

Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière



Joaquín Díaz-Corrales Conde

Université Complutense de Madrid. Faculté d'Éducation, Espagne
jdconde@edu.ucm.es

Si la grammaire, le vocabulaire, la phonétique sont seconds, qu'est-ce qui est premier ?

Jacques Pécheur¹

Il apparaît ainsi que les formes linguistiques s'inscrivent dans des systèmes de signes ; tandis que le sens qu'elles sont amenées à prendre doit être essentiellement cherché au niveau du discours.

André Jacob

Reçu le 30-07-2015 / Évalué le 16-09-2015 / Accepté le 27-10-2015

Résumé

Le changement de paradigme survenu en didactique des langues avec l'acceptation de la réalité langagière, dépassant les théories linguistiques, doit se traduire dans les cours de français, première langue étrangère ou deuxième. La conscience langagière et la compétence communicative langagière doivent être les objectifs à atteindre par professeurs et apprenants.

Mots-clés : *Cadre européen commun pour les langues*, compétence communicative langagière, compétence pragmatique, didactique du FLE

Teoría y práctica de la competencia pragmática: hacia un mejor aprendizaje de la competencia comunicativa de lenguaje

Resumen

El cambio de paradigma acaecido en didáctica de las lenguas con la aceptación de la realidad del lenguaje, más allá de las teorías lingüísticas, debe reflejarse en las clases de francés, primera lengua extranjera o segunda. La conciencia de lenguaje y la competencia comunicativa de lenguaje deben ser los objetivos a alcanzar por profesores y alumnos.

Palabras clave: *Marco común europeo para las lenguas*, competencia comunicativa de lenguaje, competencia pragmática, didáctica de Francés Lengua Extranjera

Theory and Practice of Pragmatic Competence: for a better learning in language communicative competence

Abstract

The evolution of language didactics in accepting the language reality, beyond linguistic theories, must be enforced in French teaching, either as a first or a second foreign language. Language awareness and language communicative competence must be the aims for teachers and learners.

Keywords: Common European framework for languages, language communicative competence, pragmatic competence, FLE didactics

Introduction

Les systèmes et les méthodologies sont-ils efficaces et efficients ? La conscience langagière et les apports du *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Séduit par la teneur et le contenu de l'article de Leyre Ruiz de Zarobe (2014) dans le numéro sept de la revue *Synergies Espagne* et heureux de constater que nous avons les mêmes soucis sur la didactique des langues étrangères et en particulier de la langue française, et surtout sur le besoin pressant de pragmatique dans les salles de classe, je voudrais, de mon côté et dans une perspective de transposition didactique, proposer une approche théorico-pratique de l'enseignement/apprentissage de la compétence communicative **langagière** voulant provoquer ainsi un changement dans l'habitus² des enseignants et des apprenants et complétant, j'espère, l'article de ma collègue.

Dans cette situation d'innovations et de débats constants, mutations technologiques à l'appui, je voudrais examiner quelques pistes pour un meilleur apprentissage de la pratique des langues dans la compréhension et l'expression du sens.

Parmi les compétences proposées par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (le Cadre ou C.E.C.R.L. dorénavant), on voit clairement le dépassement de la compétence communicative, tout court, par la compétence communicative langagière, celle-ci étant considérée comme la compétence fondamentale dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Malheureusement, il y a, encore aujourd'hui, chez les enseignants, les concepteurs de manuels et les apprenants, une vaste méconnaissance du langagier due au prestige de la notion « linguistique » qui a influencé les traductions du Cadre, au moins en espagnol, provoquant une dramatique confusion, entre linguistique et langagier.

J'ai l'impression qu'on n'a pas encore saisi toute l'importance du changement terminologique qui va de la « compétence communicative » à la « compétence communicative langagière », un véritable changement de paradigme : le langagier inclue le linguistique, car le langagier est premier par rapport au sens dans la mise en pratique de la langue : le langage. On devrait être passé de la conscience linguistique à la conscience langagière, une évolution prônée, au moins, au début du XX^e siècle, pour rester dans le dernier siècle, par plusieurs linguistes, sémanticiens, logiciens, psychologues, comme on verra plus loin ; évolution qui devrait avoir eu comme résultat l'intégration plus rapide de la coconstruction du sens dans l'intercompréhension des langues à l'oral et à l'écrit.

La conscience langagière est l'image claire des éléments nécessaires, dans le langage, pour la coanalyse, la coproduction et l'intercompréhension du sens dans une situation de communication langagière. On doit tenir compte, comme dit le *Cadre*, du contexte mental des acteurs sociaux et de leurs identités personnelles et sociales. Et il ne faut pas oublier non plus que toute compétence suppose une performance, une pratique, qui montre sa maîtrise.

Et cependant, encore aujourd'hui, une grande partie des acteurs de la situation d'enseignement/apprentissage ont des représentations et des pratiques de l'apprentissage du français qui donnent une importance singulière à la compétence linguistique qui fait partie de la compétence à communiquer langagièrement du *Cadre*. Ce fait, même si ce n'est pas trop surprenant à cause de la tradition grammaticale qui a la peau très dure, est bien dangereux, car il est à la base des difficultés et des ratés de l'interaction langagière constatés chez les apprenants. Ce danger est le résultat de « l'oubli » partiel des deux autres compétences : la compétence sociolinguistique et, surtout, la compétence pragmatique.

On sait depuis longtemps que l'intégration des trois compétences est incontournable, en principe, on ne devrait en privilégier aucune, si l'on veut donner cohérence et cohésion à la progression des séquences d'apprentissage. Naturellement, l'ordre de présentation et de développement de leurs composantes doit tenir compte, non seulement des besoins et des connaissances des apprenants, mais des éléments fondamentaux de la coconstruction du sens dans une langue. Malheureusement, depuis très longtemps l'apprentissage des langues mortes a transposé l'idée que, pour apprendre des langues vivantes, il était suffisant de travailler trois éléments : la grammaire, le vocabulaire et la phonétique, une partie des composantes de la compétence linguistique. Mais, comme on a abondamment constaté, cela ne suffit pas pour un apprentissage visant l'interaction langagière. Pourquoi ? Parce que pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit de façon spontanée, autonome et « naturelle », on ne peut pas se passer des autres compétences.

La compétence socioculturelle apporte les éléments nécessaires pour l'intercompréhension de la situation de communication langagière, la culture, les coutumes, les habitudes, les rôles sociaux, les règles de vie et de politesse, les rituels d'une communauté, les valeurs, les différentes représentations de la réalité des différents pays (cf. *Le Cadre*, ch. 5, p. 81-85³).

La compétence pragmatique, d'une importance capitale, apporte, comme nous verrons plus loin, les connaissances indispensables pour construire la clé de voûte de la coconstruction de l'interaction langagière : les genres de texte, les types de discours et les schémas d'interaction et, avec cela, la solution aux problèmes d'intercompréhension et aux malentendus dans l'interaction orale ou écrite (cf. CECRL, ch. 5).

1. Les compétences dans la didactique du F.L.E. et les apports des philologues, des linguistes et des psychologues au concept de conscience langagière

Dans les années 90, je proposais aux étudiants un schéma de la compétence de communication (je me souciais de pragmatique, mais je restais encore à la communication tout court, au moins dans le titre) à partir fondamentalement des propositions de Sophie Moirand (1982) et de Canale et Swain (1980), avec l'intention d'éveiller en eux la conscience de la complexité des faits de langage, d'une part, et, d'autre part, leur autonomie comme apprenants. J'y avais développé notamment la composante pragmatico-discursive et la composante stratégique suivant des propositions multidisciplinaires faites à la didactique des langues étrangères.

Compétence/performance de communication

Composantes de la compétence pragmatique de communication

Linguistique : grammaticale, syntaxique, phonétique ;

Pragmatico-Discursive : proxémique, gestes, mimiques, actes d'énonciation, actes de parole, typologies textuelles, normes discursives, articulation des textes, cohésion et cohérence textuelles, progression sémantique ;

Référentielle : notions / thèmes, connaissances sociales ;

Socioculturelle : personnelles (habitudes, croyances, idéologies, valeurs...), culturelles (actualité, art, histoire, etc.) ;

Stratégies : de conduite de classe ou individuelle, de groupes, de paires, de résolution de problèmes (cognitifs, affectifs, sociaux), de discussion, de recherche de données, d'information, d'apprentissage des méta-stratégies de classe, d'application du métadiscours de classe (structuration de la conceptualisation, argumentation, reformulation), de mémorisation et d'étude, de compréhension, d'inférence et d'anticipation, d'application et de réflexion, d'analyse, de synthèse, de créativité, de production, d'évaluation, de remédiation.

J'y essayais de mettre en pratique ce qu'avaient proposé des psychologues, des linguistes et des philologues, qui s'étaient penchés sur ces problèmes.

Nous savons les difficultés d'un changement de paradigme, du linguistique au langagier, mais si on remarque les problèmes posés par la notion de linguistique, la clarté et la logique des opinions, d'abord de M. Bakhtine (1977 : 102-147, et 1984 : 277-307), et après d'autres auteurs, sur les effets négatifs de la conscience linguistique dans l'apprentissage des langues, on peut se demander pourquoi il y a encore tant de résistances au changement.

À la base des méthodes de réflexion linguistique qui développent la construction de la langue comme système de formes régularisées, nous trouvons les procédés pratiques et théoriques élaborés pour l'étude des langues mortes, qui se sont conservées dans les documents écrits. (...) Cette pensée est née et s'est nourrie des cadavres de ces langues écrites. (p.104)

(...)

Il y a un fossé entre la syntaxe et les problèmes de la composition du discours. (p. 113)

(...)

La vraie substance de la langue n'est pas constituée par un système abstrait de formes linguistiques, ni par l'énonciation - monologue isolée, ni par l'acte psycho-physiologique de sa production, mais par le phénomène social de l'interaction verbale, réalisée à travers l'énonciation et les énonciations. L'interaction verbale constitue ainsi la réalité fondamentale de la langue. (p. 136)

La signification est l'effet de l'interaction du locuteur et du récepteur, étant exercé sur le matériel d'un complexe sonore donné. (p. 147)

(...) l'indétermination terminologique et la confusion sur un point méthodologique si central dans la pensée linguistique sont le résultat d'une ignorance totale de ce qui est l'unité réelle⁴ de l'échange verbal - de l'énoncé (p. 277)

(...)

Les frontières de l'énoncé concret, entendu comme une unité de l'échange verbal, sont déterminées par l'alternance des parlants, c'est-à-dire, par l'alternance des locuteurs (p. 277).

(...) nous devons entrer dans le problème de la proposition, entendue comme une unité de la langue, et voir ce qui la différencie de l'énoncé, entendu comme une unité d'échange verbal (p. 279-80).

(...)

Dans tout énoncé (...) nous saisissons, comprenons, sentons l'intention réfléchie ou le fait de vouloir dire du locuteur qui détermine l'énoncé dans sa totalité - son amplitude, ses frontières (p. 283).

(...) pour parler, nous nous servons toujours des genres du discours, c'est-à-dire, tous nos énoncés disposent des formes type, relativement stables, qui structurent le tout. Nous possédons un répertoire riche de genres du discours, oraux et écrits (p. 284).

Apprendre à parler [et à écrire] est apprendre à structurer les énoncés (nous parlons avec des énoncés et pas avec des propositions isolées et, encore moins, évidemment, avec des mots isolés). Les genres du discours organisent notre langage de la même manière que les formes grammaticales (syntaxiques) l'organisent. Nous apprenons à organiser notre langage dans les formes des genres et, après avoir entendu [ou après avoir lu] le texte de l'autre, nous sommes capables, d'emblée, avec les premiers mots, de deviner le genre, de remarquer l'amplitude et la structure de sa composition donnée, et de prévoir la fin (p. 285).

(...)

À différence des énoncés (et des genres du discours) les unités significatives de la langue - le mot et la proposition -, par leur nature, ne peuvent pas avoir un destinataire : elles n'appartiennent à personne et elles ne sont non plus adressées à personne. En plus, en elles mêmes, elles sont dépourvues de n'importe quelle relation avec l'énoncé de l'autre, avec le langage de l'autre (p. 307).

Nous pouvons voir dans les argumentations de Bakhtine, parmi d'autres raisons, le souci de passer de l'étude normative de la langue à l'étude pragmatique du langage en interaction.

C'était aussi la claire conception de Carnap, R. (1942) :

Si, dans une recherche on se réfère à celui qui parle, ou à ceux qui utilisent le langage, on classifie cette recherche dans la pragmatique. Sin on oublie les utilisateurs du langage et l'on analyse uniquement les phrases et leur signification, nous sommes dans le champ de la sémantique. Et, si, finalement, on laisse de côté les significations pour analyser seulement les rapports parmi les propositions, nous entrons dans le champ de la syntaxe. La totalité de la science du langage, qui se compose des trois parties, est la sémiotique.

Wittgenstein, cité par Grillo (1949 : 45) qui fait le commentaire des *Investigations Philosophiques*, se posait aussi le problème :

Désormais, il faut tenir compte de la double détermination de la proposition : détermination syntaxique, donnée par les règles de formation des expressions d'un langage donné, et détermination sémantico-pragmatique, donnée par les règles d'emploi des signes dans un jeu de langage particulier.

Rorty R. (1991) reprend cette idée :

Le langage n'est pas une représentation de la réalité, mais un ensemble de « jeux » ancrés sur des pratiques sociales contextualisées.

Oliva J. (2000 : 232) propose ce qu'il appelle la révolution pragmatique :

La révolution pragmatique part de l'idée que l'humain est déjà dans un monde où le discours fonctionne socialement comme un ensemble de pratiques discursives.

Florea L.-S. (2000) fait état de ce changement historique l'année précédant la présentation mondiale du *Cadre* :

En l'espace d'un demi-siècle, la pédagogie des langues secondes est donc passée successivement d'une approche "systématique" dominée par la linguistique de la phrase, à une approche communicative se réclamant de la linguistique de l'énonciation et de cette dernière à une approche interactionnelle, inspirée de la pragmatique textuelle et de l'analyse du discours.

Est-ce que toutes ces données pourront modifier les représentations des professeurs modifiant leur formation initiale et continue et leurs pratiques ?

D'après mon expérience des cours de formation initiale et continue pour les professeurs du primaire et du secondaire et des masters pour la formation des professeurs du secondaire, j'ai constaté que dans les représentations de l'apprentissage du F.L.E., la conscience linguistique règne sans conteste, et que grammaire, lexique et phonétique sont les maîtres mots. Je suis assez optimiste, car ce bagage démodé constitue un obstacle pour eux et pour leurs apprenants pour la compréhension de la langue dans son utilisation quotidienne, il leur faudra donc développer la conscience du langage pour un enseignement/apprentissage réflexif de la langue française et une approche plurielle et plurilinguistique dans un contexte multiculturel ; je suis sûr que dans relativement peu de temps, les T.I.C. aidant, cela va changer, cela est en train de changer.

2. Le développement pratique de la conscience du langage

Du point de vue psychologique, les apprenants doivent construire progressivement, au fur et à mesure de leur apprentissage graduel des langues étrangères, des identités multiples, car chaque langue, avec sa vision du monde, enrichit leur connaissance du réel et rend plus vaste et complexe l'identité construite dans et avec la langue

maternelle, en même temps qu'ils développent les métainterlangues concernées. En outre, ils acquièrent aussi des règles de participation aux groupes au sein du système éducatif et des règles, parfois virtuelles, de participation en société dans leurs pays et dans les pays des langues étudiées.

Le développement de la conscience langagière va se faire à partir de l'intériorisation des normes de transfert, en va-et vient, des connaissances de la langue maternelle aux autres langues et vice-versa. Les interprétations et les représentations seront métisses, il y aura toujours un débat dialectique entre stéréotypes et réalité interculturelle.

Ils vont se rendre compte, par leur pratique des interactions, qu'il y a une grande différence entre l'erreur linguistique, qui vient du fait de se tromper dans l'utilisation de la grammaire, du lexique ou de la prononciation et de l'intonation, ou la maladresse, qui est un manque d'habileté dans l'utilisation de la langue, et le malentendu, l'équivoque ou le désaccord langagiers, les erreurs pragmatiques, qui surviennent quand on prête à son interlocuteur une intention communicative qui n'a rien à voir avec son intention réelle.

Exemple de malentendu [enregistrement pris dans un restaurant à Toulouse avec des amis hispanophones]

Serveuse : **comme apéritif** | si vous voulez | on a le kir royal | euh | on a un petit apéritif maison avec des fruits | vraiment c'est très bon je vous le recommande

Client A. : ??????? **champignons** euh noirs noirs

Serveuse : bon on va passer directement au repas [...]

Le client, ne connaissant pas les habitudes françaises dans un restaurant ne répond pas aux intentions de communication langagière, et il passe directement au menu sans s'expliquer ; très professionnelle, la serveuse réagit rapidement pour rétablir la cohérence du sens dans l'interaction.

Les enseignants devraient faire analyser en classe ces malentendus, normalement inconscients, pour faire comprendre et apprendre les normes, les valeurs et les éléments schématiques qui sont à la base de la structuration de l'interaction.

Nous savons que ce n'est pas facile à traiter en classe, car les manuels ne travaillent pas encore en profondeur ces connaissances, parfois à cause de la peur de ne pas être compris par les enseignants, et, alors, il revient à ceux-ci de faire des recherches sur Internet, ou de puiser dans leur savoir encyclopédique de la culture francophone pour proposer des activités, pour développer ces connaissances. Car, pour (r)établir le sens coconstruit, à l'oral ou à l'écrit, il faut disposer, comme individu socialisé dans un contexte culturel, de ces cadres cognitifs. U. Eco le rappelle (1998 : 48) : (...) *toute la vie (...), vécue dans l'idée du calme, repose sur la confiance dans les schémas d'action habituels, « frames » ou « canevas » communs (...)*. De même, D. Cefai (1994 : 114) : *Les schèmes d'expérience, enfin, sont acquis para l'acteur au cours de son parcours*

biographique (...). Les schèmes d'expérience médiatisent l'articulation des visées intentionnelles des acteurs.

Ces schèmes d'expérience ou schémas d'action, nous les apprenons tous, à la fois de façon inconsciente et consciente, dans notre langue maternelle, et plus tard dans les langues étrangères étudiées, joignant théorie et pratique. Par exemple, si je veux parler avec quelqu'un, je dois faire une analyse de la situation, de ce que je vais dire, de ce que mon interlocuteur va interpréter et dire, et à partir de ces données de base, je commence. Plus tard, je vais ajouter d'autres composants, au fur et à mesure que le dialogue avance, parce que je sais comment « faire » un dialogue. Il en est de même pour l'écrit.

Pour ce faire, dans le cadre d'une langue étrangère, les apprenants devront connaître, pratiquer et apprendre les trois compétences de la compétence pragmatique :

A. La compétence discursive (la structuration des messages) :

Genres de texte (les textes utilisés, oraux ou écrits pour la société francophone).
Par exemple, on classifie les textes en deux grands groupes :

- Les textes courants (informatifs : journal, revue, etc. ; explicatifs : notice, recette ; argumentatifs : publicité, tracts ; descriptifs : guide touristique, publicité voyages).
 - Les textes littéraires (narratifs : roman ; poétique : poème, ode, etc. ; théâtral).
- Types de discours : dialogue, narration, description, argumentation, explication.

Dans cette compétence, il faut développer la maîtrise du texte :

Le plan de texte (à partir de J. M. Adam, 2005)

La dimension pragmatique configurationnelle

Texte: Unité signifiante ayant un but.

- a) Composante sémantique-référentielle : topic + isotopies
- b) Composante énonciative - types de discours
- c) Orientation argumentative - actes de discours

La structuration séquentielle

[séquence(s) [macro-proposition(s) [proposition(s)]]] (complètes ou elliptiques)

Réseau relationnel hiérarchique

Entités relativement autonomes

(Le texte conversationnel : échanges + tours de parole)

La période

Marques syntaxiques + ponctuation

Connecteurs et organisateurs, Rythme

La segmentation textuelle

Ponctuation, paragraphes

Les espaces sémantiques (polyphonie)

Prise en charge de l'auteur : selon ..., pour ..., à son avis, verbes d'opinion

Marqueurs :

d'univers de discours : maintenant ... alors, et par conséquent, donc, mais ...

de monde : en ..., soit ..., il était une fois ..., si+ imparfait, impératif...

Les chaînes, le liage

Anaphores, cataphores

Coréférence - reprises lexicales

B. La compétence fonctionnelle (fonctions communicatives)

Macro fonctions : les types de discours

Micro fonctions : les actes de parole : Instaurer-clore la communication, donner et demander des informations sur des personnes ou des objets, demander ou donner un objet, décrire une personne ou un objet, raconter, dire que, dire de faire ou répondre à un ordre, faire faire (suggérer), mettre en rapport logique (cause, condition, corrélation), raisonner, discuter, argumenter...

C. La compétence schématique d'interaction (contextualisation et structuration du sens)

Domaine de l'expérience (opérations communicatives verbales et non verbales), cadre de référence (les représentations en langue maternelle et en français) (Galisson, 1991 : 163-171) , plusieurs auteurs ont essayé de définir cette notion de « schème » :

Canevas d'actions répétables, ensemble structuré des caractères généralisables d'une action (Piaget)

Capsules significatives d'expérience (M. Cruz)

Moules ou éléments préfabriqués (Loiseau)

Schémas d'action (Oliva)

La mise en pratique de cette compétence schématique d'interaction repose sur un déclencheur (un besoin, un désir, une intention) et un contenu (repérage situationnel social et culturel). À cela il faut ajouter le *découpage en actes sociaux* :

Découpage en actes de parole verbaux et non verbaux (actions corporelles, interactions, résultats).

Pour mieux comprendre les schèmes, nous montrons ci-dessous l'exemple d'une situation de la vie courante (*Threshold Level*, 1990, Chapitre 8)

Schéma général pour l'achat de marchandises ou de services

1. Se rendre à l'endroit de la transaction : trouver le chemin de la boutique, du magasin, du supermarché, du restaurant, de la gare, de l'hôtel, etc. ; trouver où se situe le comptoir, le rayon, le bureau, le guichet, la réception, etc.
2. Établir le contact : Saluer le commerçant, l'employé, le serveur, le réceptionniste, etc.
3. Choisir la marchandise/le service : identifier la catégorie de marchandises/services désirée (rechercher l'information, donner l'information), identifier les choix, discuter le pour et le contre des différentes possibilités (par exemple, la qualité, le prix, la couleur, la dimension des marchandises), demander conseil, conseiller, demander les préférences, exprimer ses préférences, etc., identifier les marchandises choisies, examiner les marchandises, donner son accord sur l'achat.
4. Échanger les marchandises contre un paiement : donner son accord sur le prix des articles, donner son accord sur le total de la note, effectuer/recevoir le paiement, remettre/réceptionner les marchandises (et le reçu), échanger des remerciements (remerciements de l'employé, remerciements du client).
5. Prendre congé : exprimer sa satisfaction (mutuelle) (l'employé exprime sa satisfaction, le client exprime sa satisfaction), échanger des menus propos (par exemple sur le temps, les potins), échanger des salutations finales (salutations de l'employé, salutations du client).

Possibles schèmes à développer en classe :

Situations de la vie courante

Situations de la classe

Situations proposées par les apprenants

Il faut bien souligner que le schème proposé, tiré du *Threshold Level/Niveau Seuil* est un exemple, et qu'il faudra adapter les connaissances schématiques des apprenants dans leur propre langue à celles de la langue cible, et que toute situation aura des variantes, car, bien que les schèmes proposés soient le plus communs possible, la réalité peut faire varier les éléments à repérer.

Cela peut sembler complexe, mais ces actions et ces comportements, que nous faisons tous les jours de façon plus ou moins consciente, pour l'apprenant d'une langue

étrangère sont une série de tâches incontournables qu'il doit conceptualiser et intérioriser pour qu'elles soient le fondement de son intégration dans une langue-culture autre. Pour les apprenants cela prendra un sens, si on compare avec les schémas d'interaction de leur langue maternelle, ou d'autres langues, on peut en plus leur donner comme exemple les schémas de jeu que les sportifs (football, basket Ball, échecs, etc.) étudient et apprennent avant un match, un championnat.

Pour ne pas conclure

Le développement de la compétence/performance de communication langagière est l'objectif à atteindre, si l'on veut que les élèves deviennent des acteurs sociaux à part entière en français, ou dans d'autres langues étrangères.

Je sais que ce n'est pas facile, car il y a des habitudes éducatives trop ancrées qu'il faut modifier, mais, heureusement, la vie c'est du changement et cela aidera à trouver des troisièmes voies pour arriver au but.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 2005. La linguistique textuelle, Introduction à l'analyse textuelle des discours. Paris : Armand Colin.
- Bakhtine, M. 1977, [1^a ed. Leningrad 1929]. *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Bakhtine, M. 1984, [1^e. ed. 1979 Moscou]. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Canale, M., Swain, M. 1980. « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing ». *Applied Linguistics*, 1, p. 1-47.
- Carnap, R. 1942. *Introduction to semantics*.
- Cefaï, D. 1994. Type, typicalité, typification. La perspective phénoménologique. In : *Raisons pratiques : épistémologie, sociologie, théorie sociales*, n° 5. Paris : E.H.E.S.S., cité dans Canut, E. et Verticalier, M. 2011. Les schèmes sémantico-syntaxiques dans le processus interactionnel d'acquisition. In : *Linguistique de l'acquisition de langage oral et écrit : retour sur des questions théoriques*, Journée d'étude, (power point).
- Conseil de l'Europe. 1976. *Un niveau-seuil. Projet langues vivantes*. Hatier/Didier.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des politiques linguistiques.
- http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf [consulté le 21 octobre 2015].
- Eco, U. 1998. [1^e. éd. en espagnol 2000]. *Entre mentira e ironía*. Barcelona: Numen.
- Florea, S.-L. 2000. Le modèle de performance dans la phrase en français parlé. *Revue Roumaine de Linguistique*. Bucarest.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Grillo, E. 1999. *Les grandes œuvres de la philosophie analytique*. Paris : Seuil.
- Jacob, A 1976. *Introduction à la philosophie du langage*. Paris : Gallimard, coll. Idées.
- Moirand, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Normand, C. 2005. *Pourquoi l'École se mêlerait-elle d'enseigner les langues étrangères ? Le cas de l'espagnol dans le secondaire en France*. Thèse de Doctorat, Université Lumière Lyon 2, Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation.

[En ligne] : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/normand_c [consulté le 21 octobre 2015]

Oliva, J. 2000. *La escuela que viene*. Granada: Comares.

Rorty, R. 1991. *Ironía, contingencia y solidaridad*. Madrid: Paidós.

Ruiz de Zarobe, L. 2014. « Pour une introduction de la pragmatique dans l'enseignement du français en Espagne ». *Synergies Espagne*, n° 7, p. 133-143.

Notes

1. En conversation pendant des journées de formation à Madrid.
2. Le concept d'Habitus vient d'Aristote, c'est la traduction latine qu'Aquin et Boethius font du concept aristotélien d'Hexis. C'est Bourdieu qui va lui donner en même temps une formulation systémique et sociologique. Ce concept permet de dépasser l'opposition entre « objectivisme » et « subjectivisme ». Ce sont les schémas du faire, du penser et du sentir associés à la position sociale. L'incorporation inconsciente de l'habitus suppose l'appropriation pratique des schémas qui servent à produire les pratiques adéquates à la situation en incorporant l'intérêt de jouer le jeu [communicatif]. [https://fr.wikipedia.org/wiki/Habitus_\(sociologie\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Habitus_(sociologie)) [consulté le 21 octobre 2015].
3. Le *Cadre* propose les compétences générales suivantes : savoir, aptitudes et savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre, je crois qu'il faut y ajouter deux autres : le savoir-vivre et le savoir devenir.
4. En gras dans le texte.