota\kappa\acute{o}\varsigma$ (en latin juridique « *pragmatica* », en grec *pragmatikos* » relatif à l'action « *pragma* »), est décrit dans le *Petit Robert* (2011), entre autres, comme ce « qui est adapté à l'action sur le réel, qui est susceptible d'applications pratiques, qui concerne la vie courante » et comme « l'étude des signes en situation ». Selon les informations qui se trouvent dans le *Dictionnaire d'analyse du discours*, la pragmatique vise à étudier les phénomènes qui relèvent de la composante de la langue « par laquelle on traite des processus d'interprétation des énoncés en contexte » (Maingueneau et Charaudeau 2002 : 454). Ailleurs, elle est présentée par Garric et Calas (2007) comme une branche de description de la linguistique de la parole.

À partir de ces précisions, il est possible de résumer la pragmatique comme l'étude de l'usage du langage dans la communication, des actions susceptibles d'être réalisées par le fait d'utiliser la langue et des fonctions que les productions langagières peuvent assumer dans des contextes précis. De plus, elle « prend en compte l'énoncé, non seulement du point de vue du locuteur, mais aussi de la relation de cet énoncé avec l'allocutaire » (Korkut et Onursal 2009 : 41). C'est-à-dire, un tel énoncé produit dans une telle situation de communication peut viser à faire certains effets sur son allocutaire, transmettre certaines informations ou bien partager seulement certaines idées. C'est donc la pragmatique qui étudie cet usage et les fonctions que se réalisent et / ou qui peuvent se réaliser par le biais des énoncés dans des situations de communication données.

1.1. LA NAISSANCE DE LA PRAGMATIQUE

La naissance de la pragmatique est un peu différente par rapport aux autres disciplines. Car, « la pragmatique n'est pas une discipline qui est née d'un programme de recherche formulé abstraitement, comme c'est le cas pour la sémiologie par exemple, qui a suivi, dans sa tradition continentale tout au moins, le programme lancé par Saussure au début

du siècle » (Moeschler et Reboul 1994 : 17). Le point de départ des théories pragmatiques est situé dans les travaux des philosophes du langage. Elle se développe dans les années 1930 :

« La tradition sémioticienne et logiciste anglo-saxonne considère que tout système de signes (langage naturel ou langage artificiel) se compose d'une syntaxe qui étudie la concaténation des signes entre eux ; d'une sémantique qui étudie la signification conventionnelle des signes (...) et d'une pragmatique qui étudie la relation entre les signes et les utilisateurs » (Bracops 2010 : 27).

Charles W. Morris est le premier à définir cette discipline comme une « partie de la sémiotique qui traite du rapport entre les signes et les usagers des signes » (*ibid.* 15). Par la suite, c'est le logicien israélien Yehoshua Bar-Hilel qui a fait la description de cette discipline. Selon sa définition qui manifeste un parallélisme avec les pensées d'Austin et de Grice, les pragmaticiens qui sont acceptés comme les fondateurs de la pragmatique ont étudié

« la dépendance essentielle de la communication, dans le langage naturel, du locuteur et de l'auditeur, du contexte linguistique et du contexte extralinguistique, de la disponibilité de la connaissance de fond, de la rapidité à obtenir cette connaissance de fond et de la bonne volonté des participants à l'acte communicatif » (Bracops 2010 : 15).

Les séries de conférences réalisées en 1955 par John Austin à l'université Harvard sous le nom de *William James Lectures* et en 1967 par Paul Grice, peuvent être acceptées comme les événements qui ont donné naissance à la pragmatique linguistique et qui ont fortement contribué au développement de cette discipline. Ces conférences ouvrent véritablement la voie aux théories de la pragmatique en attirant l'intérêt sur le fait que le langage, dans la communication, n'a pas principalement une fonction descriptive, mais plutôt une fonction actionnelle. Ainsi, la langue n'est plus vue comme un moyen de description du monde extralinguistique, mais est acceptée plutôt comme un moyen d'agir sur le monde et d'y faire des modifications. Ces théoriciens soulignent pour la première fois qu'« en utilisant le langage, nous ne décrivons pas le monde, mais réalisons des actes, les actes de langage » (Moeschler et Reboul 1994 : 17,18). Dans ce cas-là, la notion d'acte peut être considérée comme le mot clé de la pragmatique, car chaque parole, selon eux, est une action.

L'objectif principal de la pragmatique est de découvrir tout ce que nous pourrions accomplir par le langage ou tout ce qui se passe lorsque nous produisons un énoncé dans une situation de communication précise. C'est l'étude des actes de langage et des contextes dans lesquels ces actes sont accomplis, c'est l'étude du « langage en acte ».

« En opposition à la sémantique, qui définit le sens d'une proposition en termes de ses conditions de vérité, la pragmatique linguistique, en définissant le sens d'un acte de langage par sa fonction communicative, donne une image du sens centrée non plus sur la fonction dénotative ou représentationnelle du langage, mais sur sa fonction énonciative » (Moeschler 1985 : 24).

En d'autres termes, le rôle du langage n'est plus la description du réel. Il s'agit d'un acte réalisé par le locuteur et qui influence aussi son allocutaire dans une situation de communication précise et dans ce cas, le langage sert à l'expression des pensées et à la réalisation des actions liées à ces pensées dans un contexte interactionnel.

1.2. LES THÉORIES PRINCIPALES DE LA PRAGMATIQUE

Comme nous l'avons précisé antérieurement, la pragmatique est l'étude des actes de langage et des contextes dans lesquels ils sont accomplis. Dans la partie suivante, nous allons essayer de répondre aux questions comme : Comment la théorie des actes de langage est-elle née ? Quelle est la différence entre un énoncé constatif et performatif ? Quelles sont les différences qui résident entre les actes locutoire, illocutoire et perlocutoire ? Quelles sont les maximes de Grice et les lois du discours de Ducrot ?

1.2.1. La théorie des actes de langage

Austin distingue entre la langue qui ne sert qu'à décrire le monde extralinguistique et entre celle qui sert à agir sur le monde et à y faire des modifications. Ce philosophe se concentre plutôt sur la deuxième et il catégorise les énoncés à la suite de cette distinction.

« C'est en comparant l'énonciation *constative* (c'est-à-dire l'affirmation classique, conçue la plupart du temps comme une 'description' vraie ou fausse

des faits) avec l'énonciation *performative* [de l'angl. : *performative*] (c'est-à-dire celle qui nous permet de faire quelque chose par la parole elle-même qu'Austin (1970 : 19) [propose] toute énonciation (...) comme étant d'abord et avant tout *une acte de discours* produit dans la situation totale où se trouvent les interlocuteurs » .

Les constatifs sont les énoncés qui ne servent qu'à décrire des états de choses ou des actions. C'est-à-dire qu'ici, la fonction essentielle du langage consiste à décrire et à représenter les réalités extra-linguistiques. « Décrire le monde », c'est la fonction qui était acceptée comme la fonction primordiale de la langue par les philosophes du langage depuis l'Antiquité. Austin appelle cela l'« illusion descriptive ». Il (1970 : 30) ajoute que « l'énonciation constative ne tient compte, en effet, que de l'aspect 'locution' de la parole en négligeant son élément d'illocution ». Nous allons définir ces notions dans les pages suivantes, ici nous allons nous contenter de préciser que selon Austin, la langue a une fonction qui dépasse les limites de la constatation et / ou de la description ; elle sert à réaliser différents actes et c'est justement pour cela qu'il s'agit pour lui d'une « illusion ». Les énoncés constatifs sont identifiables par le fait que leurs contenus peuvent être qualifiés en tant que réalités « vraies » ou « fausses ». Par exemple :

« L'eau bout à 100 °C. »

« Le soleil tourne autour du monde. »

Les deux exemples ci-dessus sont des énoncés constatifs. Ils décrivent chacun une réalité. Le premier est une description vraie d'un fait chimique. C'est donc un énoncé constatif vrai. Tandis que le deuxième exemple traduit un énoncé constatif faux. Ici, ce ne sont pas les actions elles-mêmes qui sont prises en compte, mais c'est le fait de « constater » ou de « définir » ces actions. Donc, c'est un énoncé constatif faux.

Par rapport aux constatifs, les énoncés performatifs « ne sont (...) pas des affirmations vraies ou fausses (...) ni des non-sens ; mais des énonciations visant à faire quelque chose » (Austin 1970 : 25). L'énoncé performatif, à la différence de l'énoncé constatif, ne peut être qualifié de vrai ou faux, mais la condition de réussite de l'acte y joue un rôle important étant donné que « l'énonciation performative est une notion qui néglige la dimension de correspondance aux faits pour s'attacher à peu près uniquement à la valeur d'illocution de l'énonciation » (*ibid.* 1970 : 30). C'est-à-dire que les énoncés

performatifs « ne décrivent pas l'action, [ils] sont une action (...) c'est la raison pour laquelle Austin les nomme 'performatifs', en anglais *performative*, du verbe *to perform*, 'effectuer' (...) Dans ce cas, dire, c'est faire » (Blanchet : 1995 : 29). Pour illustrer les énoncés performatifs, nous avons choisi un énoncé produit lors d'un discours par le fondateur de la Turquie moderne, Atatürk, le 8 août 1926 devant l'Assemblée nationale :

« Je vous jure que la force spirituelle du peuple turc ne le cède en rien à celle de toutes les autres nations du monde » (Méchin 1993 : 354).

Cet énoncé peut être considéré comme la déclaration et la réalisation d'un acte performatif. Car, c'est l'accomplissement de l'acte de « jurer » qui est réalisé avec l'utilisation du verbe « jurer ». C'est la représentation de la maxime « dire, c'est faire » que nous observons très nettement. L'acte de « jurer », qui est ici, le « faire », se réalise exclusivement par l'intermédiaire de l'énoncé, c'est-à-dire, du « dire ». Il n'y a donc pas d'autres moyens de réaliser l'acte de jurer que de le dire.

Dans ses conférences, Austin (1970) souligne qu'il est en fait assez difficile de classer les énoncés performatifs. C'est pour cette raison qu'il propose une classification graduelle à l'intérieur de la classe des énoncés performatifs comme :

- Les performatifs purs : ce sont des énoncés établis par un verbe à la première personne de l'indicatif présent, avec l'utilisation de la première personne. Par exemple ;

« Je vous promets d'arrêter de fumer. »

Cet énoncé est l'exemple d'un performatif pur. L'acte de promettre est réalisé par l'énonciateur « je » qui prend en charge la réalisation d'un autre acte, celui d'« arrêter de fumer ».

- Les quasi-performatifs : il est possible d'utiliser les performatifs purs dans diverses tournures langagières telles que l'ellipse ou la réduction, la transformation passive ou impersonnelle, l'addition d'un modalisateur ou autre préfixe comme dans l'exemple :

« La séance est ouverte. »

Ici, nous apercevons qu'il s'agit d'une réduction de la première partie de l'énoncé. « Je déclare que ». L'énoncé ne perd pas sa performativité car l'action d'ouvrir la séance est quand même réalisée, par un sujet locuteur.

— Les performatifs implicites : ce sont des énoncés que nous allons examiner en détail dans les parties suivantes de notre travail. Ils sont traduits comme « tous énoncés qui se trouvent dotés d'une force illocutionnaire » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 12). Observons l'exemple ci-dessous :

« Il y a un courant d'air. »

Même si par sa forme il ressemble à un énoncé constatif, cet énoncé, considéré dans une situation où il s'agit d'un locuteur qui se plaint des courants d'air et qui a l'intention de dire à son allocataire de fermer la fenêtre ou la porte, a en fait une valeur d'acte : celui de « demander à qqn. de fermer la porte ou la fenêtre ».

Après avoir fait la distinction entre les énoncés constatifs et performatifs dans les douze conférences prononcées à l'université de Harvard, Austin a élaboré une théorie qu'il appelle 'la théorie des actes de langage' (en anglais 'speech acts') en soulignant que « ce n'était pas toujours facile de distinguer entre énonciations performatives et énonciations constatives » (1970 : 109) pour définir toute fonction réalisée avec l'emploi de la langue. La parution du livre qui regroupe ces douze conférences *How to do things with words* traduit en français sous le nom de *Quand dire, c'est faire* est donc considérée comme la naissance de la théorie des actes de langage.

Searle, qui est aussi l'un des précurseurs de cette théorie affirme pour sa part que

« premièrement, parler une langue, c'est réaliser des actes de langage, des actes comme : poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses, et ainsi de suite [...] ; deuxièmement ces actes sont en général rendus possibles par l'évidence de certaines règles régissant l'emploi des éléments linguistiques, et c'est conformément à ces règles qu'ils se réalisent » (Searle cité par Kerbrat-Orecchioni 2001 : 16).

Tout énoncé produit dans une situation de communication précise correspond donc à un acte particulier, même si le verbe n'est pas à l'indicatif présent de la première personne du singulier, c'est-à-dire même s'il n'est pas un acte performatif direct et explicite. Selon cette théorie, chaque énoncé sert à réaliser, en général, trois types d'actes :

- L'acte locutoire
- L'acte illocutoire
- L'acte perlocutoire

Dans les parties suivantes, nous allons observer les actes que nous avons mentionnés ci-dessus et nous insisterons particulièrement sur l'acte illocutoire qui est l'un des sujets essentiels de notre travail.

1.2.1.1. L'acte locutoire

Avant de diviser les actes en trois, Austin s'est posé la question « combien y a-t-il de sens selon lesquels nous faisons quelque chose, ou selon lesquels nous faisons quelque chose en disant quelque chose, ou même par le fait de dire quelque chose ? » (1970 : 109). À ce stade, on peut définir l'acte locutoire comme « l'acte de dire quelque chose » (*ibid.* 109). C'est l'acte purement physique et « proprement linguistique du sujet parlant et il se réalise chaque fois qu'un énoncé quelconque est produit » (Onursal 2011 : 82). En d'autres termes, l'acte locutoire

« consiste en plusieurs opérations simultanées : produire des sens, sélectionner des mots ou morphèmes, les agencer selon des règles syntaxiques, définir une intonation donnée et enfin, accorder une signification et un référent particulier aux unités employées » (Garric et Calas 2007 : 88).

Observons cet acte dans des exemples. Le premier exemple que nous avons choisi est une parole de chanson de Joe Dassin « Champs Elysées » et le deuxième, une réplique du film « *La Salamandre* ».

« Je me baladais sur l'avenue le cœur ouvert à l'inconnu » (Joe Dassin)

Dans cet exemple pris d'une chanson française, l'énonciateur effectue un acte locutoire en disant tout simplement ce qu'il fait. Ainsi, il transmet une certaine information à son destinataire et en même temps il réalise tout simplement l'acte de dire quelque chose. Ce type d'acte est produit à chaque fois qu'un énoncé est produit. Comme il en est dans les répliques de film :

« Ah, que le bonheur est proche !
Ah, que le bonheur est lointain ! » (La Salamandre)

Cette parole est l'exclamation du journaliste soixante-huitard, Pierre (Jean Luc Bideau), alors qu'il traverse la forêt jurassienne enneigée, avec son ami poète Paul (Jacques Denis) dans le film d'Alain Tanner « *La Salamandre* » daté de 1971. Dans cet exemple, le locuteur, Pierre, produit un énoncé en exprimant ses idées dans une situation de communication précise.

À chaque fois qu'un locuteur produit un certain énoncé, que ce soit un énoncé constatif ou performatif, il produit donc automatiquement et simultanément un acte locutoire. Et à chaque fois, à cet acte locutoire vient s'ajouter au moins un acte illocutoire.

1.2.1.2. L'acte illocutoire

Comme il a été précisé ci-dessus, en produisant des énoncés, les sujets parlants réalisent d'autres actes en dehors de l'acte locutoire, notamment un acte illocutoire qui est défini comme « un acte effectué *en* disant quelque chose, par opposition à l'acte *de* dire quelque chose » (Austin 1970 : 113). Dans sa huitième conférence, Austin précise ce qui suit :

« On pourrait dire qu'effectuer un acte locutoire en général, c'est produire aussi et *eo ipso* un acte *illocutoire* [...] pour définir ce dernier type d'acte, il importe de définir comment nous employons la locution :

- nous posons une question ou répondons,
- nous donnons un renseignement, une assurance ou un avertissement,
- nous annonçons un verdict ou une intention,

- nous prononçons une sentence,
- nous faisons une nomination, un appel ou une critique,
- nous identifions ou fournissons une description, etc. » (1970 : 112).

L'acte illocutoire fait en sorte que le locuteur puisse assigner un rôle complémentaire à son énoncé. C'est-à-dire, cet acte « consiste à accomplir par le fait de dire un acte autre que le simple fait d'énoncer un contenu » (Blanchet 1995 : 32). En effet, par le biais des énoncés, nous réalisons des actes comme informer, marier, ordonner, citer, etc. Par exemple : l'énoncé « Taisez-vous ! » prononcé par un locuteur consiste à exercer un acte illocutoire d'ordre sur l'interlocuteur. Le locuteur réalise ainsi l'acte d'ordonner pour qu'il y ait du silence. Par conséquent, il est attendu de la part de l'interlocuteur qu'il accomplisse l'action de se taire (qui, bien sûr, n'est pas un acte linguistique).

Austin ajoute que l'acte illocutoire est aussi conventionnel. C'est-à-dire, ces types d'énoncés servent à accomplir des actes qui font référence à une convention sociale acceptée par les individus qui utilisent une langue commune et sans laquelle la communication serait impossible. L'auteur donne l'exemple du geste de la révérence en exprimant que « c'est un hommage, mais uniquement parce que l'acte est conventionnel ; et il est effectué uniquement parce qu'il est conventionnel » (1970 : 117). D'ailleurs un acte conventionnel ne change pas de sens dans différents contextes. Il se peut que les actes illocutoires soient aussi non-conventionnels. Nous allons étudier ce cas dans les parties suivantes (voir. 1.2.1.5).

À la suite d'Austin, Searle considère que « la force illocutoire est la composante de l'énoncé qui lui donne sa valeur d'acte. Cette force illocutoire vient s'appliquer au contenu propositionnel de l'énoncé » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 16). C'est-à-dire, l'acte illocutoire sert à tenter d'agir sur l'interlocuteur et il vise à produire un certain effet sur lui dans une situation interlocutive. À la lumière de l'exemple de Kerbrat-Orecchioni, « Jean fume beaucoup », nous voulons établir une situation d'énonciation pour l'exemplification des forces illocutoires. Imaginons une situation où Allison est une athlète qui participe à une compétition :

Avant la compétition, un de ses fans affirme : « Allison court vite »

Un spectateur demande à ce fan : « Allison court-elle vite ? »

Pendant la compétition, le fan crie : « Cours vite, Allison ! »

Après la compétition, Allison perd et le fan murmure : « Si Allison avait couru vite ! »

Les énoncés ci-dessus ont le même contenu propositionnel : « courir vite », mais leurs forces illocutoires varient. Le premier a une force illocutoire d'assertion. Le deuxième est celle de questionnement. La troisième est un ordre. Le dernier énoncé traduit un **déception**. En conséquence, « tout énoncé est constitué de deux éléments inaliénables : une information, associant un référent et une prédication, et une force illocutoire, plus ou moins explicitée, lui conférant sa valeur d'acte » (Garric et Calas 2007 : 89).

1.2.1.2.1. La catégorisation d'Austin

Après avoir établi la distinction entre l'acte locutoire et l'acte illocutoire, Austin (1970 : 153) fait la première catégorisation des actes illocutoires en groupant les énoncés à partir des verbes illocutoires qu'elles intègrent comme suit :

- 1) Les verdictifs : le premier groupe d'actes illocutoires est constitué par les verdictifs qui correspondent à des verbes juridiques comme condamner, soutenir, évaluer, prononcer, etc. « Il s'agit essentiellement de se prononcer sur ce qu'on découvre à propos d'un fait ou d'une valeur » (Austin 1970 : 153) à partir des témoignages ou de raisons. Dans un tribunal, un témoin vient au banc des témoins et avant de raconter ce qu'il sait, il dit :

« Je jure de dire la vérité, toute la vérité, rien que la vérité »

- 2) Les exercitifs : ces verbes véhiculent des décisions sur des façons d'agir et ils « renvoient à l'exercice de pouvoirs, de droits, ou d'influence. (...) Il s'agit d'un arbitrage plus qu'une appréciation ; d'une sentence plus que d'un verdict » (*ibid.* 1970 : 154-157). Étant donné que la classe des exercitifs est très vaste, nous en tirerons seulement quelques exemples parmi ceux cités par Austin : « donner une amende, commander, démissionner, ordonner, etc. ». À la fin d'un tribunal, tout le monde se lève et le juge prononce :

« Je vous condamne à dix ans de prison et je vous donne une amende de 20.000 d'euros pour dédommager la famille de l'innocent. »

Dans cette situation de communication, les énoncés du juge ont une valeur exercitive. Car, au moment où ces énoncés sont prononcés, les actes décrits sont réalisés simultanément donc, « quand c'est dit, c'est fait ».

- 3) Les promissifs : cette classe renvoie à des verbes qui expriment une obligation pour le locuteur à adopter une certaine attitude. « [Elle] est caractérisée par le fait que l'on promet, ou que l'on prend en charge quelque chose » (Austin 1970 : 154). Les actes promissifs nécessitent des verbes tels que promettre, garantir, envisager de, se proposer de, etc. Par exemple, une fille qui demande une robe à son amie dit :

« Je te promets de te la rendre demain. »

Dans ce cas-là, le locuteur réalise et prend en charge l'acte de promettre de rendre le lendemain la robe empruntée.

- 4) Les comportatifs : les verbes comportatifs impliquent une attitude ou une réaction dans certaines situations liées au comportement social. Ainsi, pour la présentation d'excuses, nous avons le verbe « s'excuser » ; pour les remerciements, « remercier », pour la sympathie « présenter ses condoléances » (voir Austin 1970 : 161). Par exemple, après les funérailles au cimetière, nous dirons à la famille du décédé l'énoncé qui suit et nous aurons ainsi réalisé l'acte de « présenter nos condoléances » :

« Nous vous présentons nos plus sincères condoléances et prenons part à votre profonde douleur. »

- 5) Les expositifs : Les verbes comme affirmer, citer, mentionner nous renvoient aux expositifs qui sont utilisés pour exposer une idée, conduire une

argumentation, clarifier l'emploi et la référence des mots font partie des expositifs. Ce type d'actes est fréquemment utilisé entre autres dans les publicités comme la suivante :



Image 1 (www.ibrewster.com/main.php?g2_item)

Sur cette image, nous observons l'exposition d'une idée « le store Ombra est supérieur à ce que vous connaissez » par l'utilisation du verbe « affirmer » : « J'affirme que ». Cette publicité peut être aussi acceptée comme un exemple de l'acte perlocutoire, autre type d'acte que nous allons étudier dans les pages suivantes (voir 1.2.1.3.). Car, cela peut provoquer certains effets sur les personnes de manière à et les inciter à choisir le « Store Ombra ». En effet, Austin résume la catégorisation des énoncés comme suit :

« Le verdictif conduit à porter un jugement, l'exercitif à affirmer une influence ou un pouvoir, le promissif à assumer une obligation ou à déclarer une intention, le comportatif à adopter une attitude, l'expositif à manifester plus clairement ses raisons, ses arguments, bref à élucider la communication » (Austin 1970 : 163).

1.2.1.2.2. La catégorisation de Searle

Searle considère que tous les énoncés ont une fonction et un acte particulier et qu'ils

visent à produire un certain effet. Il critique la catégorisation d'Austin parce que les éléments qu'il classifie sont des verbes illocutoires et pas directement des actes. Par la suite, il propose une nouvelle catégorisation pour le classement des actes qu'il nomme « force illocutoires primitives » :

- 1) Les assertifs : Les actes illocutoires assertifs permettent au locuteur de « s'engager sur la vérité du contenu propositionnel exprimé, de l'affirmer, de le nier ou de le garantir » (Garric et Calas 2007 : 90). Par exemple, une diététicienne peut produire un énoncé comme suit :

« Je vous garantis que vous perdrez 4 kilos dans deux mois. »

La diététicienne réalise donc l'acte illocutoire assertif servant à affirmer qu'elle garantie que son client perdra du poids. Nous voulons citer un deuxième exemple qui est une parole d'Agrippine dans la tragédie « *Britannicus* » de Racine au début de la scène VI :

Agrippine : « Arrêtez, Néron ; j'ai deux mots à vous dire. Britannicus est mort, je reconnais les coups ; je connais l'assassin. » (Richard 1933 : 77)

Dans cette situation de communication, Agrippine fait une affirmation et elle s'engage à révéler l'assassin. Donc elle réalise l'acte illocutoire assertif.

- 2) Les directifs : Les directifs visent à faire faire quelque chose à l'interlocuteur et la force illocutoire d'ordre se réalise par le biais de ces actes. Par exemple, un patron peut prononcer l'énoncé suivant dans une situation où il est en colère :

« Appelle-moi Céline tout de suite ! »

Dans cet exemple, l'acte illocutoire directif se réalise et il est facilement reconnaissable par l'utilisation du verbe «appeler » qui est à l'impératif.

- 3) Les promissifs : C'est par les promissifs que « le locuteur s'engage vis-à-vis de son interlocuteur à faire quelque chose » (Garric et Calas 2007 : 90). Nous proposons comme exemple, une partie de la chanson « Tu te reconnaîtras », la chanson gagnante du concours d'Eurovision de la chanson en 1973, interprétée par Anne-Marie David pour le Luxembourg :

« Tu verras
Tu te reconnaîtras
Dans cet amour
Que j'ai pour toi »

Dans cet exemple, nous observons l'acte de promettre avec l'emploi du futur. Le locuteur promet en utilisant le futur simple qu'un jour, son interlocuteur le comprendra.

- 4) Les expressifs : Le but des expressifs est « d'exprimer l'état psychologique sous condition qu'il y ait intention sincère, où il n'y a pas d'ajustement du monde aux mots, et où le contenu attribue une propriété soit au locuteur, soit à l'interlocuteur » (Blanchet 1995 : 36). Dans son poème « Les fiançailles », qui s'adresse à Picasso, Apollinaire exprime son état psychologique comme suit :

Pardonnez-moi mon ignorance
Pardonnez-moi de ne plus connaître l'ancien jeu des vers
Je ne sais plus rien et j'aime uniquement
Les fleurs à mes yeux redeviennent des flammes (Apollinaire et Hove 2003 : 8)

Dans ces vers, comme s'il demandait pardon pour les fautes qu'on lui attribuait, Apollinaire réalise en fait un acte illocutoire expressif « d'exprimer son regret » de manière ironique.

- 5) Les déclaratifs : Ici « le but est d'instaurer une réalité et la correspondance entre mots et monde est directe sous réserve de légitimité institutionnelle ou sociale » (Blanchet 1995 : 36). Par exemple, après une élection, nous pouvons entendre fréquemment cet énoncé sous réserve de légitimité institutionnelle :

« Silence s'il vous plaît ! Je déclare les résultats. »

Dans ce cas, l'énonciateur réalise un acte déclaratif pour exprimer une réalité légitime.

1.2.1.3. L'acte perlocutoire

Avant de préciser en quoi consiste ce dernier acte, nous voulons rappeler brièvement que l'acte locutoire est tout simplement le fait de dire quelque chose. Deuxièmement, l'acte illocutoire est l'accomplissement d'un acte effectué en disant quelque chose. Par rapport à ces actes, l'acte perlocutoire correspond à l'acte réalisé par l'effet « produit par le fait de dire quelque chose, c'est-à-dire que l'acte donne lieu à des effets (...) chez les autres ou chez soi » (Austin 1970 : 28). Car, c'est un acte orienté vers le fait d'influencer en quelque sorte, l'allocutaire. Austin exprime cette notion comme suit :

« Dire quelque chose provoquera souvent (...) certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou celui qui parle, ou d'autres personnes encore. Et l'on peut parler dans le dessein, l'intention, ou le propos de susciter ces effets » (1970 : 114).

Il importe de souligner que la condition de réussite de l'acte perlocutoire est liée à la relation entre le locuteur de l'énoncé et le destinataire du message et aussi à la compréhension du message de la part du destinataire. Nous voulons montrer l'exemple de cet acte dans une citation de Mustafa Kemal Atatürk prononcée en 1924 ;

« Enseignants ! Dévoués enseignants et instituteurs de la République, c'est vous qui allez former la nouvelle génération. Et cette nouvelle génération sera votre œuvre. La valeur de l'œuvre sera à la mesure de votre maîtrise et de vos sacrifices » (Aksan 1981 : 66)

Cette parole d'Atatürk peut être acceptée comme un acte perlocutoire si les interlocuteurs (les enseignants et instituteurs) reçoivent le message comme un message produit un certain changement dans leur état moral, psychologique ou autre et qu'ils soient influencés et motivés au sujet de leur contribution à l'établissement de cette nouvelle génération plus attentivement en sacrifiant leur vie, leurs études pour cette

œuvre. Alors nous pourrions dire que l'intention qu'a le locuteur d'influencer son interlocuteur, c'est-à-dire l'acte perlocutoire, aboutit au succès. « Il faut aussi considérer les conséquences, les effets que tels actes ont sur les actions, les pensées ou les croyances » (Searle cité par Kerbrat-Orecchioni 2001 : 23) des interlocuteurs pour pouvoir se rendre compte de l'acte perlocutoire.

À ce stade, nous pouvons distinguer « l'illocutoire du perlocutoire, faire la différence entre 'en disant cela, je l'avertissais' et 'par le fait de dire cela, je le convainquis, le surpris, le retins' » comme Austin (1970 : 119) l'indique dans la neuvième conférence. Pour conclure sur l'acte perlocutoire, il faut souligner que :

« Pour que le message implicite ou l'intention du sujet parlant puisse être interprété correctement par le destinataire, il est nécessaire que ces deux actants soient dans les mêmes conditions d'énonciation ou qu'ils partagent certaines réalités, qu'il y ait entre eux une sorte de relation de complicité » (Onursal 2011 : 84).

Ces exemples nous ont aussi montré qu'il ne suffit pas de catégoriser les énoncés comme des constatifs et performatifs. Il est aussi nécessaire d'analyser les actes dans un contexte précis avec une intention de communication précise pour les catégoriser. C'est pour cette raison que nous avons essayé de faire le point sur la question posée par Austin (voir 1.2.1.1) « combien y a-t-il de sens selon lesquels nous faisons quelque chose [l'acte locutoire] ou selon lesquels nous faisons quelque chose en disant quelque chose [l'acte illocutoire] ou même par le fait de dire quelque chose ? [L'acte perlocutoire] » (1970 : 109).

Pour conclure, nous voulons citer le tableau récapitulatif des actes préparé par Adam et Bonhomme (cité par Garric et Calas 2007 : 106), imaginé à partir d'un processus de persuasion ayant comme objectif la vente d'un produit :

Tableau 1 : « la vente d'un produit »

Action Langagière	Produire un message	Ayant une force de persuasion	Visant l'achat du produit
Dimension pragmatique	Acte LOCUTOIRE	Force ILLOCUTOIRE Constatif (explicite) Directif (+ ou – implicite)	Effet PERLOCUTOIRE → faire croire → faire faire

Comme il est indiqué dans le tableau, Adam et Bonhomme préfèrent nommer les actes comme : 'l'acte locutoire', 'la force illocutoire' et 'l'effet perlocutoire'. Ce type de nominalisation nous sert à mieux comprendre la distinction entre ces actes. Par exemple ,

« J'aime la couleur rouge. »

« J'insiste sur la couleur rouge. »

« La couleur rouge te va très bien. »

Admettons que le premier exemple n'est qu'un simple produit de sens étant un acte de dire quelque chose, ça sera alors un acte locutoire. Quant au deuxième, c'est un acte directif à valeur illocutoire où le locuteur réalise l'acte de « conseiller qqch. à qqn. », donc un acte illocutoire. Dans le troisième exemple, le locuteur fait un commentaire affirmatif à propos de son interlocuteur. Mais cela peut le forcer implicitement à choisir le rouge ou bien peut affecter sa décision. Dans ce cas, il s'agira de l'acte perlocutoire qui a un effet sur le destinataire si le message implicite peut être interprété avec la même réalité que celle de son locuteur.

1.2.1.4. Les actes de langage directs

Jusqu'à présent, nous avons essayé de présenter les types d'énoncés et d'actes selon la catégorisation des fondateurs de la pragmatique. Nous avons vu qu'Austin a tout d'abord fait une distinction entre les énoncés constatifs et performatifs et qu'il a élaboré, par la suite, la théorie des actes de langage en soulignant la difficulté de la diversification entre les énoncés constatifs et performatifs. Cependant, précisons encore une fois que « tout énoncé produit dans une situation de communication précise –qu'il

comporte ou non des verbes performatifs ou qu'il soit ou non à l'indicatif présent et à la première personne du singulier- [correspond] à un acte » (Korkut et Onursal 2009 : 42) et donc que, la plupart du temps, dans la plupart des situations d'énonciation, les énoncés sont performatifs.

À la suite d'Austin, Searle a divisé les actes en deux : les actes de langage directs et indirects. Nous avons déjà mentionné qu'Austin a fait une classification à l'intérieur de la catégorie des énoncés performatifs. Selon cette classification, les performatifs explicites peuvent être acceptés comme des actes de langage directs. Ils sont désignés comme des actes directs quand le locuteur s'adresse directement à son interlocuteur tout en exerçant une force illocutoire directe sur lui. Par exemple, à la sortie d'un magasin ou d'un supermarché, l'employé prononce un énoncé tel que :

« Je vous remercie. Bonne journée. Au revoir ! »

Dans cet exemple d'énoncé formulé par un employé à l'attention d'un client, nous observons le verbe performatif « remercier ». C'est un énoncé performatif direct ordinaire. Le fait qu'il soit qualifié comme « ordinaire » provient de ce qu'il puisse être utilisé par tout individu, sans qu'il ait besoin d'avoir un statut et / ou un pouvoir spécifique. Il existe aussi des énoncés performatifs directs institutionnels dans le groupe des actes de langage directs. Observons l'exemple suivant :

« Je vous unis par le lien sacré du mariage. »

Contrairement à l'énoncé précédent, il est obligatoire que cet énoncé soit produit dans un cadre institutionnel précis (ici le cadre religieux de l'église) pour que l'acte « d'unir deux personnes », en d'autres termes, de les marier, puisse se réaliser. C'est-à-dire, cet énoncé doit être prononcé par un prêtre qui est autorisé à réaliser l'acte de mariage selon les lois institutionnelles de la société française chrétienne.

Il importe de souligner que les énoncés qui ne sont pas produits avec des verbes performatifs peuvent aussi correspondre à des actes directs comme les actes d'assertion, l'acte de questionnement et l'acte d'injonction. Ces trois genres d'actes sont appelés

« primitifs » et ils correspondent aux trois comportements fondamentaux des humains (voir Korkut, Onursal 2009). Par exemple,

- a- Est-ce que vous m'en croirez ?
- b- Oui. Je vous crois.
- a- Prouvez donc cela !

Dans ce dialogue, nous observons ces trois actes. Le premier est l'acte de questionnement, le deuxième est l'acte d'assertion et le troisième est l'acte d'injonction.

1.2.1.5. Les actes de langage indirects

Jusque-là, la fonction de la locution des actes de langage peut être interprétée au sens littéral comme « Quand dire, c'est faire une seule chose ». Mais il existe aussi des énoncés « par lesquels le locuteur veut dire de façon implicite autre chose que le sens littéral, comme dans les allusions, l'ironie, la métaphore, les cas d'équivocité » (Blanchet 1995 : 37). En d'autres termes, le locuteur peut s'adresser indirectement à son destinataire ou produire des actes indirectement, sous l'apparence d'autres actes. Ainsi, dans un acte de langage indirect, « le locuteur ne dit pas à son auditeur ce qu'il doit faire : il l'informe simplement d'un fait et le laisse juger de ce qu'il doit faire (...) [Alors] quand dire, c'est faire plusieurs choses à la fois [précisément] quand dire, c'est faire une chose sous les apparences d'une autre » (Kerbrat-Orecchioni 2001 : 33). Nous emprunterons le célèbre exemple que Searle propose dans son ouvrage intitulé *Sens et expression* (1982 : 77) :

« Peux-tu me passer le sel ? »

À première vue, considéré littéralement, cela semble être un acte interrogatif qui a le but de recevoir une réponse de la part du destinataire sur sa capacité à lui passer le sel, mais en fait, « c'est un acte illocutoire accompli indirectement par l'accomplissement d'un autre acte illocutoire » (Blanchet 1995 : 38). En vérité, ici, le locuteur ne pose pas une question mais il invite l'interlocuteur à lui donner le sel. Searle explique cette situation comme suit :

« Le locuteur pose manifestement une question, marquée dans la phrase par la tournure interrogative : il s'informe sur la capacité que son auditeur a de lui passer le sel. Mais il ne fait cet acte, qualifié pour cette raison de 'secondaire' qu'en vue d'exprimer ce qui constitue le but 'primaire' de son énonciation, c'est-à-dire en vue de faire valoir son intention directive : amener l'auditeur à lui passer le sel » (Searle 1982 cité par Kerbrat-Orecchioni 2001 : 35).

Ceci est le cas de tous les actes indirects. Il s'agit en fait de faire un acte comme si c'était un autre. Autrement dit, pour qu'un acte soit qualifié comme indirect, il est nécessaire qu'une deuxième valeur illocutoire vienne se greffer sur la première, qui est en général l'un des trois actes primitifs dont il était question antérieurement : les actes de questionnement, d'assertion et d'injonction. Si nous revenons à l'énoncé « peux-tu me passer le sel ? », il est possible de dire que selon sa première valeur illocutoire, c'est un acte de « questionnement », cependant l'intention du locuteur n'étant pas de poser une question, mais d'obtenir du sel, la deuxième valeur illocutoire fait que cet énoncé soit un acte performatif indirect de « demande ».

Il est également nécessaire de faire une distinction entre les actes indirects conventionnels et non-conventionnels. L'énoncé « peux-tu me passer le sel » est un exemple assez représentatif pour la catégorie des actes conventionnels du fait que la deuxième valeur illocutoire (« demande ») est codifiée dans la langue française, si bien que chaque personne qui parle français pourra comprendre sans difficulté lorsqu'il entendra cet énoncé, que l'on lui « demande de passer le sel ». Il ne répondra donc pas à la première valeur illocutoire, ce qui consisterait à répondre à l'acte de questionnement par un « oui » ou par un « non », mais il accomplira l'acte non-linguistique de « passer le sel ».

Quant aux actes non-conventionnels, il s'agit des actes dont les deuxième valeurs illocutoires ne sont pas codifiées dans la langue mais qui peuvent être interprétées selon le contexte. Il est possible que ce genre d'actes ne puisse pas être correctement interprété par l'allocutaire et qu'il donne lieu à des malentendus. Prenons l'énoncé « il neige » qui a comme première valeur l'acte d'« assertion » et qui est prononcé par une mère à sa fille qui s'apprête à sortir dehors. Cet acte peut avoir, du point de vue de la

mère, une deuxième valeur de « refus » disant à sa fille qu'elle n'accepte pas qu'elle sorte par un temps pareil. Cependant, comme il s'agit d'un acte non-conventionnel, il est probable que la fille n'interprète pas cet énoncé comme un refus, mais comme, tout simplement une « assertion », donc comme un acte direct primitif. Il se peut aussi qu'elle l'interprète comme un acte indirect d'avertissement si elle pense que sa mère lui dit de mettre des vêtements chauds (voir Korkut, Onursal 2009).

1.2.1.6. L'implicite

Comme il réside dans le mot- même, l'implicite est une notion qui est « virtuellement contenue dans une proposition, un fait, sans être formellement exprimé, et peut en être tiré par déduction, induction » (*Le Petit Robert* 2011). Dans le domaine de la pragmatique, nous observons ce phénomène en association avec les actes de langage indirects. Dans une situation de communication précise, l'énonciateur ne dit pas toujours explicitement ce qu'il veut dire à son interlocuteur. Dans ce cas, l'interlocuteur doit comprendre les implications en faisant des déductions à partir du contexte.

« On ne parle pas toujours directement. Certains vont même jusqu'à dire qu'on ne parle jamais directement ; qu'il fait chaud ici' ne signifie jamais qu'il fait chaud ici, mais, c'est selon, 'Ouvre la fenêtre', 'Ferme le radiateur', 'Est-ce que je peux tomber la veste ?', 'Il fait frais ailleurs', 'Je n'ai rien de plus intéressant à dire', etc. ». (Kerbrat-Orecchioni 1986 : 5).

Les moyens permettant de comprendre la valeur illocutoire d'une énonciation peuvent être liés aux facteurs non-linguistiques comme le contexte, les états de croyance supposés, etc. Dans ce cas, Moeschler (1985 : 35) distingue tout d'abord deux catégories d'implicite : les implicites sémantiques et pragmatiques. Selon lui, « l'implicite sémantique est le produit du seul matériel linguistique, alors que les implicites pragmatiques sont liées à des règles ou normes discursives (principe permettant le décodage de l'implicite) » (*ibid.* 1985 : 35). Prenons la scène la plus connue de « *Roméo et Juliette* » de Shakespeare pour l'illustration de ces deux types d'implicite.

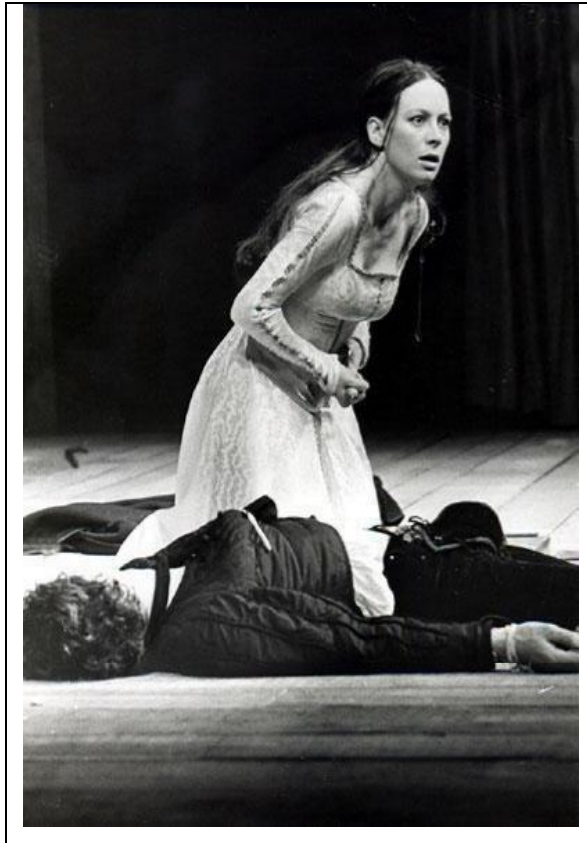


Image 2 : « Roméo : Ian McKellen et Juliette : Francesca Annis »
<http://www.mckellen.com/stage/romeo/photos.htm>)

Dans cette scène, Roméo se suicide devant la mort de Juliette en ignorant le fait que son frère Laurent a proposé à Juliette de prendre une potion qui lui donnerait l'apparence d'une morte. Dès que Juliette se réveille, elle comprend que Roméo est mort. Elle se tue avec le poignard de Roméo en lui donnant un dernier baiser :

Juliette : « Tes lèvres sont chaudes ! »

« Ah le bruit ? Il faut faire vite. Toi poignard chéri ! »

(Jouve et Pitoëff 1992 : 259)

Dans cette situation d'énonciation, le premier exemple peut être considéré comme exemple de l'implicite sémantique. Car, Juliette comprend que Roméo ne vit plus, mais aussi que cela ne fait pas longtemps qu'il s'est tué, car ses lèvres sont encore chaudes. La mort subite et nouvelle de ce jeune homme est exprimée avec l'utilisation de l'implicite sémantique par Juliette. Au contraire, le deuxième exemple peut être défini

comme l'implicite pragmatique. Nous comprenons implicitement que Juliette va se suicider après la mort de Roméo en utilisant son poignard parce qu'elle entend des bruits et elle comprend que les gens vont bientôt arriver. Elle n'a pas le temps d'attendre, elle se tue et elle tombe tout de suite sur le corps de Roméo.

Selon Moeschler, il existe aussi une troisième classification de l'implicite. Ce critère concerne la fonction discursive dans la problématique de l'illocutoire, c'est-à-dire, « sa fonction d'objet intentionnel ou d'objet non intentionnel dans le discours » (1985 : 36). Par exemple, dans la situation liée à une communication qui se réalise entre une mère et ses fils qui ont fait des bêtises, la mère peut produire des énoncés suivants :

« Il est déjà minuit. »

« Je vous remercie, vous obéissez toujours aux règles. »

« Je deviens assez nerveuse. »

Ces trois énoncés illustrent trois types d'implicite : le premier permet à l'énonciateur de réaliser implicitement un acte de requête par l'assertion. Moeschler appelle cela 'l'implicite d'illocutoire'. C'est-à-dire, la mère signale qu'il est tard et que c'est l'heure de se coucher pour les enfants.

Moeschler (*ibid.* 36) qualifie le deuxième exemple comme l'implicite d'ironie dont la valeur est l'inverse du contenu asserté dans l'énoncé source. Si les enfants peuvent recevoir le message implicite, ils comprendront que leur mère s'est déjà mise en colère car ils lui désobéissent tout le temps.

Le dernier exemple illustre l'implicite de gradation « nécessitant de placer le contenu exprimé sur un degré hiérarchiquement supérieur ou inférieur dans l'échelle de gradation par rapport à celui présenté dans l'énoncé » (*ibid.* 1985 : 36). La mère veut exprimer en fait que cela fait déjà un moment qu'elle est fâchée, que sa colère monte et que si les enfants continuent d'agir comme cela, elle peut devenir encore plus nerveuse. Par conséquent,

« Toute communication est partiellement explicite et partiellement implicite. Toute

signification se construit en partie sur des données implicites (...) Faute de cet implicite, il serait impossible de communiquer, puisqu'il faudrait toujours tout expliciter, et le moindre message serait son auto-explication » (Blanchet 1995 : 90).

1.2.1.6.1. Le présupposé

Comme nous l'avons déjà précisé, l'information implicite se divise en trois catégories : sémantique, pragmatique et discursif. Ces contenus implicites sont aussi catégorisés comme le présupposé et le sous-entendu. Moeschler (1985 : 37) a développé le schéma ci-dessous sur le sujet de l'implicite qui peut nous aider à mieux comprendre la classification des implicites :

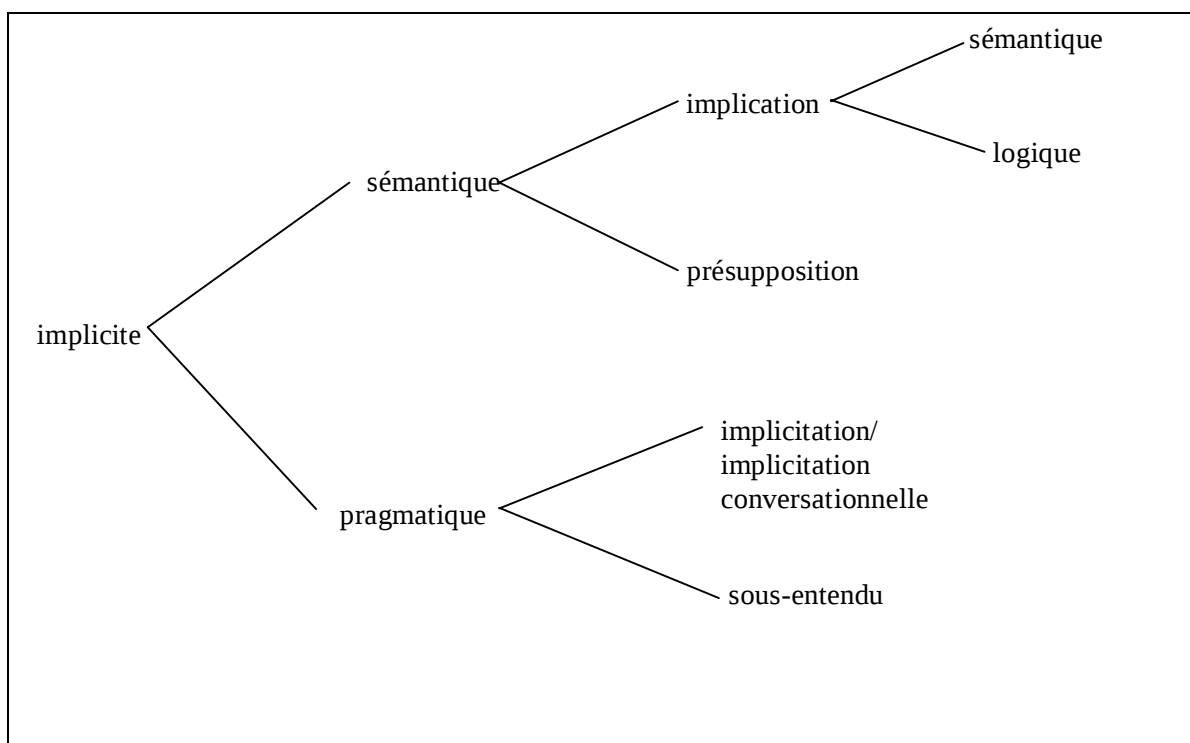


Schéma 1 « L'implicite »

Le présupposé est l'implicite sémantique qui repose sur le matériel linguistique. Selon Ducrot, « un énoncé peut intégrer des informations explicites également dites 'contenu posé' et des informations implicites, qui, lorsqu'elles sont déclenchées par les termes constitutifs de l'énoncé, sont appelées des 'présupposés' » (Garric et Calas 2007 : 91). C'est-à-dire, le présupposé est manifesté dans l'énoncé lui-même. Ce n'est pas ouvertement posé mais il s'agit d'un implicite marqué.

Plus précisément, Kerbrat-Orecchioni typologise les supports linguistiques des présupposés selon leur support à nature lexicale et syntaxique :

Les présupposés à support de nature lexicale sont :

- Les verbes ‘aspectuels’, ou ‘transformatifs’ (‘cesser de’, ‘continuer à’, ‘se mettre à’ ; ‘Pierre s’est réveillé’- / Pierre dormait auparavant/, etc.
- Les verbes ‘factifs’ (‘savoir’, ‘regretter’...) et ‘contrefactifs’ (‘prétendre’, ‘s’imaginer’...) qui présupposent la vérité / fausseté du contenu de la complétive qu’ils introduisent. Et plus généralement l’ensemble des verbes ‘subjectifs’ qui comportent un présupposé modalisateur, ou axiologique ;
- Certains morphèmes tels que ‘mais’, ‘aussi’, ‘même’, ‘de nouveau’, ‘déjà’, ‘encore’, ‘toujours’ (exemples : ‘Y en a-t-il encore parmi vous qui croit au Père Noël ?’, ‘Elle est encore belle’).

Les présupposés à support syntaxique s’attachent :

- aux expressions définies et la nominalisation
- aux expansions adjectivales ou relatives
- aux systèmes subordonnants (comparatives, hypothétiques, causales...)
- aux structures ‘clivées’ (C’est x qui est parti’ → /quelqu’un est parti/)
- aux interrogations de constituant (‘Qui est parti ?’ → /quelqu’un est parti/ ; ‘Pourquoi est-ce que tu ne m’aimes plus ?’ → /tu ne m’aimes plus/, /tu m’aimais avant/ » (Kerbrat-Orecchioni 1986 : 46).

Nous avons choisi comme exemple, un fait actuel, la crise économique en Grèce pour représenter le présupposé :

« Un peu plus d’un an après le déclenchement d’un sévère plan austérité, la Grèce peine à limiter ses déséquilibres » (www.lesechos.fr/economie-politique/olivia-siegl, 21.07.11.)

Dans cet exemple, « un peu plus d’un an après le déclenchement d’un sévère plan d’austérité » signifie que l’Union européenne a débloqué 110 milliards d’euros d’aide à la Grèce à condition que le pays assainisse ses finances publiques en mai 2010, mais « la Grèce peine à limiter ses déséquilibres ». À partir de cet énoncé nous observons qu’il s’agit d’une autre information, donc, qu’il est présupposé que la Grèce est encore en crise et que malgré les aides financières, la situation de l’économie grecque ne cesse d’empirer.

1.2.1.6.2. Le sous-entendu

Contrairement au présupposé, le sous-entendu est l'implicite pragmatique qui repose sur le matériel énonciatif. C'est-à-dire qu'il « englobe toutes les informations qui sont susceptibles d'être véhiculées par un énoncé donné, mais dont l'actualisation reste tributaire de certaines particularités du contexte énonciatif » (Kerbrat-Orecchioni cité par Korkut et Onursal 2009 : 50). La compréhension du sous-entendu dépend de la situation d'énonciation et de la compétence linguistique de l'interlocuteur.

Selon Maingueneau (1996 : 77), le sous-entendu possède trois caractéristiques :

- « Son existence est associée à un contexte particulier ;
- Il est déchiffré grâce à un calcul du coénonciateur ;
- L'énonciateur peut toujours le récuser, se réfugier derrière le sens littéral ».

Quant à Ducrot, il définit le sous-entendu comme « ce que l'on dit en plus de l'énoncé, par le fait de le dire. (...) [Il] n'est interprétable qu'en fonction de données d'arrière-plan, dans le respect des conventions discursives » (Ducrot cité par Blanchet 1995 : 104). Ainsi, les actes indirects fonctionnent à partir des sous-entendus. Nous pouvons demander quelque chose implicitement pour éviter de le dire directement. Pour exemplifier le sujet, nous voulons citer une partie d'une interview intitulée « Famine en Somalie : Des enfants meurent de faim » réalisée par Céline Lussato avec le directeur général d'Action contre la faim France (ACF), François Danel :

Lussato : Quelles initiatives attendez-vous du point de vue (...) de la France?

Danel : (...) Au nom d'Action contre la faim nous voulons rappeler que la question de la malnutrition et de la sécurité alimentaire est une question centrale dont le G20 doit s'emparer. On ne peut pas parler que de sauver l'euro. Des enfants meurent de faim.

(<http://tempsreel.nouvelobs.com/actualite/monde/20110720.OBS7388/famine-en-somalie-des-enfants-meurent-de-faim.html>. 20.07.11).

Dans cet exemple, nous observons le sous-entendu -qui est en fait une demande- « Portez secours en Somalie » en utilisant un énoncé assez frappant comme « des enfants meurent de faim ». Il est vrai que, chaque année, des milliers d'enfants meurent

de faim mais malheureusement, les leaders mondiaux n'attribuent pas assez d'importance à ce sujet. En produisant cet énoncé, il est clair que le locuteur souhaite que ce sous-entendu puisse être compris par tout le monde et que son acte de demande puisse aboutir à son objectif. Cependant, il est toujours probable que ce n'est pas le cas.

1.2.2. Les maximes conversationnelles

Lors d'un acte de communication quelconque qui se passe entre deux ou plusieurs individus appartenant à une même communauté linguistique, les interlocuteurs s'attendent à ce que chacun d'entre eux contribue à la conversation de manière rationnelle et coopérative pour faciliter l'interprétation de leurs énoncés. En effet, cela ne fait que refléter ironiquement la règle de conduite que tout locuteur a intériorisée et qu'il suit implicitement quand il participe à une interaction coopérative. Un locuteur qui a l'intention de dire quelque chose par son énoncé à son allocutaire reconnaît que celui-ci a la capacité de comprendre ce qu'il dit.

C'est pour cette raison que la plupart du temps, lorsque nous nous adressons à un étranger, nous nous en tenons d'habitude à des questions claires, d'ordre général et qui ne nécessitent pas de connaissances préalables (concernant l'heure, l'indication de la route, le quai de départ d'un train, etc). Mais lorsque nous nous adressons à une personne que nous connaissons bien ou qu'il y a, entre nous, des connaissances partagées, nous pouvons nous servir des présuppositions, ce que Grice appelle des « présuppositions conventionnelles [qui servent] non seulement à déterminer ce qui est dit, mais également ce qui est implicite (Grice 1989 : 4). Par exemple,

« Jean : Votre cravate, où est-elle ? Vous l'avez perdue dans vos ébats !
 Berenger (mettant la main à son cou) : Tiens, c'est vrai, c'est drôle, qu'est-ce que j'ai bien pu en faire ?
 Jean (sortant une cravate de la poche de son veston) : Tenez, mettez celle-ci.
 Berenger : Oh, merci, vous êtes bien obligeant. (Il noue la cravate à son cou). »
 (Ionesco, 1959, 17)

Dans ce type d'interaction, nous observons que les deux actants se sont déjà rencontrés. Car Jean sait que Berenger avait auparavant une cravate. Ce savoir acquis est pris comme une présupposition conventionnelle en partageant certaines connaissances du

monde. « Votre cravate » et « vous l’avez perdue dans vos ébats » peuvent être acceptés comme une présupposition. Quand les gens ne se connaissent pas personnellement, mais qu’ils appartiennent à la même communauté nationale ou culturelle, ils partagent un savoir culturel qui fait partie de ce que nous appelons les présuppositions conventionnelles. Par exemple, au cours d’un débat électoral télévisé quelqu’un dit :

« Dans mon quartier, tout le monde vote pour la gauche. »

Les téléspectateurs vont repérer dans cette affirmation des présuppositions culturelles comme le locuteur vit dans un quartier où le parti X gagne toujours les élections. Donc, nous pouvons dire qu’il existe une présupposition conventionnelle.

À ce stade, Grice formule en première approximation un principe général :

« Que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l’échange parlé dans lequel vous êtes engagé. Ce qu’on pourrait appeler ‘principe de coopération’ » (Grice 1989 : 32).

Par rapport à ce principe directeur, Grice distingue quatre règles plus spécifiques appelées « maximes conversationnelles » dans son article *Logique et conversation* (en anglais : *Logic and conversation*, 1989)

- Qualité : Que votre contribution soit véridique. (...) Parlez à propos.
 1. N’affirmez pas ce que vous croyez être faux.
 2. N’affirmez pas ce pour quoi vous manquez de preuves.
- Quantité : Ne rendez pas votre contribution plus informative qu’il n’est requis.
- Pertinence : Soyez pertinent.
- Modalité : Soyez clair.
 1. Évitez de vous exprimer avec obscurité.
 2. Évitez d’être ambigu.
 3. Soyez bref (ne soyez pas plus prolix qu’il n’est nécessaire).
 4. Soyez méthodique (Grice 1989 : 5).

Mais quels sont les points importants de ces maximes ? Comment pouvons-nous avoir une communication interactive et efficace ? Nous allons chercher à répondre à ces questions dans les parties suivantes.

1.2.2.1. La maxime de qualité

Ce type de maxime suppose la sincérité du locuteur. C'est-à-dire que lors d'une communication, nous ne devons donner comme information que ce dont nous sommes sûrs. Il s'agit donc de ne pas mentir, il faut que nous ne disions que nous considérons comme vrai. Par exemple, à la question « Pardon, où est la poste ? », si nous répondons comme suit « vous continuez tout droit, elle est à 200 m. d'ici », alors que nous savons qu'elle est fermée, notre réponse n'a pas de qualité. Ou bien en posant la question : « Sais-tu qui a gagné le match d'hier ? » supposons que notre interlocuteur n'en soit pas au courant et nous donne l'une des trois réponses suivantes :

- a. Non, je ne sais pas.
- b. Je parie que c'est Paris St Germain.
- c. C'est Paris St Germain.

Dans la première réponse, notre interlocuteur dit la vérité qu'il connaît. La seconde réponse est toujours conforme à la vérité puisqu'il utilise le verbe « parier » qui nous montre qu'il a de bonnes raisons de « croire », cependant elle n'est pas compatible avec la question du locuteur qui veut une réponse juste et ne demande pas l'avis de son destinataire ; quant à la troisième réponse, elle constitue une violation du principe de qualité de sa part (Delbecque 2006 : 206).

1.2.2.2. La maxime de quantité

Elle impose que le locuteur utilise autant de mots qu'il faut pour dire ce qu'il veut dire, ni plus, ni moins. Delbecque (2006 : 206) explique la condition de réalisation de cette maxime comme suit : « Rendez votre contribution aussi riche en informations qu'il est requis (pour la communication en cours). Ne rendez pas votre contribution plus informative qu'il n'est requis. »

Supposons qu'un automobiliste soit en panne d'essence un dimanche et qu'il vous demande où se trouve la station d'essence la plus proche. Vous pouvez lui répondre de deux façons suivantes :

1. Il y a une station-service à deux pas d'ici.
2. Il y a une station-service à deux pas d'ici, mais elle est fermée le dimanche. La prochaine est à 5 km.

Si vous préférez donner la première réponse tout en sachant que la station est fermée le dimanche, vous ne donnerez pas assez d'information et vous enfreignerez donc la maxime de quantité. En choisissant la deuxième, vous vous montrerez coopératif.

1.2.2.3. La maxime de pertinence

Cette maxime exprime la pertinence de la contribution par rapport au contexte de la conversation. Il arrive souvent que la réponse à une demande d'information ne soit pas claire et directe, mais plutôt vague et évasive. Par exemple ;

Isabelle : C'est Hollande qui a gagné les élections ?
Stéphane : Le journal est sur la table.

Dans cet exemple, il semble à première vue que la maxime de pertinence ne soit pas prise en compte, mais l'interlocuteur peut avoir indiqué implicitement, avec cette réponse, qu'il ne connaît pas la réponse de la question et qu'elle peut accéder à l'information requise dans le journal qui se trouve sur la table (bien que ce ne soit pas une réponse assez polie et qui manque de précision).

Nous voulons aussi citer une partie d'un reportage publié dans un magazine hebdomadaire. Le journaliste Alexandra Favre demande au psychanalyste Jean-Pierre Winter dans son reportage intitulé « Décoder nos rêves récurrents, ça nous libère » comme suit :

Alexandra Favre : Pourquoi certains rêves reviennent-ils en boucle ?
Jean-Pierre Winter : Parce qu'on ne les a pas interprétés. Un rêve étant un message qu'on s'envoie à soi-même, tant qu'on ne l'a pas déchiffré, il insiste. Il y'en a deux sortes : ceux souvent agréables, qui témoignent d'un désir que l'on n'a pas pris en compte et les cauchemars, qui signalent une fixation à une scène traumatique vécue, ils la 'répètent' en quelque sorte » (*Femme Actuelle*, 4-

11.4.11 : 68).

Cet exemple peut être considéré comme compatible avec la maxime de pertinence. Car, le psychanalyste répond à la question en expliquant brièvement les raisons et en donnant des renseignements qui sont reliés à une réalité scientifique, acceptée comme « vraie ».

Ainsi, Bracops illustre cette maxime comme suit :

Thomas : Tu as vu ton patron ? Il t'a parlé de ton augmentation ?

Huguligne : Oh ! Il m'a parlé de sa femme, de ses enfants, de ses vacances, de sa voiture, de ses ennuis de santé... de tout, il m'a parlé de tout !

Dans cet exemple, l'implication conversationnelle particulière est : « Mon patron m'a parlé de tout sauf du sujet que je voulais aborder avec lui, à savoir mon augmentation » (Bracops 2010 : 88). La transgression de cette maxime peut être souvent observée dans les échanges. Nous établissons un exemple d'échange comme suit :

Journaliste : Vous acceptez que vous fassiez de la discrimination raciale ?

Politicien : Je termine cette conférence de presse en ce moment. Merci pour m'avoir écouté. Bonne journée, au revoir !

Dans le cas défini ci-dessus, le politicien préfère ne pas répondre à la question posée par le journaliste. Au lieu de répondre, par exemple, en disant « Non, je ne veux pas répondre », il transgresse la maxime de pertinence. Pour une communication pertinente, il faut que les actants restent en communication interactionnelle. Il est donc nécessaire d'éviter les réponses vagues et évasives. En se comportant de cette manière, le politicien montre qu'il n'a qu'une seule volonté, celle d'échapper à une situation qui pourrait lui être désagréable s'il était obligé de répondre à la question.

1.2.2.4. La maxime de modalité

Cette maxime veut que nous nous exprimions clairement et, autant que possible, sans ambiguïté, en respectant l'ordre dans lequel les informations doivent être données pour être comprises par nos destinataires. C'est-à-dire, il faut que nous soyons clairs dans nos idées et dans nos paroles en communiquant dans une situation précise. Il importe

d'ajouter que lorsque nous rapportons une suite d'événements, le respect de l'ordre chronologique est très important pour ceux qui veulent comprendre le message.

Étudions cette maxime par le biais d'une question posée dans l'examen de KPDS (l'examen de la langue étrangère pour les employés au service public en Turquie) où il s'agit de trouver l'énoncé le plus approprié à la situation définie :

« 55 : Un de vos amis a une proposition pour aller travailler à l'étranger mais il hésite un peu inquiet. Ayant déjà travaillé à l'étranger vous-même, vous le rassurez en lui disant : ... »

- A) Si j'étais toi, j'y réfléchirais à deux fois. Tu as une très bonne situation ici, même si cette expérience peut l'enrichir aussi.
- B) Il faut avant tout que tu prennes des cours de langue avant de partir sinon tu auras du mal à l'étranger.
- C) Le plus important est de savoir si ta famille peut te suivre. Sans quoi, tu auras du mal à supporter la solitude.
- D) Tu en as de la chance, moi aussi j'aimerais partir à l'étranger un jour.
- E) Tu as tort de t'inquiéter, c'est une très belle opportunité. Et puis l'entreprise t'aidera sûrement à t'installer. »

(<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-52733/h/kpds2010ilkbaharfransizca.pdf>).

Ici, il s'agit d'une situation où l'interlocuteur hésite à prendre une décision. Le locuteur doit le rassurer et ainsi, l'aider à se décider. Les réponses de A jusqu'à D ne peuvent pas être acceptées comme de bonnes réponses. Car, la première incite l'interlocuteur à bien réfléchir. La deuxième peut être acceptée comme une bonne idée, mais cela ne servira pas à le rassurer. La troisième réponse est une réponse qui demeure en dehors du contexte, et donc, elle transgresse la règle de pertinence. La quatrième transgresse la maxime de qualité ; ce n'est certainement pas ce genre d'énoncé qu'attend l'interlocuteur. Car c'est indiqué au-dessus que nous avons déjà travaillé à l'étranger. Il ne reste que la cinquième qui peut être acceptée comme un énoncé qui est compatible avec la maxime de modalité. Selon le contexte du dialogue susceptible de se passer entre ces deux personnes, c'est avec ce genre d'énoncé qui commence par « Tu as tort de t'inquiéter » qu'il sera possible de « rassurer ». Ici nous observons un énoncé clair, sans obscurité ni ambiguïté. C'est pour cette raison que la bonne réponse est « E ».

Les lignes suivantes traduisent comment Grice représente ces maximes :

1. « Quantité : Si quelqu'un m'aide à réparer une voiture, je m'attends que sa contribution ne corresponde ni plus ni moins qu'à ce qui est demandé ; si par exemple à un moment donné, il me faut quatre vis, j'attends de lui qu'il m'en donne quatre, et non pas six ou deux.
2. Qualité : j'attends une aide véritable, pas un semblant d'aide. S'il me faut du sucre pour un gâteau que quelqu'un m'aide à faire, j'espère bien qu'il ne me tendra pas le sel ; s'il me faut une cuillère, je veux croire que ce ne sera pas une attrape en caoutchouc.
3. Relation : je compte sur une aide de mon associé ajustée aux besoins immédiats de chaque stade de la transaction ; si je mélange des ingrédients pour faire un gâteau, je ne m'attends pas qu'on me tende un bon livre, ni même une pelle à tarte (même si peut-être cette contribution peut devenir opportune à un stade ultérieur).
4. Modalité : je compte que mon partenaire élucide pour moi la nature de sa contribution et qu'il l'accomplisse en un temps raisonnable » (Grice 1989 : 6).

Pour terminer, nous tenons à observer ces maximes dans une recette de cuisine pour l'exemplification de toutes les maximes en même temps :

« Terrine de saumon

Il faut : 3 boîtes de saumon de 200g, 5 œufs, 5 tranches de pain de mie, 1 pot de crème fraîche de 20 cl, de l'estragon.

1. Enlever les arêtes et émietter le saumon.
2. Ajouter le pain émietté, les œufs, la crème et l'estragon.
3. Bien mélanger.
4. Verser dans un moule à cake beurré, couvrir d'une feuille d'aluminium.
5. Faire cuire au bain-marie à four 6/7 pendant 1 h 15 (ôter l'alu après 45mn). Servir froid. » (Pomme d'Api 1992 : 10).

Dans cet exemple, nous observons la présence de toutes les maximes de Grice. Car, la recette est expliquée de manière assez véridique (Qualité). Il existe ni peu ni trop d'informations. (Quantité). Nous pouvons suivre la recette étape par étape (Pertinence) et il n'existe rien d'obscur ou d'ambigu (Modalité).

1.2.3. Les lois du discours

La notion des lois du discours joue un rôle essentiel dans l'établissement d'une communication efficace. En fait, nous avons constaté précédemment que c'est Grice, le pragmaticien américain, qui a introduit cette problématique dans les années de 1960 sous le nom des « maximes conversationnelles » (en anglais : *conversational maxims*) (voir 1.2.2.). Par la suite, Ducrot a, de son côté, élaboré certaines lois plus ou moins parallèles aux maximes de Grice. Ces lois « qui jouent un rôle considérable dans

l'interprétation des énoncés forment un ensemble de normes que les interlocuteurs sont censés respecter dès qu'ils participent à un acte de communication verbal » (Maingueneau 2002 : 18).

Plus précisément, pour faire une bonne interprétation, le destinataire fait l'hypothèse que le locuteur, le producteur de l'énoncé respecte certaines « règles du jeu » nommées « les lois du discours ». Ce ne sont pas « les normes d'une conversation idéale, mais des règles qui jouent un rôle crucial dans le processus de compréhension des énoncés » (*idem*. 2002 : 18).

Dans *Dire et ne pas dire* (1993), Ducrot donne un certain nombre d'exemples des lois du discours. Nous voulons en expliquer brièvement quelques-unes comme suit :

- Pertinence
- Sincérité
- Informativité
- Exhaustivité

1.2.3.1. La loi de pertinence

Cette loi a pour but de réaliser une communication pertinente. « Elle stipule qu'une énonciation doit être maximale appropriée au contexte dans lequel elle intervient » (Maingueneau 2002 : 20). Plus précisément, elle doit apporter des informations qui intéressent le destinataire et qui peuvent modifier la situation de communication. Par exemple, dans une situation de communication précise qui se déroule dans une chambre sans fenêtre, si quelqu'un nous demande de fermer la fenêtre, la loi de pertinence est transgressée. Car, il n'existe pas de fenêtre et la communication n'est pas pertinente, ou bien elle est ironique et montre que la pièce n'a pas de fenêtre.

1.2.3.2. La loi de sincérité

Tel qu'il a été souligné antérieurement, chaque acte de langage comme promettre,

affirmer, souhaiter implique un certain nombre de conditions de réussite. La loi de sincérité concerne « l'engagement de l'énonciateur dans l'acte de discours qu'il accomplit » (Maingueneau 2002 : 21). Par exemple, si nous affirmons quelque chose, nous devons garantir la vérité de ce que nous exprimons. La loi de sincérité ne sera donc pas réalisée « si l'énonciateur énonce un souhait qu'il ne veut pas voir réalisé, s'il affirme quelque chose qu'il sait faux » (*ibid.* 2002 : 21).

Nous voulons montrer l'application de cette loi à partir d'un énoncé, qui est le **titre** d'un film québécois réalisé par Philippe Falardeau et qui figure sur l'affiche ci-dessous : « C'est pas moi ! Je le jure ! » :



Image 3 « C'est pas moi ! Je le jure ! »

Dans ce film, le personnage de 10 ans, *Léon Doré* (Antoine L'Écuyer) devient un « menteur professionnel » après le départ de sa mère, et en pillant la maison des voisins, il dit : « C'est pas moi, je le jure ! » mais il tient une boîte d'allumettes dans la main, et il est clair que c'est lui qui a mis le feu et qui a endommagé les maisons. Malgré cela, il le nie. Donc il affirme quelque chose qu'il sait faux ; ainsi la loi de sincérité est transgressée.

1.2.3.3. La loi d'informativité

Cette loi dit que « tout énoncé A, s'il est présenté comme source d'information, induit le sous-entendu que le destinataire ignore A, ou même, éventuellement qu'on s'attendrait plutôt à non-A » (Ducrot cité par Moeschler et Reboul 1994 : 221). C'est dire que nous ne devons pas parler pour ne rien dire. Car, les énoncés doivent apporter des informations utiles et nouvelles à leur destinataire. En fait, toutes les nouvelles qui se trouvent dans les journaux sont censées respecter cette loi du fait que leur objectif est de donner des informations aux destinataires sur lesquelles ils n'ont pas encore de renseignements. La loi d'informativité aussi ne peut s'évaluer qu'en situation de communication. Il est donc nécessaire de faire attention avant de décider si la loi d'informativité est transgressée ou s'il y a un sens implicite qui transmet un autre contenu.

« C'est le cas dans cette publicité de 1997 pour la marque Fiat :
 « Pour ceux à qui la Punto ne suffisait pas, voici la Punto »
 (Maingueneau 2002 : 22).

Dans l'exemple ci-dessus, à première vue, la loi d'informativité semble transgressée car le nom d'un modèle de voiture est utilisée deux fois ; la première fois dans le but de dire que ce modèle n'est pas suffisant et la deuxième fois pour sous-entendre qu'elle est suffisante. En fait, lorsque nous considérons cet exemple une seconde fois, nous comprenons facilement qu'il s'agit en fait d'une nouvelle Punto et donc, d'une nouvelle information respectant la loi d'informativité.

« Turquie : un violent séisme fait plus de 200 morts : Le séisme de magnitude 7,2 qui a secoué dimanche l'est de la Turquie a fait plus de 200 morts et au-delà de 1000 blessés »

(<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/International/2011/10/23/003turquie-seisme-maisons.html>)

Dans l'exemple ci-dessus, les énoncés apportent de nouvelles informations aux visiteurs de la page d'Internet, « radio canada » sur le tremblement de terre vécu en Turquie le 23 octobre.

1.2.3.4. La loi d'exhaustivité

C'est la loi qui est l'équivalent de la maxime de quantité (voir 1.2.2.2) qui impose que le locuteur utilise autant de mots qu'il est nécessaire pour dire ce qu'il veut dire, ni plus, ni moins. Selon Ducrot, le locuteur donne, sur le thème dont il parle, les renseignements les plus forts qu'il possède, et qui sont susceptibles d'intéresser le destinataire (Ducrot cité par Moeschler et Reboul 1994 : 222). Par exemple, imagions, qu'en marchant dans la rue, quelqu'un vous demande l'adresse de la poste. Si vous connaissez la bonne réponse, vous répondez en disant :

« Traversez la rue. Continuez jusqu'à la fin. Tournez à gauche. La poste est derrière la Pâtisserie Gourmands dont j'adore les tartelettes à la framboise ».

Dans ce cas-là, le locuteur transgresse la loi d'exhaustivité en ajoutant « dont j'adore les tartelettes à la framboise ». Car, dans cette situation de communication, ces informations ne sont pas utiles, pour le destinataire qui a seulement besoin de la première partie de la réponse pour pouvoir trouver la poste.

Après avoir observé en quoi consistent les principes fondamentaux de la pragmatique, notre objectif sera désormais d'étudier la place et l'importance de ce domaine et de ses principes dans la didactique des langues étrangères.

2. LA PLACE DE LA PRAGMATIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

« Il y a diverses sortes de curiosité : l'une d'intérêt, qui nous porte à désirer d'apprendre ce qui nous peut être utile, et l'autre d'orgueil, qui vient du désir de savoir ce que les autres ignorent »

La Rochefoucauld, *Maximes*, CLXXIII.

Dans la première partie de notre travail, nous avons essayé de définir le domaine de la pragmatique et d'expliquer la notion des actes de langage. Dans la présente partie, nous tenons à expliciter l'importance de cette notion précisément dans l'approche communicative (désormais AC). Il s'agira tout d'abord, de donner quelques brèves informations sur les méthodes d'enseignement de langue étrangère qui ont été utilisées avant l'approche communicative pour mieux comprendre l'avènement et le contenu de cette approche.

Depuis le XIX^{ème} siècle jusqu'à nos jours, les objectifs d'apprentissage d'une langue étrangère ont considérablement changé. Au début, les hommes apprenaient les langues étrangères par et pour sa littérature, sa culture. Dès 1950, la langue étrangère a été acceptée comme un moyen de communication avec les personnes qui la parlaient en tant que langue maternelle. Au fur et à mesure que le besoin de la communication en langue étrangère est devenu plus important, les différentes méthodologies se sont succédé, même prioritaire, et au début des années 1980, l'AC qui met l'accent sur l'apprentissage de la communication est apparue. Aujourd'hui, cette approche continue à se développer.

Nous allons, à présent, résumer le processus de développement des méthodologies de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères pour mieux comprendre les raisons qui ont engendré l'AC, sur laquelle nous nous attarderons pour y observer les traces de la pragmatique.

2.1. BRÈVE HISTORIQUE DE LA DIDACTIQUE DU FLE

Les unes élaborées en réaction contre la méthodologie précédente, les autres conçues comme l'adaptation de ces dernières aux nouveaux besoins de la société, la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale et audio-visuelle se sont succédé dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues étrangères. À la suite de ces méthodes, une nouvelle ère a vu le jour dans ce domaine, avec l'apparition de l'AC. Dans le but d'observer ce processus, en premier lieu nous allons faire un bref historique et étudier les points de vue des différentes méthodes concernant leur conception de la langue et de la communication orale. Nous ne nous attarderons pas sur les détails de ces méthodes car notre travail est surtout orienté sur les approches contemporaines, utilisées de nos jours pour l'enseignement / apprentissages des langues étrangères. C'est pour cela qu'en second lieu, nous allons observer et expliquer l'AC, les matériels pédagogiques qui y sont utilisés et ses principes fondamentaux de manière plus détaillée.

- La méthode traditionnelle

Cette méthode qui est également appelée « méthode grammaire-traduction », ou « méthodologie classique » était utilisée au début en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec, en tant que langues mortes. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues vivantes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture, la traduction des textes littéraires et le « bon usage » de la langue apprise à l'écrit, ce qui plaçait donc l'oral au second plan.

Cette méthode avait pour but d'apprendre à lire et à traduire en mettant au premier plan la valeur éducative des langues étrangères. La langue y était considérée comme « un ensemble de règles et d'exceptions observables dans des phrases ou des textes » (Stern cité par Germain 1993 : 103). Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. Les textes littéraires étaient considérés comme les matériels didactiques essentiels de l'enseignement des langues étrangères. Les phrases utilisées pour l'enseignement de la

grammaire étaient des phrases isolées et artificielles, qui n'avaient aucune ressemblance avec celles que l'on utilise dans des situations de communication naturelles.

D'autre part, le sens des mots était appris par le biais de leur traduction en langue maternelle. C'est pour cette raison que l'élève avait la difficulté à transformer ses savoirs en langue étrangère. Il était chargé de répéter et d'apprendre par cœur les règles de grammaire et les phrases enseignées. Les fautes n'étaient pas tolérées et elles étaient corrigées immédiatement par le professeur. Il n'y avait pas de communication orale en langue étrangère en classe et de ce fait, les élèves n'apprenaient pas à communiquer oralement. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère par le biais de cette méthode ne permettait pas aux élèves de pouvoir communiquer dans des situations authentiques de communication. Car, à même titre que les langues mortes, la langue étrangère était vue comme une langue qui devait être prioritairement utilisée à l'écrit, et qui servait principalement à comprendre les textes écrits (voir Gülmez, 1993).

- La méthode directe

L'importance donnée à la valeur utilitaire des langues étrangères et la fonction communicative de la langue étaient des points primordiaux pour cette méthode. Selon cette méthode qui est née comme une réaction contre la méthode grammaire- traduction, les langues vivantes ne pourraient pas être enseignées avec la même méthode utilisée pour les langues mortes parce que le but d'une langue vivante est de communiquer.

Aussi dans cette méthode, l'utilisation de la langue maternelle de l'élève était interdite afin d'améliorer leurs capacités de penser en langue étrangère, sans passer par leur langue maternelle. Au cas où l'élève demandait le sens d'un mot, le professeur expliquait ce mot à l'aide d'objets, d'images, de gestes ou de mimiques mais ne traduisait jamais en langue maternelle. L'objectif était que l'apprenant puisse apprendre cette langue étrangère le plus tôt possible et qu'il soit capable de communiquer oralement. C'est pour cette raison qu'il n'était pas possible de valoriser les acquisitions chez les élèves en leur donnant la possibilité de comparer les deux langues ou en faisant de la traduction, étant donné que la langue maternelle était toujours interdite (voir

Gülmez 1993 : 16). Dans cette méthode, nous observons donc un point de vue totalement différent de celui de la méthode précédente. La langue enseignée y était considérée comme une langue vivante servant à communiquer, prioritairement à l'oral. Seulement, les techniques utilisées n'étaient généralement pas compatibles avec l'authenticité des situations de communication réelles.

- La méthode audio-orale

À l'origine, cette méthode est née au cours de la Seconde Guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine qui avait besoin de former rapidement des soldats parlant d'autres langues que l'anglais. L'apprentissage de la langue étrangère, réalisé le plus vite possible et à un niveau permettant de communiquer oralement avec les natifs était l'objectif essentiel de cette méthode qui est aussi connu sous le nom de « *The Army Method* » (La méthode de l'Armée).

La définition des langues par la linguistique moderne comme des systèmes de signes permettant de communiquer avait influencé la méthode audio-orale, et par la suite, la méthode audio-visuelle. Pour la méthode audio-orale, le but principal était l'acquisition d'un automatisme chez l'élève qui lui servirait à réagir dans les situations nécessaires avec une réaction linguistique presque intuitive. La langue était considérée comme un ensemble de cadres syntaxiques. Car, « il fallait favoriser les échanges linguistiques oraux entre les peuples, les nations, les communautés, les individus de langues maternelles différentes » (Moirand 1990 : 8). C'est pour cela que la méthode audio-orale visait à apprendre la langue étrangère, surtout oralement et rapidement, de manière à favoriser l'apprentissage des échanges quotidiens de base.

Cette méthode donnait la priorité à la communication orale, mais la langue était considérée comme « un ensemble de structures syntaxiques qui devaient être apprises et utilisées selon le principe de la psychologie béhavioriste, sous forme d'automatismes que les élèves devaient acquérir par le biais de répétitions systématiques » (Gülmez 1993 : 31). Bien que la communication visée soit une communication authentique, les structures répétées étaient des structures figées, toujours très éloignées des productions

naturelles et ainsi, artificielles.

- La méthode audio-visuelle

Cette méthode, nommée également « structuro-globale audiovisuelle » (SGAV), est définie comme la méthode dominante en France dans les années 1960 et dont la cohérence est assurée autour de l'utilisation de l'image et du son. Cette méthode est centrée sur l'apprentissage de la communication, surtout verbale en donnant une grande importance à la notion de communiquer en langue étrangère. La langue était considérée comme un ensemble visuel servant à l'expression et à la communication en privilégiant la forme orale par rapport à sa forme écrite. L'écriture n'y était considérée que comme un dérivé de l'oral. La préface de la première méthode audio-visuelle *Voix et images de France* parue en 1960, nous donne une idée sur l'objectif de cette méthode :

« Le langage est un instrument, un outil : c'est un outil magnifique, mais difficile à manier. Son premier but est de servir, d'être utile. Sans le langage, il n'y a pas de véritable communication entre les êtres : c'est lui qui constitue le code de nos relations (...) c'est pourquoi nous avons cherché à enseigner, dès le début, la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les ressources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé » (*Voix et Images de France* cité par Moirand 1990 : 8).

Par ailleurs, la méthode audio-visuelle a également introduit la notion de « situation visualisée » (terme utilisé par Blanchet), grâce à laquelle les protagonistes, les lieux et les circonstances du dialogue naturel peuvent apparaître dans les séquences d'apprentissage. L'introduction de cette visualisation sous forme de films fixes ou de diapositifs devait en même temps résoudre les problèmes de compréhension par la visualisation des objets et des situations qui facilitait en effet énormément la compréhension des structures enseignées.

« Bien que cette méthode ait offert un complément audio-visuel intéressant à la méthode directe, son succès a été maigre (...) Il s'est vite avéré qu'il n'y avait que peu ou pas du tout de transfert entre les dialogues mécaniques répétés en classe et les besoins en situations réelles et que les apprenants ne savaient de toute façon pas utiliser dans une situation normale, les phrases préfabriquées pour les besoins d'un manuel »

(voir

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm)

Avec la méthode audio-visuelle, l'unité de l'enseignement est petit à petit passée des « phrases- structures » aux dialogues qui sont de véritables unités de communication, mais à ce stade nous ne pouvons toujours pas parler de dialogues authentiques considérés dans leur « situation de communication » naturelle.

- L'Approche Communicative

Comme nous venons de le souligner (voir 2.1.2), la méthode directe a été une rupture avec la première méthode d'enseignement de langue étrangère, la méthode traditionnelle. Depuis la méthode directe jusqu'à l'AC, il est possible de dire que toutes les méthodes ont été des adaptations des méthodes précédentes aux nouveaux besoins de la société avec le support des développements technologiques. C'est pour cette raison que l'AC est aussi considérée par certains didacticiens comme la « troisième génération de la méthodologie audiovisuelle » (Cuq et Gruca 2009 : 264). Avant l'apparition de l'AC, la méthode audiovisuelle de deuxième génération était dominante dans le domaine et avait commencé à donner une souplesse d'utilisation des dialogues réels et était centré sur la production des apprenants en fonction des objectifs communicatifs.

À cette époque, l'initiative se dirigeait vers l'apprenant en fonction des objectifs communicatifs qu'il devait acquérir. L'utilisation des dialogues proches aux dialogues réels avec des personnages plus « réels », l'ambition de l'utilisation de la langue française avec ses diverses variétés préparaient le fondement convenable pour l'AC.

Depuis l'apparition de la Communauté Européenne (aujourd'hui Union Européenne), s'est fait ressentir le besoin d'une meilleure communication en langue étrangère, assurée par le biais d'un meilleur enseignement des langues, adapté aux besoins et aux objectifs qui se présentaient au sein des sociétés. Et, une nouvelle approche s'est formée sous le nom anglais « *communicative approach* » vers la fin des années 1970.

Avec l'élaboration de l'AC « on n'attend plus d'une discipline théorique qu'elle fournisse un modèle permettant de résoudre les problèmes d'enseignement, mais on va

y puiser des outils, des concepts qui sont intégrés par la didactique » (Bérard 1991 : 17). Comme il était le cas des méthodes audio-orales qui avaient adopté les principes du distributionnalisme américain, au pied de la lettre, et la méthode audio-visuelle, qui avait utilisé, comme base, la linguistique structurale française.

Cette approche considère non seulement la forme syntaxique des langues enseignées mais aussi et surtout leur aspect sémantique et pragmatique en prenant en compte les besoins langagiers et communicatifs des apprenants. C'est-à-dire que l'AC « est centrée sur l'apprenant et non sur le savoir : c'est la relation au savoir qui compte ; on s'intéresse non seulement au processus d'enseignement mais à l'apprentissage et au développement de l'autonomie de l'apprenant. »

(<http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/courscaapes2AC.htm>).

Avec l'AC, « la linguistique appliquée » a laissé sa place à « la didactique des langues étrangères » (voir Onursal 2011). Donc, il ne s'agit plus d'apprendre les structures grammaticales, les connaître par cœur, mais de prendre comme point de départ, le sens des paroles que l'on doit produire dans différentes situations de communication. Autrement dit, ce qui compte dans l'AC, c'est d'assurer la production et l'utilisation des énoncés en fonction du sens qu'ils véhiculent dans une situation de communication précise. Les principes de l'AC ont été mis en place à la suite de grandes réflexions agencées par des didacticiens, des pédagogues, des psychologues et des linguistes qui ont obtenu des réponses à des questions telles que :

« À quoi nous sert la notion de situation dans une théorie de l'enseignement/apprentissage des langues et dans une pratique de la communication en classe de langue ? À quelle(s) étape(s) de la démarche didactique va-t-elle intervenir ? Comment et pourquoi faire ? Lors de la détermination des contenus d'apprentissage ? Pour une identification des besoins des apprenants ? (...) Pour étudier le discours de la classe de langue ? Pour évaluer les capacités communicatives des apprenants ? » (Moirand 1990 : 13).

Dans les parties suivantes, nous allons essayer d'observer cette approche en détail pour pouvoir trouver les bonnes réponses à ces questions.

« L'approche communicative a connu et connaît une évolution qui repose

néanmoins sur des principes de base fondamentaux : enseigner une compétence de communication en travaillant ses différentes composantes, enseigner la langue dans sa dimension sociale, appréhender le discours dans une perspective globale et privilégier le sens sont autant de points forts qui perdurent » (Cuq et Gruca 2009 : 269).

Pour mieux cerner ces principes, nous allons d'abord définir les notions telles que l'énoncé, la situation de communication, les composantes de la compétence de communication, etc.

2.2. LES PRINCIPES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

Dans les parties antérieures, nous avons essayé de faire un bref résumé des méthodes d'enseignement et de l'AC. Désormais, nous allons entrer dans le vif du sujet pour observer les principes de cette approche. Nous avons l'intention, ici, de trouver des réponses aux questions posées dans la partie précédente, notamment telles que : à quoi nous sert la notion de situation dans une théorie de l'enseignement / apprentissage des langues et dans une pratique de la communication en classe de langue ? (voir 2.1.5).

Ces principes seront étudiés sous sept titres généraux : les effets du *Niveau seuil* et l'introduction de la pragmatique dans le domaine de la didactique du FLE, la compétence de communication, la situation de communication, les dialogues en situation, la notion de l'apprenant et de l'enseignement, les documents, le CECR. En dernier lieu, nous voulons aussi faire une description de l'approche actionnelle qui est l'approche dominante du domaine de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères depuis le début des années 2000 et qui est aujourd'hui pratiquée parallèlement à l'AC.

2.2.1. *Un niveau seuil* : Introduction de la pragmatique dans le domaine de la didactique du FLE

Le *Niveau seuil* (en anglais *Threshold Level*), développé par le Conseil de l'Europe en 1971, est un vaste projet pour l'élaboration des systèmes d'apprentissage des langues vivantes. C'est un outil de référence pour la définition et la détermination des objectifs

et des contenus fonctionnels dans l'enseignement des langues étrangères. Le « fonctionnel » se définit comme « la mise à la disposition de l'apprenant des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagières » (Gülmez 1993 : 79). Il ne s'agit plus des inventaires définis en terme de structures mais en termes de fonctions de communication de la langue.

Le *Niveau seuil* « prend en compte à la fois les diverses composantes de tout échange langagier et la diversité des publics comme en témoignent ses cinq sections, solidaires les unes des autres » (Cuq et Gruca 2009 : 200). Dans ce contexte, cet ouvrage de référence divise le public d'apprenant en cinq catégories potentielles selon leurs particularités. Ce sont les touristes-voyageurs, les travaillant-migrants, les spécialistes-professionnels, les adultes / adolescents en système scolaire et les adultes en système scolaire ou universitaire. Cette catégorisation a été faite afin de définir les objectifs d'utilisation fonctionnelle de la langue étrangère et de définir par la suite les contenus d'enseignement exprimés en termes de fonction, d'acte de langage et de concepts à exprimer en langue étrangère. Plus précisément,

« *Le niveau seuil* est un essai qui tente de décrire la compétence de communication, que doit posséder, dans une langue étrangère donnée, une personne placée dans un environnement étranger pour satisfaire ses besoins immédiats (se renseigner, faire des achats, etc.). (...) [Il] se présente, pour l'essentiel, comme un inventaire des actes de parole et de leurs réalisations complété par un recensement des notions générales et spécifiques inhérentes à la langue et la présentation d'une grammaire notionnelle, outil qui donne à un apprenant les moyens de décrire sa perception du monde » (Robert 2008 : 138).

Cette démarche fonctionnelle « propose un éventail de possibilités pour l'accès à une compétence minimale de communication et met accent sur les notions d'acte de langage et de besoin et sur la diversité des apprenants » (Cuq et Gruca 2009 : 204, 205). Coste présente les diverses composantes de tout échange langagier dans un contexte où il suppose que tout locuteur engagé dans un événement de communication en soulignant qu'il « poursuit [premièrement] une intention énonciative ; par exemple, s'informer (de quelque chose auprès de quelqu'un) ou faire faire (quelque chose à quelqu'un) » (Coste cité par Gülmez 1993 : 80). Selon cette intention, la langue est considérée comme un moyen d'exprimer les sentiments, les intentions dans un contexte énonciatif.

Deuxièmement, il « cherche à réaliser cette intention par le biais d'acte de langage ; par exemple, pour s'informer, demander des informations factuelles ou pour faire faire, demander de faire » (*ibid.* 80). Cela veut dire que la langue ne sert pas seulement à écrire ou à raconter. Grâce aux actes de langage, elle sert aussi à exprimer des opinions, à demander diverses informations, à porter des jugements, à créer : qui est aussi le rôle de la parole.

Troisièmement, ce locuteur « fait appel à des notions très générales (par exemple : notions de temps, de distance, de cause, d'appartenance, etc.) liées à la réalisation des actes de parole ou aux domaines d'expérience sur lesquels ils peuvent s'articuler » (*ibid.* 80). Ainsi, l'apprenant d'une langue étrangère peut demander les informations dont il a besoin dans différentes situations de communication. Quatrièmement, il ;

« prend en compte certaines caractéristiques de la situation de communication (tenant par exemple au canal utilisé : téléphone, conversation en face à face, correspondance, etc.) et les rapports entre les interlocuteurs (rapports de familiarité, de hiérarchie, relations influencées par les rôles et les statuts respectifs ; échange de caractère transactionnel ou personnel) ; cette situation et ces rapports comportant des contraintes physiques ou des normes d'interaction sociale qui ont une incidence sur la réalisation des actes de parole et / ou l'expression des notions » (Gülmez 1993 : 80).

Il s'agit donc « d'établir et de maintenir des contacts sociaux en tant que visiteurs dans des pays étrangers ou avec des visiteurs étrangers dans son propre pays » (Van Ek cité par Moirand 1990 : 23). Ainsi, cet inventaire, en regroupant les relations entre les interlocuteurs dans certaines situations, vise à catégoriser les actes de langage et les notions que nous devons mobiliser lors des contacts dans diverses situations de communication.

Selon le *Niveau seuil*, il est supposé que tout locuteur qui se trouve dans un événement de communication « produit un message en fonction, d'une part, de l'ensemble des paramètres qui précèdent et, d'autre part, des moyens que la langue met à sa disposition et du répertoire langagier dont il a le contrôle » (Gülmez 1993 : 80). Il faut donc définir un objectif d'apprentissage fonctionnel pour que l'apprenant soit capable de réaliser ou

d'interpréter une communication selon son intention énonciative, par le biais de l'acte de langage authentique en déterminant « qui parle ? à qui parle ? quand ? dans quelle situation ? dans quel but ? ». Ainsi, il faut définir les types de rôles et les statuts des interlocuteurs pour chaque situation de communication. C'est pour cette raison que la troisième section d'*Un niveau seuil* est consacrée aux actes de parole sous forme de listes de formulations possibles. Par exemple, pour la rubrique « proposer à autrui de faire ensemble » dans la sous-rubrique « proposer, suggérer », nous trouvons :

- « Si on allait au cinéma ?
- On pourrait aller au cinéma.
- Si tu veux, on pourrait aller au cinéma.
- Si tu veux, on peut aller au cinéma.
- Si tu veux, on va au cinéma.
- Qu'est-ce que tu dirais d'aller au cinéma ?
- Ça te dirait d'aller au cinéma ?
- Tu aimerais aller au cinéma ? » (Coste et al. 1976 : 119).

L'apprentissage d'une langue étrangère nécessite donc l'acquisition d'un savoir linguistique et le savoir qui lui permet de se servir de ce premier pour agir dans cette langue. C'est pourquoi l'apprenant doit savoir faire un choix entre différentes expressions possibles pour que la langue serve « à faire des demandes, à donner des ordres, à porter un jugement, à exprimer des opinions et des sentiments, bref à effectuer toute une série d'opérations appelées 'acte de parole' ou 'acte de langage' » (Cuq et Gruca 2009 : 202,203). C'est donc pour la première fois que l'approche pragmatique du langage est utilisée dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Il vise à faire acquérir chez l'apprenant un bagage cognitif et à approprier ce bagage à la production des énoncés pour l'accès à une compétence communicationnelle à objectif pragmatique. Selon Moirand,

« dans une analyse globale de la communication, on préfère partir de l'étude des paramètres de la situation de discours dans laquelle le document a été produit (approche situationnelle) pour décrire ensuite le déroulement des interactions (approche conversationnelle), dégager la valeur illocutoire des énoncés et la forme des actes de parole (approche pragmatique), rechercher les indices des opérations énonciatives sous-jacentes (approche énonciative) » (Moirand 1990 : 87).

À ce stade, nous voulons analyser brièvement les apports des approches situationnelles,

conversationnelles, pragmatiques et énonciatives au domaine de la didactique des langues étrangères.

- L'approche situationnelle :

L'objectif de cette approche est de faire en sorte que l'apprenant soit capable de réaliser ou d'interpréter une communication selon son intention énonciative à l'aide des actes de langage authentiques, en tenant compte des éléments pertinents de la situation en répondant aux questions « qui parle ? à qui ? quand ? dans quelle situation ? pour quel but ? ». Elle permet aux apprenants « d'inférer à partir d'indices situationnels (compétence référentielle et discursive) des éléments communicatifs verbaux et non verbaux (...) afin de 'systématiser' un apprentissage des échanges transactionnels » (Moirand 1990 : 94). Cela leur permet donc de définir les éléments de la situation de la communication, à savoir, entre autres, le locuteur, l'espace et le temps pour aboutir à un échange verbal.

- L'approche conversationnelle :

Dans une approche de type conversationnel, il s'agit d'acquérir les notions d'ouverture, de développement et de clôture qui permettent de réaliser un échange verbal entre les interlocuteurs.

« Elle permet de dégager quelles stratégies interactives l'apprenant devra s'approprier pour pouvoir participer à des échanges de ce type : savoir comment prendre l'initiative de la conversation, comment faire savoir qu'on veut poursuivre, ou au contraire qu'on veut arrêter l'échange ; à l'inverse, savoir repérer une intention de clôture chez son interlocuteur » (Moirand 1990 : 98).

C'est-à-dire que l'apprenant définit les stratégies communicatives par l'intermédiaire de cette approche pour établir, poursuivre et terminer une conversation dans une langue étrangère. Dans la classe, les activités réalisées sous forme de « jeux communicatifs par équipes, par exemple dans une conversation au téléphone : apprendre à épeler (et connaître le code d'épellation de référence), apprendre à dire (comprendre les chiffres) etc. » (*ibid.* 99) facilitent l'établissement de ces capacités chez les apprenants.

- L'approche pragmatique :

Cette approche vise explicitement l'acquisition des unités minimales de la communication pour enseigner les habiletés nécessaires, dans le but de faire passer du sens, pour dire ce que l'on veut dire, ou doit dire, dans une langue étrangère. Elle cherche aussi, à décrire les intentions de communication des participants comme les actes de langage et les valeurs illocutoires des énoncés. Dans la première partie de notre travail, nous avons expliqué que les intentions selon lesquelles les énoncés sont produits correspondent à des actes particuliers (voir 1.2.1). Ainsi, l'acte illocutoire sert à tenter d'agir sur l'interlocuteur et il vise à produire un certain effet sur lui dans une situation interlocutive (voir 1.2.1.2). La diffusion d'*Un Niveau seuil* a permis que la pragmatique et ses apports à l'enseignement des langues étrangères soient mieux connus et compris de la part des enseignants de langue. Cette connaissance une fois acquise, il est possible de diviser les principaux apports de cette méthode en trois parties suivantes :

Tout d'abord, « elle permet de différencier les actes de parole de chacun des interlocuteurs en face à face : les 'actes-demandes' et 'les actes-réponses' (...) et par ailleurs, dans une perspective didactique, les actes 'à interpréter' de ceux 'à produire' » (Moirand 1990 : 100). Grâce à cette méthode, l'apprenant développe ses stratégies interlocutives pour produire et interpréter des énoncés dans différentes situations de communication.

Ensuite, pour chaque acte inventorié, l'approche pragmatique « amène à distinguer les différentes formulations 'attestées' ou 'prévisibles' dans cette situation et à les classer en formulations directes et indirectes » (*ibid.* 100). Par exemple, dans un acte de langage direct, le locuteur s'adresse directement à son interlocuteur et produit une force illocutoire directe sur lui. Ainsi, à la sortie d'un magasin ou d'un supermarché, l'employée prononce un énoncé tel que :

« Je vous remercie. Bonne journée. Au revoir ! » (voir 1.2.1.4)

Dans un acte de langage indirect, le locuteur peut s'adresser indirectement à son destinataire pour que le destinataire puisse prendre une décision comme dans l'exemple de Searle :

« Peux-tu me passer le sel ? » (voir 1.2.1.5)

Dans ce contexte, le locuteur ne pose pas une question, mais il invite l'interlocuteur à lui donner le sel par l'accomplissement d'un acte illocutoire indirect.

Enfin, l'approche pragmatique « facilite la prise en compte des micro-enchaînements d'actes à l'intérieur des interventions (...) en liaison avec les données de l'approche [conversationnelle] » (Moirand 1990 : 101). En définissant les stratégies communicatives pour établir, poursuivre et terminer une communication, l'apprenant produit et interprète des énoncés ayant des buts illocutoires. À ce stade, « il s'agit pour l'enseignant qui dispose d'un mini-corpus de conversations enregistrées de distinguer les actes qu'il est nécessaire d'interpréter de ceux qu'il est nécessaire de produire » (*ibid.* 101) pour distinguer par exemple un acte justificatif dans lequel nous interprétons le message, d'un acte illocutoire directif dans lequel nous demandons quelque chose pour qu'il soit réalisé. Cette approche permet donc de « faire prendre conscience aux apprenants de l'enchaînement des actes, les inciter également à comparer avec leur langue maternelle (compétences discursive et socioculturelle) (...) en tout cas multiplier l'introduction d'actes de même type dans des situations de communication différentes (*ibid.* 103). Par exemple, un acte de langage tel que « demander des renseignements » peut varier dans les situations de la vie quotidienne comme à la banque, à l'aéroport, à la poste, etc.

- L'approche énonciative :

Cette approche « s'appuie sur la distinction proposée par Benveniste entre le message verbal (énoncé) et l'acte de production de cet énoncé (l'énonciation) (Moirand 1990 : 104). Ainsi sont les indices qui renvoient aux éléments situationnels pour définir le

locuteur, l'espace et le temps « qui marquent dans le discours :

- la présence des énonciateurs (marques personnelles) ;
- le renvoi au référentiel, au lieu et au moment d'énonciation (déictiques, temps verbaux, indicateurs spatio-temporels) ;
- les rapports que les énonciateurs entretiennent avec leurs énoncés (thématisation, modalités) ;
- les rapports que les énonciateurs entretiennent entre eux (modalités, marques personnelles) » (*ibid.* 104).

L'intérêt de l'approche énonciative est le fait qu'elle décrit les déictiques, les pronoms personnels, les temps verbaux, les déterminants, etc. afin de préciser leur fonctionnement illocutoire dans le discours. Ainsi, « elle semble opératoire en didactique si l'on considère que l'enseignement d'une compétence linguistique (modèles grammaticaux de la langue) fait partie intégrante de l'enseignement d'une compétence de communication en langue étrangère) » (*ibid.* 108).

Pour illustrer ces différentes approches, Moirand s'appuie sur les enregistrements effectués par une jeune professeure de français langue étrangère, Marie-Antoinette Orphanou, dans le cadre de son mémoire de maîtrise intitulé *Analyse en actes de parole du discours des employés de l'Office du Tourisme de Chypre* (voir Moirand 1990).

Pour notre part, nous y avons choisi la conversation authentique téléphonique suivante dans le but de montrer l'apport de chacune des approches citées ci-dessus :

- « E1 : Office du Tourisme de Chypre, bonjour.
 E2 : Bonjour, madame. Est-ce que vous pourriez m'envoyer des documents sur Chypre, s'il vous plaît ?
 E1 : Bien sûr. Vous me donnez votre nom, s'il vous plaît ?
 E2 : Alors, c'est Madame Morais, M-o-r-a-i-s-, Odilia, 28, rue des Grand Champs, 45300 Sermaises et Loiret. Sermaises. Ça s'écrit: S-e-r-m-a-i-s-e-s.
 E1 : D'accord.
 E2 : Vous pourriez m'envoyer en deux exemplaires si c'est possible, s'il vous plaît ?
 E1 : En deux exemplaires.
 E2 : Oui.
 E1 : D'accord.
 E2 : Merci, au revoir.
 E1 : Au revoir. » (Moirand 1990 : 78)

Grâce à l'approche situationnelle, l'apprenant peut définir les éléments de la situation de communication. Selon cette communication téléphonique, E1 est une employée dans un office de tourisme et E2 est une cliente qui téléphone à cet office de tourisme dans le but de demander quelques documents.

L'approche conversationnelle permet à l'apprenant de définir les stratégies comme :

- L'ouverture : « Office du Tourisme de Chypre, bonjour », « Bonjour Madame »
- Le développement : « Est-ce que vous pourriez m'envoyer des documents sur Chypre, s'il vous plaît ? » « Bien sûr. Vous me donnez votre nom, s'il vous plaît ? », « D'accord », « Oui » etc. pour poursuivre.
- La clôture : « Merci, au revoir », « Au revoir » pour terminer une conversation dans une langue étrangère.

Selon l'approche pragmatique, l'apprenant remarque la prise d'initiative par la cliente à la présence d'un marqueur d'illocution, c'est-à-dire les actes de langage utilisés pour réaliser un acte illocutoire. À ce stade, l'énoncé « Est-ce que vous pourriez m'envoyer des documents sur Chypre, s'il vous plaît ? » peut être considéré comme un acte indirect de « demander une information ». L'employée comprend et interprète l'énoncé, et par la suite de ces étapes elle répond en disant « Bien sûr ». Ainsi, l'une des réponses de la cliente « En deux exemplaires » peut être acceptée comme un acte de justification. C'est-à-dire, l'apprenant apprend l'enchaînement des actes pour multiplier les actes de même type dans des situations de communication différentes.

En conséquence, l'approche énonciative permet d'abord de classer les formulations des actes de langage dans un contexte et les déictiques d'une situation de communication comme les interlocuteurs (l'employée et la cliente), les marqueurs personnels comme « Vous pourriez..., votre nom s'il vous plaît », etc.

2.2.2. La psychologie cognitive

Nous observons la contribution des théories de la psychologie cognitive, aussi bien

dans le fondement théorique que dans les pratiques de l'AC. Selon le cognitivisme, « le cerveau humain est comme un puissant ordinateur capable de 'stocker' des informations dans la mémoire à court terme (celle qui 'travaille' en classe) ou à long terme (la mémoire du sens) (Desmos et al. 2005 : 16). C'est-à-dire, dans le processus d'apprentissage, l'apprenant doit mémoriser les connaissances apprises en classe pour les transférer par la suite dans sa mémoire à long terme, et réaliser ainsi l'acquisition de ces connaissances. L'apprentissage est donc considéré comme :

« un processus actif qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu. Le résultat de l'apprentissage est moins le produit de ce qui a été présenté par l'enseignant ou le matériel didactique utilisé que le produit conjoint de la nature de l'information présentée et de la manière dont cette information a été traitée par l'apprenant lui-même » (Germain 1993 : 205).

Dans la classe, c'est donc l'apprenant qui est responsable de ce processus et qui fait que les savoirs soient transmis de la mémoire à court terme, à la mémoire à long terme, autrement dit, pour qu'ils puissent être acquis, l'apprenant doit lui-même réaliser certains actes d'apprentissage et pour ce faire, utiliser différentes stratégies notamment en répétition. Personne d'autre que l'apprenant lui-même ne peut faire en sorte que ce processus se réalise. L'ensemble des informations stockées ainsi est accepté comme un « bagage cognitif ». Mais l'enseignant, avec les exercices de répétition, peut guider et aider l'apprenant.

Grâce à son bagage cognitif, l'apprenant peut lui-même ajouter de nouvelles connaissances et il peut les utiliser pour produire des énoncés en langue étrangère. Contrairement au béhaviorisme dont les principes étaient utilisées dans la méthode audio- orale de manière à favoriser l'apprentissage sous forme d'automatisme, le cognitivisme développé par Piaget avance l'idée suivante :

« la connaissance n'est pas une simple copie du réel, mais résulte d'une construction progressive qui s'inscrit (...) dans le prolongement des processus biologiques et qui comme eux, a une fonction adaptative » (Galisson et Coste 1976 : 99).

Dans le contexte de la classe, le processus cognitif se réalise suivant certaines phases, à

tour de rôle, « la phase de découverte, la systématisation (découverte et analyse du système de la langue), la fixation par réemploi dans les activités orales et écrites et la créativité » (Desmos et al. 2005 : 17). L'apprenant y est considéré comme un sujet parlant qui est actif pendant ce processus et qui est responsable de son apprentissage.

« l'acquisition cognitive du fonctionnement d'une langue se fait donc par étapes et à chaque étape le sujet apprenant construit une structure cognitive. Cette structure :

- a sa propre logique interne,
- mais reste provisoire dans la mesure où elle peut être remise en cause par la confrontation à un matériau linguistique ou par les corrections apportés » (Gülmez 1993 : 93).

L'apprenant élabore donc des hypothèses et il se pose des questions sur son propre apprentissage pour tester sa connaissance antérieure. S'il est question d'une erreur, il se demande à lui-même quels en sont les raisons et se questionne sur le processus qui l'a amené à faire cette erreur. En effet, les erreurs « constituent le moyen d'accès le plus immédiat au système linguistique intermédiaire de l'apprenant » (*ibid.* 103). Étant donné que l'apprenant a besoin d'être corrigé, chaque correction sera bénéfique à condition d'être motivé par l'enseignant selon le processus d'apprentissage. L'enseignant a le rôle de guider l'apprenant dans les étapes cognitives. Cependant, la psychologie cognitive peut être seulement une étape, une instance dans l'enseignement et notamment chez les adultes.

2.2.3. La compétence de communication

La langue est le moyen le plus efficace qui permet d'établir la communication en véhiculant les pensées des êtres humains. C'est pour cela que durant tout le processus de l'apprentissage d'une langue, l'apprenant doit avoir un objectif orienté vers le développement progressif de ses compétences de communication et d'expression en tant que sujet communiquant. Mais que signifie précisément la communication, et question encore plus importante pour l'AC, qu'est-ce qu'une compétence de communication ? Selon Winkin, l'acception de « la communication » la plus courante en didactique des langues est la suivante :

« Il s'agit d'un échange interactionnel entre au moins deux individus situés socialement, échange qui se réalise au travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux, chaque individu pouvant être tour à tour (ou exclusivement) soit producteur soit consommateur de messages » (Winkin cité par Moirand 1990 : 9,10).

Au fur et à mesure que la technologie progresse, les moyens de communication se multiplient, et l'importance de la communication augmente. Face à ces nouveautés, il est inévitable pour l'apprenant de développer ses compétences langagières pour communiquer dans différentes situations auxquelles il pourra être confronté. Par exemple, si cet apprenant voyage à l'étranger, il aura certainement besoin de communiquer tout de suite pour demander le chemin, pour commander son repas ou faire des achats pour combler ses besoins vitaux, pour remercier, pour être excusé. Dans ce cas, ce qui compte, c'est le besoin et la volonté de communiquer chez l'apprenant.

Comme une personne qui acquiert sa langue maternelle, l'apprenant de langue étrangère voudrait et / ou devrait commencer à pratiquer la langue pour pouvoir communiquer, pour transmettre ses idées à ses interlocuteurs dans les situations authentiques. C'est pour cette raison que l'apprenant aurait besoin de développer sa compétence de communication. Cette compétence est «la capacité d'un locuteur de produire et d'interpréter des énoncés adéquats à une situation donnée conformément aux contextes sociaux du pays. Cela signifie que pour communiquer, la maîtrise du système de la langue ne suffit pas car il faut connaître aussi, et surtout, les règles de son emploi » (Kyloušková 2006 : 1. <http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=502>). Les composantes de cette compétence varient selon différents chercheurs et points de vue. Par exemple, selon Moirand, la compétence de communication repose sur la combinaison de plusieurs composantes :

- une composante linguistique : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ;
- une composante discursive : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés ;

- une composante référentielle : c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations ;
- une composante socioculturelle : c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux » (Moirand 1990 : 20).

Cela dit, un apprenant qui ne voyage pas souvent ou qui rencontre rarement les natifs sera probablement moins intéressé aux communications authentiques. Dans un tel cas, la « *volonté* » de créer des occasions importe davantage que le « *besoin* » de communiquer. En effet, nombreux sont les gens qui vivent dans un pays étranger pendant longtemps et qui manquent d'une volonté véritable de communication en satisfaisant leurs besoins quotidiens par des échanges réalisés en quelques mots mémorisés, et limités donc à un certain nombre de situations : « un billet pour Lyon, s'il vous plaît », « un pack de lait s'il vous plaît », « combien je vous dois ? », « bonjour », « au revoir », etc.

Ces composantes de base établies suivant les formes d'utilisation de la langue sont aussi les éléments incontournables pour l'acquisition d'une compétence de communication.

Kyloušková fait une explication détaillée de la compétence pragmatique. Étant donné que le but de l'enseignement est de faire obtenir cette compétence chez les apprenants, il est nécessaire d'approfondir ces connaissances aussitôt qu'il est possible. Alors, « la compétence pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, structurer le discours...) » (Kyloušková 2006 : 2). Donc, elle sert à connaître et à interpréter les différents énoncés produits dans une certaine situation de communication. De plus, elle aide à établir un lien entre l'énonciateur et la situation de communication pour l'identification du message selon le contexte. « C'est pourquoi on sensibilise l'apprenant aux différents types de discours et à la notion d'acte de parole » (*ibid.* 2). Selon Kyloušková, cette compétence exige :

« Pour la production de textes écrits ou oraux (exposés, descriptions, narrations,

résumés, exposés, argumentations, lettres, etc.) la maîtrise :

- de la structuration au moyen de connecteurs logiques ou chronologiques,
- de la cohérence textuelle, de la disposition typographique,
- de la mise en valeurs de certains éléments,
- du protocole de présentation, etc. » (*ibid.* 2).

L'apprenant doit donc connaître les composantes linguistique et pragmatique pour pouvoir produire des énoncés conformes à l'intention et au contexte communicationnel dans un texte écrit ou oral cohérent et bien structuré.

« Pour la compréhension des textes mentionnés ci-dessus, mais aussi de messages écrits publics (informations, règlements, publicités, avertissements, affiches, tracts, etc.) ou de messages oraux (annonces dans les gares, aéroports, supermarchés, émissions de radio ou de télévision, débats, etc.) la maîtrise :

- des aptitudes mentionnées pour la production, mais aussi la capacité,
- d'interpréter les présupposés du texte et ses intentions,
- de rattacher le produit de la lecture ou de l'écoute à ses propres connaissances ou expériences,
- de fournir les informations manquantes ou omises délibérément » (*ibid.*

2).

Dans ce cas, c'est l'apprenant qui doit essayer d'approfondir ses connaissances linguistiques, pragmatiques, discursives et culturelles sur la langue cible et c'est l'enseignant qui doit guider les apprenants pendant le processus d'apprentissage pour l'amélioration de leur compétence de communication. Par conséquent, l'apprenant pourrait produire et interpréter des énoncés convenables pour chaque situation de communication au fur et à mesure que la compétence de communication chez l'apprenant progresse. Dans ce cas, il faut savoir ce que sont l'« énoncé », l'« énonciation », le « contexte » et la « situation de communication ». Sous le titre suivant de « la situation de communication », nous allons définir ces notions en mentionnant leur place dans l'AC.

2.2.4. La situation de communication

Dans la première partie de notre travail, nous avons défini la pragmatique en soulignant que ce domaine étudiait les énoncés produits dans des situations de communication précises du point de vue des actes réalisés par le locuteur et des effets qu'ils peuvent produire sur l'allocataire. Ainsi, selon les idées de Sperber et Wilson sur

la communication, « d'Aristote aux sémioticiens modernes, toutes les théories de la communication ont été fondées sur un seul et même modèle, que nous appellerons *modèle du code*. Selon ce modèle, communiquer, c'est coder et décoder des messages » (Vion 2000 : 12). À l'inverse de cette conception, Goffman défend que « la communication renvoie à une théorie des comportements, qu'ils soient verbaux ou non verbaux [qui] prend en compte tous les types d'interactions » (*ibid.* 32). Désormais, nous allons étudier les composantes de la situation de communication par rapport à ces deux points de vue différents. Pour cela, il importe tout d'abord d'expliquer la notion d'énonciation.

C'est le célèbre linguiste français, Benveniste, qui a défini pour la première fois cette notion comme suit : l'énonciation est « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation (...) Cet acte est le fait du locuteur qui mobilise la langue pour son compte » (1974 : 80). Autrement dit, l'énonciation est l'acte et/ou le processus à la fin duquel est produite chaque parole (chaque énoncé). Elle se réalise chaque fois qu'un locuteur précis produit une parole, dans une situation de communication précise pour transmettre des messages précis à des destinataires précis. Et, chaque message qui est produit à la fin de ce processus est appelé « énoncé ». Chaque processus d'énonciation se réalise dans un contexte précis. Ce contexte qui peut être très brièvement qualifié comme l'environnement dans lequel la communication a lieu, est en fait désigné par le terme de « situation de communication ». La situation de communication est :

« L'environnement physique dans lequel se déroule l'échange verbal : circonstances spatio-temporelles du discours, caractéristiques 'proxémiques' de l'espace communicationnel, et ce morceau du référent qui apparaît comme immédiatement perceptible aux partenaires de la communication » (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 206).

C'est-à-dire, chaque acte de communication produit à l'aide d'un code linguistique, contient fondamentalement trois éléments : un locuteur, le temps et l'espace où se déroule la communication et se produit l'énonciation. À ces éléments, vient s'ajouter directement le deuxième interlocuteur convoqué par le locuteur, c'est-à-dire l'allocutaire (voir Benveniste 1974). Les éléments appartenant à l'énoncé et qui sont

directement en relation avec les circonstances de l'énonciation ('je', 'tu', 'ici' et 'maintenant') sont appelées les « déictiques ». Les déictiques sont, en bref, les éléments qui se trouvent dans l'énoncé, qui sont porteurs de traces de l'énonciation et qui peuvent être interprétées par rapport à la situation d'énonciation.

Puisque la condition de l'existence des énoncés relève de la situation de communication, nous allons à présent définir cette situation. Le schéma 2, ci-dessous, est le schéma que Jakobson (1963) a élaboré pour représenter la communication et les fonctions du langage :

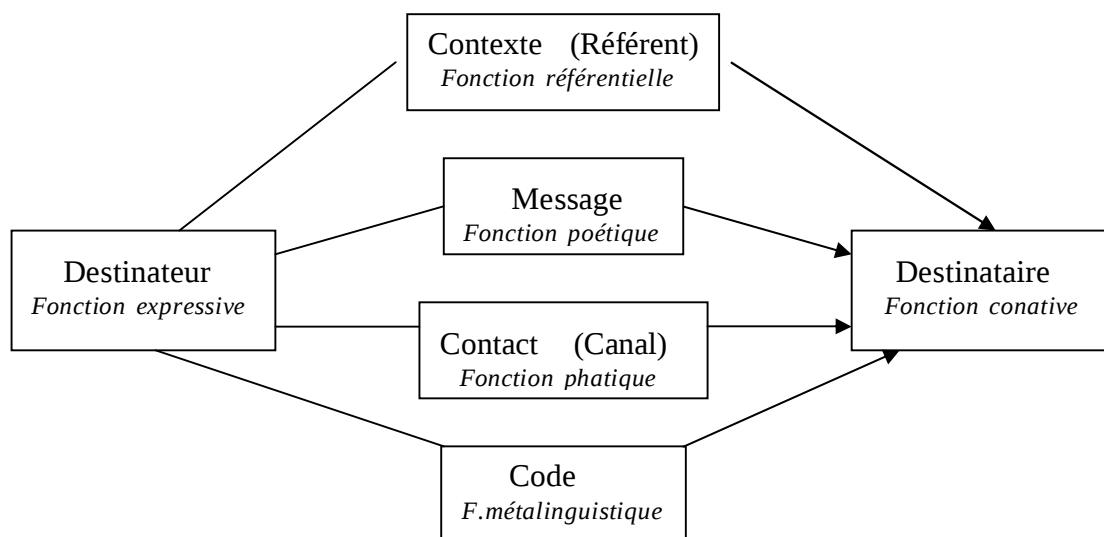


Schéma 3 : Schéma général de la communication humaine (Jakobson 1963 : 213)

À partir de ce schéma, Jakobson définit la base de l'opération de communication avec ses fonctions. Ici, nous voyons que le destinateur transmet un message à son destinataire en utilisant un code par un contact dans un contexte précis. Il est accepté que le destinataire parvienne à décoder et à comprendre parfaitement le message à l'aide de sa connaissance du code utilisé. Avant de critiquer ce schéma, considéré comme le schéma de la communication 'idéale', par rapport à la notion de communication dans l'AC, nous voulons expliquer brièvement les fonctions du langage définies par Jakobson (1963) :

- La fonction expressive : c'est la fonction centrée sur le destinataire « Je » qui lui permet d'exprimer ses sentiments et de transmettre ses messages à son destinataire. Ce message est essentiellement orienté vers le destinataire lui-même. Par exemple, dans l'une de ses chansons, Edith Piaf exprime ses sentiments comme suit :

« Non ! Rien de rien...
Non ! Je ne regrette rien
J'ai payé, balayé, oublié
Je me fous du passé ! »

Dans ce couplet, Piaf n'utilise que la fonction expressive du langage. C'est le "je", le "me", qui parle pour transmettre ses propres messages sur elle-même. D'ailleurs le « Non ! » (avec le point d'exclamation) est aussi une marque renvoyant directement au « je » (locuteur).

- La fonction conative : c'est la fonction relative au destinataire « Tu ». La volonté du destinataire à agir sur le destinataire forme cette fonction de la communication. Ainsi, le but d'influencer le « tu » nous rappelle une notion très importante pour nous : « les actes de langage ». Donc, les actes illocutoires peuvent être acceptés comme l'exemple de cette fonction selon le contexte. Par exemple dans un acte de demande d'information, les énoncés comme « Votre nom s'il vous plaît ? » ou bien « Pourriez-vous répéter votre nom de famille ? » etc. réalisent la fonction conative du langage, car elles sont centrées sur le « tu » (ou le « vous »). Nous pouvons observer la fonction conative dans nos vers ci-dessous :

« S'il était très facile de partir pour toi,
Rester seul et triste, pour quoi ?
L'amour était la vie pour moi.
Toi, le menteur de mon cœur,
Toi, le tueur de mon cœur,
Moi, un papillon de l'amitié,
Meurs de tristesse sans liberté ».

Il s'agit, dans cet exemple, de la réalisation de la fonction conative liée au destinataire. Le locuteur s'adresse directement à son destinataire en utilisant le pronom personnel « toi » et réalise en même temps un acte illocutoire pour

exprimer sa douleur et ses remords.

- La fonction phatique : elle permet d'établir, de maintenir ou d'interrompre le contact avec le destinataire pour rendre la communication effective avant de transmettre son message comme, par exemple, les énoncés « Allô ! », « Vous m'entendez ? », « Tu me suis ? » prononcés dans une communication téléphonique. Pour exemplifier cette fonction, nous choisissons le refrain d'une chanson pour enfants intitulé « Allô Papy » :

« Allô, allô, allô, allô
Papy est là, il est là
Par ici de la part de qui
Allô, allô, allô
Papy est là, il est là
C'est Lilly, Lilly qui
Je veux savoir ça et ça et si »

Dans ce couplet, « Lilly » utilise l'énoncé « Allô » pour établir et maintenir le contact avec le destinataire. Elle réalise donc la fonction phatique. Par la suite, elle transmet son message « Papy est là, il est là ».

- La fonction référentielle : cette fonction est centrée sur le contexte ou le référent de la communication. En fait, tous les éléments de la communication du moment qu'il s'agisse des réalités extralinguistiques dépendent des référents et traduisent la fonction référentielle. Par exemple, si quelqu'un nous pose une question telle que « quelle heure est-il ? » cette fonction est centrée sur le contexte, disons le temps exacte, et le référent de la communication. Nous citons le poème de Paul Verlaine pour exemplifier cette fonction :

« Je fais souvent ce rêve étrange et pénétrant
D'une femme inconnue, et que j'aime, et qui m'aime
Et qui n'est, chaque fois, ni tout à fait la même
Ni tout à fait une autre, et m'aime et me comprend. »
(<http://poesie.webnet.fr/poemes/paulverlaine/monrevefamilier.html>)

Dans ces vers, le « je » du poète s'adresse à un « tu » inconnu. Il s'agit d'une rencontre et de l'utilisation de la fonction référentielle liée à une femme inconnue qu'il voit dans son rêve.

- La fonction métalinguistique : c'est la fonction relative au code de la communication. Même si les interlocuteurs utilisent le même code, parfois ils peuvent ressentir le besoin d'explicitier des éléments langagiers par l'utilisation de ce code. En effet, il est parfois nécessaire que le destinataire fasse une explication sur le code utilisé et qu'il réalise la fonction métalinguistique en utilisant généralement des termes qui annoncent cette explication, tels que : « c'est-à-dire », « en d'autres termes », etc.
- La fonction poétique : Ce dernier est la fonction centrée sur le message. Cette fonction permet de donner une valeur d'expression renvoie au je et de le formuler d'une manière attirante, différemment de sa forme standard, en utilisant des figures de style, des jeux de mots, etc. Nous illustrons cette fonction avec un exemple tiré d'un dialogue de la pièce intitulée *Tartuffe* de Molière :

« Dorine : Madame eut avant-hier la fièvre jusqu'au soir,
Avec un mal de tête étrange à concevoir.

Orgon : Et Tartuffe ?

Dorine : Tartuffe ? Il se porte à merveille,
Gros et gras, la tête étrange à concevoir.

Orgon : Le pauvre homme !

Dorine : Le soir, elle eut un grand dégoût,
Elle ne put au souper toucher à rien du tout,
Tant sa douleur de tête était encore cruelle.

Orgon : Et Tartuffe ?

Dorine : Il soupa, lui tout seul, devant elle,
Et fort dévotement il mangea deux perdrix
Avec une moitié de gigot en hachis.

Orgon : Le pauvre homme ! ».

Dans ce dialogue, le personnage Orgon interrompt sans cesse le discours de Dorine par une épanaphore qui est une forme de répétition qui consiste à reprendre une même formule à la même place dans plusieurs phrases ou syntagmes ayant la même structure syntaxique comique de « Et Tartuffe? », toujours suivie d'une exclamation (en fin de vers) : « Le pauvre homme! ». D'autre part, nous remarquons qu'il y a des répétitions

de sons, ou plutôt des rimes car elles sont à la fin des vers (-oir, -ou, -elle, -i), ce qui marque aussi la présence d'une fonction poétique.

Après avoir étudié les fonctions du langage, revenons au schéma de la communication. Comme nous l'avions observé dans les pages antérieures, le schéma de Jakobson est bien clair et explicatif, mais il a toutefois été critiqué à maintes reprises. Certaines des critiques faites pour ce schéma peuvent se résumer « en quatre points :

- ce schéma dessine une communication homogène et linéaire alors qu'il faudrait plutôt parler d'une compréhension partielle entre le destinataire et le destinataire ;
- le code est situé extérieurement à la communication alors qu'il est constitué des savoirs internes des sujets parlants ;
- rien n'est dit des compétences extralinguistiques (encyclopédiques, psychiques ou culturelles) ;
- ce schéma n'intègre pas de modèle de production (à l'encodage) et d'interprétation (au décodage) » (Paveau et Sarfati 2003 : 169)

En effet, ce schéma représente une communication idéale, théorique, voire utopique. Car, en réalité, la communication entre les interlocuteurs n'est pas linéaire, mais « asymétrique ». C'est-à-dire que les divers éléments qui forment la situation de communication, les conditions sociales, l'intention du destinataire, et beaucoup d'autres facteurs peuvent influencer la communication. C'est pour cette raison que la linéarité d'une communication ne pourrait pas se réaliser dans chaque situation. Lors d'une communication, il se peut que le destinataire ne comprenne pas du tout le message, qu'il n'en comprenne qu'une partie ou bien qu'il l'interprète d'une manière différente. Car, même s'il s'agit d'une compréhension au niveau du code utilisé et des réalités partagées, il n'est pas toujours aussi facile d'interpréter l'énoncé et de déterminer sa valeur pragmatique, de définir le type de l'acte de langage qu'il transporte (voir. 1.2.3.). Pour pallier ces manques, Kerbrat-Orecchioni (1980 : 21) propose la reformulation suivante :

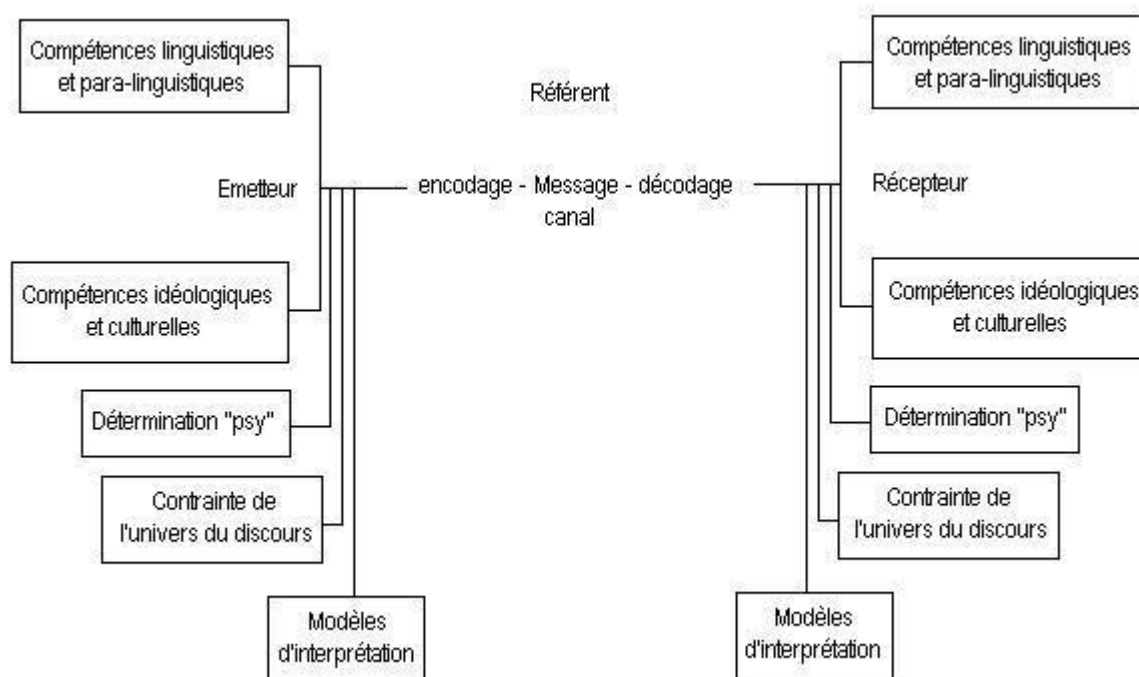


Schéma 4 : Le schéma général de la communication reformulé (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 19).

Selon Kerbrat-Orecchioni, « il est de tradition d'inaugurer toute réflexion concernant ce problème de la communication verbale par le rappel de la façon dont Jakobson envisage son fonctionnement à partir de l'énumération de ses différents ingrédients constitutifs » (1980 : 20). Selon elle, il est impossible de dissocier le côté linguistique et le côté paralinguistique (les gestes, les mimiques qui doivent être pris en compte dans une situation de communication). Ainsi,

« l'univers de discours » doit figurer sur le schéma de communication, dans la mesure où : il est inexact en effet de se présenter l'émetteur comme quelqu'un qui pour confectionner son message, choisit librement tel ou tel item lexical, telle ou telle structure syntaxique dans le stock de ses aptitudes langagières, et puise dans cet immense réservoir sans autre contrainte que 'ce qu'il a à dire' » (Traverso 1999 : 6).

À ce stade, nous aboutissons à l'idée que « l'univers de discours » représente un ensemble de contraintes discursives, à savoir le caractère, la psychologie, le goût, l'idéologie, l'éducation, l'appartenance sociologique, la santé, l'identité, l'âge, l'expérience et encore beaucoup de facteurs appartenant aux interlocuteurs qui jouent des rôles très importants.

En conséquence, l'apprenant doit enrichir ses connaissances sur la situation de communication pour établir une communication interactive et utiliser convenablement les fonctions selon le contexte et la situation d'énonciation. Ainsi, « ce qui différencie la conception de la communication de l'AC de celle des méthodes précédentes, c'est qu'elle prend en compte la nécessité d'acquérir une 'compétence de communication' complète » (Onursal 2011 : 106) pour que les apprenants puissent être capables de produire des énoncés compatibles avec les fonctions du langage qu'ils veulent réaliser en langue étrangère.

Après avoir défini la situation de communication, nous voulons à présent nous pencher sur des notions appartenant à la didactique des langues étrangères, en commençant par les notions d'enseignant et d'apprenant.

2.2.5. Les notions d' "apprenant" et d' "enseignant"

Avec les années 1970, les années qui ont vu la naissance de l'AC, les acteurs de la classe de langue ont acquis de nouvelles conceptions et de nouvelles définitions, donc de nouveaux devoirs. Auparavant, la personne qui apprenait était désignée par le mot "élève" ou "enseigné". « Cette perception reflétait une vision essentiellement passive du rôle de l'individu qui est conçu comme le récepteur ou réceptacle d'informations fournies unilatéralement par une autre personne, enseignant » (Cuq 2003 : 20).

Ensuite, le mot « apprenant », issu du participe présent du verbe « apprendre », apparaît pour la première fois dans le domaine de la didactique des langues étrangères. Ce terme « désigne toute personne en situation d'apprentissage, terme qu'on peut définir comme le déroulement opérationnel de la situation pédagogique pendant laquelle le sujet se situe dans un cheminement conduisant à l'atteinte d'objectifs » (Robert 2002 : 10). C'est donc la première fois que l'apprenant reçoit un rôle actif dans le processus de l'apprentissage, contrairement aux notions d'élève et d'enseigné qui traduisent un être passif.

Selon Cuq, « l'étiquette d'apprenant est meilleure que celle d'élève pour plusieurs raisons :

- elle pose l'individu ainsi dénommé comme un acteur de la classe ;
- elle est symétrique de celle d'enseignant, ce qui insiste bien sur la conception interactive de l'appropriation du savoir en classe de langue ;
- elle pose cet acteur comme un concept didactique, différent du rôle social qui est traditionnellement évoqué par le terme d'élève » (Cuq et Gruca 2009 : 137).

En d'autres termes, l'apprenant devient un acteur interactif dans la classe. Car, il participe personnellement aux activités et il essaie de communiquer en utilisant la langue comme un moyen de communication. Ce rôle actif lui permet de progresser dans son processus d'apprentissage et de pratiquer plus facilement la langue étrangère qu'il apprend. Citons les devoirs de l'apprenant tels qu'ils sont définis par le Conseil de l'Europe (1993 : 5) qui sont assez nombreux :

- « Le bon apprenant a la volonté de :
- saisir toute occasion (en classe ou en dehors de la classe) de communiquer
 - s'engager personnellement et activement dans les activités d'apprentissage
 - négocier / faire des propositions quant aux textes, aux tâches et aux méthodes
 - transiger
 - partager des connaissances, des expériences, des sentiments, des réactions...
 - respecter la personnalité d'autrui
 - vivre dans l'incertain et de prendre des risques
 - apprendre en essayant de communiquer
 - accepter d'être corrigé par l'enseignant et par ses camarades
 - rechercher des informations qui puissent le guider
 - chercher les régularités de la langue
 - trouver des moyens de mémoriser de nouveaux éléments langagiers
 - utiliser les ressources disponibles (ouvrages de référence, bibliothèque, correspondances, etc.)
 - étudier les difficultés avec les autres
 - mettre en commun les solutions
 - évaluer les textes et les tâches
 - évaluer ses résultats et sa progression générale » (Le Conseil de l'Europe cité par Korkut 2004 : 36,37).

L'apprenant est donc considéré en tant qu'un être qui participe à son propre processus d'apprentissage et qui fait cela en utilisant toutes ses capacités, ses connaissances antérieures, ses stratégies et techniques d'apprentissage.

Tout comme l'apprenant, la notion d'enseignant a aussi progressé. Auparavant, l'enseignant était le détenteur du savoir. C'était lui qui faisait apprendre en contrôlant les comportements des élèves. C'est pour cette raison qu'il était nommé comme « maître » qui veut dire « personne qui exerce une domination (...) qui a pouvoir et autorité sur quelqu'un pour se faire servir, obéir » (*Le Petit Robert* 2011). Au fur et à mesure que les nouvelles méthodes ont apparu, le rôle et les devoirs de l'enseignant ont été redéfinis et surtout avec les apports de l'AC, l'enseignant est devenu,

« quelqu'un qui n'est plus la source unique de tout savoir mais qui crée et gère les conditions et ressources favorables à l'apprentissage, qui apprend à apprendre en transmettant non pas son savoir académique mais son savoir-faire didactique pour permettre à l'apprenant de prendre les décisions constitutives de son apprentissage (identification d'objectifs, matériaux et activités, évaluation, etc.) » (Cuq 2003 : 83).

Aujourd'hui, l'enseignant est considéré d'abord comme un guide dans la classe. Étant leur interlocuteur, il aide les apprenants pour qu'ils puissent apprendre à réaliser des interactions verbales réussies. Il est moins actif dans la classe où il est question de :

« La démocratisation du savoir, chacun en classe se trouve à la même hauteur, y compris enseignant (...) [Enfin], les nouveaux rôles et comportements en classe de langue (deux acteurs) :

L'enseignant : moins actif, moins autoritaire, partage son savoir avec les apprenants

L'apprenant : plus actif (prend la parole, joue des rôles), plus créatif, participe au processus d'apprentissage » (Korkut 2004 : 38).

Ainsi, ces deux acteurs deviennent des interlocuteurs pendant le processus d'enseignement / apprentissage. L'apprenant participe aux activités langagières et l'enseignant se charge aussi du rôle d'être « le médiateur » entre le savoir et l'apprenant.

« Selon Jean-Paul Narcy, le rôle de l'enseignant est triple. Il doit être :

- organisateur et gestionnaire de formations ;
- conseiller des apprenants (ou encore 'tuteur') ;
- interlocuteur des apprenants » (Narcy cité par Cuq et Gruca 2009 : 145).

En jouant ces rôles, l'enseignant doit aider l'apprenant pour le développement de sa

compétence de communication en organisant la formation par rapport aux besoins des apprenants, en créant les situations convenables et authentiques pour éveiller l'intérêt de communiquer chez les apprenants. À ce stade, le Conseil de l'Europe propose les implications pour l'enseignant comme suit :

- « gestionnaire des activités de la classe
- aide à l'apprentissage
- co-participant au processus d'apprentissage
- négociateur
- catalyseur
- conseiller/ spécialiste
- soutien
- ressource
- dispensateur d'informations sur les efforts de la communication des apprenants
- locuteur compétent de la langue cible
- auditeur attentif
- observateur
- animateur
- chercheur
- quelqu'un de patient » (Le Conseil de l'Europe cité par Korkut 2004 : 38,39).

Comme il est souligné par le Conseil de l'Europe, l'enseignant de langue étrangère doit avoir plusieurs qualités en même temps pour atteindre son but qui est de guider les apprenants selon le processus d'apprentissage. Dans son ouvrage intitulé *Les stratégies d'apprentissage*, Cyr (1998 : 116-121) examine de manière assez détaillée le rôle de l'enseignant. Il répond à la question « qu'est-ce qu'un enseignant stratégique ? » et il analyse cette notion selon la catégorisation faite par Tardif :

« L'enseignant stratégique est d'abord un penseur. À ce titre, il est un expert en contenu » (*ibid* : 116). C'est-à-dire qu'il doit être capable d'organiser les cours, les programmes et les contenus à apprendre en tenant compte de toutes les caractéristiques des apprenants, de leurs connaissances antérieures et de leur niveau de connaissance. Il doit faire en sorte que les apprenants puissent utiliser les stratégies d'apprentissage de manière effective. C'est-à-dire qu'il prend des décisions, disons stratégiques, pour faciliter l'autonomie et le processus d'apprentissage pour l'apprenant quant au contenu ou aux matériels didactiques.

« L'enseignant stratégique est aussi un motivateur » (Cyr 1998 : 117). Comme il est

bien traduit par le mot motivateur, il encourage les apprenants par le biais des activités actuelles que l'apprenant essaie de pratiquer à l'extérieur de la classe pour l'établissement d'une compétence de communication.

« L'enseignant stratégique est un modèle » (*ibid.* 119). L'apprenant le prend comme modèle de locuteur pour l'imiter et s'inspirer de ses productions. Par exemple, l'apprenant essaie de prononcer, d'établir les phrases et d'utiliser les gestes, les mimiques, l'intonation comme lui pendant les activités langagières dans la classe. C'est pourquoi l'enseignant doit se comporter en étant conscient.

« L'enseignant stratégique a également un rôle de médiateur » (*ibid.*, 119). C'est-à-dire que c'est un intermédiaire dans la classe entre les connaissances et les apprenants pour faciliter le processus d'apprentissage.

Par la suite, « l'enseignant stratégique a un rôle d'entraîneur » (Cyr 1998 : 120). Lui, il devient l'instructeur et l'apprenant devient « l'apprenti ». Ce dernier mot signifie « la personne qui apprend un métier, suit un apprentissage » (*Le Petit Robert* 2011). Dans ce cas, l'apprenant « apprend à apprendre » par le guidage de l'enseignant, disons « l'entraîneur », pour améliorer ses connaissances langagières.

L'enseignant a aussi « un rôle de leader dans la planification et l'organisation des activités d'enseignement et d'apprentissage » (Cyr 1998 : 121). Dans ce cas-là, il faut que le « leader » soit capable de déterminer les tâches et les matériels didactiques nécessaires en tenant compte les besoins linguistiques et communicatifs des apprenants. « Il doit s'assurer que, dans toute activité d'apprentissage, [l'apprenant] passe d'une phase d'enseignement dirigé (modelage) à une phase de pratique guidée, puis à une phase de pratique autonome » (*ibid.* 121). Donc, il doit organiser et planifier tout comme un chef d'orchestre pour la progression de ces phases dans une classe de langue. Tous ces rôles attribués à l'enseignant montrent sa place cruciale dans le processus d'enseignement / apprentissage exigeant une bonne formation et un caractère dévoué et réfléchi.

2.2.6. Le Cadre européen commun de référence pour les langues

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* (désormais CECR ou Cadre) dont la rédaction a été dirigée par le Comité de l'éducation au sein du Conseil de l'Europe est le fruit de dix ans de travaux scientifiques destinés à soutenir et à faciliter le plurilinguisme au sein des pays membres de l'Union Européenne. Dans l'avertissement de cet ouvrage de référence, nous observons un rappel de deux objectifs principaux qui ont présidé à son élaboration :

1. Encourager les praticiens dans le domaine des langues vivantes, quels qu'ils soient, y compris les apprenants, à se poser un certain nombre de questions, et notamment :
 - Que faisons-nous exactement lors d'un échange oral ou écrit avec autrui ?
 - Qu'est-ce qui nous permet d'agir ainsi ?
 - Quelle part d'apprentissage cela nécessite-t-il lorsque nous essayons d'utiliser une nouvelle langue ?
 - Comment fixons-nous nos objectifs et marquons-nous notre progrès entre l'ignorance totale et la maîtrise effective de la langue étrangère ?
 - Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ?
 - Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ?
2. Faciliter les échanges d'informations entre les praticiens et les apprenants afin que les premiers puissent dire aux seconds ce qu'ils attendent d'eux en termes d'apprentissage et comment ils essaieront de les y aider (CECR 2000 : 4).

En accord avec ses principes fondamentaux, le CECR se veut de répondre à ces questions par l'élaboration des programmes d'apprentissage, l'organisation d'une certification en langues vivantes, un apprentissage autodirigé et actionnel. Plus précisément ;

« Le CECR offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer ; il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue » (CECR 2000 : 9).

Selon cette perspective, le Cadre prône une approche actionnelle, plurilingue et pluriculturelle de l'enseignement / apprentissage des langues en décrivant les niveaux

communs de référence pour favoriser une mobilité et une communication internationale par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel. Par rapport à ces idées novatrices, le plan du CECR comporte 9 chapitres et 4 annexes et il reprend les thèmes abordés avec les notions clés. (Voir tableau 2 : Plan du Cadre, Rosen et Reinhardt, 2010 : 14,15). Pour notre part, nous voulons étudier ici, en détail, certaines notions clés de cet ouvrage de référence comme suit :

- La perspective actionnelle
- Les compétences générales individuelles
- Les compétences communicatives langagières
- Les niveaux communs de référence

2.2.6.1. La perspective actionnelle

L'apport essentiel d'*Un Niveau seuil* était de définir une approche notionnelle / fonctionnelle. En ce qui concerne le CECR, cet ouvrage de référence propose un modèle « actionnel ». Il s'agit donc, avant tout, d'une réflexion sur l'action. Cette perspective considère « l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2000 : 15). L'action signifie rendre l'apprenant actif pendant le processus d'apprentissage qui dure tout au long de la vie. Selon cette perspective;

« l'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement » (*ibid.* 15).

Ainsi, la différence entre cette perspective et l'approche communicative par rapport au traitement des actes de parole est que, dans l'approche communicative, il s'agit des actes qui se réalisent dans des activités langagières alors que dans la perspective actionnelle, les actes de parole s'inscrivent eux-mêmes « à l'intérieur d'actions en contexte sociale, qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECR 2000 : 15). Le principe de la perspective actionnelle est d'inscrire l'acte de langage à l'intérieur

d'actions en contexte social. Alors, l'apprenant devient un acteur social. C'est l'un des points clés de cette perspective : la prise en compte de l'action dans sa totalité. Nous voulons donner l'exemple que Rosen et Reinhardt (2010) utilisent pour mieux illustrer la différence de point de vue liée à l'action, qui réside entre l'AC et la perspective actionnelle :

■ LE POINT SUR LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES

Figure 1 : Décrire un logement : un exemple de prise en compte de l'action dans sa totalité

Tâche 2 Découvrir le logement d'un(e) étudiant(e)

☞ Par deux, demandez à votre enseignant les coordonnées d'un(e) étudiant(e) francophone. Prenez rendez-vous et allez chez lui.

a Qui est-ce ? (nom, âge, nationalité, études)

b Son logement est :

- ☐ une chambre en résidence universitaire
- ☐ un studio en résidence universitaire
- ☐ une chambre en famille
- ☐ un appartement indépendant
- ☐ une colocation

Prenez des photos.

c Faites le plan du logement.

20

Photo de l'étudiant(e)

« Figure 1 : Décrire un logement : un exemple de prise en compte de l'action dans sa totalité » (Fichier 'Découvertes' cité par Rosen et Reinhardt 2010 : 20)

Cette tâche, tirée de la méthode *Ici* (Fichier 'Découvertes', 2007 : 27) », est un exemple de tâche conçue selon les principes de la perspective actionnelle. Ici, « l'apprenant est placé dans le feu de l'action : il est dans le logement et la description qu'il va en faire suivra son angle d'attaque, matérialisé par ces éléments concrets que sont les photos et

le plan (...) il va tout faire pour aller au-devant-de- et connaître de l'intérieur- cette réalité qui répond à une mission qui lui a été confiée » (Rosen et Reinhardt 2010 : 20, 21). L'apprenant joue ainsi un rôle de producteur actif pour l'accomplissement de cette tâche.



Figure 2 : Décrire un logement : un exemple de prise en compte de la dimension langagière de l'action (Verdelhan cité par Rosen et Reinhardt 2010 : 19).

Cet exemple tiré de la méthode *Le nouveau sans frontières I* (Verdelhan cité par Rosen et Reinhardt 2010 : 19) » est un exemple typique de l'approche communicative. Dans ce cas, « l'apprenant doit fournir un effort d'imagination pour se projeter dans le logement, en faire le tour mentalement pour produire sa description fictive » (*ibidem*. 19). Il doit donc refléter la réalité qui est représentée par l'image. C'est-à-dire que l'apprenant est en présence de trois types de logement. Cela limite sa créativité, car il

choisit celui dans lequel il préfère habiter et par la suite, il justifie sa réponse avec ses raisons. Nous voulons citer le tableau récapitulatif suivant pour mieux observer les différences qu'il y a entre les deux activités et les deux approches :

Tableau 3 : Décrire un logement- ce qui change, de l'approche communicative à l'approche actionnelle (Rosen et Reinhardt, 2010 : 22)

	Approche Communicative	Perspective Actionnelle
Positionnement de l'apprenant	récepteur du matériel nécessaire à l'activité	Producteur du matériel
Positionnement de l'enseignant	animateur de l'activité	Producteur d'un « fichier- terrain » recensant notamment les locuteurs natifs prêts à coopérer (Rosen et Schaller, 2009 : 175)
Type d'action	simple (centrée sur la production langagière)	complexe (articulant actions langagières et non langagières)
Réalisation de l'activité	en classe	en dehors de la classe
Prise de risque/ investissement personnel	Minime	important

Dans la perspective actionnelle, la classe est acceptée comme une « société authentique à part entière » (Puren, 2009 : 21). Cela permet aux apprenants de développer leurs compétences tant linguistiques que pragmatiques et sociolinguistiques, par le biais des tâches et de la pédagogie du projet où l'apprenant « apprend à traduire ses besoins en termes d'actions (...) à travers une réalisation concrète dans un processus de personnalisation » (Rosen et Reinhardt 2010 : 30). Ainsi, la classe n'est plus le lieu où l'apprenant simule, mais vit la vraie vie.

En conséquence, la perspective actionnelle vise à préparer l'apprenant pour son éventuelle intégration dans les pays d'Europe pour une durée généralement longue où il pourra se trouver pour poursuivre des études ou en vue d'un séjour professionnel, à la

différence de l'approche communicative qui viserait à former un apprenant capable de communiquer dans des situations attendues lors de séjours plutôt courts. C'est pour cette raison que cette perspective souhaite former « un utilisateur de la langue, un acteur social à même de s'intégrer efficacement dans un autre pays » (*ibid.* 33). Pour que cet objectif se réalise, l'apprenant devrait aussi évaluer ses compétences générales individuelles et ses compétences communicatives langagières, autrement dit, il devra aussi savoir s'auto-évaluer.

2.2.6.2. Les compétences générales individuelles

Selon le CECR, les compétences sont « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permet d'agir » et les compétences générales « ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Rosen et Reinhardt 2010 : 15). Ces compétences reposent notamment sur les savoirs, les habiletés, les savoir-faire, le savoir-être et le savoir apprendre.

Les savoirs recouvrent la culture, la connaissance du monde et le savoir interculturel. Le CECR avance que l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas l'effacement de connaissances antérieures, mais qu'au contraire, chaque apprenant doit utiliser ses connaissances pour la réception et la compréhension des textes en langue étrangère et pour ajouter de nouvelles connaissances à son bagage cognitif. Selon la théorie constructiviste, « le rôle de l'action, de l'activité de l'organisme, est primordial et c'est à partir d'elle que s'organisent les connaissances » (Desmons et al. 2005 : 16). À ce stade, l'apprentissage d'une langue étrangère est le résultat des interactions réalisées à l'aide des connaissances antérieures. Ainsi,

« une des caractéristiques des 'théories pratiques' des pédagogues constructivistes est de mettre, au centre de leurs recherches, les conditions du développement de l'homme et de ses savoirs (des savoirs les plus élaborés et partagés, aux savoirs les plus intimes de chaque sujet). » (Vellas 2008 : 2).

Dans le CECR, il s'agit de plusieurs types de savoirs qui doivent être acquis par les apprenants / acteurs sociaux tels que les savoir-faire et les savoir être. Les savoir-faire

sont les aptitudes sociales comme conduire une voiture, présider une réunion, etc. Selon le Cadre, c'est notamment la capacité d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs d'une langue étrangère.

Les savoir-être peuvent être acceptés comme les capacités à formuler les informations à transmettre et établir la relation et la connaissance nécessaires à la compréhension mutuelle. Cette prise en compte des savoir-être est fondamentale dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Selon le Cadre, il est impossible « d'attendre d'un apprenant qu'il change sa personnalité lorsqu'il apprend une langue, mais [il faut] l'aider à trouver les moyens d'exprimer et de développer cette personnalité profonde, de manière harmonieuse » (Rosen et Reinhardt 2010 : 37).

Finalement, ce sont les savoir-apprendre qui mobilisent tous les savoirs. Ces savoir-apprendre sont les capacités à observer de nouvelles expériences et d'intégration de ces connaissances transmises. La perspective adoptée dans le CECR consiste à encourager « l'apprentissage autonome » et la notion d'« apprendre à apprendre » par l'établissement de ces savoirs. Car, « l'utilisateur autonome de la langue est celui qui, quelle que soit la situation, est capable de mobiliser ses connaissances et ses capacités pour atteindre un but fixé » (Bourguignon 2010 : 118). En effet, l'apprenant doit enrichir ses compétences générales individuelles à l'aide de ses expériences antérieures.

2.2.6.3. Les compétences communicatives langagières

Selon le Cadre, pour réaliser l'opération de la communication langagière, l'apprenant doit être capable de mener une suite d'activités exigeant des aptitudes comme celles présentées ci-dessous :

«Pour parler, l'apprenant doit être capable

- de prévoir et organiser un message (aptitudes cognitives)
- de formuler un énoncé (aptitudes linguistiques)
- de prononcer cet énoncé (aptitudes phonétiques)

Pour écrire, l'apprenant doit être capable

- d'organiser et formuler le message (aptitudes cognitives et linguistiques)

- d'écrire ce texte à la main ou à la machine (aptitudes motrices) ou encore le transcrire » (CECR 2000 : 74).

Afin de réaliser des intentions communicatives, l'apprenant mobilise donc ces aptitudes générales par la mise en œuvre de la langue comme un moyen de communication. Dans ce sens, le CECR divise ces compétences en trois composantes qui sont les suivantes : la compétence linguistique, la compétence pragmatique et la compétence sociolinguistique.

- La compétence linguistique :

Cette compétence se décline en composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Dans le Cadre, le progrès de cette capacité est présenté dans une forme intitulée « étendue linguistique générale » (CECR 2000 : 87) pour les niveaux de A1 à C2. Par exemple, pour le niveau A2, l'apprenant « peut produire de brèves expressions courantes afin de répondre à des besoins simples de type concret (...), peut utiliser des modèles de phrases élémentaires et communiquer à l'aide de phrases mémorisées » (*ibid.* 87).

L'enrichissement de la compétence linguistique est indispensable pour l'apprenant. Car, la connaissance d'une langue repose en partie sur la connaissance des mots, des expressions, de leurs sens et de leur prononciation.

- La compétence pragmatique :

Selon le CECR, la compétence pragmatique désigne la connaissance que « l'utilisateur / apprenant a sur des principes selon lesquels les messages sont

- organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
- utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
- segmentés selon des schémas interactionnels (compétence de conception schématique) (*ibid.* 96).

Cette compétence comprend également la capacité de bien gérer les interactions dans la vie quotidienne. Par exemple, pour avoir la compétence d'établir le contact avec

quelqu'un dans la rue pour lui demander une information, il faut être capable d'enchaîner les actes de langage comme les suivants : établir le contact, demander/donner l'information, clore l'interaction. Rosen et Reinhardt illustrent cette compétence dans le tableau suivant :

Tableau 10 : La compétence pragmatique au quotidien (Rosen et Reinhardt 2010 :39).

Initiative	Réponse	Fonction
Pardon, Monsieur...		Attirer l'attention
	Oui ?	Accorder son attention
Pourriez-vous me dire où est la mairie ?		Demander une information
	Tout droit, dans environ 500 mètres.	Donner une information
Merci Monsieur !		Remercier
	De rien.	Accepter le remerciement
Au revoir.		Saluer
	Au revoir.	Saluer.

Dans la partie précédente réservée à la pragmatique, nous avons souligné que les actes de langage ont une signification quand ils permettent de réaliser une action. C'est pour cela que l'apprenant doit considérer les structures d'intervention de manière reliée aux fonctions visées pour développer des stratégies de communication et d'interaction. Le CECR analyse toutes les composantes nécessaires afin de produire des ensembles cohérents avec les échelles de souplesse, de tours de parole, de développement thématique, de cohérence et de cohésion pour chaque niveau de connaissance. Par exemple, dans l'échelle de tours de parole, l'apprenant au niveau C1 « peut choisir une expression convenable dans un ensemble disponible de fonctions discursives pour introduire son discours en attirant l'attention de l'audience ou pour gagner du temps et garder l'attention de l'audience pendant qu'il / elle réfléchit » (CECR 2000 : 97).

- La compétence sociolinguistique :

Elle porte sur « la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale » (*ibid.* 93). Acceptant la langue comme un phénomène social, le Cadre prend en considération des notions socioculturelles en définissant cette compétence par rapport aux marqueurs de relations sociales, aux règles de politesse, à l'expression de la sagesse populaire, aux différences de registre, aux dialectes et aux accents. Ainsi, cette compétence permet d'articuler les composantes linguistiques et pragmatiques pour parvenir à communiquer en utilisant la langue étrangère en contexte. Selon l'échelle proposée dans le Cadre pour la correction sociolinguistique, l'apprenant au niveau A1, par exemple, « peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires ; accueil et prise de congé, présentations et dire 'merci', 's'il vous plaît', 'excusez-moi', etc. » (*ibid.* 95).

2.2.6.4. Les niveaux communs de référence

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'un des buts de l'enseignement d'une langue étrangère est de favoriser une communication internationale. C'est pour cela que les personnes en cours d'apprentissage sont considérées comme des acteurs sociaux qui veulent communiquer langagièrement dans des contextes sociaux. Mais, comment comparer les objectifs, les niveaux et les capacités de différents apprenants de langue ? En partant de cette problématique, le CECR offre des niveaux de compétences sous forme d'échelles pour déterminer l'évaluation des connaissances des apprenants. Ainsi, pour chacun de ces niveaux, il donne des descriptions détaillées de ce qu'un apprenant doit être capable de faire dans différentes activités. Ces niveaux sont :

- A1 (le niveau introductif ou découverte),
- A2 (le niveau intermédiaire ou de survie),
- B1 (le niveau seuil),
- B2 (le niveau avancé),
- C1 (le niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective),
- C2 (la maîtrise).

Ces niveaux sont illustrés dans le schéma ci-dessous :

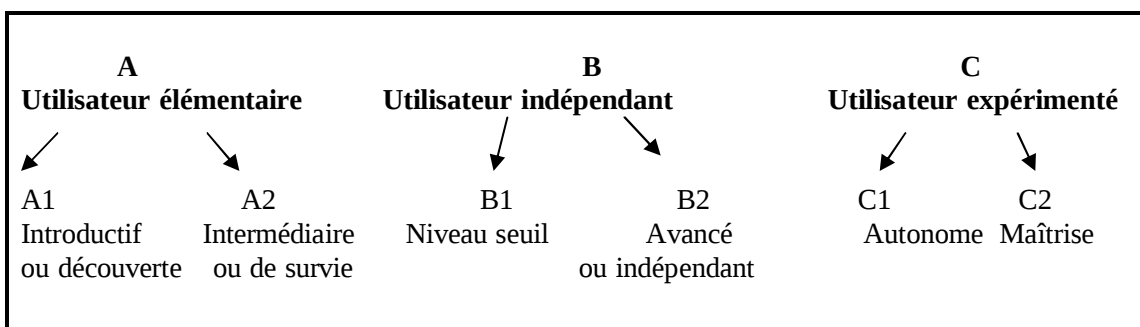


Schéma 4 (Le CECR 2000 : 25)

À chacun de ces niveaux correspondent des descripteurs détaillés définissant les compétences dans chacune des activités et compétences. Ce que le CECR apporte de nouveau, « c'est de pouvoir repérer très clairement sur un tel organigramme le niveau d'entrée d'un participant et de visualiser le parcours à réaliser en l'accompagnant des descripteurs correspondants » (Rosen et Reinhardt 2010 : 52).

La grille fournie par le Cadre pour l'auto-évaluation est divisée en trois parties : « comprendre, parler et écrire » et en 5 sous- parties : « écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire ». Par exemple, lorsqu'il s'agit de prendre part à une communication, le niveau d'un apprenant peut être accepté comme A1 lorsqu'il peut se qualifier en disant :

« Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions » (Le CECR 2000 : 26).

Les effets du CECR sont nettement visibles dans les manuels publiés de nos jours. Par exemple, dans le manuel *Festival* paru en 2005, les objectifs sont indiqués comme suit :

« Ils suivent les principales recommandations du Cadre européen commun de référence :

- Aller à l'essentiel. C'est-à-dire s'approprier très rapidement les structures de base et le lexique indispensable du français (...)
- Développer les quatre compétences (...)

- Faire l'apprenant un acteur à part entière dans la communication : savoir-faire et savoir-être (...)
- Favoriser son autonomie. Les explications grammaticales, reprises et approfondies dans le précis grammatical, le lexique en cinq langues et les exercices autocorrectifs du Cahier d'exercices permettent à l'apprenant de contrôler lui-même sa progression » (*Festival 2005* : 3).

Le CECR offre donc la possibilité de se référer pour toutes les langues à ces mêmes six niveaux de compétence et aux activités de réception, de production, d'interaction et de médiation dans lesquelles ces compétences sont mises en œuvre. Il propose, de ce fait, un système commun d'évaluation valable pour la majorité des langues du monde.

2.2.7. Les documents et matériels utilisés dans l'AC

Les matériels didactiques utilisés jusqu'en 1970 dans l'enseignement des langues étrangères se composaient :

« d'un manuel contenant des textes ou des dialogues, des illustrations et des exercices. Que ce soit pour les méthodes dites 'traditionnelles' ou pour les méthodes audiovisuelles, les unes privilégiant les textes, les autres les dialogues dans les deux cas, les supports sont généralement fabriqués à des fins linguistiques avec des intentions pédagogiques évidentes » (Cuq et Gruca 2009 : 428)

Le résultat était que les dialogues véhiculaient des structures langagières limitées et simplifiées dans un contexte socioculturel très stéréotypé et largement artificiel. Car, « il ne fallait pas donner à l'apprenant plus d'éléments à apprendre qu'il ne pouvait mémoriser en une séance » (Cuq et Gruca 2009 : 428). Leur but était la représentation de la parole en situation, en visualisant le déroulement de la situation de communication dans les textes fabriqués. Cuq et Gruca, en précisant que ces documents sont aussi utilisés aujourd'hui, définissent le but actuel des textes fabriqués comme suit :

« le texte fabriqué doit présenter la même thématique que le document emprunté aux diverses sources de communication de la vie réelle et véhiculer les principales structures langagières propres à ce type de communication ; l'exploitation linguistique et le renforcement des connaissances se feront avec les textes filters afin de permettre une exploitation plus authentique des documents non prévus pour la classe de langue » (2009 : 429).

Même si leur but est la réflexion sur la vie réelle en utilisant les principales structures

langagières, le texte fabriqué manifeste une structure artificielle et assez éloignée de la vie réelle mais il faut l'avouer « utile ».

Les années 1980 ont donné naissance à un nouveau type de document, appelé « document authentique », avec l'apparition de l'AC. Ce sont des documents écrits, oraux, visuels et / ou audiovisuels qui présentent des exemples de productions réelles et ainsi, l'usage de la langue au sein de la société à laquelle elle appartient. Le document authentique signifie en général « tout document sonore ou écrit, qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information, ou d'expression linguistique réelle » (Galisson, Coste 1976 : 59). Les documents authentiques, pouvant être une chanson, un extrait de conversation enregistré, une affiche, une publicité, un programme de TV, une page de roman remplacent donc les documents fabriqués qui étaient spécialement élaborés pour être utilisés en classe de langue.

De par leurs caractéristiques, les documents authentiques permettent « aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue (...) d'unir étroitement l'enseignement de la langue et celui de la civilisation » (Cuq et Gruca 2009 : 432). C'est-à-dire que, par le biais de ces documents qui éveillent le plaisir et un goût esthétique chez les locuteurs en contribuant à sa créativité langagière, l'apprenant trouve la chance d'observer l'utilisation de la langue actuelle et les différents registres de langue utilisés naturellement dans la société et d'enrichir sa créativité et ses compétences langagières pour arriver à une production langagière dans cette langue cible.

À une question telle que « pourquoi utiliser des documents authentiques ? », il serait possible de répondre en soulignant que ces documents présentent de nombreux avantages, par exemple,

- « par leur extrême diversité, ils offrent à l'enseignant une source inépuisable de matériel toujours renouvelable, actuel et facilement accessible,
- ils fournissent les informations dont l'apprenant a besoin sur l'emploi effectif des variétés d'une langue comme instrument de communication,

- ils répondent à la volonté de soutenir la motivation de l'apprenant en lui permettant de découvrir et d'acquérir la langue étrangère à propos de situations, de thèmes qui l'intéressent,
- ils offrent une image authentique et riche du monde extérieur et contribuent ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères » (Gülmez 1993 : 104).

Grâce à ces documents, les apprenants peuvent être directement en relation avec la langue cible et en même temps avec la société et la culture de cette langue. Cela peut motiver l'apprenant pour découvrir cette langue à travers des situations intéressantes et proches des situations naturelles auxquelles ils peuvent être eux-mêmes confrontés dans une communication authentique. Car, « par l'opposition aux supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, les documents authentiques sont des documents 'bruts' élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication » (Cuq et Gruca 2009 : 431). Seulement, avant d'utiliser un texte authentique en classe, il est nécessaire d'étudier le texte pour le préparer à l'utilisation. Car, bien que les documents authentiques soient de très bons supports pour la classe, ils peuvent être des sources de difficultés s'ils ne sont pas maniés conformément aux besoins, aux niveaux de la classe et aux objectifs de la leçon. Mais il nécessite une recherche minutieuse et un travail très sérieux. En cas d'un tel maniement, on parlera d'un document pédagogisé.

« Si une quelconque modification est apportée à ce document telle que la suppression d'un ou de plusieurs paragraphes pour diminuer le taux d'informations ou bien l'ajout de connecteurs entre les phrases pour en faciliter par exemple la déduction, il ne s'agit plus alors de document authentique mais de document didactisé [ou pédagogisé] » (Yetiş, Synergies Canada 2010
<http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/viewArticle/1173/1763>)

Par conséquent, le document authentique devrait garder son état original. C'est pour cette raison que l'enseignant a besoin de bien connaître le niveau de la classe en choisissant un document authentique convenable et utile. De plus, par exemple, « un apprenant de niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels » (Bérard 1991 : 50). Dans ce cas, le choix d'une chanson d'enfant pourrait être plus adapté pour améliorer la compréhension et l'expression, disons la compétence de communication, chez les jeunes apprenants et pour enrichir les connaissances culturelles de la langue cible, au lieu de choisir un discours oral

familier dont les apprenants de niveau débutants auront des difficultés à comprendre en raison du registre de la langue.

L'exemple suivant tiré d'un manuel de FLE (*Alter Ego +*, niveau débutant) illustre le document authentique. L'objectif fonctionnel du dossier dans lequel ce document apparaît est : s'informer sur un hébergement.

Dossier 2
Leçon 2

Passer une nuit...

> S'informer sur l'hébergement



Fuai
FÉDÉRATION INTERNATIONALE
DES AUBERGES DE JEUNESSE

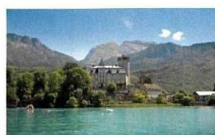
Accueil > Auberges en France > Rhône-Alpes > Annecy

> Auberge de jeunesse d'Annecy



> Coordonnées
4 route du Semnoz
74000 Annecy
(33)(0)4 50 45 33 19
(33)(0)4 50 72 77 52
annecy@fuai.org

> Ouverture
17/01 - 30/11
Auberge : 24h/24
Accueil : 7h-23h




1 

Observez cette page du site de la Fédération des auberges de jeunesse.

1. Dites si les informations suivantes sont données.

- ☐ dates d'ouverture de l'auberge
- ☐ activités
- ☐ horaires d'ouverture
- ☐ services et équipements
- ☐ tarifs et conditions de réservation
- ☐ coordonnées

2. Observez les symboles en bas de la page. Dites quelle est la différence entre un hôtel et une auberge de jeunesse.

2. Vous voulez rester combien de temps ?

3. Quel est le prix ?

4. Le petit déjeuner est inclus ?

5. Est-ce qu'il y a une salle de bains dans la chambre ?

6. Vous avez la carte d'adhérent ?

2  67-68

Écoutez le dialogue et identifiez la situation.

3 

Lisez les questions suivantes et faites des hypothèses. Qui pose chaque question : Lucie ou l'employé de l'auberge ?

1. Est-ce que vous avez de la place pour samedi prochain ?

48 quarante-huit

4  67-68

Réécoutez le dialogue.

1. Confirmez vos hypothèses.

2. Identifiez les erreurs dans le mail de Lucie.

De : luciedurel@hotmail.com

À : norachoukri@gmail.com

Objet : réservation

Nora,

La réservation à l'auberge de jeunesse, c'est ok :

- réservation pour 3 nuits, à partir du samedi 16,
- chambre à 6 lits ; lavabo dans la chambre, douche et toilettes à l'étage.
- 21 € 80 par jour et par personne, petit déjeuner et draps inclus dans le prix.

La carte d'adhérent à la FUAI est obligatoire !

Tu achètes les billets de train ? La gare SNCF est à 2 kilomètres de l'auberge.

Bises,

Lucie

Image 4 : *Alter Ego +* 2012 : 48)

Quant aux dialogues, qui constituent les documents qui font l'objet de notre étude, sont des documents et des supports privilégiés par l'AC. Cependant, vue la difficulté d'utiliser des dialogues authentiques (voir Onursal 2008), les concepteurs de manuels

préfèrent utiliser des dialogues fabriqués qui sont élaborés de manière à représenter le plus possible des productions authentiques. Dans la partie suivante, nous étudierons ces dialogues du point de vue des actes de langage qui peuvent être enseignés/appris par le biais de ces documents.

3. LES DIALOGUES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FLE

« Que je le veuille ou non, je suis
pris dans un circuit d'échange. »
(R. Barthes)

En tant qu'êtres sociaux, les individus se trouvent très souvent, inévitablement en situation de communication et participent constamment aux échanges verbaux en utilisant leurs connaissances langagières et discursives dans le but d'interagir. Dans la partie précédente, nous avons essayé d'accentuer l'importance des savoirs et des compétences communicatifs pour l'apprenant d'une langue étrangère et nous avons souligné que pour acquérir ces compétences l'apprenant avait besoin de voir et d'entendre des modèles d'interactions aussi variés que possible. C'est pour cette raison que le dialogue est utilisé en tant que matériel et support principal dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Dans cette partie, notre objectif sera, tout d'abord, de définir 'le dialogue' avec ses diverses formes et fonctions. Par la suite, il s'agira de déterminer la place des dialogues dans les manuels de FLE depuis les années 1970 jusqu'à nos jours. Finalement, nous étudierons les dialogues d'un manuel de FLE seconde langue étrangère (*Salut !*), en vue de dégager leurs structures pragmatiques.

3.1. LES DIALOGUES ET LES ACTES DE LANGAGE DANS LES MANUELS DE FLE

Comme il a été indiqué dans les pages antérieures en définissant l'AC, il est nécessaire pour l'apprenant de développer ses compétences langagières en langue étrangère pour communiquer dans les différentes situations dans lesquelles il pourra se trouver. C'est pour cela que durant le processus de l'apprentissage d'une langue, l'apprenant doit avoir l'objectif de développer progressivement ses compétences d'expression et de communication en tant que sujet communicant (voir 2.2.3.). Cela nécessite d'entrer en

contact avec des dialogues servant de modèles de communication.

3.1.1. Le dialogue

L'origine étymologique grecque du mot dialogue, « *dialogos* » qui vient de « dia » (à travers) et de « logos » (la parole) se réfère à « suivre une pensée ». Le dialogue est un « prototype de communication qui se déroule entre au minimum un émetteur et un récepteur qui est un système organisé, une structure alternée constituée de tours de parole et d'échanges » (Cuq 2003 : 69). Dans un contexte social, les individus réalisent des interactions verbales dans diverses situations de communication pour « suivre une pensée ». Car, « toute interaction verbale est le résultat de l'activation mutuelle des connaissances langagière et discursive de deux ou plusieurs interactants, qui utilisent leurs diverses compétences en suivant des procédés et mécanismes précis dans le but d'échanger et d'interagir » (Onursal 2008 : 66). Les idées sur la définition de l'interaction peuvent être réunies comme suit :

« Goffman, sociologue interactionniste, définit cet objet que l'on pourrait encore appeler communication interindividuelle. (...) [Selon Kerbrat-Orecchioni], c'est à la fois l'action mutuelle des individus réunis (...) parce que les individus agissent les uns sur les autres et changent en échangeant. [Selon Vion, c'est] l'action conjointe, parce que, par leurs échanges, ils agissent ensemble sur la réalité » (Traverso 2005: 5).

Avec la notion d'interaction, le locuteur et l'allocutaire deviennent les co-constructeurs de la communication en échangeant des énoncés selon le prototype de l'interaction verbale, le dialogue. Lors de sa réalisation, ces « co-constructeurs » ont chacun leur rôle à jouer. Par exemple,

« Pendant son temps d'écoute, le récepteur, loin d'être passif, contribue à la construction du message par la production de signaux d'attention qui constituent une réponse continue à ce que Cosnier appelle les '4 questions du parleur: est-il entendu? est-il écouté? est-il compris? qu'en pense l'écouteur? » (*ibid.* 2005: 6).

Ces signaux permettent d'assurer l'interaction et de différencier la notion d'interaction de la communication illustrée par le schéma de la communication (voir 2.2.4.). De plus, l'interaction est liée aux connaissances et aux règles parmi lesquelles se trouvent les

maximes conversationnelles (voir 1.2.2.) et les lois du discours (voir 1.2.3.). Le principe de coopération de Grice, « que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé » (1989 : 32), permet d'expliquer le fonctionnement des implicites conversationnels.

Les actes de langage, qui soulignent la force illocutoire de la langue traduite par l'expression célèbre 'quand dire c'est faire', permettent d'accomplir certaines fonctions dans un but de communication précis. Les interventions du locuteur peuvent être constituées d'actes de langage tels que « des actes directeurs qui donnent à l'interaction sa valeur pragmatique dominante (...) ou des actes subordonnés comme une excuse ou une justification encadrant un acte directeur de question » (Orecchioni 1996 : 38). Dans le dialogue suivant, l'intention des interlocuteurs est « choisir un cadeau pour Elif ».

« Louise : Demain, c'est l'anniversaire d'Elif.
 Maxime : Ah bon ?
 Mathilde : Alors on achète un cadeau ! Qu'est-ce qu'elle aime, Elif ?
 Maxime : J'ai une idée : un cd de rap français.
 Louise : Non, elle n'aime pas le rap. Et moi, je déteste ça !
 Mathilde : Alors un vêtement : un pull, un pantalon, des chaussures ?
 Louise : Pourquoi pas ?... Un beau pull rouge...
 Mathilde : Qu'est-ce qu'il y a dans sa chambre ?
 Louise : Des cassettes, des livres, une radio, un ordinateur...
 Maxime : Est-ce qu'elle a une web-cam ?
 Louise : Non, elle n'a pas de web-cam. C'est une très bonne idée, Maxime ! Elle aime chatter et elle veut voir sa famille.
 Mathilde : D'accord, on achète une petite web-cam. » (*Salut !* 2007 : 44).

Dans cette interaction verbale, comme d'ailleurs dans la majorité des interactions, il s'agit des notions comme la composition du message, l'engagement des participants, la collaboration, les participants, les tours de parole, notions que nous allons expliciter dans les parties suivantes.

3.1.1.1. La composition du message

La composition du message met en œuvre la multicanalité de l'interaction. L'un de ces canaux est le canal auditif qui reçoit les informations verbales et vocales. Il s'agit des

notions telles que l'intonation et l'intensité de la voix. Nous pouvons « établir une relation entre le rôle assumé par un locuteur et sa voix » (Traverso 2005 : 15). L'autre, c'est le canal visuel qui reçoit les postures et les regards. Il est désigné souvent par l'expression non verbale qui englobe les gestes extra-communicatifs et communicatifs. Les premiers n'ont pas l'intention de transmettre des informations par exemple les gestes auto-centrés comme les tiques, les mouvements inconscients du corps, tandis que les gestes communicatifs « se répartissent aussi en plusieurs catégories déterminées par leur relation avec la production verbale » (*ibid.* 16). Par exemple, dire « non » de la tête en secouant la tête de droite à gauche peut remplacer un énoncé verbal (cependant il ne faut pas oublier que ces gestes et leurs sens peuvent changer d'une culture à l'autre).

3.1.1.2. L'engagement des participants

« Être engagé dans une interaction signifie que l'on y maintient une certaine attention intellectuelle et affective », affirme Traverso (*ibid.* 16) sur l'engagement des participants. C'est-à-dire que les participants de l'interaction doivent manifester leur engagement pour la continuité de l'échange. De ce fait,

« la manifestation la plus saillante de l'engagement réside dans le système de régulation : le locuteur interroge du regard son interlocuteur (signaux phatiques, qui se réalisent aussi sur le plan prosodique, et par de courtes verbalisations de type 'hein' et ce dernier manifeste son engagement en orientant sur le locuteur son attention visuelle, en effectuant des hochements de tête et en émettant différentes productions verbo-vocales (signaux régulateurs) » (Traverso 2005 : 17).

Les collaborateurs de l'interaction doivent vérifier leur participation, c'est-à-dire, leur engagement par des signaux soit phatiques soit régulateurs.

3.1.1.3. Les participants

Dans une interaction verbale, il est possible de diviser les participants en catégories par rapport à leurs relations, leurs nombres, leurs caractéristiques et leurs buts.

- La relation : « Au cours des rencontres, les interactants assument (...) des rôles

interactionnelles par rapport aux relations personnelles, institutionnelles ou fonctionnelles » (*ibid.* 18) liés aux collaborateurs comme enseignant/apprenant (institutionnelle), mère/enfant (personnelle ou familiale) ou bien client/vendeur (fonctionnelle). C'est-à-dire,

« les rôles en présence au cours des rencontres peuvent être situés les uns par rapport aux autres sur les deux axes *horizontal* ou axe de la proximité/distance, dont une extrémité est la rencontre entre anonymes et l'autre la relation entre intimes ; et *vertical* ou axe du pouvoir, qui concerne la dominance entre les participants, leur relation pouvant être plus ou moins égalitaire ou hiérarchisée. » (*ibid.*18).

Par ailleurs, dans une classe de FLE, les participants exécutent leur rôle dans une interaction institutionnelle. « L'énonciateur-enseignant et les énonciateurs-apprenants accomplissent des tâches communicatives liées au rôle institutionnel et produisent (...) des paroles qui portent des marques personnelles et qui renvoient à leurs interrelations » (Vrhovac 2005 : 92). Mais, il faut avoir une condition plutôt informelle pour que l'interaction se réalise d'une manière mutuelle. Cela donne la possibilité de faire quelques modifications dans le discours de la classe de langue comme « échanges de parole plus longs, chevauchements d'énoncés, réactions spontanées, rires, remarques drôles et plaisanteries, passages où les apprenants interagissent sans intervention de l'enseignante est réduite au minimum » (*ibid.* 92).

- Le nombre : Le déroulement d'une interaction peut être influencé par le nombre des participants. Par exemple, une interaction interpersonnelle en tête à tête n'aura pas la même structure qu'une interaction où plusieurs participants sont impliqués. Il y aura, au moins, une divergence dans l'organisation des tours de parole.
- Les caractéristiques individuelles : Ces particularités comme l'âge, le sexe, la profession, les caractéristiques culturelles influencent aussi le niveau et le fonctionnement de l'interaction. Comme Kerbrat-Orecchioni le souligne : « l'âge des participants, ou leur sexe, est généralement plus décisif que la couleur de leurs yeux » (1996 : 22).

- Le cadre spatio-temporel : d'une part, l'interaction pourrait différer selon le cadre spatial et « les caractéristiques du lieu où se déroule l'interaction (lieu ouvert ou fermé, public ou privé (...)) aussi sous l'angle de sa fonction sociale et institutionnelle » (*ibid.* 1996 : 16) tels qu'une salle de classe, un appartement, un magasin, etc. D'autre part, le cadre temporel est aussi déterminant pour l'interaction étant donné que « le discours tenu doit être approprié au moment [par exemple] on ne salue pas son interlocuteur au beau milieu de la conversation » (*ibid.* 16).
- Le but : cela désigne la raison pour laquelle les individus sont réunis et interagissent. Il est possible de diviser le but de l'interaction en deux types. Le premier est le but externe, par exemple, les interactions commerciales qui se déroulent dans des contextes qui ne sont pas intrinsèquement reliés au locuteur ; ou internes, par exemple, les interactions familiales où il s'agit d'assurer la maintenance du lien familial dont dépend le locuteur. Ces deux genres sont aussi des éléments « qui caractérisent les interactions les unes par rapport aux autres en spécifiant et classifiant les variations des éléments constitutifs de la situation [qui] construit une typologie des interactions » (Traverso 2005 : 19).

3.1.1.4. Les tours de parole

Il est nécessaire de respecter certaines règles pour aboutir à une interaction réussie et bien organisée. À ce stade, « le partage de la parole s'effectue selon un principe général : 'chacun son tour' » (*ibid.* 30), c'est-à-dire que nous devons respecter les tours de parole. Sur le plan grammatical, le tour peut être sous forme d'une phrase simple ou complexe. Il peut aussi être un syntagme grammaticalement incomplet, mais interactionnellement complet dans un enchaînement, car c'est avant tout un énoncé. Encore, il est possible de distinguer deux types de tours : les tours en pleins, c'est-à-dire les énoncés complets, et les régulateurs. Les régulateurs comme, par exemple « ah », « hum », « oui » ne participent pas au développement thématique de l'échange mais ils ont leur place dans le déroulement de l'interaction. Ils peuvent être généralement qualifiés comme des éléments « phatiques » qui servent à maintenir le canal de

l'interaction ouvert.

Selon le principe d'alternance, Kerbrat-Orecchioni parle d'un système de droits et de devoirs auxquels sont soumis les participants de l'échange tels que :

« le locuteur en place (L_1 : current speaker) a le droit de garder la parole un certain temps, mais aussi le devoir à céder à un moment donné ; son successeur potentiel (L_2 : next speaker) a le devoir de laisser parler L_1 , et de l'écouter pendant qu'il parle ; il a aussi le droit de réclamer la parole au bout d'un certain temps, et le devoir de la prendre quand on la lui cède » (Kerbrat-Orecchioni 1996 : 29).

Ces règles permettent de minimiser les ratés de l'interaction tels que le silence, l'interruption (couper la parole du locuteur volontairement ou pas), et le chevauchement de parole qui est assez fréquent dans les interactions verbales (lorsqu'au moins deux des participants parlent en même temps).

3.1.1.5. La situation d'énonciation dans l'interaction

Dans la partie précédente, nous avons étudié la notion d'énonciation (voir 2.2.4.), et nous avons souligné que dans une interaction verbale, le véritable but et le sens d'un énoncé ne peuvent être compris que si nous connaissons la situation d'énonciation. C'est pour cette raison que les apprenants de langue étrangère doivent bien connaître le thème et le cadre de l'énonciation et la situation d'énonciation de chaque dialogue. En vue de bien cerner les situations de communication de chaque dialogue utilisé en classe de FLE, l'enseignant doit faire faire un travail d'initiation.

Pour cela, il peut poser des questions telles que : « qui parle à qui, quand, où et dans quel but ? ». Les apprenants auront, de cette manière, des éléments dont la connaissance a une influence directe sur l'accès au sens des énoncés. En outre, cela incitera aussi les apprenants à réfléchir sur les conditions de production des énoncés du dialogue, d'imaginer d'autres énoncés pouvant être produits dans des circonstances différentes (par exemple avec d'autres participants ayant des particularités et des rôles différents...) et de considérer d'autres contextes dans lesquels ces énoncés pourront être utilisés.

3.1.2. Le dialogue en classe de FLE

Nous avons rappelé à plusieurs reprises que c'est le développement de la compétence communicative avec toutes ses composantes qui permet à l'apprenant d'acquérir la capacité d'établir une communication authentique en utilisant des actes de langage organisés sous forme de dialogue. Parmi ces composantes, Lehuen, à la suite de Kerbrat-Orecchioni, cite aussi la compétence interactionnelle. Et, « l'apprentissage d'une compétence interactionnelle suppose une perception et une acquisition des différentes situations d'interaction dans lesquelles l'agent se situe et qu'il catégorise » (Lehuen cité par Onursal 2008 : 67). Autrement dit, l'apprenant doit percevoir les différents modèles d'interactions sous forme de dialogues pour les écouter, comprendre et intérioriser ses emplois et ses structures en vue de produire, par la suite, lui-même des énoncés correspondant à des situations de communication similaires.

D'autre part, les interactions pédagogiques et/ou authentiques qui sont susceptibles de se dérouler dans chaque classe de langue, entre l'enseignant et les apprenants, et entre les apprenants eux-mêmes, sont des occasions qui peuvent permettre aux apprenants de développer leur compétence de communication en langue étrangère.

L'importance de l'interaction pour l'enseignement est également accentuée dans le numéro spécial de la revue *Le français dans le monde* intitulé *Les interactions en classe de langue* étant donné que cette notion est utile pour la formation des enseignants de langue.

« Les interactions verbales qui se développent en classe suscitent en effet un très grand nombre d'études qui ne cherchent pas seulement à comprendre le rôle des échanges didactiques dans les processus d'appropriation mais qui veulent plus largement aller à la rencontre des pratiques didactiques et des comportements langagières tels qu'ils se déroulent effectivement dans les divers contextes éducatifs » (Bigot et Cicurel 2005 : 4).

Au fur et à mesure que l'AC se développe, l'interaction en langue étrangère devient un sujet d'étude et désormais un objet d'apprentissage à part entière. De plus, « décrire l'interaction verbale, c'est en effet faire apparaître sa structure et ses enchainements, montrer la part de chaque participant, en répondant à des questions telles que 'qui

enchaine sur qui et quoi sur quoi ? qu'est-ce qui provoque telle réaction et que provoque-t-elle en retour ? » (*ibid.* 10). Cela permet alors d'éviter l'utilisation des énoncés isolés et au lieu de ceux-ci, la notion d'interaction encourage la production des énoncés en situation d'énonciation proches du réel.

« Vygotski et le cercle de Bakhtine ont en commun avec les différents courants de l'interactionnisme (et aussi de la pragmatique), l'idée qu'on ne parle pas pour ne rien dire, que les échanges langagiers correspondent à des buts, fussent-ils seulement de manifester sa société » (Arditty 2005 : 14). Étant donné que la classe de langue est acceptée comme une société à part entière de nos jours selon l'approche actionnelle, elle devient aussi un espace communicationnel où interagissent deux ou plus de deux personnes qui ont établi entre elles un contrat didactique. Ainsi, l'interaction didactique « offre un terrain idéal pour l'étude de la genèse et du développement d'une relation entre participants puisque les rencontres en lieu et à heures fixes permettent d'enregistrer toutes les interactions d'un même groupe de personnes » (*ibid.* 43).

En effet, à la différence des interactions de tous les jours, les interactions en classe de langue « ont pour objet principal de discours les savoirs et les savoir-faire langagiers en langue cible » (Ishikawa 2005 : 54,55). Ainsi, l'enseignant suit un programme d'enseignement préétabli en utilisant et en faisant utiliser la langue cible et en classe de langue, « la négociation et la co-construction de sens présentent des moments interactionnels privilégiés entre l'enseignant et les étudiants (...) [où ils] conjuguent leurs compétences et leurs savoirs » (Nedjma 2005 : 119).

La parution des méthodes audio-orales et audio-visuelles ce qui peut être accepté comme une révolution. Guy Capelle, l'un des auteurs des manuels *Taxi* et *Reflets*, souligne que l'apparition des dialogues dans l'enseignement du français langue étrangère date des années 1950. C'est avec le manuel *Cours de langue et de civilisation françaises* (1953) connu sous le nom de *Mauger Bleu*, que nous voyons pour la première fois « monsieur Vincent qui se levait à 7 heures et quart, faisait sa toilette, prenait son petit déjeuner, puis partait au travail à 8 heures » (Bigot 2005 : 142). Par exemple, la leçon 25 commence avec l'explication intitulée « la toilette de M. Vincent »

comme suit :

«25 juillet. Le grand jour, le jour du départ est arrivé. M. Vincent se réveille à 7 heures. Il se lève aussitôt ; puis, en pyjama il entre dans la salle de bains. M. Vincent a pris son bain hier soir. Aujourd'hui, il fait vite sa toilette. Il prend le savon sur le lavabo, il se savonne. » (Mauger 1953 : 64).

Par la suite, nous observons les dialogues établis sous forme de texte-dialogue qui concernent les sujets étudiés pendant la leçon :

« Hélène, as-tu fini ta toilette ? – Mais oui, maman. Je me suis lavée avec de l'eau chaude et du savon. (...) – Et les dents ? – Je n'ai plus de pâte dentifrice. – Est-ce bien vrai, paresseuse ? Je ne vais pourtant pas te brosser les dents moi-même !... Fais vite, ensuite tu te chausseras et tu t'habilleras. » (Mauger 1953 : 71).

Nous pouvons ainsi observer le passage du « texte » au « dialogue » qui « a connu un énorme succès avec les méthodes structuro-globales qui l'ont élevé au rang de panacée puisque, dans cette méthodologie [le dialogue] est omniprésent dans tous les moments de l'unité didactique » (Robert 2008 : 50). Mais, les dialogues fabriqués utilisés alors, contenaient des structures artificielles répétées qui étaient des structures figées, assez éloignées des productions naturelles.

Dans la méthode audio-orale, étant donné que la langue était considérée comme un ensemble de structures syntaxiques qui devaient être apprises et utilisées selon le principe de la psychologie béhavioriste, sous forme d'automatismes, les dialogues avaient pour but de faire acquérir un certain automatisme langagier. Dans le manuel, *Le Français et la Vie I*, préparé selon la méthode audio-visuelle pour le niveau débutant, nous observons ce type de dialogue:

« M. Roche : Qu'est-ce que vous cherchez Isabelle ?
Isabelle : Je cherche mon sac, Monsieur Roche.
M. Roche : De quelle couleur est-il ?
Isabelle : C'est un sac bleu.
M. Roche : Il est grand ?
Isabelle : Non il n'est pas grand ; il est petit, au contraire. (...) »
(*Le Français et la Vie I* 1971 : 53).

Comme il est indiqué dans cet exemple, il s'agit de l'utilisation des structures

syntaxiques comme l'interrogation (Qu'est-ce que vous... ?), l'affirmation (Je cherche mon sac/cahier/crayon, etc. ou il est grand/petit, etc.), la négation (il n'est pas grand/petit, etc.). Ainsi, le dialogue est assez éloigné de la réalité socioculturelle et elle reste en dehors de la situation de communication naturelle. Avec la méthode audiovisuelle, l'unité d'enseignement est petit à petit passée des « phrases-structures » aux dialogues, véritables unités de communication, mais nous ne pouvons pas encore parler de dialogues authentiques considérés dans leur « situation de communication » naturelles. Pour illustrer ce cas, observons l'un des dialogues du manuel *Voix et Images de France I* :

« Colette : Qu'est-ce que c'est ?
 Jean : C'est une boîte.
 Colette : Qu'est-ce qu'il y a dedans ?
 Jean : Je ne sais pas.
 Colette : Regardez !
 Jean : Il y a un chapeau. C'est votre chapeau ?
 Colette : Oh non, ce n'est pas mon chapeau.
 Madame Dupic : Mon chapeau. Où est mon chapeau. Ah ! Le voilà ! Est-ce que mon chapeau vous plaît ?
 Colette et Jean : Non. » (*Voix et Images de France I* 1971 : 61).

Il s'agit ici des dialogues qui ont pour but de « faire apprendre du lexique et des structures grammaticales dans une situation » (Bérard 1991 : 50) et de faire réutiliser les structures employées dans les dialogues comme « c'est ..., ce n'est pas ..., qu'est-ce que ..., etc. en répétant les mêmes structures avec de différents exemples.

Cependant, grâce à la conception de l'AC qui considère la langue comme un instrument d'interaction sociale, aujourd'hui, il ne s'agit plus d'apprendre des structures grammaticales et de les connaître par cœur, mais de prendre comme point de départ le sens des paroles que l'on doit produire dans différentes situations de communication avec les dialogues. Ce type de dialogue est formé par « les dialogues placés au début de chaque unité didactique des manuels ; ils servent d'initiation au sujet traité dans l'unité et donnent un exemple d'interaction en situation » (Onursal 2008 : 69). Voyons comme exemple un dialogue du manuel *Festival* au niveau A1:

« Sonia : Arrêtez-le, arrêtez-le, il a volé mes affaires.
 Amadou : Qu'est-ce qui se passe ?

Sonia : Oh ! Ce n'est pas possible ! Ce n'est pas vrai ! On m'a volé mon sac et mon appareil photo.

Amadou : Mais quand ?

Sonia : Mais là, maintenant, tout de suite ! J'étais assise près de la porte. Je lisais. Mon sac et mon appareil étaient sur mes genoux. Oh non ! Qu'est-ce que je vais faire ? J'ai tout perdu !

Amadou : Il faut aller à la police et porter plainte. » (*Festival 2005* : 126).

Dans ce dialogue, nettement plus proche des dialogues naturels par rapport aux dialogues utilisés antérieurement, il s'agit d'exemplifier une situation avec l'utilisation des actes de langage comme exprimer ses sentiments et demander des informations, etc. Les participants de cette interaction, Sonia et Amadou, respectent les tours de parole selon l'objectif de leurs discours. De plus, le cadre spatio-temporel est bien marqué par des déictiques de temps et de lieu : « là, maintenant, tout de suite ». Les expressions des sentiments « oh non ! » (qui marque ici la colère, la surprise, le désespoir...) ne participent pas au développement thématique mais au déroulement de l'interaction. La situation est aussi bien déterminée pour cette interaction. C'est parce qu'on a volé ses affaires que Sonia établit une relation affective avec Amadou, et même si c'est un dialogue écrit, on peut imaginer que Sonia crie à haute voix de manière triste, ce qui est marqué aussi par des points d'exclamations.

Ici, nous observons clairement qu'il ne s'agit plus de l'enseignement des « structures langagières précises » mais de la représentation d'une certaine situation de communication et des paroles qui sont assez proches de celles que produiraient naturellement des sujets communicants qui se trouveraient dans cette situation. Nous remarquons, de même, un enchaînement naturel des actes de langage et de divers éléments qu'il est possible d'observer dans des dialogues authentiques tels que l'intrusion d'une interjection « oh non ! » ou des expressions comme « ce n'est pas possible ! Ce n'est pas vrai ! » ainsi que l'utilisation spécifique de « mais » dans les énoncés « mais quand ? mais maintenant » qui marque une certaine insistance et la traduction d'une mauvaise surprise.

Par ailleurs, le choix de la forme « feuilleton » (des dialogues et des situations qui se suivent dans chaque unité et forment une histoire) ou l'utilisation des dialogues avec les vidéos,

« permet de montrer le fonctionnement de la communication ‘authentique’ sous tous ses aspects situationnels, langagiers, comportementaux [qui] facilite aussi la mémorisation car des situations naturelles possèdent une cohérence, s’inscrivent dans une continuité et créent un vécu qui sert utilement par la suite de toile de fond et de point d’ancrage aux activités plus systématiques d’apprentissage. (Bigot 2005: 144).

Cela facilite donc la compréhension des dialogues. Les feuilletons permettent aux apprenants de familiariser les personnages et d’anticiper leurs réactions dans les situations différentes.

3.2. L'ETUDE DES DIALOGUES DU MANUEL *SALUT !* DU POINT DE VUE DE LA PRAGMATIQUE

Dans cette partie de notre travail, nous allons essayer d'analyser les dialogues des manuels de FLE selon les théories de la pragmatique et les notions que nous venons de traiter depuis le début de notre travail. Pour ce faire, nous avons choisi le manuel *Salut!*, rédigé par E. Cotto, H.B. Berkem Armutçuoğlu et S. Saygi, paru en 2007 avec la collaboration du Ministère turc de l'éducation nationale et qui est conçu pour l'enseignement / apprentissage du français comme deuxième langue étrangère aux adolescents et grands-adolescents débutants qui étudient dans les lycées en Turquie (plus précisément pour la 10^{ème} année). C'est le premier livre d'une série composée pour le moment de 3 niveaux. Il est noté dans le manuel que le niveau visé à la fin de l'enseignement avec ce premier niveau est A1.1.

Au sujet des échelonnages des niveaux, il est indiqué dans le CECR que « les institutions peuvent développer les branches qui correspondent à leur cas jusqu'au degré de finesse qui leur convient afin de situer et/ou de décrire les niveaux utilisés dans leur système » (CECR 2000 : 31). C'est-à dire que, les institutions peuvent profiter du caractère souple et maniable des échelles du CECR et sont libres d'adapter ces niveaux selon leurs conditions. Ainsi, les compétences acquises par les apprenants turcs qui auront étudié ce manuel sera A1.1. (seulement une partie des compétences définissant le niveau A1 –voir Annexe 1) car c'est un public d'apprenants de 10^{ème} année, qui apprend le français comme deuxième langue étrangère et de ce fait, qui n'aura que deux heures de cours de français par semaine. Les différentes possibilités d'échelonnage des niveaux sont montrées dans le Cadre par le schéma suivant :

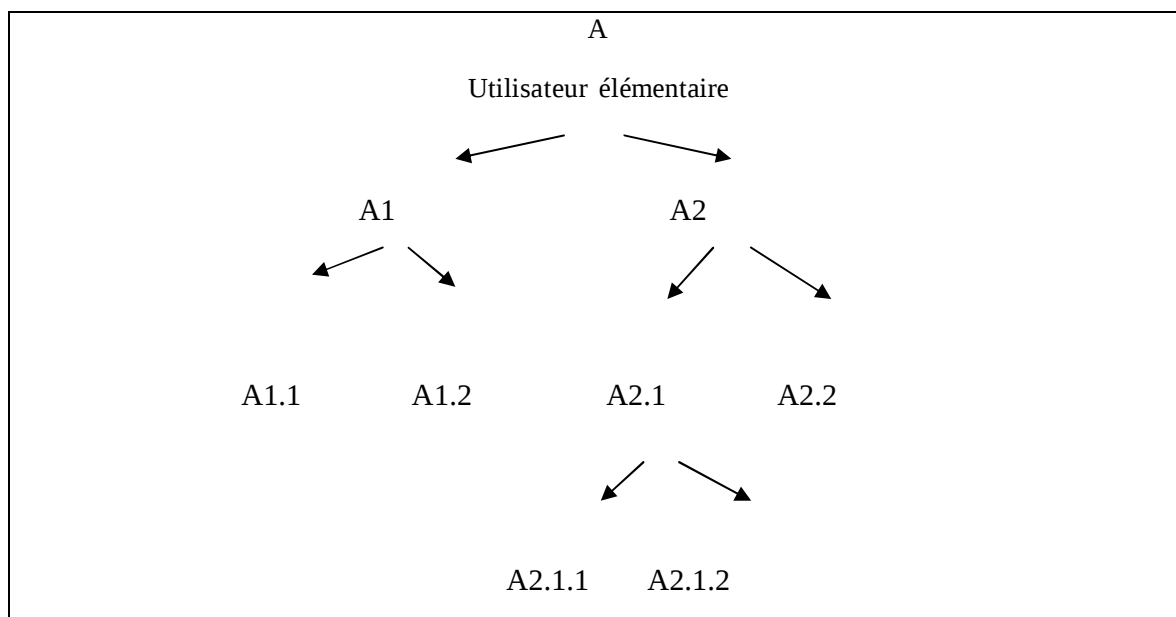


Schéma 5 « Le CECR 2000 : 31 »

En partant des objectifs du CECR, l'objectif principal de ce manuel est défini dans le guide pédagogique comme « permettre à des élèves débutants d'acquérir des compétences de base pour pouvoir communiquer très simplement en français dans des situations de la vie réelle qu'ils peuvent rencontrer » (*Salut !* 2007 : 8). Car, l'apprenant de langue étrangère voudrait et/ou devrait commencer à pratiquer la langue tout de suite pour pouvoir communiquer, pour transmettre ses idées et / ou sentiments à ses interlocuteurs dans les situations authentiques.

Le manuel *Salut !* est constitué de cinq unités et de vingt leçons établies selon les objectifs principaux cités ci-dessus. Chaque unité a un titre principal, traduisant implicitement ou explicitement des actes de langage, comme les suivants :

- Unité 1 : « Premier contact »
- Unité 2 : « Mes goûts et mes préférences »
- Unité 3 : « Situer dans l'espace »
- Unité 4 : « L'emploi du temps »
- Unité 5 : « Proposer, accepter, refuser »

Chacune de ses unités est divisée en quatre leçons qui se sont formées selon les objectifs communicatifs, les objectifs linguistiques et le savoir-faire définis dans le « tableau des contenus ». En partant de ces objectifs, 26 dialogues sont proposés dans le manuel.

Dans les parties qui suivent, pour procéder à notre étude, nous allons premièrement cerner l'objectif général visé par les dialogues, c'est-à-dire les actes de langage principaux (ou macro-actes de langage) liés aux objectifs communicatifs définis dans le « tableau des contenus » (voir Annexe 2) proposé au début du manuel. Après avoir établi les situations de communication reliées à chaque dialogue, nous allons étudier la structure de chaque dialogue en vue d'observer sa ressemblance avec les dialogues authentiques et nous allons essayer de faire un tableau, à partir de chaque réplique pour faire l'inventaire des actes de langage qui y sont réalisés et de leur(s) valeur(s) illocutoire(s). C'est à partir des données de ces tableaux que nous étudierons les actes, surtout indirects, et essaierons de faire leur analyse pour voir quelles formes langagières correspondent à quels actes. Nous observerons également si les notions de la didactique des langues étrangères (les principes de l'approche communicative, les objectifs de CECR) sont bien appliquées dans les vingt-six dialogues du manuel *Salut !*.

Nous essaierons enfin d'établir un inventaire des actes de langage qui sont utilisés et enseignés à partir des dialogues du manuel. Nous visons une conclusion où il sera possible d'observer combien d'actes de langage pourra être appris au niveau A1.1 par les élèves usagers turcs de ce manuel et quels sont ces actes. Notre objectif final sera de comparer les actes de langage utilisés dans *Salut !* avec les notions et capacités définies dans les échelles des grilles du CECR pour observer si ce manuel permet de réaliser les buts visés pour l'évaluation d'une compétence de communication chez les élèves au niveau débutant.

Avant de passer à l'étude des dialogues, faisons quelques dernières considérations générales sur le manuel *Salut !*. En supposant que les apprenants ont besoin d'apprendre comment se comporter et comment communiquer dans des situations telles qu'un séjour en

France ou une rencontre avec des touristes francophones en Turquie ou encore, une correspondance avec des amis français sur Internet, *Salut !* offre des modèles de dialogues élaborés selon ces différentes situations. Les effets du Cadre et des nouvelles approches sont visibles dans les dialogues de ce manuel car le but y est de permettre aux apprenants débutants d'acquérir des compétences de communication pour pouvoir communiquer dans des situations de la vie réelle qu'ils peuvent rencontrer.

Dans ce manuel, parmi les quatre compétences visées, l'accent est mis sur la compréhension et la production orales et chaque unité est centrée sur un objectif de communication, donc un acte de langage comme prendre contact, proposer, se situer dans le temps, etc. Les vingt six dialogues de ce manuel sont établis selon ces objectifs communicatifs. Les dialogues se réalisent sous une forme proche de ceux des feuillets, et se déroulent en majorité entre les personnages « Elif, Louise, Thomas, Gökhan, Mathilde, Maxime, Monsieur et Madame Devier. Leurs relations sont expliquées au début de la première unité comme suit :

Image 5 : *Salut !* [Livre d'élève] 2007 : 14)

Comme il est indiqué par le biais de cette image et des courtes explications, Elif est une étudiante turque qui habite chez les Devier pour un an dans le but de poursuivre ses études scolaires au lycée Vauconson avec Mathilde, Louise, Thomas et Maxime. Les dialogues auxquels Elif participe traduisent des situations pour « un séjour en France ». Quant à Gökhan, c'est un jeune guide touristique turc. Il est francophone et a une amie française, Louise, avec laquelle il chatte sur Internet. Les dialogues auxquels Gökhan participe traduisent des scènes de « rencontre avec des touristes francophones en Turquie » et sa

conversation avec Louise, l'interaction « sur Internet ». Les dialogues sont aussi enrichis avec les « photo-images » dans lesquelles les photos authentiques prises en France et en Turquie sont utilisées comme cadre pour les communications. Les personnages du manuel, qui utilisent en général un langage et des expressions propres aux productions orales et familières, ont été dessinées, par la suite, sur ces photos-images.

3.2.1. Étude des dialogues de l'unité 1

Nous commençons notre étude par l'unité 1 « Premier contact ». Les objectifs communicatifs généraux, c'est-à-dire les actes de langage principaux de cette unité sont : « saluer, se présenter, donner et demander des informations sur soi-même ou quelqu'un d'autre, demander de répéter » (*Salut !* [Livre de l'élève] 2007 : 15). Dans la leçon 1 ; les objectifs communicatifs sont expliqués dans le « tableau des contenus » (voir Annexe 2) comme « saluer, dire son nom, demander le nom de son interlocuteur, épeler son nom, remercier ». Selon ces objectifs, trois différentes situations de communication sont établies entre six personnes, telle qu'elles sont représentées dans l'image ci-dessous :

Leçon 1

Salut !

LYCEE JACQUES DE VAUCANSON

A **B** **C**

1 Jean-Marie : Bonjour madame.
 La Directrice : Bonjour Jean-Marie. Ça va bien?
 Jean-Marie : Oui, merci madame. Et vous?
 La Directrice : Très bien, merci.

2 Catherine : Salut Olivier!
 Olivier : Salut Catherine, ça va?
 Catherine : Oui, ça va bien, merci. Et toi?
 Olivier : Ça va.

3 Antoine : Bonjour, je m'appelle Antoine. Et toi?
 Onur : Moi, je m'appelle Onur.
 Antoine : Comment ça s'écrit?
 Onur : O-N-U-R.

16 seize

Dialogues 1, 2, 3 : Unité 1, Leçon 1 : *Salut !*

Comme il est indiqué dans la photo-image ci-dessus, trois dialogues se déroulent devant le lycée Jacques de Vaucanson entre six personnages. Le premier dialogue de l'image C, établi entre Jean-Marie et la directrice du lycée, représente un exemple d'interaction qui a pour objectif principal l'acte « de salutation » sous forme de vouvoiement ; la situation se passe donc entre deux personnes et il est question d'une relation hiérarchique qui nécessite le vouvoiement. Le deuxième dialogue de l'image A est un exemple d'acte de « salutation » sous forme de tutoiement, entre les jeunes lycéens Catherine et Olivier. Le troisième

dialogue de l'image B dans lequel Antoine serre la main à Onur représente un exemple de dialogue qui a pour objectif, les actes de « dire son nom, demander le nom de son interlocuteur et épeler son nom ». D'ailleurs, ces trois dialogues sont établis sous le titre « le premier contact » de l'unité 1. Cette notion garde une place importante dans la communication de la vie quotidienne. Les types des énoncés produits pour entrer en contact sont nommés « les rituels de la communication » comme les salutations, les remerciements, les présentations, etc.

Étant donné que les rituels de la communication est un sujet très important pour que l'apprenant apprenne à entrer en contact avec les locuteurs natifs, nous voulons faire un tableau de ces rituels dans le dialogue de la leçon 1 de l'unité 1. Nous avons fait un modèle de tableau des fonctions pragmatiques pour tous les dialogues de ce manuel en adaptant le tableau illustré par Rosen et Reinhard (2010) (voir 2.2.6.3) à notre étude. Étant donné que nous voulons observer toutes les notions de la pragmatique en détail, nous l'avons adapté à notre objectif.

Dans la première partie de notre travail, nous avons souligné que l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite l'acquisition d'un savoir-faire linguistique et que le savoir qui lui permet de se servir de ce premier pour agir avec la langue. C'est pourquoi l'apprenant doit savoir opérer un choix entre différentes expressions possibles pour que la langue serve « à faire des demandes, à donner des ordres, à porter un jugement, à exprimer des opinions et des sentiments, bref à effectuer toute une série d'opérations appelées 'acte de parole' ou 'acte de langage' » (Cuq et Gruca 2009 : 202, 203). En partant de ces objectifs, nous voulons proposer les actes de langage de ces trois dialogues dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Unité 1, Leçon 1 : « Salut ! »

Dialogue 1		
Jean-Marie	La directrice	Actes de langage / valeurs illocutoires
Bonjour Madame.		Saluer
	Bonjour Jean-Marie. Ça va bien ?	Saluer Demander une information sur son interlocuteur
Oui, merci madame. Et vous ?		Remercier Demander une information sur son interlocuteur
	Très bien, merci.	Donner une information sur lui-même Remercier
Dialogue 2		
Catherine	Olivier	Actes de langage / valeurs illocutoires
Salut Olivier !		Saluer
	Salut Catherine, ça va ?	Saluer Demander une information sur son interlocuteur
Oui, ça va bien, merci. Et toi ?		Remercier Demander une information
	Ça va.	Donner une information sur lui-même
Dialogue 3		
Antoine	Onur	Actes de langage / valeurs illocutoires
Bonjour, je m'appelle Antoine. Et toi ?		Saluer Se présenter Demander le nom de son interlocuteur
	Moi, je m'appelle Onur.	Se présenter
Comment ça s'écrit ?		Demander une information
	O-N-U-R	Épeler son nom

Ces dialogues permettent à l'apprenant de voir les exemples des rituels de la communication et des actes de langage comme demander des informations, donner des informations, épeler son nom, etc. Comme le nécessite la situation, les énoncés sont sous forme de questions et de réponses, et chacun des participants parle à son tour en respectant les tours de parole et les maximes conversationnelles. Étant donné que ce sont des dialogues assez simples, d'initiation au français, ils ne contiennent pratiquement pas d'acte

indirect. Presque tous les actes de langage réalisés dans ce dialogue sont des actes de rituel. L'apprenant trouve la chance d'observer les actes de rituel sous forme de vouvoiement « Bonjour Madame », « Et vous ? » ou bien sous forme de tutoiement « Salut Olivier ! », « Et toi ? » pour réaliser les actes de rituel « se présenter, saluer, remercier » dans une situation de communication. Ainsi, les rituels de la communication sont bien établis à l'aide des actes assertifs et expressifs sous forme de « Très bien merci/ Ça va bien, merci. Et toi ?/ Ça va » pour donner l'exemple d'un premier contact avec quelqu'un.

Le deuxième dialogue de l'unité 1, le dialogue de la leçon 2 « Tu parles français ? » présente la deuxième phase du premier contact avec quelqu'un. D'abord, les lycéens apprennent à dire leur nom, à demander le nom de leur interlocuteur dans la leçon 1, et par la suite, ils apprennent les objectifs définis dans le tableau des contenus : « dire sa nationalité, le lieu où l'on vit, les langues que l'on parle, demander des informations à quelqu'un et donner des informations sur soi-même » (*Salut !* [Livre d'élève] 2007 : 7).

En partant de ces objectifs, les dialogues suivants visent à établir une situation de communication sous le titre « le festival international de théâtre lycéen francophone » entre six personnes : Nathalie, Cem, Laura, Didier, Amadou et Céline. Leurs nationalités et les lieux où ils habitent sont marqués sur la carte du monde et montrés aussi avec des photos représentant les particularités importantes de chaque pays et / ou ville: Amadou : Sénégal (Dakar), Laura : Italie (Rome), Nathalie : France (Paris), Céline : Belgique (Bruxelles), Didier (français) : Allemagne (Hambourg) et Cem : Turquie (İstanbul).

Leçon 2 *Tu parles français?*

France (Paris) Belgique (Bruxelles) Allemagne (Hambourg) Tur (Istanbul)

Italie (Rome) Sénégal (Dakar)

Festival International de Théâtre Lycéen Francophone

Nathalie Cem Laura Didier you Céline

Amadou: Bonjour! Amadou...
 Céline : Céline...Bonjour!
 Amadou: Tu es française?
 Céline : Non, je suis belge, j'habite à Bruxelles. Et toi?
 Amadou: Moi, je suis sénégalais. J'habite à Dakar.

Nathalie: Salut, tu parles français?
 Cem : Yes, of course! Je parle aussi allemand et turc...
 Nathalie: Oh là là...Tu habites en Turquie?
 Cem : Oui, à Istanbul.
 Nathalie: Moi, j'habite à Paris. Je m'appelle Nathalie.
 Cem : Et moi, Cem.

Didier: Bonjour, je m'appelle Didier. Tu es française?
 Laura: Non non, italienne, je m'appelle Laura, je suis professeur...
 Didier: Vous êtes prof? Oh pardon, désolé!
 Laura: Vous vous appelez Didier, vous êtes français, je suppose...
 Didier: Oui, Madame, mais j'habite à Hambourg, en Allemagne..

20 vingt

1. Conj
 s'appeler
 Je m'appelle
 Tu t'appelles
 Vous vous appelez

2. Masculin
 En général
 masculin
 anglais
 sénégalais
 américain
 français

Dialogues 4, 5, 6 : Unité 1, Leçon 2 : « Tu parles français ? »

Dans ces trois petits dialogues, chacun fait la connaissance d'une autre personne et demande sa nationalité d'une manière proche des productions naturelles. Car, au lieu d'utiliser les structures générales, par exemple, pour le premier dialogue. « Bonjour ! Je m'appelle Amadou. Et toi ? », Amadou dit son nom d'une manière directe : « Bonjour ! Amadou... ». Et Céline répond de même « Céline... Bonjour ! ».

Dans le deuxième dialogue, Nathalie produit un énoncé servant à réaliser les actes de salutation et de demander une information : « Salut, tu parles français ? ». Pour cela, elle utilise les expressions propres au langage oral et familier « Oh là là... » « Moi, (...) ». Le deuxième interlocuteur, Cem, utilise une expression en anglais « Yes, of course ! » au lieu de dire « Oui, bien sûr ! ». Cela reflète une situation dans laquelle peuvent se trouver de nombreuses personnes sachant l'anglais et étant en train d'apprendre le français. Cependant, nous tenons à souligner que cet énoncé est assez singulier, car il est rare d'introduire des énoncés produits en d'autres langues que le français dans les dialogues des manuels de FLE et qu'il soit présent ici du fait qu'il s'agisse d'un manuel pour l'enseignement/apprentissage du français comme deuxième langue étrangère (étant donné que la première sera forcément l'anglais, dans le contexte de la Turquie, comme d'ailleurs dans celui de beaucoup d'autres pays du monde).

Le troisième exemple peut aussi être accepté comme un exemple proche au réel et qui porte les traces de la langue orale. Laura, par exemple, répond à la question de Didier en utilisant une structure elliptique «non non, italienne » et « Vous vous appelez Didier, vous êtes français, je suppose... ». Ces énoncés semblent appartenir à un dialogue authentique étant donné que l'objectif principal de ce manuel est l'établissement d'une compétence de communication chez les apprenants pour qu'ils puissent l'utiliser dans les situations de communication réelles.

Observons maintenant les actes de langage et les valeurs illocutoires de ces dialogues sur le tableau suivant :

Tableau 5 : Unité 1, Leçon 2 : « Tu parles français ? »

Dialogue 4		
Amadou	Céline	Actes de langage / valeurs illocutoires
Bonjour ! Amadou...		Saluer Dire son nom (se présenter)
	Céline... Bonjour !	Dire son nom Saluer

Tu es française ?		Demander une information sur la nationalité de quelqu'un
	Non, je suis belge, j'habite à Bruxelles. Et toi ?	Dire sa nationalité Donner un renseignement sur soi-même / dire où l'on habite Demander la nationalité de son interlocuteur
Moi, je suis sénégalais. J'habite à Dakar.		Donner des informations sur soi-même
Dialogue 5		
Nathalie	Cem	Acte de langage / valeurs illocutoires des actes
Salut, tu parles français ?		Saluer Demander une information
	Yes, of course ! je parle aussi allemand et turc...	Donner des informations sur lui-même
Oh là là... Tu habites en Turquie ?		Exprimer son admiration Demander une information
	Oui, à İstanbul.	Donner une information
Moi, j'habite à Paris. Je m'appelle Nathalie.		Donner une information sur soi-même Se présenter (dire son nom)
	Et moi, Cem	Se présenter (dire son nom)
Dialogue 6		
Didier	Laura	Acte de langage / valeurs illocutoires des actes
Bonjour, je m'appelle Didier. Tu es française ?		Saluer Se présenter (dire son nom) Supposer la nationalité de son interlocuteur
	Non non, italienne, je m'appelle Laura, je suis professeur...	Dire sa nationalité Dire sa profession
Vous êtes prof ? Oh pardon, désolé !		Exprimer sa surprise Faire ses excuses
	Vous vous appelez Didier, vous êtes Français, je suppose.	Faire des suppositions Supposer la nationalité de son interlocuteur
Oui, madame, mais j'habite à Hambourg, en Allemagne...		Donner une information sur soi-même

Dans ces trois petits dialogues, nous observons que les rituels de la communication « salutation, présentation » sont utilisés pour expliquer ces notions dans l'interaction. Dans ces trois dialogues, les actes de langage sont alors utilisés afin de donner et demander des

informations à quelqu'un sur sa nationalité, le lieu où il vit et les langues qu'il parle.

Ces dialogues permettent aussi à l'apprenant d'observer certaines formules que l'on peut utiliser lorsque l'on fait connaissance avec des étrangers en français. Les expressions typiques de la langue parlée qui sont proches au réel servent à établir une compétence langagière pour communiquer dans les différentes situations auxquelles l'apprenant pourrait être confronté.

Par ailleurs, l'apprenant pourrait réaliser ou interpréter une communication selon son intention énonciative, à l'aide de ces actes de langage, en déterminant les éléments de la situation de la communication : le locuteur, l'espace et le temps pour aboutir à un échange verbal et pour trouver les réponses aux questions comme « qui parle ? à qui ? quand ? dans quelle situation ? pour quel but ? avec quels types d'actes ? ». Les indices situationnels (compétence référentielle et discursive) des éléments communicatifs verbaux et non verbaux (...) leur permettent de définir un apprentissage des échanges transactionnels dans la vie quotidienne.

Les actes de langage qui attirent notre attention dans ce dialogue, sont premièrement un acte indirect pour exprimer son admiration ou étonnement à l'aide d'un acte d'injonction : « Oh là là ! » ; deuxièmement, il s'agit d'exprimer sa surprise avec un acte interrogatif : « Vous êtes prof ? » et tout de suite après, d'un acte pour présenter ses excuses par le biais de « Oh pardon, désolé ! ». Finalement, l'énoncé « je suppose » est un acte direct explicite, car il y a l'utilisation d'un verbe performatif (supposer) et il est conjugué à la première personne du singulier.

Au fur et à mesure que l'on avance, les objectifs et les actes de langage pour le sujet « premier contact » se multiplient. Les objectifs communicatifs de la leçon 3 « Vous avez cinq minutes ? » sont définis dans le tableau des contenus comme : « demander son nom à quelqu'un, demander son âge à quelqu'un et dire son âge, demander de reformuler un énoncé » (*Salut !* [Livre d'élève] 2007 : 7). Le dialogue suivant est réalisé entre David, Elif

et Per en partant de ces objectifs communicatifs :

Leçon 3 *Vous avez cinq minutes ?*



David : Bonjour, je m'appelle David Pelletier, je suis enquêteur pour la firme Démoplus.
Vous avez cinq minutes?

Elif : Bon, d'accord.

David : Merci beaucoup. Vous vous appelez comment?

Elif : Je m'appelle Elif.

David : Comment?

Elif : Elif. E, L, I, F.

David : Et vous?

Per : Moi, je m'appelle Per. Je suis danois.

David : Vous aussi, vous êtes danoise?

Elif : Ah non, moi je suis turque.

David : Vous avez quel âge?

Elif : J'ai 18 ans.

David : Vous habitez où?

Elif : Pardon?

David : Vous habitez en France?

Elif : Oui, oui, j'habite ici, à Tours.

David : Vous aussi, Per?

Per : Non, moi j'habite au Danemark. Je suis touriste.

24 vingt-quatre

Dialogue 7 : Unité 1, Leçon 3 : « Vous avez cinq minutes ? »

Comme nous pouvons l'observer dans la photo-image, le dialogue se passe entre Elif, (la jeune lycéenne qui fait ses études dans ce pays étranger), Per (touriste danois), et l'enquêteur David Pelletier dans une place en France. Selon les objectifs communicatifs de

la leçon, ils établissent une communication sous forme de questions-réponses en respectant les tours de parole et des maximes conversationnelles pour demander le nom, l'âge de son interlocuteur et demander de reformuler un énoncé au cas où l'interlocuteur ne comprend pas ce qu'on vient de dire. Nous proposons le tableau suivant représentant les actes de langage utilisés dans cette situation de communication :

Tableau 6 : Unité 1, Leçon 3 : « Vous avez cinq minutes ? »

David	Elif	Per	Actes de langage / valeurs illocutoires
Bonjour, je m'appelle David Pelletier, je suis enquêteur pour la firme Démoplus. Vous avez cinq minutes ?			Saluer Se présenter Demander une permission
	Bon, d'accord.		Accorder la permission
Merci beaucoup. Vous vous appelez comment ?			Remercier Demander le nom de son interlocuteur
	Je m'appelle Elif.		Dire son nom
Comment ?			Exprimer son incompréhension
	Elif. E,L,I,F.		Epeler son nom
Et vous ?			Demander le nom de son interlocuteur
		Moi, je m'appelle Per. Je suis danois.	Se présenter (dire son nom et sa nationalité)
Vous aussi, vous êtes danoise ?			Demander une information
	Ah non, je suis turque.		Dire sa nationalité
Vous avez quel âge ?			Demander son âge à quelqu'un
	J'ai 18 ans.		Dire son âge
Vous habitez où ?			Demander une information
	Pardon ?		Demander de reformuler un énoncé
Vous habitez en France ?			Demander une information
	Oui, oui, j'habite ici, à Tours.		Donner une information
Vous aussi, Per ?			Demander une information
		Non, moi j'habite au Danemark. Je suis touriste.	Donner une information sur soi-même

Dans ce dialogue qui se déroule entre les trois personnages « David, Elif et Per », les actes de langage sont utilisés pour demander le nom (vous vous appelez comment ?), l'âge (vous avez quel âge ?) à quelqu'un à l'aide d'une situation proche au réel. D'ailleurs, l'énoncé implicite « vous avez cinq minutes ? » signifie un acte illocutoire indirect sous forme d'une question pour demander à l'interlocuteur, Elif, si elle voudrait participer à une enquête. Elif comprend et interprète l'énoncé, par la suite de ces étapes elle répond en disant « bon, d'accord ». Cet énoncé ressemble à l'exemple typique des actes illocutoires indirects : « Avez-vous l'heure ? ». Si l'interlocuteur ne pouvait pas interpréter convenablement cet énoncé, il pourrait répondre par « oui » ou « non » au lieu de dire l'heure. Mais, dans le dialogue, Elif accepte la demande de David qui consiste à participer à l'enquête.

Etant donné que l'un des objectifs communicatifs de cette leçon est de « demander de reformuler un énoncé », David demande le nom de son interlocuteur de nouveau par le biais de la question « comment ? » montrant qu'il n'a pas tout à fait compris le nom d'Elif. Cette fois-ci, Elif épelle son nom pour éviter toute confusion. Il est vrai que les apprenants peuvent rencontrer ce type d'interactions dans la vie réelle. Dans la suite du dialogue, cette fois-ci, c'est Elif qui produit un énoncé sous forme de question : « Pardon ? ». Cet acte illocutoire indirect signifie aussi qu'elle n'a pas compris l'énoncé « vous habitez où ? ». C'est pour cela qu'elle demande de reformuler cet énoncé à son interlocuteur, David. Il s'agit donc, dans ce dialogue, de montrer un modèle d'échange verbal entre trois personnages où les actes de langage visés sont « demander son nom à quelqu'un, demander son âge à quelqu'un et demander de reformuler un énoncé ».

Les autres actes de langage qui méritent d'être soulignés, selon nous, sont ici, l'acte indirect conventionnel de demander une permission, traduit par l'énoncé « vous avez cinq minutes ? » et l'acte, également indirect conventionnel qui est l'acte de dire que l'on n'a pas compris ou de demander de reformuler ce que l'on a dit par le biais de l'énoncé « pardon » qui est en fait un énoncé utilisé pour réaliser l'acte de présenter ses excuses. Ainsi, l'énoncé « Comment ? » prononcé par David donne lieu à un acte interrogatif dans

lequel l'enquêteur signifie qu'il n'a pas compris le nom d'Elif, c'est-à-dire que le message n'est pas transmis à son interlocuteur. Cela constitue une bonne occasion pour les apprenants d'observer ce type d'énoncé qu'ils peuvent rencontrer dans une situation de communication réelle.

Par la suite, la dernière leçon de l'unité 1 est consacrée aux objectifs communicatifs « identifier quelqu'un, demander et donner des informations sur une autre personne » sous le titre « Qui est-ce ? ». Dans les trois leçons précédentes, l'apprenant avait eu l'occasion d'observer les actes de langage nécessaires pour un premier contact dans des contextes où il dit son nom, sa nationalité, son âge et qu'il demande ce genre d'information à son interlocuteur.

Dans la leçon 4, il s'agit d'apprendre à identifier les troisièmes personnes, il(s) ou elle(s), pour parler de quelqu'un qui n'est pas présent dans la situation d'énonciation. Dans le dialogue suivant, Louise, l'amie d'Elif, participe à un dialogue familier avec son frère, Thomas. Ils parlent de Gökhan, un ami turc de Louise qui est étudiant en Turquie et qui apprend le français. La conversation se passe dans la chambre de Louise, comme le montre la photo-image ci-dessous :

Leçon 4 *Qui est-ce?*

Thomas : Bonjour petite sœur!
 Louise : Ah! C'est toi, Thomas!
 Thomas : Oh! Qui est-ce?
 Louise : Euh... C'est Gökhan.
 Thomas : Gökhan?
 Louise : Oui Gökhan, il est étudiant en Turquie.
 Thomas : Il chatte en français?
 Louise : Il étudie le français.
 Thomas : Ah! Tu es la professeur de Gökhan, c'est ça?
 Louise : Mais non... Il est sympa...
 Thomas : Et il est grand, brun, sportif, beau comme Antonio Banderas, non?...
 Et toi tu es blonde, grande et belle comme Mélanie Griffith...
 Très romantique! J'écris: "Bonjour Gökhan, je suis le papa de Louise,
 comment allez-vous?"
 Louise : Non! Thomas!.. Ah, bravo! Très drôle! C'est très comique, Thomas!

28 vingt-huit

Dialogue 8 : Unité 1, Leçon 4 « Qui est-ce ? »

La dernière leçon « Qui est-ce ? » de l'unité 1 « Premier contact » permet aux apprenants d'observer l'utilisation de la langue dans une situation où l'on parle de quelqu'un en son absence pour donner ou demander des informations sur lui. En partant des objectifs communicatifs « identifier quelqu'un, demander des informations sur une autre personne », Thomas et Louise réalisent une interaction familiale, car ils sont frère et sœur.

Dans ce dialogue, dès que Thomas entre dans la chambre, il remarque la conversation entre Louise et son ami sur Internet. Comme l'objectif communicatif de ce dialogue est de

demander et de donner des informations sur une autre personne, Thomas pose des questions sur Gökhan et Louise y répond. Nous remarquons, de même, un enchaînement naturel de divers éléments qu'il est possible d'observer dans des dialogues authentiques tels que les interjections marquant la surprise (« Ah ! », « Oh ! ») et l'hésitation (« Euh... »), ainsi que l'utilisation spécifique de « mais » dans l'énoncé (« mais non... ») qui marque une certaine insistance dans la négation. Nous proposons dans le tableau suivant, les valeurs illocutoires et les actes de langage dont il est question dans ce dialogue :

Tableau 7 : Unité 1, Leçon 4 « Qui est-ce ? »

Thomas	Louise	Actes de langage/ valeurs illocutoires
Bonjour petite sœur !		Saluer
	Ah ! C'est toi, Thomas !	Exprimer la surprise
Oh ! Qui est-ce ?		Demander des informations sur quelqu'un
	Euh... C'est Gökhan.	Présenter quelqu'un
Gökhan ?		Demander des informations supplémentaires
	Oui Gökhan, il est étudiant en Turquie.	Donner des informations
Il chatte en français ?		Demander une information sur quelqu'un
	Il étudie le français.	Donner des informations sur quelqu'un
Ah ! Tu es la professeur de Gökhan, c'est ça ?		Demander une information Exprimer une ironie
	Mais non... Il est sympa...	Répondre, exprimer son désaccord Dire son avis sur quelqu'un
Et il est grand, brun, sportif, beau comme Antonio Banderas, non ?... Et toi tu es blonde, grande et belle comme Mélanie Griffith... Très romantique ! J'écris : « Bonjour Gökhan, je suis le papa de Louise, comment allez-vous ? »		Décrire quelqu'un Se moquer, exprimer son désaccord Saluer quelqu'un, se présenter, demander une information : ironie
	Non ! Thomas !... Ah bravo ! Très drôle ! c'est très comique, Thomas !	Donner un ordre Exprimer sa colère et son désaccord.

Ce dialogue peut permettre aux apprenants d'observer les exemples d'utilisation des actes de langage selon les objectifs communicatifs « parler de quelqu'un, identifier quelqu'un, demander et donner des informations sur quelqu'un ».

Dans ce dialogue, il y a quelques répliques qui, apparemment, transgressent les maximes conversationnelles. La série, « Il chatte en français ? », « Il étudie le français. », « Ah ! Tu es la professeur de Gökhan, c'est ça ? », « Mais non... Il est sympa... », « Et il est grand, brun, sportif, beau comme Antonio Banderas, non ?... Et toi tu es blonde, grande et belle comme Mélanie Griffith... Très romantique ! J'écris : « Bonjour Gökhan, je suis le papa de Louise, comment allez-vous ? », « Non ! Thomas !... Ah bravo ! Très drôle ! C'est très comique, Thomas ! » (le mot comique est utilisé dans ce cas en turc, non en français) » représente, à première vue une suite inappropriée d'actes de langage, mais à partir de la situation, nous comprenons que ce sont des actes indirects non conventionnels qui sont en fait en relation et qui forment ainsi un dialogue cohérent. Le deuxième énoncé n'est pas directement la réponse du premier, c'est un acte indirect conventionnel qui exprime la surprise de Louise et qui peut être accepté comme un type d'acte de salutation indirect selon le contexte. D'ailleurs, l'énoncé de Thomas « Bonjour Gökhan, je suis le papa de Louise, comment allez-vous ? » semble avoir les objectifs communicatifs « saluer quelqu'un, se présenter, demander une information ». En fait, c'est un énoncé ironique de la part de Thomas envers Gökhan qui a une valeur perlocutoire de « faire peur » à son allocataire et de le dissuader de parler avec sa sœur.

3.2.2. Etudes des dialogues de l'unité 2

Au fur et à mesure que les cours progressent, les variétés des actes se présentent tout au long des dialogues suivants. De cette façon, l'unité 2 est consacrée au sujet « mes goûts et mes préférences ». Les objectifs d'apprentissage sont précisés au début de l'unité 2 comme suit :

« Dans cette unité tu vas apprendre à :

- exprimer tes goûts et tes préférences
- t'informer des goûts d'une personne
- présenter les personnes et les objets de ton environnement
- demander un objet et son prix dans un magasin » (*Salut !* [Livre d'élève] 2007 : 35).

L'objectif visé de la leçon suivante est de « dire ses principaux goûts, exprimer une préférence, prendre congé » dans le tableau des contenus (voir Annexe 2). Les actes de langage liés à ces objectifs sont présentés par le biais d'une interaction entre les trois jeunes ; Elif, Louise et Maxime :

Leçon
5

Bienvenue au lycée!



Louise : Bonjour, c'est toi Elif, non? Bienvenue au lycée!

Elif : Ah merci, c'est gentil. Tu t'appelles comment?

Louise : Mon nom c'est Louise. Et voici Maxime.

Elif : Salut Maxime, ça va?

Maxime : Très bien, merci. Tu es en première, toi aussi?

Elif : Non, je suis en seconde.

Louise : Le professeur de français en seconde, c'est M. Fauchon, non? Il est sympa.

Elif : Oui... Mais je préfère le prof de maths, M. Costé. J'aime les maths.

Maxime : Bof... Moi, j'aime bien le lycée, mais je préfère le sport, les voyages...

Louise : Bon, c'est l'heure du cours d'histoire-géo! A bientôt Elif!

Elif : Au revoir!

Maxime : Salut!

36 trente-six

1. Con.
aime
J'aime
Tu aimes
Il/Elle aime
Vous aimez

2. Art
Le
La
L'é
L'é

Dialogue 9 : Unité 2, Leçon 5 « Bienvenue au lycée ! »

Pour que l'apprenant soit capable de réaliser ou d'interpréter une communication selon son intention énonciative, il est nécessaire de bien définir un objectif d'apprentissage fonctionnel, à l'aide de l'acte de langage authentique, en déterminant « qui parle ? à qui ? quand ? dans quelle situation ? dans quel but ? ». Il conviendra donc de définir les rôles et les statuts des interlocuteurs de chaque situation de communication. Dans ce dialogue, par exemple, les jeunes lycéens réalisent une interaction proche au réel. Comme il est bien

indiqué sur la photo-image, ils sont dans le couloir d'un lycée. Chacun parle à son tour en respectant son tour de parole. Le but de ces trois participants est interne, c'est-à-dire, ils établissent une interaction familière sur la vie du lycée. Nous comprenons par le dialogue que Louise connaît Elif, et qu'elle présente Louise à Maxime et vice versa. Comme le nécessite cette situation, les énoncés sont sous forme de questions et de réponses pour réaliser l'objectif de cette interaction qui est de « présenter qqn. ». Nous proposons le tableau suivant mettant en évidence les actes de langage / valeurs illocutoires des actes de ce dialogue :

Tableau 8 : Unité 2, leçon 5 : « Bienvenue au lycée »

Louise	Elif	Maxime	Actes de langage / valeurs illocutoires des actes
Bonjour, c'est toi Elif, non ? Bienvenue au lycée !			Saluer Demander une information. Souhaiter la bienvenue
	Ah merci, c'est gentil. Tu t'appelles comment ?		Remercier Demander une information
Mon nom c'est Louise. Et voici Maxime.			Se présenter Présenter quelqu'un
	Salut Maxime, ça va ?		Saluer Demander une information rituelle
		Très bien, merci. Tu es en première, toi aussi ?	Remercier Demander une information
	Non, je suis en seconde.		Répondre Donner une information
Le professeur de français en seconde, c'est M. Fauchon, non ? Il est sympa.			Demander une information Exprimer son opinion

	Oui... Mais je préfère le prof de maths, M. Coste. J'aime les maths.		Exprimer son accord Exprimer ses préférences
		Bof... Moi, j'aime bien le lycée mais je préfère le sport, les voyages...	Exprimer son opinion Exprimer ses préférences
Bon, c'est l'heure du cours d'histoire-géo !			Donner une information Faire un avertissement
À bientôt Elif !			Saluer / Prend congé
	Au revoir !		Saluer / Prend congé
		Salut !	Saluer / Prend congé

Selon les objectifs communicatifs de cette leçon, les trois lycéens, Louise, Elif et Maxime réalisent une communication en utilisant souvent des actes performatifs primitifs déclaratifs pour exprimer leurs préférences. Ce dialogue familial peut permettre aux apprenants débutants d'observer comment faire la connaissance de quelqu'un et comment exprimer leurs goûts et leurs préférences, et prend congé.

Dans les énoncés « c'est toi Elif, non ? / Le professeur de français en seconde, c'est M. Fauchon, non ? », l'utilisation de l'expression « non ? » peut être acceptée comme une supposition. Un autre acte qui attire l'attention parmi ceux de ce tableau est l'acte indirect de faire un avertissement qui se réalise par le biais de l'énoncé « Bon, c'est l'heure du cours d'histoire-géo ! », qui est un acte indirect non conventionnel, utilisé en vue de dire « je vous avertis que nous devons aller en cours ». Ensuite, comme Maxime transgresse la maxime de quantité en prononçant l'énoncé « Bof...Moi, j'aime bien le lycée mais je préfère le sport, les voyages... », Louise lui coupe la parole et elle produit cet acte indirect non conventionnel.

La leçon 6 introduit les objectifs « présenter des personnes et des objets de son

environnement » et « exprimer la possession » (voir Annexe 2) sous le titre de « la chambre d'Elif ». Pour ce faire, les personnages, Elif et Louise, établissent une interaction qui se déroule dans la chambre d'Elif :

Leçon 6 *La chambre d'Elif*

les photos
les colliers
les bracelets
la boîte
les cassettes
l'affiche

Elif : Bienvenue dans ma chambre, Louise!
Louise : C'est joli!
Elif : Oui c'est bien ici, c'est comme ma chambre à Istanbul. Tu vois l'affiche....., là? C'est le Bosphore..
Louise : Et avec la musique, on est vraiment en Turquie!
Elif : Les cassettes..... sont ici..
Louise : Tiens, moi aussi j'ai une cassette de Tarkan! J'aime bien sa musique! Ah, tu as des chansons françaises: M. Zazie... Bravo! Qui est-ce sur les photos.....? C'est ta famille?
Elif : Oui, voici mes parents : mon père, avec ma mère. Et voilà ma petite sœur Hülya, et ma grande sœur Nilgün. Nous sommes trois filles.
Louise : Moi j'ai un frère, il s'appelle Thomas. Aie, aie, aie, les garçons!... Oh la belle boîte.....! Qu'est-ce qu'il y a dedans?
Elif : Il y a un collier..... et des bracelets de Turquie.
Louise : Ah, nous les filles, on adore ça!

1. Conjugaison

être	avoir
Je suis	J'ai
Tu es	Tu as
Il/Elle est	Il / Elle a
Nous sommes	Nous avons
Vous êtes	Vous avez
Ils/Elles sont	Ils/Elles ont

Masculin
Féminin
Pluriel

40 quarante

1 a. Copie les mots de la liste à la bonne place sur le dessin.

les bracelets l'affiche les cassettes les photos la boîte les colliers

Dialogue 10 : Unité 2, Leçon 6 « La chambre d'Elif »

Le dialogue de la leçon 6 diffère des autres dialogues du manuel par le fait qu'il contient des trous que les apprenants sont chargés de compléter en utilisant les mots qui sont proposés au dessous du dialogue. Au début, les apprenants doivent copier les mots à la bonne place et par la suite, ils écoutent le dialogue pour vérifier leurs réponses. Les tours de parole sous forme de question-réponse qui se déroulent entre les jeunes lycéennes avec l'utilisation des expressions propres à la langue parlée (les interjections telles que « Aïe, aïe, aïe » et « Oh... ! ») permettent de traduire une interaction dans laquelle l'échange est en langue familière.

Tableau 9 : Unité 2, Leçon 6 : « La chambre d'Elif »

Elif	Louise	Actes de langage / valeurs illocutoires
Bienvenue dans ma chambre, Louise !		Souhaiter la bienvenue
	C'est joli !	Exprimer son opinion
Oui c'est bien ici, c'est comme ma chambre à İstanbul. Tu vois l'affiche, là ? C'est le Bosphore..		Donner des informations
	Et avec la musique, on est vraiment en Turquie !	Exprimer son opinion
Les cassettes sont ici...		Montrer les places des objets Permettre de les regarder
	Tiens, moi aussi j'ai une cassette de Tarkan ! J'aime bien sa musique ! Ah, tu as des chansons françaises : M, Zazie... Bravo ! Qui est-ce sur les photos ? C'est ta famille ?	Donner des informations sur soi-même Exprimer ses goûts Exprimer la surprise Féliciter Demander une information sur quelqu'un
Oui, voici mes parents : mon père, avec ma mère. Et voilà ma petite sœur Hülya, et ma grande sœur Nilgün. Nous sommes trois filles.		Présenter sa famille
	Moi j'ai un frère, il s'appelle Thomas. Aïe, aïe, aïe, les garçons !... Oh la belle boîte ! Qu'est-ce qu'il y a dedans ?	Parler de sa famille Exprimer sa plainte Exprimer son admiration Demander une information

Il y a un collier et des bracelets de Turquie.		Présenter les objets de son environnement
	Ah, nous les filles, on adore ça !	Exprimer son opinion

La conversation établie entre Elif et Louise vise la réalisation des objectifs communicatifs de la leçon 6 « la chambre d'Elif ». Les apprenants trouvent ainsi l'occasion d'observer les types d'acte assertifs, interrogatifs et expressifs pour présenter des personnes et des objets de leur environnement et pour exprimer leurs opinions et leurs sentiments dans un contexte proche au réel sous forme d'un dialogue familier.

L'un des actes les plus frappants de ce dialogue est, l'énoncé « les cassettes sont ici », qui est utilisé par Elif pour montrer les places des objets, mais qui a aussi une valeur illocutoire indirecte à notre avis, car comme Louise avait formulé juste avant, l'énoncé « Et avec la musique, on est vraiment en Turquie ! », il s'agit en fait de dire implicitement que « Si tu es intéressée par la musique turque, tu peux jeter un coup d'œil aux cassettes qui sont là ! ». Un autre acte qui attire l'attention dans le dialogue est l'acte de féliciter quelqu'un, réalisé par le biais d'un énoncé injonctif pour exprimer son admiration devant la musique préférée d'Elif: « Bravo ! ».

Dans l'unité 2 « mes goûts et mes préférences », les apprenants trouvent l'occasion d'imiter les actes de langage permettant de demander des informations sur les goûts de quelqu'un. Pour cela, les objectifs communicatifs de la leçon 7 sont déterminés comme « demander des informations sur les goûts de quelqu'un, dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas » dans le tableau des contenus (voir Annexe 2). Le dialogue suivant, qui se déroule entre Louise, Maxime et Mathilde établit une situation de communication dans le but de choisir un cadeau à Elif :

Leçon 7 *Le cadeau d'anniversaire*



Louise : Demain, c'est l'anniversaire d'Elif.
Maxime : Ah bon ?
Mathilde : Alors on achète un cadeau! Qu'est-ce qu'elle aime, Elif?
Maxime : J'ai une idée: un cd de rap français.
Louise : Non, elle n'aime pas le rap. Et moi, je déteste ça!
Mathilde : Alors un vêtement: un pull, un pantalon, des chaussures?
Louise : Pourquoi pas?... Un beau pull rouge...
Mathilde : Qu'est-ce qu'il y a dans sa chambre?
Louise : Des cassettes, des livres, une radio, un ordinateur...
Maxime : Est-ce qu'elle a une web-cam?
Louise : Non, elle n'a pas de web-cam. C'est une très bonne idée, Maxime!
 Elle aime chatter et elle veut voir sa famille.
Mathilde : D'accord, on achète une petite web-cam.

44 quarante-quatre

Dialogue 11 : Unité 2, Leçon 7 « Le cadeau d'anniversaire »

Dans ce contexte, les amis d'Elif discutent pour un cadeau qu'ils vont choisir pour leur amie, à l'occasion de son anniversaire. C'est pour cela qu'ils se demandent ce qu'Elif aime ou n'aime pas, quels sont ses goûts et ses préférences. L'utilisation des expressions « ah bon ?, pourquoi pas ? » offrent des modèles d'expression appartenant à la langue orale. Dans ce dialogue, les apprenants sont amenés à faire une présupposition à partir de la question que Mathilde pose à Louise, « Qu'est-ce qu'il y a dans sa chambre ? », qui

présuppose que Louise a déjà vu la chambre d'Elif et qu'elle l'a dit à Maxime. En effet, cette scène s'est déroulée dans le dialogue précédent dans lequel les apprenants avaient pu observer la chambre d'Elif avec les objets de son environnement et les photos de sa famille. Cette liaison entre les dialogues permet l'enchaînement des faits, ce qui peut servir à éveiller une curiosité chez les apprenants et qui peut influencer de manière positive l'apprentissage des actes de langage dans un contexte facile à se remémorer. Le tableau suivant permet de repérer les actes de langage de ce dialogue :

Tableau 10 : Unité 2, Leçon 7 : « Le cadeau d'anniversaire »

Louise	Maxime	Mathilde	Actes de langages / valeurs illocutoires
Demain, c'est l'anniversaire d'Elif.			Faire un avertissement
	Ah bon ?		Exprimer son étonnement
		Alors on achète un cadeau ! Qu'est-ce qu'elle aime Elif ?	Faire une proposition Demander des informations sur les goûts de quelqu'un
	J'ai une idée : un cd de rap français.		Dire son avis Faire une proposition
Non, elle n'aime pas le rap. Et moi, je déteste ça !			Dire ce qu'une personne n'aime pas Dire ce qu'on n'aime pas
		Alors un vêtement : un pull, un pantalon, des chaussures ?	Faire des propositions »
Pourquoi pas ?... Un beau pull rouge...			Exprimer son accord
		Qu'est-ce qu'il y a dans sa chambre ?	Demander des informations
Des cassettes, des livres, une radio, un ordinateur...			Donner des informations
	Est-ce qu'elle a une webcam ?		Demander une information Faire une proposition
Non, elle n'a pas de webcam. C'est une très bonne idée, Maxime ! Elle aime			Donner une information Exprimer son

chatter et elle veut voir sa famille.			accord Dire ce qu'une personne aime
		D'accord, on achète une petite web-cam.	Exprimer son accord

Dans ce dialogue, qui se déroule entre les trois lycéens dont les objectifs langagiers sont « demander des informations sur les goûts de quelqu'un, dire ce qu'on aime ou ce qu'on n'aime pas », les actes visés sont précisés dans le tableau des contenus comme « donner une information, exprimer son opinion, dire ce qu'il y a dans un environnement » etc. Puisque l'objectif général de ce dialogue est de trouver un cadeau d'anniversaire à Elif, les trois personnages proclament leurs idées de cadeaux pour en décider un pour Elif.

Dans ce contexte, les actes qui méritent d'être soulignés sont d'abord l'acte indirect d'avertissement de Louise : « Demain, c'est l'anniversaire d'Elif » qui est présenté sous l'apparence d'un acte constatif. L'énoncé de Maxime, par la suite, « Ah bon ? », attire l'attention du fait qu'il est un acte indirect conventionnel qui exprime l'étonnement de Maxime pour ce sujet. Après avoir introduit le sujet de discussion, les jeunes lycéens essaient d'aboutir à une conclusion. Pour cela, ils font des propositions sous forme de déclarations comme « J'ai une idée : un cd de rap français / Alors un vêtement : un pull, un pantalon, des chaussures / Un beau pull rouge... ». En conséquence, ils décident d'acheter une caméra web en exprimant leur accord par les actes assertifs « Pourquoi pas ? », « C'est une très bonne idée. » « D'accord. ».

Au fur et à mesure que l'unité 2 progresse, les différents objectifs communicatifs concernant l'expression des goûts et des préférences sont établis. Ainsi, les événements se déroulent et s'enchaînent pendant ce processus. Après avoir décidé d'acheter une caméra web à Elif, les personnages, Louise et Maxime en recherchent. Les objectifs communicatifs de la leçon 8 « Combien ça coûte ? » sont donc « demander des objets précis (dans un magasin), demander, dire et commenter un prix » (voir Annexe 2). À la suite de ces objectifs, trois courts dialogues sont établis entre Louise, Maxime et le vendeur :

Leçon 8 *Combien ça coûte?*



A:
Louise : Elle ne coûte pas cher...
Maxime : Louise, nous sommes trois pour le cadeau: Mathilde, toi et moi. On achète la caméra à 50 euros?
Louise : Oui, tu as raison. Elle est très bien pour Elif.

B:
Louise : C'est cher!
Le vendeur : Excusez-moi, mais ce n'est pas très cher, mademoiselle: c'est une bonne marque, et vous avez une garantie de deux ans.
Maxime : Il y a une web-cam en promotion, là?
Le vendeur : Oui, c'est un modèle bon marché, à 15,90 euros. Il n'y a pas de micro, et la garantie est d'un an ...

C:
Louise : Bonjour monsieur, je voudrais une caméra web, s'il vous plaît.
Le vendeur : Oui, bien sûr. Voici un nouveau modèle, avec un microphone...
Maxime : Ça coûte combien?
Le vendeur : 50,30 euros.

48 quarante-huit

Dialogues 12, 13, 14 : Unité 2, Leçon 8 « Combien ça coûte ? »

Ici, Louise et Maxime veulent acheter un cadeau pour Elif. Ils se trouvent dans un magasin de produits électroniques. Nous faisons deux propositions pour ces trois dialogues. Soit, le premier échange commence par l'énoncé « elle ne coûte pas cher... » comme si les personnages avaient déjà commencé à discuter, mais que nous commençons à les écouter au moment où cet énoncé est prononcé. Soit, il s'agit d'une confusion dans la rédaction de ce manuel. En fait, pour un dialogue logique, cela doit être dans un ordre « C, B, A ». Dans

ce cas, le dialogue s'écoule sémantiquement et chronologiquement correct. Louise et Maxime entrent dans un magasin d'électronique. Selon les objectifs communicatifs de cette leçon, ils posent des questions sur différents types de web-cam pour choisir un cadeau à Elif en utilisant les différentes fonctions langagières. A partir de ces dialogues, nous avons établi le tableau suivant qui présente les valeurs illocutoires et les types d'actes de langage utilisés :

Tableau 11 : Unité 2, Leçon 8 « Ça coûte combien ? »

Dialogue 12			
Louise	Maxime		Actes de langage/ valeurs illocutoires
Elle ne coûte pas cher...			Faire une proposition
	Louise, nous sommes trois pour le cadeau : Mathilde, toi et moi. On achète la caméra à 50 euros ?		Faire une explication Faire une proposition
Oui, tu as raison. Elle est très bien pour Elif.			Exprimer son accord
Dialogue 13			
Louise	Maxime	Le vendeur	Acte de langage/ valeurs illocutoires
C'est cher !			Exprimer son opinion Exprimer son refus
		Excusez-moi, mais ce n'est pas très cher, mademoiselle : c'est une bonne marque, et vous avez une garantie de deux ans.	Exprimer son désaccord Donner des informations pour argumenter son désaccord
	Il y a une web-cam en promotion, là ?		Demander une information
		Oui, c'est un modèle bon marché, à 15,90 euros. Il n'y a pas de micro, et la garantie est d'un an...	Donner des informations
Dialogue 14			
Louise	Maxime	Le vendeur	Fonction
Bonjour monsieur, je voudrais une caméra web, s'il vous plaît.			Saluer Exprimer sa demande
		Oui, bien sûr. Voici un nouveau modèle, avec un microphone...	Donner des informations sur un produit
	Ça coûte combien ?		Demander le prix
		50,30 euros.	Dire le prix

Les demandes et les commentaires sur les différentes caméras web assurent ici l'utilisation de différentes expressions servant à réaliser les actes de langage orienté vers l'évaluation des prix : « c'est cher, c'est un modèle à bon marché, ce n'est pas trop cher » etc. Louise réalise un acte de demande sous forme de formule de politesse « Bonjour monsieur, je voudrais une caméra web, s'il vous plaît ». Le vendeur leur montre une caméra web à 50, 30 euros.

Louise exprime son opinion en prononçant un acte assertif. À ce stade, le vendeur exprime son désaccord avec des informations pour argumenter son désaccord en disant « Excusez-moi, mais ce n'est pas très cher, mademoiselle : c'est une bonne marque, et vous avez une garantie de deux ans. ». Cet acte peut être aussi accepté comme un exemple de l'acte perlocutoire, autre type d'acte que nous avons étudié dans la première partie de notre travail (voir 1.2.1.3.). Car, cela provoque certains effets sur les jeunes lycéens, et les incite à choisir cette caméra.

D'autre part, l'énoncé « excusez-moi, mais... » est un acte indirect du fait qu'il est sous l'apparence de l'acte de présenter ses excuses, mais ici, sa fonction est d'exprimer son désaccord. L'acte interrogatif de Maxime « Il y a une web-cam en promotion, là ? » montre que l'effet de l'acte perlocutoire dont il a été question ci-dessus ne se réalise pas. Malgré cela, le deuxième acte perlocutoire du vendeur « Oui, c'est un modèle bon marché, à 15,90 euros. Il n'y a pas de micro, et la garantie est d'un an... » produit un certain effet chez les jeunes lycéens, et ils expriment leur accord à la fin du dialogue.

3.2.3. Étude des dialogues de l'unité 3

À l'occasion d'un séjour en France ou bien d'une rencontre avec un touriste francophone en Turquie, les apprenants auraient besoin de demander ou d'indiquer une adresse, un numéro de téléphone ou le lieu d'un bâtiment public dans la vie réelle. En partant de ces besoins, comme il est bien indiqué au début de l'unité 3, nommé « situer dans l'espace », les jeunes lycéens vont apprendre à :

- Demander et indiquer un itinéraire et un moyen de transport
- Demander et indiquer une adresse et un numéro de téléphone
- Demander et indiquer l'emplacement d'un produit dans un supermarché
- Situer un meuble, une pièce dans une habitation
- Situer un lieu dans un bâtiment public » (*Salut !* [Livre d'élève] 2010 : 55).

Les objectifs communicatifs de la première leçon de l'unité 3 « C'est où ? » sont marqués dans le tableau des contenus comme « demander son chemin, expliquer un itinéraire, demander ou donner une adresse et un numéro de téléphone, s'informer sur les moyens de transport ». Le dialogue entre Antoine et Thomas est établi de manière à réaliser ces objectifs dans une situation proche au réel :

Leçon 9

C'est où?

PARIS MONDIAL DE L'AUTOMOBILE

1. Conjugaison

aller	venir
Je vais	Je vien
Tu vas	Tu vien
Il / Elle va	Il / Elle vien
Nous allons	Nous vien
Vous allez	Vous vien
Ils / Elles vont	Ils / Elles vien

2. Les articles contraires

à + le = au	à + la = à la	à + l' = à l'	à + les = aux
à + le = au	à + la = à la	à + l' = à l'	à + les = aux

56 cinquante-six

Dialogue 15 : Unité 3, Leçon 9 « C'est où ? »

Mme Moreau : Allô?
 Thomas : Allô? Bonjour Madame. C'est Thomas, je voudrais parler à Antoine s'il vous plaît.
 Mme Moreau : Oui, bien sûr Thomas.
 Antoine : Allô?
 Thomas : Salut Antoine, c'est Thomas.
 Antoine : Salut Thomas, ça va?
 Thomas : Très bien! Demain je vais au Salon de l'Automobile à Paris, avec mon père.
 Antoine : Vous venez à Paris ? Super! Venez chez moi d'abord!
 Thomas : Ok ! Tu habites où?
 Antoine : À Montmartre. Vous venez comment, en voiture ou en train?
 Thomas : En voiture.
 Antoine : Quand vous êtes Boulevard de Clichy, vous prenez la rue Lepic en face de la rue Blanche. Vous allez tout droit jusqu'à un feu rouge. Au feu vous tournez à droite et vous prenez la deuxième rue à gauche. Ensuite c'est la première à gauche, rue Durantin, n°26.
 Thomas : D'accord. Ensuite on prend le métro, on visite la Tour Eiffel, et le salon de l'Auto.
 Antoine : Génial! À demain Thomas!
 Thomas : Salut!

Dialogue 15 : Unité 3, Leçon 9 « C'est où ? »

Comme nous avons déjà expliqué au début de cette unité, à l'occasion d'un séjour dans un pays étranger, l'acte de « demander son chemin » est l'un des actes les plus nécessaires pour une personne qui ne connaît pas l'endroit où il se trouve et qui commence à apprendre la langue qui est parlée dans ce pays, car il peut, à tout moment, en avoir besoin. C'est pour cette raison que nous trouvons souvent dans les manuels un extrait ou bien un dialogue établi pour demander une adresse, un moyen de transport. Dans notre exemple, nous

observons que le dialogue débute par un appel téléphonique qui se déroule tout d'abord entre Mme Moreau et Thomas et par la suite, entre Antoine et Thomas. À l'aide de la carte, l'apprenant peut comprendre où Thomas vit avec sa petite sœur, Louise, et suivre l'itinéraire proposé par Antoine. En respectant les maximes conversationnelles, Antoine dit ni moins ni trop de ce qui lui est demandé, il donne l'adresse à son ami d'une manière cohérente. Dans le tableau suivant, nous observons les actes de langage et les valeurs illocutoires utilisés dans ce dialogue :

Tableau 12 : Unité 3, Leçon 9 « C'est où ? »

Madame Moreau	Thomas	Antoine	Actes de langage/ valeurs illocutoires
Allô ?			Ouverture de conversation téléphonique
	Allô ? Bonjour Madame. C'est Thomas, je voudrais parler à Antoine s'il vous plaît.		Ouverture de conversation téléphonique Saluer Se présenter Demander une permission
Oui, bien sûr Thomas.			Accorder une permission
		Allô ?	Ouverture de conversation téléphonique
	Salut Antoine, c'est Thomas.		Saluer Se présenter
		Salut Thomas, ça va ?	Saluer Demander une information
	Très bien ! Demain je vais au Salon de l'Automobile à Paris, avec mon père.		Donner une information sur lui-même
		Vous venez à Paris ? Super ! Venez chez moi d'abord !	Exprimer la surprise et la joie Faire une invitation
	Ok ! Tu habites où ?		Accepter une invitation Demander une adresse
		À Montmartre. Vous venez comment, en voiture ou en train ?	Indiquer une adresse Demander une information

	En voiture.		Donner une information
		Quand vous êtes Boulevard de Clichy, vous prenez la rue Lepic en face de la rue Blanche. Vous allez tout droit jusqu'à un feu rouge. Au feu vous tournez à droite et vous prenez la deuxième rue à gauche. Ensuite c'est la première à gauche, rue Durantin, n° 26.	Indiquer le chemin
	D'accord. Ensuite on prend le métro, on visite la Tour Eiffel, et le salon de l'Auto.		Exprimer que l'on a compris Faire une proposition
		Génial ! À demain Thomas !	Accepter une proposition Et exprimer sa joie Terminer la conversation
	Salut !		Saluer

Dans le tableau ci-dessus, nous observons les différentes fonctions et les actes performatifs qui se réalisent pendant la conversation. Par les actes de langage, Thomas explique où il habite et il donne son adresse.

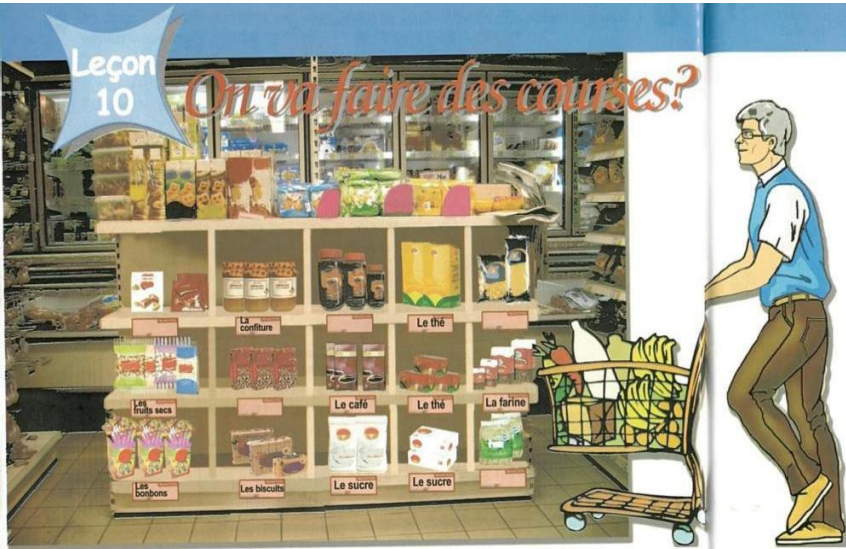
Ici, nous constatons surtout les formules traduisant des actes rituels comme l'ouverture d'une conversation téléphonique « Allô ? / Allô ? Bonjour Madame. C'est Thomas, je voudrais parler à Antoine s'il vous plaît / Salut Antoine, c'est Thomas ».

Ici, à la suite de l'énoncé de Thomas dans lequel il parle d'un séjour qu'ils ont planifié pour visiter le Salon de l'Automobile à Paris avec son père, Antoine exprime sa surprise et sa joie par un acte sous forme d'acte interrogatif qui en fait est un acte injonctif : « Vous venez à Paris ? ». Il ajoute « Super ! Venez chez moi d'abord ! » et utilise un acte injonctif pour réaliser l'acte de faire une invitation. Ensuite, il indique son adresse par l'acte indirect conventionnel « Quand vous êtes Boulevard de Clichy, vous prenez la rue Lepic en face de la rue Blanche... ». Thomas interprète cet acte et il exprime qu'il a compris cela en disant

« D'accord » en produisant donc un acte indirect conventionnel normalement utilisé pour exprimer son accord. Il fait aussi une proposition sous forme d'un acte assertif « Ensuite on prend le métro, on visite la Tour Eiffel, et le salon de l'Auto ». Antoine accepte cette proposition par une expression « Génial » juste avant la clôture du dialogue.

Au fur et à mesure que l'unité 3 progresse, le bagage cognitif de l'apprenant s'enrichit. Comme il est indiqué dans le CECR pour le niveau A1, l'apprenant « peut intervenir avec des énoncés simples dans les domaines qui le concernent » (*CECR* 2000 : 32), le dialogue suivant donne un exemple d'interaction pour enrichir les savoir-faire des apprenants dans une situation où il s'agit de trouver des produits alimentaires dans un supermarché. En partant de l'objectif communicatif « demander et indiquer la localisation d'un objet » (voir Annexe 2), d'abord M. et Mme Devier ; par la suite, M. Devier, le vendeur et la vendeuse réalisent les communications suivantes :

Leçon 10 *On va faire des courses?*



Dialogues 16, 17 : Unité 3, Leçon 10 « On va faire des courses ? »

M. Devier : Bon, on va faire des courses?
 Mme Devier : Tiens, voilà la liste. Va au supermarché. Moi, je vais chez le coiffeur.
 M. Devier : Mais je déteste faire les courses tout seul!
 Mme Devier : Écoute, Henri, j'ai rendez-vous dans 10 minutes!

M. Devier : Bonjour, je voudrais un kilo d'oranges, s'il vous plaît.
 Le vendeur : Prenez une pochette et servez-vous, monsieur.
 M. Devier : Ah d'accord.... Pardon mademoiselle, où est le rayon boulangerie?
 La vendeuse : Au bout du magasin, devant la boucherie.
 M. Devier : Merci, mademoiselle. Et où est la confiture?
 La vendeuse : Derrière vous, à côté des biscuits.
 M. Devier : Merci bien!
 La vendeuse : Je vous en prie.
 M. Devier : Et je cherche aussi.....
 La vendeuse : Regardez, monsieur, il y a des affiches au-dessus des rayons.
 M. Devier : Ah oui, excusez-moi.
 La vendeuse : De rien, monsieur.

60 soixante

1. Les articles
 de + le = du
 de + la = de la
 de + l' = de l'
 de + les = des

2. Conjugaison
 aller
 Va - ne va pas
 Allons - n'allons pas
 Allez - n'allez pas

à côté de
 à gauche

Grâce à la situation de communication établie avec des énoncés performatifs, les apprenants observent un autre exemple d'interaction pour améliorer leurs connaissances langagières dans le domaine de l'apprentissage du français comme deuxième langue étrangère. Les noms des nourritures marqués sur la photo-image leur permettent déjà d'apprendre ces mots avec ces photos réelles auxquelles les apprenants turcs sont habitués dans les supermarchés turcs. L'indication de la localisation des nourritures « derrière vous, à côté des biscuits », facilite aussi l'apprentissage de ces expressions.

Dans la photo-image ci-dessus, nous observons M. Devier avec un panier roulant dans un supermarché. Dès que nous observons le dialogue, nous comprenons que Mme Devier a un rendez-vous chez le coiffeur et elle laisse M. Devier faire des courses tout seul. Les expressions de Mme Devier comme « bon, tiens, moi je, écoute » aident à la construction d'une interaction proche à la langue parlée authentique. Ce genre d'expressions continue d'être utilisé dans la suite de la communication par M. Devier : « ah d'accord, ah oui ». Et, la situation permet la réalisation de l'objectif « demander et indiquer la localisation d'un objet » en faisant des achats de nourriture dans un supermarché. Dans le tableau suivant, nous observons les fonctions et les valeurs illocutoires des énoncés de ce dialogue :

Tableau 13 : Unité 3, Leçon 10 « On va faire des courses ? »

Dialogue 16			
M. Devier	Mme Devier		Actes de langage/ valeurs illocutoires
Bon, on va faire des courses ?			Faire une proposition
	Tiens, voilà la liste. Va au supermarché. Moi, je vais chez le coiffeur.		Faire une explication Donner un ordre Donner une information Refuser
Mais je déteste faire les courses tout seul !			Exprimer ce qu'on n'aime pas Exprimer son désaccord
	Écoute, Henri, j'ai rendez-vous dans 10 minutes !		Faire une explication Insister sur son désaccord
Dialogue 17			
M. Devier	Le vendeur	La vendeuse	Actes de langage/ valeurs illocutoires
Bonjour, je voudrais un kilo d'oranges, s'il vous plaît.			Saluer Demander quelque chose
	Prenez une pochette et servez-vous, monsieur.		Exprimer son refus Faire une explication
Ah d'accord... Pardon mademoiselle, où est le rayon boulangerie ?			Exprimer sa compréhension Demander un renseignement

		Au bout du magasin, devant la boucherie.	Donner un renseignement
Merci, mademoiselle. Et où est la confiture ?			Remercier Demander un renseignement
		Derrière vous, à coté des biscuits.	Donner un renseignement Indiquer la localisation
Merci bien !			Remercier
		Je vous en prie.	Répondre au remerciement
Et je cherche aussi.....			Demander un renseignement
		Regardez, monsieur, il y a des affiches au-dessus des rayons.	Donner un ordre Faire une explication Exprimer sa colère
Ah oui, excusez-moi.			Faire des excuses
		De rien, monsieur.	Répondre à l'excuse

Le dialogue commence par l'acte interrogatif de M. Devier « Bon, on va faire des courses ? » par lequel il fait, en réalité, une proposition. Mme Devier lui répond en disant « Tiens, voilà la liste. Va au supermarché. Moi, je vais chez le coiffeur » et elle donne un ordre et une information en faisant une explication et en utilisant des actes injonctifs et directifs. Par le biais de cet énoncé, elle réalise aussi un acte d'exprimer son désaccord et exprime qu'elle n'accepte pas la proposition de son mari. Il s'agit, ici, donc d'une force illocutoire d'ordre. Ensuite, Mme Devier insiste sur son désaccord avec un acte injonctif, suivi d'un acte assertif « Écoute, Henri, j'ai rendez-vous dans 10 minutes ! » dans lequel elle veut dire implicitement qu'elle ne viendra pas au supermarché avec lui en raison de son rendez-vous chez le coiffeur.

Dès que M. Devier entre au supermarché et qu'il demande un kilo d'oranges, le vendeur lui répond en disant « Prenez une pochette et servez-vous, monsieur » pour exprimer son refus par un acte illocutoire indirect dans lequel il veut dire implicitement que dans ce supermarché, les clients choisissent les fruits et les légumes eux-mêmes et les vendeurs ne sont pas responsables de ce service.

Ce qui est intéressant dans le dialogue, ce sont les comportements des vendeurs. Contrairement à ce qui est habituel, ils ne répondront pas à toutes les questions posées par

M. Devier, et à un moment, une vendeuse lui coupe la parole et elle lui donne un ordre en faisant une explication : « Regardez, monsieur, il y a des affiches au-dessus des rayons ». Les employées du magasin ne sont pas gentilles. Au lieu d'aider, de guider le client, ils formulent un acte injonctif suivi d'un acte assertif dans le but de réaliser un acte d'ordre de ce genre : « trouvez vous même l'endroit des produits que vous cherchez en regardant les affiches ».

La dernière leçon de l'unité 3 « La Cité des Sciences, c'est ici ! » est en même temps le dernier objectif général de l'unité « situer dans l'espace ». Le savoir-faire visé de la leçon est indiqué dans le tableau des contenus comme « s'orienter dans un bâtiment public et demander et indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public » (voir Annexe 2). Le dialogue suivant est établi entre Louise, M. Sorel et l'hôtesse de la Cité des Sciences :

Leçon 12 *La Cité des Sciences, c'est ici!*

Louise : C'est ça, la Cité des Sciences?

M. Sorel : Oui ma fille, c'est ici! L'entrée est là. Suivez-moi!

Louise : Mais c'est grand! Où est-ce qu'il est, le planétarium?

M. Sorel : Heu... Au premier étage, je crois. Demandons à l'accueil...

L'hôtesse : Bonjour madame, nous cherchons le planétarium, s'il vous plaît.

L'hôtesse : Il est au niveau 1, monsieur. Prenez cet escalier, au fond à droite, ou bien l'ascenseur, vous voyez, près de cette boutique.

M. Sorel : D'accord, merci. Nous voulons aussi acheter nos billets.

L'hôtesse : Le guichet se trouve derrière vous, juste à côté de l'entrée.

M. Sorel : Ah, très bien. Au revoir madame.

L'hôtesse : Au revoir messieurs-dames.

Louise : Papa, c'est la première fois que tu viens?

M. Sorel : Non Louise, c'est la quatrième fois. Pourquoi?

68 soixante-huit

Dialogue 18 : Unité 3, Leçon 10 « On va faire des achats ? »

Ici, la communication se réalise dans la Cité des Sciences entre Louise, l'amie d'Elif et la sœur de Thomas, son père et l'hôtesse de la Cité. Louise et son père veulent voir le planétarium. C'est pour cette raison qu'ils demandent où il se trouve dans la Cité des Sciences et l'hôtesse leur indique le chemin. Ce dialogue permet aux apprenants d'observer

une interaction familière entre un père et sa fille, et une interaction formelle entre un monsieur et une hôtesse. Dans le tableau suivant, nous avons essayé de définir les fonctions de ce dialogue :

Tableau 14 : Unité 3, Leçon 12 « La Cité des Sciences, c'est ici ! »

Louise	M. Sorel	L'hôtesse	Actes de langage/ valeurs illocutoires
C'est ça, la Cité des Sciences ?			Demander une information
	Oui ma fille, c'est ici ! L'entrée est là. Suivez-moi !		Faire une explication Donner un ordre
Mais c'est grand ! Où est-ce qu'il est, le planétarium ?			Exprimer son opinion Demander où se trouve un lieu
	Heu... Au premier étage, je crois. Demandons à l'accueil... Bonjour madame, nous cherchons le planétarium, s'il vous plaît.		Exprimer son avis et son hésitation Faire une proposition Saluer Demander où se trouve un lieu
		Il est au niveau 1, monsieur. Prenez cet escalier, au fond à droite, ou bien l'ascenseur, vous voyez, près de cette boutique.	Indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public
	D'accord, merci. Nous voulons aussi acheter des billets.		Exprimer sa compréhension Remercier Demander une information supplémentaire
		Le guichet se trouve derrière vous, juste à côté de l'entrée.	Faire une explication
	Ah, très bien. Au revoir madame.		Remercier Terminer la conversation
		Au revoir messieurs-dames.	Saluer

Papa, c'est la première fois que tu viens ?			Demander une information Formuler un reproche
	Non Louise, c'est la quatrième fois. Pourquoi ?		Donner une information sur quelque chose Demander une raison

En partant des objectifs langagiers « s'orienter dans un bâtiment public et expliquer, indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public », le dialogue permet aux apprenants d'observer des actes de langage variés pouvant être utilisés dans une telle situation de communication.

Dans ce contexte, les actes qui méritent d'être soulignés sont d'abord l'acte assertif de M. Sorel : « Heu... Au premier étage, je crois. Demandons à l'accueil... Bonjour madame, nous cherchons le planétarium, s'il vous plaît », dans lequel il s'exprime son avis et son hésitation, en faisant ensuite une proposition et en même temps, il demande un renseignement. Après avoir reçu les indications faites par l'hôtesse, sa fille lui demande une information « Papa, c'est la première fois que tu viens ? ». En fait, c'est un acte indirect dans lequel Louise veut dire de façon implicite autre chose que le sens littéral de cet énoncé : elle formule un reproche par un acte indirect non conventionnel. Mais M. Sorel ne reçoit pas ce message implicite et il répond à cette question d'une manière littérale « Non Louise, c'est la quatrième fois ».

3.2.4. Étude des dialogues de l'unité 4

L'unité 4 commence par des objectifs généraux indiqués au début de l'unité comme suit :

- « Dans cette unité tu vas apprendre à :
- Parler de ton emploi du temps de la semaine
 - Parler de tes activités de la journée
 - Demander et dire l'heure qu'il est et l'heure d'un événement (séance de cinéma, rendez-vous...)
 - Parler du temps qu'il fait
 - Comprendre et indiquer une date » (*Salut !* [Livre d'élève] 2010 : 75).

En partant de ces objectifs principaux, le savoir-faire visé à établir chez les apprenants dans

la leçon 13 est précisé dans le tableau des contenus comme « organiser et décrire son emploi du temps » et son objectif communicatif est « parler de son emploi du temps de la semaine » (voir Annexe 2). Nous constatons un exemple d'interaction portant ces objectifs dans le dialogue qui se déroule entre Hugo et Jessica :

Leçon 13 *Sept jours sur sept*

Hugo : Vendredi, *Titanic* passe à la télévision. Tu regardes?
Jessica : Il dure 3 heures, ce film... Le vendredi soir, je me couche tôt.
Hugo : Pourquoi?
Jessica : Parce que le samedi je commence à 8 heures.
Hugo : Pas toi?
Jessica : Non, moi je n'ai pas de cours le samedi matin. Je dors!
Hugo : Tu as de la chance... Mais moi, je finis tôt dans la semaine: je n'ai jamais cours après 15 heures!
Jessica : Et je n'ai pas de cours le mercredi après-midi! Comme ça je peux aller au club de tennis.
Hugo : Tu y vas tous les jours?
Jessica : Non, j'y vais trois fois par semaine: le lundi, le mercredi après midi.
Hugo : Tu as une vie de championne, toi! Moi, le week-end, je sors souvent avec mes amis, ou bien je regarde la télé, et je me lève tard!

1 a. Observe l'image: qu'est-ce qu'un "emploi du temps"?
 b. Écoute le dialogue et écris les noms "Hugo" et "Jessica" sur les emplois du temps.
 c. Associe les couleurs de l'emploi du temps aux activités correspondantes.

Red	Regarder la télévision
Orange	Aller au club de tennis
Green	Avoir cours
Blue	Sortir avec des amis

76 soixante-seize

Dialogue 19 : Unité 4, Leçon 13 « Sept jours sur sept »

Dans ce dialogue, les jeunes lycéens, Hugo et Jessica, parlent de leur emploi du temps de la semaine. Dès que nous lisons le dialogue et nous observons les agendas, nous comprenons que l'agenda vert appartient à Hugo et l'autre est à Jessica au moment où Jessica dit « parce que le samedi je commence à 8 heures ». Par la suite, ils racontent ce qu'ils font pendant la semaine et leurs préférences concernant le temps qu'ils accordent à leurs loisirs. Nous constatons que Jessica fait du tennis et Hugo sort souvent avec des amis ou bien il regarde la télé. L'analyse des actes de langage et des valeurs illocutoires du dialogue est présentée sur le tableau suivant :

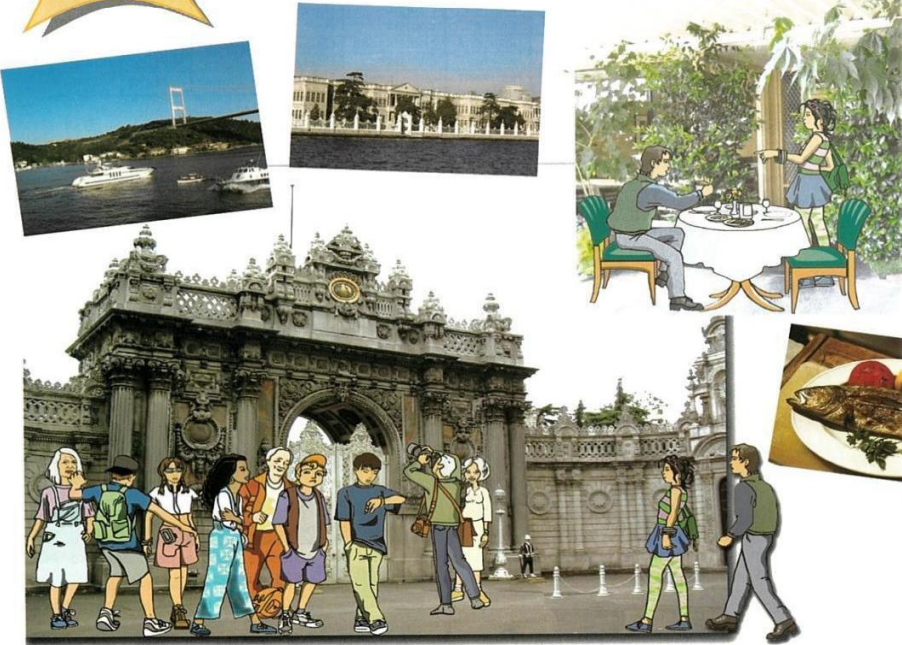
Tableau 15 : Unité 4, Leçon 13 « Sept jour sur sept ».

Hugo	Jessica	Actes de langage / valeurs illocutoires
Vendredi, Titanic passe à la télévision. Tu regardes ?		Dire le temps d'un événement Demander l'avis de quelqu'un
	Il dure 3 heures, ce film... Le vendredi soir, je me couche tôt.	Donner une information Donner une information sur soi-même
Pourquoi ?		Demander des informations sur quelqu'un
	Parce que le samedi je commence à 8 heures. Pas toi ?	Parler de son emploi du temps de la semaine Demander une information sur son interlocuteur
Non, moi je n'ai pas de cours le samedi matin. Je dors !		Dire des informations sur lui-même
	Tu as de la chance... Mais moi, je finis tôt dans la semaine : je n'ai jamais cours après 15 heures ! Et je n'ai pas de cours le mercredi après-midi ! Comme ça je peux aller au club de tennis.	Parler de ses activités et son emploi du temps de la semaine
Tu y vas tous les jours ?		Demander une information sur quelqu'un
	Non, j'y vais trois fois par semaine : le lundi, le mercredi, le vendredi après midi.	Parler de son emploi du temps de la semaine
Tu as une vie de championne, toi ! Moi, le week-end, je sors souvent avec mes amis, ou bien je regarde la télé, et je me lève tard !		Exprimer son avis Parler de son emploi du temps du week-end

Cette interaction permettra aux apprenants d'observer et d'imiter les énoncés pour raconter ce qu'ils font pendant la semaine dans leur propre vie. Pour cela le dialogue présente différentes formules. Par exemple, au lieu de poser une question « Qu'est-ce que tu fais le vendredi soir ? », Hugo produit un énoncé ayant une force illocutoire indirecte comme « Vendredi, *Titanic* passe à la télévision. Tu regardes ? ». Nous observons ici un présent à valeur de futur pour dire le temps d'un événement et demander l'avis de quelqu'un. Jessica prononce un acte assertif « Il dure 3 heures, ce film... Le vendredi soir, je me couche tôt » ayant une force illocutoire dont le but est de dire implicitement qu'un film de 3 heures est trop long à regarder pour elle parce qu'elle doit se réveiller tôt le samedi matin. À la suite du dialogue, ils réalisent les objectifs de la leçon comme organiser et décrire son emploi du temps de la semaine et d'en parler dans une situation de communication, par exemple, l'énoncé de Jessica « Tu as de la chance... Mais moi, je finis tôt dans la semaine : je n'ai jamais cours après 15 heures ! Et je n'ai pas de cours le mercredi après-midi ! Comme ça je peux aller au club de tennis » et celui de Hugo « Tu as une vie de championne, toi ! Moi, le week-end, je sors souvent avec mes amis, ou bien je regarde la télé, et je me lève tard ! ».

La leçon 14 est orientée vers la présentation des objectifs communicatifs comme « parler de son emploi du temps de la journée, demander / dire l'heure et préciser l'heure d'un rendez-vous » (voir Annexe 2). Le savoir-faire visé de cette leçon est donc exprimer les activités de la journée. Pour cela, cette fois-ci, un dialogue est établi entre le guide touristique, Gökhan, qui est aussi l'ami d'Internet de Louise, et les touristes français qui voyagent à Istanbul, en Turquie :

Leçon 14 *Rendez-vous à 9 heures*



1
 Marie : Stéphane, qu'est-ce que tu fais?
 Stéphane : Je finis mon petit-déjeuner!
 Marie : Vite, nous sommes en retard.
 Stéphane : Quelle heure est-il?
 Marie : Il est neuf heures 10. Nous avons rendez-vous avec le guide à 9h...
 Stéphane : Bon, on y va!

2
 Gökhan : Bonjour! Tout le monde est à l'heure ce matin?
 Touriste 1 : Non, Stéphane et Marie sont en retard.
 Gökhan : Voici le programme de la journée: nous visitons le palais de Dolmabahçe à 10h
 Nous sortons du palais vers midi, et nous déjeunons à Ortaköy. À 14h, nous
 prenons le bateau pour faire une promenade sur le Bosphore ...
 Stéphane : Bonjour Gökhan, bonjour tout le monde, désolés d'être en retard...
 Gökhan : Bonjour Stéphane, bonjour Marie!
 Touriste 2 : Gökhan, le dîner est à quelle heure ce soir?
 Gökhan : À 19 heures. Qu'est-ce que vous voulez manger?
 Touriste 3 : Moi, du poisson.
 Touriste 4 : Et moi, je veux manger de la moussaka et boire de l'ayran!
 Stéphane : Je voudrais des baklavas.

80 quatre-vingt

Dialogues 20, 21 : Unité 4, Leçon 14 « Rendez-vous à 9 heures »

Dans cette leçon, nous observons deux dialogues qui décrivent deux situations de communication reliées entre elles. La première se réalise entre les touristes, Marie et Stéphane. Nous relevons qu'ils sont en retard au rendez-vous qu'ils ont avec leur guide à 9 heures.

Le deuxième dialogue se réalise d'abord entre Gökhan et les autres touristes, par la suite,

avec l'arrivée de Marie et Stéphane, ils continuent à parler tous ensemble. En tant que guide, Gökhan présente le programme de la journée et les autres expriment leurs goûts et leurs préférences pour le diner. Les actes de langage et les valeurs illocutoires réalisés dans ces deux dialogues sont présentés dans le tableau suivant :

Tableau 16 : Unité 4, Leçon 14 « Rendez-vous à 9 heures »

Dialogue 20							
Marie	Stéphane	Gökhan	Touriste 1	Touriste 2	Touriste 3	Touriste 4	Actes de langage / valeurs illocutoires
Stéphane, qu'est-ce que tu fais ?							Avertir qu'ils sont en retard
	Je finis mon petit-déjeuner !						Dire ce qu'il fait
Vite, nous sommes en retard.							Faire un avertissement Ordonner de se dépêcher
	Quelle heure est-il ?						Demander l'heure
Il est neuf heures 10. Nous avons rendez-vous avec le guide à 9 h...							Dire qu'ils sont en retard Ordonner de se dépêcher
	Bon, on y va !						Exprimer son accord avec nonchalance
Dialogue 21							
		Bonjour ! Tout le monde est à l'heure ce matin ?					Saluer Demander une information
			Non, Stéphane et Marie sont en retard.				Donner une information
		Voici le programme					Exprimer les activités

Dans le premier dialogue, Marie produit des énoncés ayant des forces illocutoires indirectes pour définir qu'ils sont en retard. Par exemple, le premier énoncé « Stéphane, qu'est-ce que tu fais ? » semble être une question, mais en fait, c'est un acte de langage indirect conventionnel pour avertir qu'ils sont en retard mais Stéphane ne comprend pas la valeur illocutoire de cet énoncé et qu'il répond « Je finis mon petit-déjeuner ! ». Marie ajoute qu'ils sont en retard et elle ordonne de se dépêcher par l'énoncé « Vite, nous sommes en retard » sous forme d'acte assertif. Dès que Stéphane demande l'heure, Marie établit encore un acte apparemment assertif, qui a une valeur d'avertissement : « Il est neuf heures 10. Nous avons rendez-vous avec le guide à 9 h... » destiné à dire qu'ils doivent se dépêcher. Enfin, Stéphane clôt le dialogue par une expression utilisée dans la langue parlée et la vie quotidienne « Bon, on y va ! » servant à exprimer son accord.

Dans le deuxième dialogue, c'est Gökhan qui réalise l'objectif communicatif principal de cette leçon, qui est celui de parler des activités de la journée par l'acte déclaratif « Voici le programme de la journée : ... » et il déclare le programme en utilisant un emploi du temps présent à valeur de futur « Nous visitons.../ Nous sortons..., etc. ». Grâce à cet exemple d'interaction, les apprenants observent des énoncés pour demander et dire l'heure d'un événement dans un contexte proche au réel.

La leçon suivante est consacrée aux objectifs communicatifs comme « comparer les modes de vie de différents pays, parler des fêtes officielles et demander / donner une date » (voir Annexe 2). En partant de ces objectifs, le dialogue suivant se déroule entre Stéphane, Marie et Gökhan :

Leçon 16

Jour de fête



88 quatre-vingt-huit

1. Poser u
L'examen d

2. Le com

Thomas
Elif est a
Elif est n
Attention

Exemple
• Gökhan
bon qu
• Gökhan
• L'équip
est mei

Dialogue 22 : Unité 4, Leçon 16 « Jour de fête »

Stéphane : Marie, qu'est-ce que tu manges? Ça a l'air bon!
Marie : Ce sont des boulettes de viande. C'est excellent!
Gökhan : Ça s'appelle des köfte.
Stéphane : Gökhan, pourquoi le garçon prend-il tout de suite mon assiette? Je suis en retard?
Gökhan : Non, c'est normal. Ici, le service est plus rapide qu'en France.
Marie : C'est vrai, en France, les repas durent plus longtemps.
Stéphane : Oui, surtout les repas de fêtes, avec la famille, les amis ...
Ça peut durer des heures!
Gökhan : Chez nous, certaines fêtes durent parfois quelques jours. On invite les parents, les amis et aussi les voisins. On mange, on parle et on danse jusqu' à minuit.
Marie : Qu'est-ce que c'est que ce bruit ? Vous entendez?
Gökhan : Ah, oui! Aujourd'hui c'est le 19 Mai, la Fête de la Jeunesse. Il y a des défilés dans toutes les villes de Turquie. Pendant cette fête on sort avec des amis, on regarde le feu d'artifice...
Stéphane : Quand sont les autres fêtes en Turquie?
Gökhan : Les grandes fêtes officielles sont le 29 Octobre, la Fête de la République et le 23 Avril, la Fête des Enfants...

Dialogue 22 : Unité 4, Leçon 16 « Jour de fête »

Dans ce dialogue, les personnages établissent une longue conversation dans un restaurant turc en comparant les modes de vie de leur pays. Ils parlent des fêtes officielles françaises et turques, de ce qu'ils font pendant ces fêtes d'une manière familière. Les apprenants trouvent la chance d'observer une interaction interculturelle et aussi, d'avoir des modèles d'énoncés servant à poser des questions de ce genre et à y répondre. Voici le tableau des actes de langage et des valeurs illocutoires :

Tableau 17 : Unité 4, Leçon 16 « Jour de fête »

Stéphane	Marie	Gökhan	Actes de langage / valeurs illocutoires
Marie, qu'est-ce que tu manges ? Ça a l'air bon !			Demander le nom d'un repas Exprimer son avis
	Ce sont des boulettes de viande. C'est excellent !		Donner une information Exprimer son avis
		Ça s'appelle des köfte.	Faire une explication
Gökhan, pourquoi le garçon prend-il tout de suite mon assiette ? je suis en retard ?			Demander une précision
		Non, c'est normal. Ici, le service est plus rapide qu'en France.	Faire une explication Comparer les modes de vie dans différents pays
	C'est vrai, en France, les repas durent plus longtemps.		Confirmer une information Comparer les modes de vie de différents pays
Oui, surtout les repas des fêtes, avec la famille, les amis...Ça peut durer des heures !			Donner une information sur le mode de vie (En France)
		Chez nous, certaines fêtes durent parfois quelques jours. On invite les parents, les amis et aussi les voisins. On mange, on parle et on danse jusqu'à minuit.	Donner des informations sur le mode de vie (En Turquie)
	Qu'est-ce que c'est que ce bruit ? Vous entendez ?		Demander une information
		Ah, oui ! Aujourd'hui c'est le 19 Mai, la Fête de la Jeunesse. Il y a des défilés dans toutes les villes de Turquie. Pendant cette fête on sort avec des amis, on regarde le feu d'artifice...	Donner des informations sur une fête officielle. (En Turquie)
Quand sont les autres fêtes en Turquie ?			Demander une information

		Les grandes fêtes officielles sont le 29 Octobre, la Fête de la République et le 23 Avril, la Fête des Enfants...	Donner des informations sur les dates des fêtes officielles (en Turquie)
--	--	---	--

Grâce à ce dialogue, les apprenants enrichissent leurs connaissances langagières pour « demander / faire une explication sur un sujet concernant des faits des comportements ou des fêtes culturels ». Par exemple, ici, Marie demande une information par un acte interrogatif « Qu'est-ce que c'est que ce bruit ? Vous entendez ? » et Gökhan répond à ces questions par une série d'actes déclaratifs « Ah, oui ! Aujourd'hui c'est le 19 Mai, la Fête de la Jeunesse. Il y a des défilés dans toutes les villes de Turquie. Pendant cette fête on sort avec des amis, on regarde le feu d'artifice... », dans un contexte proche au réel avec l'utilisation des expressions appartenant à la langue orale comme « ça a l'air bon... ça peut durer des heures... ah oui... ».

Comme il s'agit d'une comparaison des modes de vies en Turquie et en France, Stéphane réalise un acte interrogatif : « Gökhan, pourquoi le garçon prend-il tout de suite mon assiette ? Je suis en retard ? » pour demander une précision culturelle et Gökhan lui répond en comparant les deux pays « Non, c'est normal. Ici, le service est plus rapide qu'en France ».

3.2.5. Étude des dialogues de l'unité 5

Après avoir traité les sujets « premier contact, les goûts et les préférences, situer dans l'espace et l'emploi du temps » la dernière unité de notre manuel, traite le sujet « proposer, accepter, refuser ». L'unité 5 est consacré aux objectifs principaux indiqués au début de l'unité comme suit :

« Dans cette unité tu vas apprendre à :

- Faire, accepter, refuser une proposition, une invitation
- Suggérer quelque chose
- Exprimer une opinion

- Parler de projets dans l'avenir proche » (*Salut !* [Livre d'élève] 2010 : 95).

La première leçon de l'unité 5, la leçon 17 « On va au cinéma ? » porte les objectifs communicatifs « proposer quelque chose à quelqu'un, exprimer son opinion et accepter une proposition » définis dans le tableau des contenus (voir Annexe 2). Comme il est montré dans la photo-image, les jeunes lycéens Elif, Louise, Maxime et Thomas sont devant le lycée Jacques de Vaucanson et il pleut. Le dialogue se déroule entre eux comme suit :

Leçon 17 *On va au cinéma?*



LYCEE JACQUES DE VAUCANSON

LYCEE VAUCANSON

Elif : Ah la pluie! Quel mauvais temps!
Louise : Avec ce temps, j'ai envie de voir un film. On va au cinéma?
Maxime : Pourquoi pas?
Thomas : Moi aussi je veux bien.
Elif : D'accord, mais on va voir quel film?
Thomas : OSS 117.
Elif : C'est un film policier?
Maxime : Non, c'est un film d'horreur. Mais ça a l'air intéressant.
Elif : Quoi, un film d'horreur? Quelle horreur!
Thomas : Pas de panique Elif, reste calme ! C'est un film comique. Maxime plaisante.
Elif : Ah bon! (Elle soupire). Très drôle, Maxime!
Louise : À quelle heure sont les séances?
Thomas : Regardons les horaires.
Louise : Attends, je regarde dans le journal. Hum... Il y a une séance à 14 heures à Cinécité, en salle 5.
Maxime : OK! Allons-y!

96 quatre-vingt

1. Adject

masculin

féminin

2. Conjug

rester

Reste
Restons
Restez

Dialogue 23 : Unité 5, Leçon 17 « On va au cinéma ? »

En raison de la pluie, Louise propose d'aller au cinéma et tout le monde est d'accord avec elle. Pendant la conversation, ils discutent sur le genre de film qu'ils ont envie de voir. La plaisanterie que fait Maxime au sujet du genre de film qu'il a choisi fait peur à Elif et cette situation sert à introduire des expressions familières telles que « quoi, un film d'horreur ? Quelle horreur... Ah bon ! Très drôle... ». Les actes de langage et les valeurs illocutoires utilisés dans ce dialogue sont les suivantes :

Tableau 18 : Unité 5, Leçon 17 « On va au cinéma ? »

Elif	Louise	Maxime	Thomas	Actes de langage / valeurs illocutoires
Ah la pluie ! Quel mauvais temps !				Se plaindre
	Avec ce temps, j'ai envie de voir un film. On va au cinéma ?			Exprimer son opinion Faire une proposition
		Pourquoi pas ?		Accepter une proposition
			Moi aussi, je veux bien.	Accepter une proposition
D'accord, mais on va voir quel film ?				Exprimer son accord Demander une information
			OSS 117.	Donner une information
C'est un film policier ?				Demander une information
		Non, c'est un film d'horreur. Mais ça a l'air intéressant.		Faire une explication Exprimer son opinion
Quoi, un film d'horreur ? Quelle horreur !				Exprimer sa surprise Exprimer son opinion
			Pas de panique Elif, reste calme ! C'est un film comique. Maxime plaisante.	Calmer Faire une explication

Ah bon ! Très drôle, Maxime !				Exprimer son ignorance Exprimer sa mécontentement
	À quelle heure sont les séances ?			Demander une information Exprimer son avis
			Regardons les horaires	Faire une proposition
	Attends, je regarde dans le journal. Hum... Il y a une séance à 14 heures à Cinécité, en salle 5. Tout le monde est d'accord ?			Faire une explication Demander l'opinion
		OK ! Allons-y !		Accepter une proposition Exprimer son accord Dire de partir

Dans l'interaction des jeunes lycéens, les exemples d'énoncés utilisés pour décrire les valeurs illocutoires de cette unité sont établis comme « faire une proposition, exprimer son opinion, demander une information ». Ici, nous observons, suite à quelques échanges, que tout le monde accepte la proposition de Louise, aller au cinéma. Dans ce contexte, les actes qui méritent d'être soulignés sont d'abord l'énoncé d'Elif « Ah la pluie ! Quel mauvais temps ! ». Ici, l'acte sous l'apparence d'un constatif est en fait un acte illocutoire dans lequel elle réalise l'acte de se plaindre. Par la suite, Louise fait une proposition qui commence par un acte expressif « Avec ce temps, j'ai envie de voir un film » pour exprimer son opinion, suivi d'un acte interrogatif « On va au cinéma ? » pour faire une proposition.

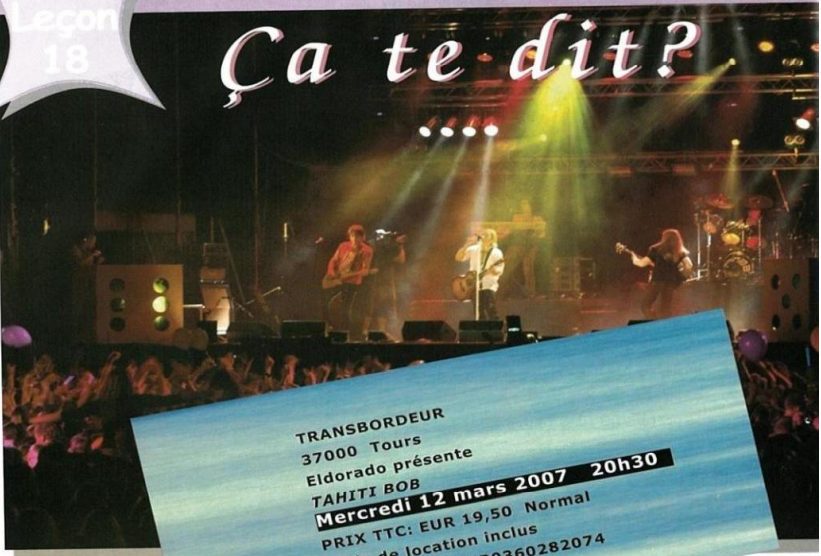
Les différents types d'actes possibles pour accepter une proposition sont établis comme « Pourquoi pas ? », « Moi aussi, je veux bien. », « D'accord, ». Ils sont formulés tantôt sous forme d'acte interrogatif, tantôt sous forme d'acte assertif. Ensuite, nous observons que la plaisanterie de Maxime fait peur à Elif. C'est pour cette raison qu'elle exprime sa surprise et sa peur par les actes expressifs « Quoi, un film d'horreur ? Quelle horreur... » et son

ignorance et son mécontentement comme « Ah bon ! Très drôle... »

Enfin, ils sont tous d'accord pour la séance à 14 heures à Cinécité et ils partent. Cependant, dans le cas suivant, nous allons observer un refus d'invitation. Les objectifs communicatifs de la leçon 18 sont « refuser une proposition, se justifier, s'excuser et suggérer quelque chose » (voir Annexe 2). Pour cela, les personnages, Maxime et Mathilde dialoguent au téléphone :

Leçon 18

Ça te dit ?



TRANSBORDEUR
37000 Tours
Eldorado présente
TAHITI BOB
Mercredi 12 mars 2007 20h30
PRIX TTC: EUR 19,50 Normal
Frais de location inclus
20060308/515/B0360282074

Maxime : Allô, Mathilde ? Salut, c'est moi, Maxime.
Mathilde : Salut, Maxime.
Maxime : J'ai deux billets pour le concert de Tahiti Bob, ça te dit ?
Mathilde : Super! Il est excellent ce groupe! C'est quand ?
Maxime : Ce soir.
Mathilde : C'est pas vrai! Non, je ne peux pas venir!
Maxime : Mais pourquoi ?
Mathilde : Ce soir, je dois dîner au restaurant avec ma tante Mélanie et mes cousins Alice et Patrick.
 Je suis désolée!
Maxime : Tant pis ! Je vais au concert tout seul.
Mathilde : Excuse-moi Maxime... Tu ne peux pas y aller avec ton frère Julien ?
Maxime : Avec Julien! C'est impossible!
Mathilde : Tu devrais demander à Nathalie.
Maxime : Non, elle a un examen demain.
Mathilde : C'est dommage.
Maxime : Bon, alors j'appelle Agathe, la sœur d'Hugo.

100 cent

Dialogue 24 : Unité 5, Leçon 18 « Ça te dit ? »

La photo-image nous montre qu'il s'agit d'un concert de Tahiti Bob, le mercredi 12 mars 2007 à 20h 30 à Transbordeur (à Tours) ; en arrière plan un groupe de musique est sur scène. Toutes ces notions donnent la possibilité à l'apprenant de faire une prédication sur le dialogue avant de le lire. Par le dialogue, nous comprenons que Maxime invite son amie Mathilde à ce concert. Mais elle refuse cette proposition en raison d'un dîner de famille auquel elle doit participer. Cela accentue aussi l'importance accordée au dîner de famille comme une notion culturelle en France. Par la suite, Mathilde suggère donc quelqu'un d'autre pour aller au concert avec lui. Enfin, Maxime décide d'inviter Agathe, la sœur d'Hugo. Pour les actes de langage et les valeurs illocutoires réalisés, nous proposons le tableau suivant :

Tableau 27 : Unité 5, Leçon 18 « Ça te dit ? »

Maxime	Mathilde	Actes de langage / valeurs illocutoires
Allô, Mathilde ? Salut, c'est moi, Maxime.		Ouverture de la conversation téléphonique Saluer Se présenter
	Salut, Maxime.	Saluer
J'ai deux billets pour le concert de Tahiti Bob, ça te dit ?		Faire une invitation
	Super ! Il est excellent ce groupe ! C'est quand ?	Exprimer sa joie, son opinion Demander une information sur la date d'un événement
Ce soir.		Dire la date d'un événement
	C'est pas vrai ! Non je ne peux pas venir !	Exprimer son regret Refuser une invitation
Mais pourquoi ?		Demander une explication
	Ce soir, je dois dîner au restaurant avec ma tante Mélanie et mes cousins Alice et Patrick. Je suis désolée !	Faire une explication Exprimer son regret Faire ses excuses
Tant pis ! Je vais au concert tout seul.		Exprimer ses sentiments
	Excuse-moi Maxime... Tu ne peux pas y aller avec ton frère Julien ?	Faire ses excuses Suggérer quelque chose
Avec Julien ! C'est impossible !		Refuser une suggestion

	Tu devrais demander à Nathalie.	Suggérer quelque chose
Non, elle a un examen demain.		Refuser une suggestion
	C'est dommage.	Exprimer son regret
Bon, alors j'appelle Agathe, la sœur d'Hugo.		Exprimer son opinion

Ici, les objectifs langagiers sont véhiculés par le biais des énoncés ayant des forces illocutoires implicites, par exemple, l'énoncé produit par Maxime « J'ai deux billets pour le concert de Tahiti Bob, ça te dit ? » est une invitation formulée par un acte indirect conventionnel (avec l'expression « ça te dit ? »). Mathilde reçoit bien le message et répond « Super ! Il est excellent ce groupe ! » pour exprimer sa joie et son opinion et elle demande la date du concert, ce qui fait de cet acte, un acte d'accepter la proposition. Étant donné que l'un des buts principaux de ce manuel est l'enrichissement de la production et d'expression orale chez les apprenants adolescents, il est souvent possible d'observer les expressions familières comme « Super... C'est pas vrai !... Tant pis... » appartenant à la langue parlée, un registre familier.

Par la suite, en raison de son refus, Mathilde exprime son regret par l'utilisation des énoncés expressifs « C'est pas vrai ! / Je suis désolée ! / Excuse-moi Maxime / C'est dommage ». Elle exprime la raison de son refus en disant : « Ce soir, je dois dîner au restaurant avec ma tante Mélanie et mes cousins Alice et Patrick. Je suis désolée ! ». Par la suite, elle suggère quelqu'un à Maxime pour inviter le concert avec lui. Pour cela, elle réalise un acte illocutoire de suggestion sous forme d'acte de questionnement : « Tu ne peux pas aller avec ton frère Julien ? », mais Maxime refuse cette suggestion d'une manière expressive « Avec Julien ! C'est impossible ! » En conclusion, il fait une suggestion lui-même, « appeler Agathe, la sœur d'Hugo ».

Au fur et à mesure que l'unité 5 progresse, les apprenants trouvent l'occasion d'observer les différents exemples de dialogue orientés sur l'objectif de multiplier le nombre des actes

de langage pour proposer, accepter ou refuser une invitation. Il s'agit du même sujet dans la leçon 19 « Merci pour l'invitation ! ».

Cette leçon contient donc des objectifs communicatifs comme « inviter, accepter, refuser une invitation, se mettre d'accord » (voir Annexe 2) qui ont pour but d'améliorer les savoir-faire des apprenants au sujet de dialoguer par Internet, accepter ou refuser une invitation etc. En partant de ces objectifs, le dialogue suivant est établi entre Mathilde et Louise. Ici, la communication se réalise sur Internet, il s'agit donc de la langue orale écrite :

Leçon 19 *Merci pour l'invitation!*
Louise Conversation

Louise

Mathilde dit:
Slt Louise, qu'est-ce que tu fais vendredi soir?
Louise dit:
J'ai RDV avec mes cousines.
Mathilde dit:
Tu oublies notre fête ? Tu sais bien, Maxime et moi nous organisons une fête pour les vacances.
Louise dit:
J peux pas venir. J'ai un rendez-vous. J vais à la piscine avec mes cousines.
Mathilde dit:
Viens avec tes cousines alors.
Louise dit:
D'accord, c sympa. Elle est où votre fête? Chez Maxime?
Mathilde dit:
Oui, c chez lui. Ses parents sont d'accord et sa maison est gde.
Louise dit:
Vous invitez qui?
Mathilde dit:
Elif, Thomas et Agathe. Tu connais Agathe?
Louise dit:
Oui, c la gde blonde, la sœur d Hugo
Mathilde dit:
C ça. Et on invite aussi nos amis du lycée.
Louise dit:
À quelle heure il faut venir?
Mathilde dit:
À 20 h. Alors c d'accord, Vous venez?
Louise dit:
Attends! J'appelle mes cousines.....
Louise dit:
Oui, oui on vient.
Mathilde dit:
Tu sais aller chez Maxime en bus?
.....
Oui, je sais. À vendredi. Merci pour l'invitation.

Envoyer
Rechercher

1 Lis deux fois le texte et réponds oralement aux questions.

1. Quelles personnes dialoguent? 2. Comment communiquent-elles? 3. De quoi parlent-elles ?

104 cent quatre

Dialogue 25 : Unité 5, Leçon 19 « Merci pour l'invitation ! »

En observant l'image proposée avec le dialogue, nous comprenons que la conversation se réalise sur Internet à l'aide d'un logiciel par le biais duquel il est possible de contacter des amis par écrit, de manière interactive, avec la possibilité de partager une image ou une photo. Ici, l'apprenant trouvera donc l'occasion d'observer une correspondance avec des amis français sur Internet.

De nos jours, la communication par Internet est une pratique importante pour les apprenants de langue étrangère avec ses possibilités, par exemple, de trouver des étrangers pour entrer en communication. En effet, Internet permet des échanges d'informations sous formes de textes, d'images, etc. à travers des outils de communication qui favorisent la communication instantanée et simultanée entre plusieurs internautes avec un langage parfois très simplifié et malheureusement fautif.

Dans ce dialogue, Mathilde rappelle la fête qu'elle vient d'organiser avec Maxime pour les vacances. D'abord, Louise refuse en raison d'un rendez-vous mais ensuite, elle accepte en proposant d'y participer avec ces cousines. Enfin, elles précisent l'heure et l'adresse de la fête. Ce qui est important dans ce dialogue, c'est de pouvoir observer le style particulier d'écriture des internautes. Car, les abréviations des mots « slt (salut), gde (grande), rdv (rendez-vous) et « j (je), c (c'est) » enrichissent les connaissances langagières des apprenants pour une communication sur Internet où les gens ont tendance à utiliser ce genre d'abréviations, soit pour raccourcir le temps d'écriture, soit pour s'approcher d'une interaction orale sous forme écrite. Dans le tableau suivant, nous relevons les actes de langage et les valeurs illocutoires réalisés dans cette situation de communication.

Tableau 20 : Unité 5, Leçon 19 « Merci pour l'invitation ! »

Mathilde	Louise	Acte de langage/valeurs illocutoires
Sl't Louise, qu'est-ce que tu fais vendredi soir ?		Saluer Demander une information pour faire une proposition
	J'ai un RDV avec mes cousines.	Parler de son plan de la journée
Tu oublies notre fête ? Tu sais bien. Maxime et moi		Exprimer sa surprise Faire une explication

nous organisons une fête pour les vacances.		
	J peux pas venir. J'ai un rendez-vous. J vais à la piscine avec mes cousines.	Refuser une invitation Faire une explication
Viens avec tes cousines alors.		Faire une invitation
	D'accord, c sympa. Elle est où votre fête ? Chez Maxime ?	Accepter une invitation Remercier Demander le lieu d'un événement
Oui, c chez lui. Ses parents sont d'accord et sa maison est gde.		Répondre Donner des informations supplémentaires
	Vous invitez qui ?	Demander une information
Elif, Thomas et Agathe. Tu connais Agathe ?		Donner une information Demander une information sur une autre personne
	Oui, c la gde blonde, la sœur d Hugo	Répondre Identifier quelqu'un
C ça. Et on invite aussi nos amis du lycée.		Vérifier une identification Donner une information supplémentaire
	À quelle heure il faut venir ?	Demander l'heure d'un événement
À 20h. Alors c d'accord, Vous venez ?		Dire l'heure d'un événement Demander une confirmation
	Attends ! J'appelle mes cousines..... Oui, oui on vient.	Demander un délai Accepter une invitation
Tu sais aller chez Maxime en bus ?		Demander une confirmation d'adresse
	Oui, je sais. À vendredi. Merci pour l'invitation.	Répondre Saluer / Prend congé Remercier

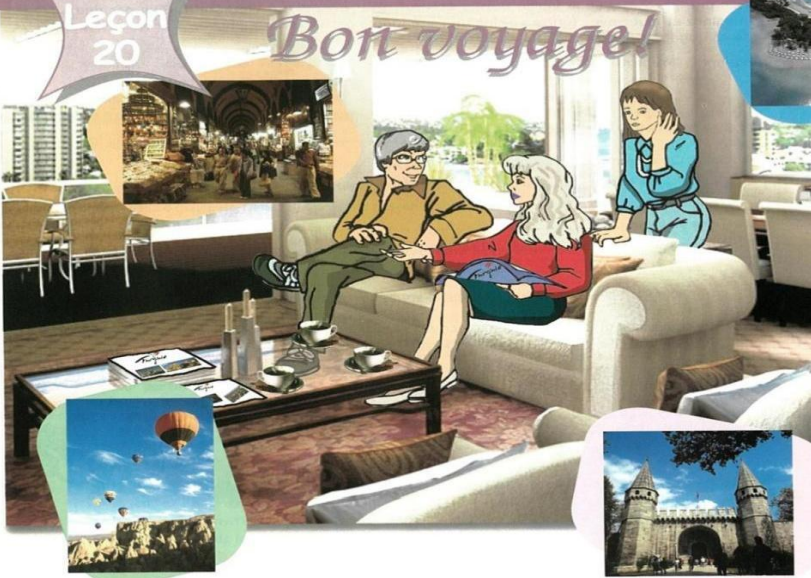
Dans la communication simultanée des jeunes internautes, les énoncés sont produits avec des valeurs illocutoires sur leurs interlocuteurs selon les objectifs « inviter, accepter ou refuser une invitation ». À ce stade, le dialogue commence par un acte de questionnement à valeur illocutoire de « demande » : « Slt Louise, qu'est-ce que tu fais vendredi soir ? » Ici, Mathilde, demande une information pour faire une proposition. Dans la suite du dialogue, Mathilde réalise un acte d'invitation par un acte injonctif où elle invite Louise avec ses cousines : « Viens avec tes cousines alors » et Louise lui répond en acceptant l'invitation : « D'accord, c sympa ». Selon le contexte, nous inférons que Louise parle avec ses cousines

en demandant un délai par un acte injonctif « Attends ! » et ensuite, elle confirme leur participation.

Et finalement, la dernière leçon du livre, intitulé « Bon voyage ! » commence par l'établissement d'un dialogue concernant l'objectif principal de l'unité 5 : « proposer, accepter, refuser ». Les objectifs communicatifs de cette dernière leçon sont marquées dans le tableau des contenus comme « faire des projets de voyage, demander un délai de réflexion » (voir Annexe 2) dans le but d'enrichir les savoir-faire des apprenants pour « parler de projets d'avenir ». En effet, il s'agit d'un pléonasme dans le titre mais nous conservons la version originale et nous observons une communication qui se déroule entre Elif, Mme Devier et M. Devier :

Leçon 20

Bon voyage!



Elif : Quand faites-vous votre voyage en Turquie?

Mme Devier : Le mois prochain. Nous allons acheter les billets d'avion demain.

Elif : Génial. Je suis en Turquie aussi le mois prochain. Où voulez-vous aller ?

Mme Devier : Nous allons faire de la randonnée en Cappadoce. Puis nous allons à la plage à Fethiye et nous allons voir Bodrum. Nous allons aussi visiter Istanbul pendant quelques jours.

Elif : Qu'est-ce que vous voulez faire à Istanbul?

M. Devier : Nous voulons visiter beaucoup de choses. Nous allons visiter le Grand Bazar, le Bazar Égypte et le palais de Topkapi. Nous allons aussi essayer le hammam.

Mme Devier : On peut aussi faire une promenade en bateau sur le Bosphore, n'est-ce pas chéri?

M. Devier : Non, je n'aime pas les bateaux!

Elif : Vous allez à l'hôtel ?

Mme Devier : Oui.

Elif : Venez dormir à la maison. J'habite chez mes parents. Notre appartement est au centre à côté de la place Taksim.

M. Devier : Merci beaucoup Elif. Nous allons réfléchir.

Mme Devier : Oh! Je suis impatiente de voir Istanbul!

108 cent huit

Dialogue 26 : Unité 5, Leçon 20 « Bon voyage ! »

Selon la photo-image ci-dessus, il est possible d'observer que M. et Mme Devier sont assis dans le salon de leur maison avec Elif et nous voyons qu'ils sont en train de parler de la Turquie ; ceci est montrée par les photos du Grand bazar, de la plage à Fethiye, de la Cappadoce et du palais de Topkapı. En lisant le dialogue, nous comprenons que Mme et M. Devier souhaitent faire un séjour en Turquie. Ils planifient d'abord de visiter la Cappadoce, ensuite, deux villes dans la région Égée, enfin, quelques lieux touristiques à Istanbul. Elif les invite à rester chez elle pendant leur séjour à Istanbul par un acte direct injonctif « Venez dormir à la maison ... » et M. Devier demande un délai de réflexion par un acte de semi-promesse : « Nous allons réfléchir ». À la fin du dialogue, Mme Devier exprime son enthousiasme par un acte expressif « Oh ! Je suis impatiente de voir Istanbul ».

Pour le registre de la langue, ce dialogue peut être accepté comme un dialogue plutôt formel, parce que les Devier sont âgés, Elif les respecte en parlant et ils évitent d'utiliser les abréviations ou bien les expressions informelles. Au niveau des fonctions langagières et des actes de langage utilisés dans le dialogue, nous proposons le tableau suivant :

Tableau 21 Unité 5, leçon 20 : « Bon voyage ».

Elif	Mme Devier	M. Devier	Acte de langage/valeurs illocutoires
Quand faites-vous votre voyage en Turquie ?			Demander la date d'un événement
	Le mois prochain. Nous allons acheter les billets d'avion demain.		Donner la date d'un événement Donner une information
Génial. Je suis en Turquie aussi le mois prochain. Où voulez-vous aller ?			Exprimer son opinion Donner une information Demander une information
	Nous allons faire de la randonnée en Cappadoce. Puis nous allons à la plage à Fethiye et nous allons voir Bodrum. Nous allons aussi visiter Istanbul pendant quelques jours.		Faire des projets de voyage

Qu'est-ce que vous voulez faire à Istanbul ?			Demander une information
		Nous voulons visiter beaucoup de choses. Nous allons visiter le Grand Bazar, le Bazar Égyptien et le palais de Topkapı. Nous allons aussi essayer le hammam.	Faire des projets de voyage
	On peut aussi faire une promenade en bateau sur le Bosphore, n'est-ce pas chéri ?		Faire une proposition
		Non, je n'aime pas les bateaux !	Refuser une proposition en exprimant son désaccord
Vous allez à l'hôtel ?			Demander une information
	Oui.		Affirmation
Venez dormir à la maison. J'habite chez mes parents. Notre appartement est au centre ville, à côté de la place Taksim.			Faire une invitation Donner un renseignement
		Merci beaucoup Elif. Nous allons réfléchir.	Remercier Demander un délai de réflexion
	Oh ! Je suis impatiente de voir Istanbul.		Exprimer son enthousiasme

Les objectifs communicatifs de cette leçon sont bien exemplifiés par l'utilisation des fonctions langagières relatives à « faire des projets de voyage » dans les énoncés de M. Devier « Nous allons faire de la randonnée.... Puis nous allons à ... et nous allons voir ... Nous allons aussi visiter ... » et ceux de Mme Devier « Nous voulons visiter ... Nous allons visiter ... Nous allons ... ».

3.2.6. *Salut !* et le CECR

Nous avons déjà mentionné que le CECR proposait des échelles de niveaux selon les connaissances des apprenants de langues étrangères car « durant leur carrière d'apprenants de langues, les étudiants seront amenés à fréquenter un certain nombre d'institutions éducatives et d'organismes offrant des cours de langue ; l'existence d'une échelle de niveaux peut faciliter la collaboration de ces secteurs entre eux » (CECR 2000 : 20). Ces échelles sont aussi susceptibles d'apporter une aide aux concepteurs de manuels qui doivent tenir compte des capacités définies par le CECR pour élaborer les unités et choisir les documents et supports qui doivent être utilisés dans ces livres. Dans les lignes qui suivent, notre but sera de comparer les objectifs du manuel *Salut !* avec les capacités traduites par les échelles du CECR.

Il est supposé qu'à la fin d'un processus d'enseignement / apprentissage avec le premier niveau du manuel *Salut !*, les apprenants turcs qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère après l'anglais seront capables de réaliser les objectifs communicatifs visés dans chaque dialogue des leçons de ce manuel. À la suite de la comparaison que nous avons faite, il découle que les objectifs de ce manuel sont parallèles aux capacités déterminées par le CECR pour les apprenants de niveau A1.1.

Étant donné que « le but est de développer un répertoire langagier dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECR 2000 : 11), nous allons essayer de définir les parallélismes entre les actes de langages / valeurs illocutoires principales de chaque unité avec les échelles des niveaux communs de compétences- échelle globale pour les niveaux A1 et A2 (voir tableau 21), les niveaux communs de compétences- grille pour l'auto-évaluation (voir tableau 22) pour prendre part à une conversation et pour s'exprimer oralement en continu, l'échelle proposée pour un échange d'information (voir tableau 23) et de la conversation (voir tableau 24), et enfin l'échelle de la discussion informelle (entre amis) (voir tableau 25). Étant donné que notre manuel *Salut !* est formé selon les objectifs du CECR pour le niveau débutant A 1.1., nous limiterons notre corpus d'échelles avec les niveaux A1 et A2 pour arriver à une observation et faire une comparaison des objectifs communicatifs de ce manuel avec les notions traités dans le Cadre. Nous commençons donc par l'échelle globale des niveaux communs de compétences pour les niveaux A1 et A2.

Tableau 21 (CECR 2000 : 25)

UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

Tableau 22 « Échelle auto-évaluation (CECR 2000 : 26)

		A 1	A2
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.

Tableau 23 « Échelle échange d'information (CECR 2000 : 67)

A2	Peut comprendre suffisamment pour communiquer sur des sujets familiers et simples sans effort excessif. Peut se débrouiller avec les demandes directes de la vie quotidienne : trouver une information factuelle et la transmettre. Peut répondre à des questions et en poser sur les habitudes et les activités journalières. Peut répondre à des questions sur les loisirs et les activités passées et en poser. Peut donner et suivre des directives et des instructions simples comme, par exemple, comment aller quelque part. Peut communiquer dans le cadre d'une tâche simple et routinière ne demandant qu'un échange d'information simple et direct. Peut échanger une information limitée sur des sujets familiers et des opérations courantes. Peut poser des questions et y répondre sur le travail et le temps libre. Peut demander et expliquer son chemin à l'aide d'une carte ou d'un plan. Peut demander et fournir des renseignements personnels.
A1	Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des directives simples et brèves. Peut répondre à des questions simples et en poser ; peut réagir à des déclarations simples et en faire, dans des cas de nécessité immédiate ou sur des sujets très familiers. Peut poser des questions personnelles, par exemple sur le lieu d'habitation, les personnes fréquentées et les biens, et répondre au même type de questions. Peut parler du temps avec des expressions telles que : la semaine prochaine, vendredi dernier, en novembre, à 3 heures...

Tableau 24 : Échelle conversation (CECR 2000 : 62).

A2	Peut établir un contact social : salutations et congé ; présentations ; remerciements. Peut généralement comprendre un discours standard clair, qui lui est adressé, sur un sujet familier, à condition de pouvoir faire répéter ou reformuler de temps à autre. Peut participer à de courtes conversations dans des contextes habituels sur des sujets généraux. Peut dire en termes simples comment il/elle va et remercier. Peut gérer de très courts échanges sociaux mais peut rarement soutenir une conversation de son propre chef bien qu'on puisse l'aider à comprendre si l'interlocuteur en prend la peine. Peut utiliser des formules de politesse simples et courantes pour s'adresser à quelqu'un ou le saluer. Peut faire et accepter une offre, une invitation et des excuses. Peut dire ce qu'il/elle aime ou non.
A1	Peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif.

À observer les échelles globale, d'auto-évaluation, d'échange d'information et de conversation, nous inférons que l'apprenant au niveau A1 peut comprendre et utiliser les phrases simples pour dire son nom, décrire sa famille, interagir de façon simple en utilisant les formes de politesse les plus simples. Dans notre manuel intitulé *Salut !*, pendant les cours, l'apprenant trouve l'occasion d'observer les actes de langages comme :

« Saluer
Te présenter

Donner et demander des informations sur toi-même ou quelqu'un d'autre
 Demander de répéter
 Exprimer tes goûts et tes préférences
 T'informer des goûts d'une personne
 Présenter les personnes et les objets de ton environnement
 Demander un objet et son prix dans un magasin
 Parler de ton emploi du temps
 Demander et indiquer un itinéraire et un moyen de transport
 Demander et indiquer une adresse et un numéro de téléphone
 Demander et indiquer l'emplacement d'un produit dans un supermarché
 Situer un lieu dans un bâtiment public
 Parler de ton emploi du temps de la semaine
 Parler de tes activités de la journée
 Demander et dire l'heure qu'il est et l'heure d'un événement
 Parler du temps qu'il fait
 Comprendre et indiquer une date
 Faire, accepter, refuser une proposition, une invitation
 Suggérer quelque chose
 Exprimer une opinion
 Parler de projets dans l'avenir proche » (voir *Salut* [Livre d'élève] 2010)

Nous pouvons donc considérer cette liste d'actes de langage comme l'échelle globale des apprenants qui utilisent ce manuel peuvent apprendre à saluer, se présenter, prendre congé, exprimer leurs préférences, demander/donner des informations ; demander et indiquer une adresse, la date d'un événement ; parler des activités de la journée, de la semaine, de leurs projets dans la vie réelle.

Selon l'échelle de conversation du CECR, l'apprenant au niveau A1 « peut présenter quelqu'un et utiliser des expressions élémentaires de salutation et de congé. Peut demander à quelqu'un de ses nouvelles et y réagir. Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire à des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, clairement et lentement par un interlocuteur compréhensif » (2000 : 62) ; les jeunes lycéens turcs pourraient établir une conversation familière en utilisant les divers actes de langage proposés dans le manuel.

Tableau 25 « L'échelle de la discussion informel (entre amis) » (CECR 2000 : 63)

A2	Peut généralement reconnaître le sujet d'une discussion extérieure si elle se déroule lentement et clairement. Peut discuter du programme de la soirée ou du week-end. Peut faire des suggestions et réagir à des propositions. Peut exprimer son accord ou son désaccord à autrui. Peut discuter simplement de questions quotidiennes si l'on s'adresse directement à lui/elle, clairement et simplement. Peut discuter de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs.
A1	Pas de descripteur disponible.

Quant à l'échelle de la discussion informelle (entre amis) proposée ci-dessus, il ne s'agit pas de description pour l'apprenant au niveau A1. Bien que le niveau du manuel *Salut !* soit défini comme A1.1, nous pensons que les apprenants utilisant *Salut !* pourraient aussi établir des discussions avec leurs amis, ce qui correspond au niveau A2 de cette échelle.

Pour illustrer notre opinion, nous reprendrons l'exemple du dialogue 25, de « Merci pour l'invitation » :

Tableau 26 « Unité 5, Leçon 19 « Merci pour l'invitation ! »

Mathilde	Louise	Acte de langage/valeurs illocutoires
Salut Louise, qu'est-ce que tu fais vendredi soir ?		Saluer Demander une information pour faire une proposition
	J'ai un RDV avec mes cousines.	Parler de son plan du temps de la journée
Tu oublies notre fête ? Tu sais bien. Maxime et moi nous organisons une fête pour les vacances.		Exprimer sa surprise Faire une explication
	J peux pas venir. J'ai un rendez-vous. J vais à la piscine avec mes cousines.	Refuser une invitation Faire une explication
Viens avec tes cousines alors.		Faire une invitation
	D'accord, c sympa. Elle est où votre fête ? Chez Maxime ?	Accepter une invitation Remercier Demander le lieu d'un événement
Oui, c chez lui. Ses parents sont d'accord et sa maison est gde.		Répondre Donner des informations supplémentaires
	Vous invitez qui ?	Demander une information

Elif, Thomas et Agathe. Tu connais Agathe ?		Donner une information Demander une information sur une autre personne
	Oui, c la gde blonde, la sœur d Hugo	Répondre Identifier quelqu'un
C ça. Et on invite aussi nos amis du lycée.		Vérifier une identification Donner une information supplémentaire
	À quelle heure il faut venir ?	Demander l'heure d'un événement
À 20h. Alors c d'accord, Vous venez ?		Dire l'heure d'un événement Demander une confirmation
	Attends ! J'appelle mes cousines..... Oui, oui on vient.	Demander un délai Accepter une invitation
Tu sais aller chez Maxime en bus ?		Demander une confirmation d'adresse
	Oui, je sais. À vendredi. Merci pour l'invitation.	Répondre Saluer Remercier

Nous observons, par ce tableau, que les objectifs de l'échelle de la discussion informelle (entre amis) se réalisent pendant le dialogue. Par exemple ; pour pouvoir « discuter du programme de la soirée ou du week-end », Mathilde demande « qu'est-ce que tu fais vendredi soir ? » ; pour pouvoir « faire des suggestions et réagir à des propositions / exprimer son accord ou son désaccord à autrui », Mathilde fait une invitation « Viens avec tes cousines alors » et Louise lui répond en disant « D'accord, c sympa ». D'autre part, dans les énoncés tels que « Tu oublies notre fête ? Tu sais bien. Maxime et moi nous organisons une fête pour les vacances », « Oui, c chez lui. Ses parents sont d'accord et sa maison est gde... », nous voyons nettement que ce dialogue est un modèle proposé pour réaliser les actes de « discuter de l'organisation d'une rencontre et de ses préparatifs » qui font partie de l'échelle présentée.

3.3. Considérations générales sur les actes de langage des dialogues de Salut !

Nous tenons tout d'abord à souligner que dans ces dialogues, tous les énoncés sont des actes performatifs, car ils servent tous à réaliser des actes, à faire des modifications dans les situations et chez les interlocuteurs. Il n'y a donc pas d'énoncé constatatif produit dans le seul

but de décrire le monde ou de faire des constatations. Même certains énoncés qui sont sous les apparences d'actes constatifs, sont en fait performatifs. Par exemple, l'énoncé « Ah la pluie ! Quel mauvais temps ! » dans le dialogue 23 ressemble, par sa forme et sa nature, à un énoncé constatif, mais porte en fait une valeur illocutoire de plainte (car le dialogue nous fait ressentir qu'Elif qui prononce cet énoncé n'est pas contente de la pluie, et qu'elle s'en plaint, parce que tout de suite après, Louise fait une proposition « Avec ce temps, j'ai envie de voir un film. On va au cinéma ? »).

Deuxièmement, nous avons constaté que la majorité des actes réalisés dans les situations du manuel sont des actes de langage indirect. Nous pensons d'ailleurs que d'habitude, nous utilisons plus d'actes indirects que d'actes directs dans les communications réelles. Utiliser régulièrement des actes directs rendrait la communication plutôt artificielle. Imaginons que nous disons constamment « je vous remercie », « je vous ordonne de... », « je me plains de... », etc. Au lieu de ces actes directs, les modèles d'actes proposés dans ces dialogues sont par exemple des énoncés comme « Tiens, voilà la liste. Va au supermarché », « Merci, mademoiselle », « Merci Bien ! » dans le dialogue 17.

Nous n'avons constaté qu'un seul acte direct explicite où il s'agit d'utiliser un verbe performatif conjugué au présent de l'indicatif, à la première personne : « Non, je n'aime pas les bateaux ! », dans le dialogue 27 où M. Devier refuse la proposition de faire une promenade en bateau sur le Bosphore en exprimant son goût.

Notre troisième considération repose sur le fait que les actes de langage produits dans ces dialogues sont aussi bien des actes performatifs conventionnels que non conventionnels (ces derniers étant un peu plus nombreux. Par exemple, l'énoncé implicite « vous avez cinq minutes ? » dans le dialogue 7 est un acte illocutoire indirect sous forme d'une question, qui peut être conçu comme un acte conventionnel pour demander à l'interlocuteur, Elif, si elle voudrait participer à une enquête. Elif comprend et interprète l'énoncé, puis, elle répond en disant « bon, d'accord ». Un exemple que l'on peut donner pour l'acte non-conventionnel est la question posée par Marie à Stéphane dans le dialogue 20 : « Stéphane,

qu'est-ce que tu fais ? » dont la valeur illocutoire est en fait l'avertissement de leur retard. Comme c'est un acte non-conventionnel, Stéphane ne comprend pas ou il ne veut pas comprendre sa valeur illocutoire et répond en considérant cet acte comme un acte direct de questionnement : « Je finis mon petit-déjeuner ! »

D'autre part, par le biais de ces dialogues, les apprenants ont la possibilité d'observer différentes manières de réaliser les mêmes actes, selon les situations. Ils ont donc des modèles variés, par exemple, pour demander à quelqu'un de se présenter « Bonjour, je m'appelle Antoine, et toi ? » (voir dialogue 3), « Bonjour Amadou... Céline... Bonjour ! » (voir dialogue 4), « Moi, j'habite à Paris. Je m'appelle Nathalie... », « Et moi Cem » (voir dialogue 5), « Vous vous appelez comment ?... », « Et vous ? » (voir dialogue 7). De même, dans l'unité 5 « proposer, accepter, refuser », nous observons différentes manières d'accepter, de proposer ou de refuser une invitation. Par exemple, « On va au cinéma ?... », « Pourquoi pas ? » (voir dialogue 24), « J'ai deux billets pour le concert de Tahiti Bob, ça te dit ? », « Je suis désolée ! » (voir dialogue 25), « Slt Louise, qu'est-ce que tu fais vendredi soir ? », « J peux pas venir. J'ai un rendez-vous. J vais à la piscine avec mes cousines » (voir dialogue 26). Nous présentons ci-dessous, le tableau récapitulatif que nous avons élaboré par un seul exemple d'énoncé pour chaque acte dans les dialogues de notre manuel pour voir l'utilisation de ces actes dans le contexte :

Tableau 27 : Récapitulatif des objectifs communicatifs et des actes de langage

Objectifs communicatifs principaux	Exemples des Actes de langages/ Valeurs illocutoires
Saluer	« Salut Olivier ! » (Leçon 1)
Te présenter	« Bonjour ! Je m'appelle Didier... » (Leçon 2)
Donner et demander des informations sur toi-même ou quelqu'un d'autre	« Je suis enquêteur pour la firme Démoplus. Vous avez cinq minutes ? » (Leçon 3)
Demander de répéter	« Comment ? » (Leçon 3)
Exprimer tes goûts et tes préférences	« Bof... Moi, j'aime bien le lycée, mais je préfère le sport, les voyages... » (Leçon 5)
T'informer des goûts d'une personne	« Non, elle n'aime pas le rap. » (Leçon 7)
Présenter les personnes et les objets de ton environnement	« Oui, voici mes parents.../ Tu vois l'affiche là ? C'est le Bosphore » (Leçon 6)

Demander un objet et son prix dans un magasin	« Ça coûte combien ? » (Leçon 8)
Parler de ton emploi du temps	« Vendredi Titanic passe à la télévision. Tu regardes ? » (Leçon 13)
Demander et indiquer un itinéraire et un moyen de transport	« Quand vous êtes Boulevard de Clichy, vous prenez la rue Epic... » (Leçon 9)
Demander et indiquer une adresse et un numéro de téléphone	« Tu habites où ? » (Leçon 9)
Demander et indiquer l'emplacement d'un produit dans un supermarché	« Où est la confiture ? » « Derrière vous, à côté des biscuits. » (Leçon 10)
Situer un lieu dans un bâtiment public	« Où est-ce qu'il est, le planétarium ? » (Leçon 12)
Parler de ton emploi du temps de la semaine	« Mais moi, je finis tôt dans la semaine... » (Leçon 13)
Parler de tes activités de la journée	« Le vendredi soir, je me couche tôt. » (Leçon 13)
Demander et dire l'heure qu'il est et l'heure d'un événement	« Il est neuf heures 10. Nous avons rendez-vous avec le guide à 9h... » (Leçon 14)
Parler du temps qu'il fait	« L'hiver est là dans une grande partie de l'Europe » (Leçon 15)
Comprendre et indiquer une date	« Aujourd'hui c'est le 19 Mai, la Fête de la Jeunesse. » (Leçon 16)
Faire, accepter, refuser une proposition, une invitation	« On va au cinéma ? » « Pourquoi pas ? » (Leçon 17)
Suggérer quelque chose	« Tu ne peux pas y aller avec ton frère Julien ? » (Leçon 18)
Exprimer une opinion	« Super ! Il est excellent ce groupe ! » (Leçon 18)
Parler de projets dans l'avenir proche	« Nous allons faire de la randonnée en Cappadoce. Puis nous allons à la plage à Fethiye... » (Leçon 20)

D'un autre point de vue, nous avons constaté que les dialogues contiennent souvent des expressions marquant leur rapprochement avec les dialogues authentiques qui se déroulent dans la vie quotidienne dans des situations où il s'agit de jeunes adolescents, lycéens qui communiquent. Ils utilisent généralement un langage familier lorsqu'ils parlent entre eux ou avec leur famille. Les marques de ce niveau de langue peuvent être sujet à une autre étude, c'est pour cela que nous n'avons pas fait de travail détaillé sur ce sujet. Quant aux autres registres de langue utilisés dans ce manuel, nous pouvons dire qu'il y a presque seulement l'utilisation de la langue quotidienne et familière car les situations des dialogues ne nécessitent généralement pas l'utilisation d'autres registres comme, par exemple, la

langue soutenue.

Nous avons aussi constaté un certain rapprochement avec les productions authentiques par le biais de quelques marques telles que les interjections traduisant divers sentiments comme la surprise : « Ah !, Oh !,.... », ou des hésitations : « Heu !, Mmm ! ». D'autre part, nous avons observé un chevauchement de parole dans une situation où la vendeuse ne laisse pas M. Devier terminer sa phrase « Et je cherche aussi... » et qu'elle ajoute « Regardez, Monsieur, il y a des affiches au-dessus des rayons » (dialogue 17). En général, tous les personnages respectent leurs tours de parole, ce qui n'est pas toujours le cas dans les conversations authentiques. C'est pour cela qu'il est très difficile d'utiliser des transcriptions authentiques en classe de FLE, car les chevauchements de parole, ou les bruits environnants peuvent affecter la compréhension du dialogue et causer des ambiguïtés qui peuvent déconcerter et démotiver les apprenants.

Dernièrement, nous ajouterons que les 26 dialogues de ce manuel visent à l'établissement d'une compétence de communication chez les apprenants pour qu'ils puissent réaliser des interactions soit à l'étranger, soit dans leur pays, lors d'une éventuelle occasion de communication avec les francophones, par le biais des actes de langage proposés pendant les dialogues. Comme la connaissance d'une langue repose en partie sur la connaissance des mots, des expressions et de leurs sens dans un contexte, l'apprenant aurait besoin d'enrichir ses connaissances langagières par ce type de dialogues. Autrement dit, l'apprenant doit considérer les structures d'intervention de manière reliée aux fonctions visées pour développer des stratégies de communication et d'interaction dans une situation de communication en langue étrangère. Ainsi, il doit toujours prendre en compte qu'en fait, les dialogues sont non seulement des enchaînements d'énoncés, mais aussi des enchaînements d'actes de langage.

CONCLUSION

Dans ce travail, nous avons essayé, sous trois chapitres, de définir l'apport, la place et l'importance de la pragmatique et des actes de langage dans l'enseignement / apprentissage du français comme deuxième langue étrangère. À travers les théories et les conceptions de la pragmatique, nous avons suivi l'évolution de ce domaine du point de vue de la linguistique et de la didactique des langues étrangères avec toujours la volonté de faciliter et de rendre fonctionnel le processus d'acquisition d'une compétence de communication orale chez les apprenants de langue étrangère, pour qu'ils puissent commencer à pratiquer la langue et communiquer dans des situations authentiques.

Dans la première partie de notre thèse, nous avons observé l'évolution de la pragmatique. Nous avons constaté que la théorie des actes de langage s'est largement développée depuis les précurseurs Austin et Searle. Ainsi, nous avons observé la notion de l'acte illocutoire et la valeur illocutoire des énoncés qu'Austin a établi lors des séries de conférences réalisées en 1955 à l'université Harvard sous le nom de *William James Lectures* qui ont été publiées sous le nom *How to do things with words* traduit en français sous le nom « Quand dire, c'est faire ». Par la suite, nous avons traité la diversification d'Austin sur les énoncés constatifs et performatifs et nous avons abouti à la théorie des actes de langage.

Afin de définir cette notion et d'encadrer théoriquement ses limites, nous avons analysé les actes de langage en trois parties, « acte locutoire, acte illocutoire et acte perlocutoire », parmi lesquelles nous avons focalisé notre travail sur l'acte illocutoire. Pour développer notre objet d'étude, nous avons aussi étudié les actes directs / indirects, l'implicite, les maximes conversationnelles et les lois du discours.

Dans la deuxième partie de notre thèse, nous avons fait la brève historique de la didactique des langues étrangères, et nous avons focalisé nos études sur l'AC sous sept titres généraux (les effets du *Niveau seuil* et l'introduction de la pragmatique dans le domaine de la didactique du FLE, la psychologie cognitive, la compétence de communication, la situation

de communication, les dialogues en situation, la notion d'apprenant et d'enseignant, les documents, le CECR et l'approche actionnelle). Nous avons conclu que l'AC visait à l'établissement d'une compétence de communication chez les apprenants pour leur permettre d'établir des échanges verbaux en vue de transmettre leurs messages aux récepteurs et pour agir dans la vie sociale en utilisant une langue étrangère.

Nous avons également souligné l'importance des actes de langages dans l'établissement de cette compétence de communication en vue d'enrichir les composantes discursive et pragmatique. D'autre part, dans la conception moderne de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, nous avons aussi constaté qu'il ne s'agissait plus de l'enseignement des « structures langagières précises » mais de la représentation des énoncés susceptibles d'être produits dans des situations de communication authentiques que produiraient naturellement des sujets communicants se trouvant dans ce genre de situation de communication. C'est pour ces raisons que nous avons focalisé notre étude sur les actes de langage dans l'enseignement / apprentissage du FLE.

Dans la troisième partie de notre thèse, nous avons étudié notre corpus à partir des principes de la pragmatique et de l'AC dans le but d'observer les dialogues utilisés dans l'enseignement / apprentissage du FLE du point de vue des actes de langage. Nous avons choisi d'étudier les dialogues du manuel de français seconde langue étrangère pour les lycéens turcs intitulé *Salut !* en vue de dégager leurs structures pragmatiques. Nous avons d'abord souligné que dans ces dialogues, presque tous les énoncés sont des actes performatifs, car ils servent tous à réaliser des actes, à faire des modifications dans les situations et chez les interlocuteurs. Deuxièmement, nous avons constaté que la majorité des actes réalisés dans les situations proposées par ce manuel sont des actes de langage indirects. Notre troisième constat repose sur le fait que les actes de langage produits dans ces dialogues sont aussi bien des actes performatifs conventionnels que non conventionnels.

D'autre part, nous avons constaté qu'avec les dialogues du manuel *Salut !*, les apprenants ont la possibilité d'observer différentes formes d'énoncés servant à réaliser les mêmes actes, selon différentes situations de communication, ce qui leur permet d'avoir la possibilité de choisir entre différents modèles. Cette variété est importante pour le développement des compétences de compréhension et de production orales servant à acquérir une compétence de communication qui permettra aux apprenants d'interagir dans la société où est parlée la langue qu'ils apprennent en comprenant et en réalisant les actes de langage conformément aux éventuelles situations et aux intentions communicatives. Nous avons également constaté que les dialogues qui se déroulent entre les jeunes lycéens présentés dans le manuel, contiennent des expressions proches aux expressions utilisées dans la vie quotidienne, ce qui facilite l'observation du langage familier et l'apprentissage de la langue parlée chez les apprenants.

En outre, nous avons étudié les actes, surtout indirects, et essayé de faire leur analyse pour observer quelles formes langagières correspondent à quels actes. En soulignant la distinction entre les actes indirects conventionnels et non-conventionnels nous avons conclu que, contrairement au cas du processus d'acquisition de la langue maternelle, ce genre d'acte est susceptible de poser des problèmes pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, surtout au niveau débutant ; car l'apprenant aurait généralement la tendance à penser et à comprendre littéralement ce qui est exprimé, alors que ces actes reposent sur le principe de « faire une chose sous les apparences d'une autre ». Ceci nous montre encore une fois l'importance du fait que l'enseignement / apprentissage doit se focaliser non pas sur les structures syntaxiques, mais sur les sens que l'on veut véhiculer, et ce, bien sûr, toujours dans des contextes appropriés. L'apprenant de langue étrangère doit toujours observer l'utilisation de la langue selon les fonctions que l'on veut réaliser. En effet, les actes de langage indirects sont des exemples qui illustrent très bien que la langue est un système complexe et que les paroles ne sont pas interprétables de manière littérale. Dans ce sens, les dialogues de *Salut !* permettent aux apprenants d'observer différents exemples de ce type d'actes.

Finalement, à partir de la comparaison des échelles du Cadre avec les objectifs fonctionnels de *Salut !*, nous avons constaté que ce manuel est généralement approprié à la réalisation des objectifs visés pour les apprenants de FLE au niveau A1. D'autre part, nous avons aussi constaté quelques dialogues qui pourraient aussi être utilisés pour le niveau A2 (ce qui n'est pas l'un des objectifs précisés dans le manuel).

En conclusion, ce travail a visé à montrer les rapports entre l'usage de la langue et les valeurs pragmatiques avec lesquelles peuvent être dotés les énoncés. Par exemple, un énoncé tel que « oh là là » peut avoir aussi bien une valeur d'étonnement, de surprise qu'une valeur d'impatience ou de reproche, selon le contexte et la situation d'énonciation. De même, « bravo ! » peut véhiculer une valeur de félicitation et une valeur de reproche (d'ironie). Il est nécessaire de faire remarquer enfin qu'une même forme langagière est apte à prendre des sens et des valeurs pragmatiques forts différentes dans les échanges interpersonnels. L'objectif ultime de l'enseignement d'une langue étrangère doit donc être simultanément de faire acquérir les formes, les sens et les valeurs (communicatives et pragmatiques).

BIBLIOGRAPHIE

- AKSAN, A. (1981) *Citations de M. Kemal Atatürk*. Ankara: Gündüz Basımevi.
- APOLLINAIRE, G. et HOVE, Y. (2003) *Apollinaire*. Paris : Renaissance du livre.
- ARDITTY, J. (2005) Approches interactionnistes : Exemples de fondements théoriques et questions de recherche. *Le français dans le monde, Les interactions en classe de langue*, numéro spécial, 8-19.
- ARMENGAUD, F. (1985). *La pragmatique*. Paris : Presse Universitaire de France.
- AUSTIN, J.-L. (1962, 1970 pour la traduction française) *Quand dire c'est faire* (trad. : Lane, G.). Paris : Seuil.
- BENVENISTE, É. (1974). *Problèmes de linguistique générale 2*. Paris : Gallimard.
- BÉRARD, É. (1991) *L'approche communicative - Théories et pratiques*. Paris : Clé International.
- BERTHET, A., HUGOT, C., KIZIRIAN, M. V., et SAMPSONIS, B., WAENDENDRIES, M. (2012) *Alter Ego +*. Paris : Hachette.
- BIGOT, V. (2005) À propos de l'écriture des dialogues dans les manuels de langue : Entretien avec Guy Capelle. *Le français dans le monde, Les interactions en classe de langue*, numéro spécial, 142-146.
- BIGOT, V. et CICUREL, F. (2005) Présentation : Les interactions en classe : contextes, ressources, enjeux. *Le français dans le monde, Les interactions en classe de langue*, numéro spécial, 1-6.
- BLANCHET, P. (1995) *La pragmatique d'Austin à Goffman*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- BOURGUIGNON, C. (2010) *Pour enseigner les langues avec le CECRL clés et conseils*. Paris : Delagrave.
- BRACOPS, M. (2010) *Introduction à la pragmatique*. Bruxelles : De boeck duculot.

- CONSEIL DE L'EUROPE (CECR) (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer* [Strasbourg]. Paris : Didier.
- COSTE, D. (1976) *Le niveau seuil*. Paris : Didier.
- COTRO, E., ARMUTÇUOĞLU, H. et SAYGI B. (2007) *Salut ! Livre d'élève*. İstanbul : MEB.
- COTRO, E., ARMUTÇUOĞLU, H. et SAYGI B. (2007) *Salut ! Guide pédagogique*. İstanbul : MEB.
- CUQ, J. (2003) *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- CUQ, J-P. et GRUCA, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Pug.
- CYR, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Clé International.
- DELBECQUE, N. (2006) *Linguistique cognitive, comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De boeck Duculot.
- DESMONS et al. (2005) *Enseigner le FLE (français langue étrangère) Pratiques de classe*. Paris : Belin.
- DUCROT, O. (1993) *Dire et ne pas dire. Principes de sémantique linguistique*. Paris : Hermann.
- GALISSON, R., COSTE, D., (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GARRIC, N., et CALAS F. (2007). *Introduction à la pragmatique*. Paris : Hachette.
- GERMAIN, C. (1993) *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International.
- GRICE, H.P. (1989) Logique et conversation. *Communication* no: 30 (La conversation) Paris : Seuil.

GÜLMEZ, G. (1993) *Méthodes d'enseignement du FLE*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi yayınları.

IONESCO, E. (1959) *Rhinocéros*. Paris : Gallimard.

ISHIKAWA, F. (2005) Discours de transmission et discours de catégorisation en classe de langue. Une approche d'inspiration ethno-méthodologique des interactions. *Le français dans le monde, Les interactions en classe de langue*, numéro spécial, 54-61.

JACOBSON, R. (1963) *Essais de linguistique générale*. Paris: Minuit.

JOUBE P., et PITOËFF G, (1992) *Roméo et Juliette*. Paris : Éditions Le Club Français du Livre.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1980) *L'Énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996) *La conversation*. Paris: Seuil.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours* Paris : Nathan Université.

KORKUT, E. (2004). *Pour apprendre une langue étrangère (FLE)*. Ankara : Pegem Yayıncılık.

KORKUT, E. et ONURSAL, İ. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*. Paris : l'Harmattan.

KYLOUŠKOVÁ, H. (2006) La compétence de communication.

<http://svp.muni.cz/ukazat.php?docId=502>

MAINGUENEAU, D. (2002) *Analyser les textes de communication* Paris : Nathan Université coll.

MAINGUENEAU, D. et CHARADEAU P. (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris: Seuil.

MAUGER, G. (1953) *Cours de langue et de civilisation françaises I*. Paris: Librairie Hachette.

MAUGER G., et BRUÉZIÈRE, M. (1968) *Le Français et la Vie 1*. Paris : Hachette.

MÉCHIN, J-B. (1954) *Mustapha Kémal ou la mort d'un empire*. Paris : Albin Michel.

MOESCHLER, J. (1985) *Argumentation et conversation*. Paris : Hatier.

MOESCHLER, J. et REBOUL, A. et. (1994a) *La pragmatique aujourd'hui*. Paris : Editions du Seuil.

MOESCHLER, J. et REBOUL, A. et. (1994b) *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*. Paris : Seuil.

MOIRAND, S. (1990) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

NEDJMA, C. (2005) Roulement de tambour et paradis artificiels. Comment se dénoue et se co-construit le sens entre professeur et étudiants. *Le français dans le monde, Les interactions en classe de langue*, numéro spécial, 114-120.

ONURSAL, İ. (2008) Le dialogue dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère et la notion d'authenticité. *Synergies Turquie*, n°1. 65-75.

ONURSAL, İ. (2011) *Les apports de la linguistique à l'enseignement du FLE et l'enseignement de la linguistique*. Berlin : Éditions Universitaires Européens.

PAVEAU M., et SARFATI, G. (2003). *Les grandes théories de la linguistique*. Paris : Armand Colin.

POISSON-QUINTON, S., MAHÉO-LE COADIC, M. et VERGNE-SIRIEYS, A. (2005) *Festival*. Paris : Clé International.

POMME D'API (1992) n° : Juillet- Août. Paris : Bayard de jeunesse.

- REINHARDT, C, et ROSEN, E., (2010) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Clé International.
- RICHARD, P. (1933) *Britannicus*. Paris : Larousse.
- RIVENC, P. et alii. (2005) *Voix et Images de France 1*. Paris : Didier/ Hachette International.
- ROBERT, J-M. (2008) *Manières d'apprendre: pour des stratégies d'apprentissage différenciées*. Paris : Hachette.
- SAUSSURE, F. de (1985; 1^{ère} éd. 1916). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.
- TRAVERSO, V. (2005) *L'analyse des conversations*. Paris : Armand Colin.
- VELLAS, E. (2008) La mise en œuvre des pédagogies actives et constructivistes. *Enjeux pédagogiques*, n° : 21-23.
- VION, R. (2000) *La communication verbale, analyse des interactions*. Paris : Hachette.
- VRHOVAC, Y. (2005) Lire un conte en français en Croatie pour une approche interactionnelle. *Le français dans le monde, Les interactions en classe de langue*, numéro spécial, 87-95.
- YETİŞ, V.-A. (2010) Le documents authentique : un exemple d'exploitation en classe du FLE. *Synergies Canada*, n° : 2.

OUVRAGES CONSULTÉS

- BEACCO, J.-C. (2007) *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*.
Paris : Didier
- BENVENISTE, É. (1966). *Problèmes de linguistique générale 1*. Paris : Gallimard.
- CASTELLOTTI, V. et DE CARLO, M. (1995) *La formation des enseignants de langue*.
Paris : Clé International.
- CICUREL, F. et BLONDEL, E. (1996) *La construction interactive des discours de la classe de langue*. Paris : Presse de la Sorbonne Nouvelle.
- DUCROT, O. (1989). *Logique, structure, énonciation*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- GREVISSE, M. (1993). *Le bon usage*. Paris : Duculot.
- KIRAN, Z. et KIRAN, A. (2006). *Dilbilime Giriş*. Ankara : Seçkin.
- KIRAN, Z., et KIRAN, A. (2007). *Yazınsal Okuma Süreçleri*. Ankara : Seçkin.
- PORQUIER, R. et PY, B. (2006) *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*. Paris : Didier.
- RENACATI, F. (1981) *Les énoncés performatifs*. Paris : Les Éditions de Minuit
- TARDIEU, C. (2008) *La didactique des langues en 4 mots-clés communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses
- VION, R. (2000) *Les sujets et leurs discours*. Aix-en-Provence : Université de Provence.

DICTIONNAIRES

Dictionnaire Le Petit Robert (2011). Paris.

Dictionnaire Larousse (2010). Paris. Larousse.

SITOGRAPHIE

http://www.ibrewster.com/main.php?g2_item 06.06.2011

<http://tempsreel.nouvelobs.com/actualite/monde/20110720.OBS7388/famine-en-somalie-des-enfants-meurent-de-faim.html>. 20.07.11).

<http://www.osym.gov.tr/dosya/1-52733/h/kpds2010ilkbaharfransizca.pdf>).

http://www.amazon.fr/gp/reader/2811205543/ref=sib_dp_pt#reader-link

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm)

<http://u2.u-strasbg.fr/dilanet/coursapes2AC.htm>).

<http://www.svp.muni.cz/ukazat.php?docId=502>

<http://www.synergies.lib.uoguelph.ca/article/viewArticle/1173/1763>

<http://www.radio-canada.ca/nouvelles/International/2011/10/23/003-turquie-seisme-maisons.shtml>

<http://www.poesie.webnet.fr/poemes/paulverlaine/monrevefamilier.html>

ANNEXE 1

NIVEAUX COMMUNS DE COMPÉTENCES

UTILISATEUR EXPERIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
UTILISATEUR INDEPENDANT	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1 - Niveaux communs de compétences – Échelle globale

ANNEXE 2

TABLEAU DES CONTENUS DANS SALUT!

TABLEAU DES CONTENUS				
UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SAVOIR - FAIRE
	 Leçon 0 (p. 12-14)	- Comprendre les consignes en classe	- Reconnaître le français et plusieurs langues. - Connaître des mots transparents	Interculturel: - la francophonie - images de la France et de la Turquie
UNITÉ 1 Premier contact	 Leçon 1 Salut ! (p. 15-19)	- Saluer - Dire son nom - Demander le nom de son interlocuteur - Épeler son nom - Remercier	Vocabulaire: - Pour saluer, se présenter, demander le nom de quelqu'un - L'alphabet Conjugaison : - <i>S'appeler</i> au présent (je) Phonétique - Prononciation du nom des lettres de l'alphabet	- saluer - se présenter Interculturel: - tutoyer et vouvoyer - quelques prénoms français
	 Leçon 2 Tu parles français ? (p. 20-23)	- Dire sa nationalité, le lieu où l'on vit, les langues que l'on parle - Demander des informations à quelqu'un et donner des informations sur soi-même	Vocabulaire - Adjectifs de nationalité - Noms de villes et de pays - Nombres de 1 à 10 Grammaire - Masculin et féminin des adjectifs de nationalité - <i>Habiter à</i> + nom de ville / <i>habiter en</i> + nom de pays Conjugaison - <i>S'appeler, parler, habiter, être</i> au présent (je, tu, vous) Phonétique - L'intonation interrogative - Adjectifs masculins et féminins	- Entrer en contact - Comprendre une fiche d'identité Interculturel: - Situations de communication en français
	 Leçon 3 Vous avez cinq minutes ? (p. 24-27)	- Demander son nom à quelqu'un - Demander son âge à quelqu'un et dire son âge - Demander de reformuler un énoncé	Vocabulaire - Mots interrogatifs: <i>comment? où? pardon? quel?</i> - Nombres de 11 à 20 Grammaire - L'interrogation avec mot interrogatif - <i>Habiter en</i> + nom de pays féminin ... / <i>habiter au</i> + nom de pays masculin - Les accents Conjugaison <i>Avoir</i> au présent (je, tu, vous).	- Signifier qu'on n'a pas compris, demander de reformuler Interculturel: - Dans la rue
	 Leçon 4 Qui est-ce ? (p. 28-31)	- Identifier quelqu'un - Demander et donner des informations sur une autre personne	Vocabulaire - Pour décrire les personnes Grammaire - <i>C'est.../Il (elle) est ...C'est le/la ...</i> - L'article défini singulier <i>le/la/l'</i> - Le féminin des adjectifs (1) - Nom + <i>de / d' + nom</i> Conjugaison - <i>S'appeler, parler, habiter, être</i> au présent (il/elle) - <i>Étudier</i> au présent (je, tu, il/elle, vous) Phonétique - Marques du masculin et du féminin	- Parler de quelqu'un - Compléter une fiche d'identité Interculturel: - Relations entre frère et sœur
Auto-évaluation 1				

UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SAVOIR - FAIRE
UNITÉ 2 Mes goûts et mes préférences	 Leçon 5 Bienvenue au lycée ! (p. 35-39)	- Dire ses principaux goûts, exprimer une préférence - Prendre congé	Vocabulaire - <i>Aimer, aimer bien, préférer</i> - L'école (classes, matières scolaires) et les loisirs Grammaire - Article défini + nom au pluriel: <i>les + (nom)s.</i> Conjugaison - <i>Aimer, préférer</i> au présent (je / tu / il / elle / vous)	- Se présenter par écrit - Lire et écrire un courriel Interculturel: - Le système scolaire français
	 Leçon 6 La chambre d'Elif (p. 40-43)	- Présenter des personnes et des objets de son environnement - Exprimer la possession	Vocabulaire - La famille proche - Les objets personnels - <i>Qu'est-ce qu'il y a ?</i> - <i>Il y a... + singulier / pluriel</i> Grammaire - Article indéfini - Adjectif possessif singulier - Emploi de <i>avoir</i> et <i>être</i> Conjugaison - <i>Être, avoir, adorer</i> au présent Phonétique - La liaison en [z]	- Parler de sa famille et de ses objets familiers Interculturel: - La famille
	 Leçon 7 Le cadeau d'anniversaire (p. 44-47)	- Demander des informations sur les goûts de qqn: - Dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas	Vocabulaire - Les couleurs - Les vêtements Grammaire - L'accord du nom et de l'adjectif qualificatif - La négation: <i>ne... pas/ne... pas de</i> Conjugaison - <i>Aimer, acheter, vouloir</i> au présent	- Exprimer ses goûts et parler des goûts de quelqu'un Interculturel: - Choisir un cadeau
	 Leçon 8 Combien ça coûte ? (p. 48-51)	- Demander des objets précis (dans un magasin) - Demander, dire et commenter un prix	Vocabulaire - Les nombres de 10 à 1000 (dizaines). - Pour acheter ou vendre Grammaire - Constructions avec <i>à, de, pour, avec</i> - <i>Je voudrais + nom</i> Phonétique - Le son [ã]	- Faire un achat Interculturel: - La politesse
Auto-évaluation 2				

UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SAVOIR - FAIRE
UNITÉ 3 Situer dans l'espace	 C'est où ? (p. 55-59)	- Demander son chemin - Expliquer un itinéraire - Demander ou donner une adresse et un numéro de téléphone - S'informer sur les moyens de transport	Vocabulaire - Voies urbaines: <i>la rue, le boulevard, la place...</i> - Lieux publics: <i>le restaurant, le supermarché, la poste...</i> - Moyens de transport : <i>le bus, le métro, la voiture...</i> - Pour indiquer une direction: <i>tourner à gauche, prendre à droite, aller tout droit...</i> - Les nombres de 21 à 99 Grammaire - <i>Je voudrais</i> + infinitif - Article contracté (1) : <i>à la / au / à l' / aux</i> - Emploi de l'article défini et indéfini (révision) - L'interrogation avec inversion du sujet Conjugaison - <i>Aller, venir, prendre</i> au présent	- Demander et indiquer une adresse ou un itinéraire Interculturel: - Les lieux urbains
	 On va faire des courses ? (p. 60-63)	- Demander et indiquer la localisation d'un objet	Vocabulaire - L'alimentation (rayons et produits) - Pour localiser dans l'espace Grammaire - Article contracté (2): <i>du/ de la / de l' / des</i> Conjugaison - L'impératif	- Trouver des produits alimentaires dans un supermarché Interculturel: - Les achats de nourriture
	 Voilà ma maison ! (p. 64-67)	- Décrire les pièces et les meubles d'un logement	Vocabulaire - <i>La maison, l'appartement, l'immeuble</i> - Les pièces et les meubles de la maison - <i>Combien de...</i> - <i>Neuf, ancien, vieux</i> Grammaire - Accord du nom et de l'adjectif qualificatif (2) - Interrogation avec <i>est-ce que...</i>? - Adjectifs possessifs pluriels	- Lire une annonce - Rédiger un courriel Interculturel: - L'habitat
	 La Cité des Sciences, c'est ici ! (p. 68-71)	- S'orienter dans un bâtiment public - Expliquer, indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public	Vocabulaire - Lieux dans un bâtiment public : <i>l'entrée, l'ascenseur, les toilettes, etc...</i> - Adjectifs numéraux ordinaux - Pour exprimer la possession Grammaire - Interrogation avec <i>où / comment / etc...</i> + <i>est-ce que</i> - Les adjectifs démonstratifs; <i>ce, cet, cette, ces</i> Conjugaison - <i>Se trouver, voir</i> au présent - Les ordinaux (de 1 à 10)	- Demander et indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public Interculturel: - La Cité des Sciences
Auto-évaluation 3				

UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SAVOIR - FAIRE
UNITÉ 4 L'emploi du temps	 Sept jours sur sept (p. 75-79)	- Parler de son emploi du temps de la semaine	Vocabulaire - Les jours de la semaine - Les moments de la journée Grammaire - <i>Le mardi</i> ≠ <i>mardi</i> - Expression de la cause Conjugaison - <i>Commencer, finir, sortir, se lever, se coucher</i> au présent - Les groupes des verbes	- Organiser et décrire son emploi du temps Interculturel: - Les activités de la semaine - La ville de Saint-Malo
	 Rendez-vous à neuf heures (p. 80-83)	- Parler de son emploi du temps de la journée - Demander/dire l'heure - Préciser l'heure d'un rendez-vous	Vocabulaire - Les heures officielles et courantes - Les repas - Pour demander et dire l'heure qu'il est - Demander et dire l'heure d'un événement Grammaire - Emplois de <i>du, de la, de l', des</i> Conjugaison - <i>Faire</i> au présent	- Exprimer les activités de la journée - Ecrire une carte postale Interculturel: - Faire du tourisme à Istanbul
	 Quel temps fait-il ? (p. 84-87)	- Parler du temps qu'il fait - Décrire le climat de sa région, de son pays - Dire la date de son anniversaire	Vocabulaire - Pour parler du temps qu'il fait - Les mois et les saisons - Activités de saison Grammaire - <i>En...</i> (<i>été, automne, hiver, août, avril</i>) / <i>au</i> (<i>printemps</i>) Conjugaison - <i>Pouvoir</i> au présent	- Parler du temps qu'il fait Interculturel: - Le climat de différentes régions du monde
	 Jour de fête (p. 88-91)	- Comparer les modes de vie de différents pays - Parler des fêtes officielles - Demander/donner une date	Vocabulaire - Fêtes officielles françaises et turques Grammaire - Interrogation avec <i>quand</i> + <i>est-ce que...</i> ? - Le comparatif	- Demander / donner une date - Comparer des données sur deux pays Interculturel: - Fêtes officielles françaises et turques - Population et géographie de la France et de la Turquie - Comparer des modes de vie
Auto-évaluation 4				

UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SAVOIR - FAIRE
UNITÉ 5 Proposer, accepter, refuser	 On va au cinéma ? (p. 95-99)	- Proposer quelque chose à quelqu'un - Exprimer son opinion - Accepter une proposition	Vocabulaire - Pour proposer et accepter - Pour exprimer un jugement Grammaire - Adjectif interrogatif Conjugaison - Rester à l'impératif	- Faire / accepter une proposition Interculturel - Les genres de films
	 Ça te dit ? (p. 100-103)	- Refuser une proposition, se justifier, s'excuser - Suggérer quelque chose	Vocabulaire - Pour refuser, s'excuser, expliquer, suggérer... - La famille : <i>l'oncle, la tante, le cousin...</i> Grammaire - <i>Vouloir / pouvoir / devoir</i> + infinitif Conjugaison - <i>Devoir</i> au présent	- Refuser une proposition - Présenter sa famille Interculturel : - Dire "non" - Nommer les membres de la famille
	 Merci pour l'invitation ! (p. 104-107)	- Inviter, accepter, refuser une invitation, se mettre d'accord	Vocabulaire - Organiser une fête pour... - Inviter, une invitation - Emploi de <i>savoir</i> et <i>connaître</i> Grammaire - <i>Il faut</i> + infinitif - <i>Chez</i> + nom/pronom tonique - <i>Savoir</i> + infinitif, <i>connaître</i> + nom Conjugaison - <i>Savoir, connaître</i> au présent - <i>venir</i> à l'impératif	- Dialoguer par internet - Inviter, accepter ou refuser une invitation Interculturel : - La fête
	 Bon voyage ! (p. 108-111)	- Faire des projets de voyage - Demander un délai de réflexion	Vocabulaire - Pour les vacances - Pour désigner l'avenir proche Grammaire - Interrogation avec <i>quand</i> (révision) - L'expression de la quantité Conjugaison - Le futur proche Phonétique - Les sons «ge» et «ch»	- Parler de projets d'avenir Interculturel : - Parler en français de lieux touristiques de la Turquie
Auto-évaluation 5				

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Hatice Betül SANCAKTAR
Doğum Yeri ve Tarihi : Çankaya, 14.09.1986

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi
Edebiyat Fakültesi
Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü
Yüksek Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Fransız Dili Eğitimi Bilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller : Fransızca, İngilizce
Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar :
Projeler :
Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi : betulsancaktar@gmail.com

Tarih : 22.06.2012