

L'apport de la pragmatique à la didactique du FLE

Le cas de l'interrogation en français pour un public vietnamien

Nguyen Viet Tien

Ecole Supérieure des Langues - Université Nationale de Hanoi, Vietnam

nvtient@yahoo.fr



Synergies Pays riverains du Mékong
n°2 - 2010 pp. 141-146

Résumé : *De la grammaire-traduction à l'approche communicative en passant par la méthode directe et les différentes générations audiovisuelles du SGAV, les méthodes d'enseignement du FLE ont toujours suivi de près et bénéficié des acquis des recherches en linguistique. Mais quel est l'apport de la pragmatique à la didactique du FLE ? Peut-on parler, avec les nouvelles tendances en pragmatique linguistique, d'une nouvelle approche de l'enseignement du FLE ?*

Mots-clés: *approche pragmatique de l'enseignement du FLE ; apport de la pragmatique à la didactique des langues/du FLE.*

Summary: *From the "grammar-translation" to the communicative approach, through the "direct method" and the different audiovisual generations of the audio visual SGAV, teaching methods of the French as a foreign language (FLE) have always closely followed and benefited from the assets of research in linguistics. But what is the contribution of the pragmatics to the FLE didactics? Based on the new trends in the linguistic pragmatics, can we talk about a new approach in the FLE teaching?*

Keywords: *Pragmatics approach; contributions of Pragmatics in language teaching methodology.*

L'interrogation a depuis toujours sa place dans tout processus d'enseignement. Elle est toujours utilisée comme moyen de transmettre les connaissances et de vérifier si cette transmission de connaissances a réussi. D'où l'appellation de « *question didactique* ».

En didactique des langues, le rôle de la question est plus complexe : elle est non seulement un moyen de transmission et d'évaluation comme dans les autres matières mais encore un but en soi. Savoir poser une question est aussi un savoir-faire à acquérir.

Suivant de près les recherches portant sur l'interrogation en linguistique, les efforts en la matière en didactique du FLE ont été pendant longtemps centrés sur la phrase interrogative. En effet, dans les méthodes traditionnelles et audio-

visuelles de première génération, l'interrogation en français n'est enseignée qu'à l'aide d'un ensemble de règles et d'exercices grammaticaux qui tendent à assurer la bonne formation syntactico-sémantique de la phrase interrogative chez les apprenants.

Ce n'est que vers la fin des années 70 - début des années 80, période de transition des méthodes structuro globales audio-visuelles (SGAV) de troisième génération et la première génération des méthodes dites « *communicatives* » que le couple question-réponse fait son entrée dans la conception des méthodes et dans la pratique quotidienne de l'enseignement du FLE. Mais si l'on soumet l'utilisation du couple question-réponse dans la didactique du FLE à la lumière des analyses des valeurs de l'interrogation et des questions, on se rend compte que le couple question-réponse, même dans les méthodes « *communicatives* » n'est qu'un « *faux couple* » et ce, pour plusieurs raisons:

- D'une manière générale, les exercices sont construits dans des buts précis (faire acquérir aux apprenants soit un savoir, soit un savoir-faire) et le schéma le plus fréquent est le suivant:

Consigne : Ex. : Répondez (affirmativement puis/ou négativement) aux questions suivantes (en employant telle ou telle structure).

Modèle : Ex. : Prends-tu *cet avion* ? Oui, je *le* prends.
Prends-tu *un avion* ? Oui, j'*en* prends *un*.

- Dans ces conditions, l'apprenant n'a aucune initiative à prendre. En réalité, au lieu de « *répondre aux questions* », il lui suffit de faire machinalement une simple substitution à partir d'un certain repérage formel (dans l'exemple cité ci-dessus :

ce, cet, cette... dans la question → *le, la...* dans la réponse
un, une..... dans la question → *... en... un/ une* dans la réponse).

On retrouve ici exactement l'exercice de grammaire classique des méthodes traditionnelles.

- Dans la pratique pédagogique quotidienne, l'enseignant, conscient de l'importance de la communication dans une classe de langue, prétend créer la communication en utilisant le couple question - réponse. En effet, s'il y a effectivement quelque chose qui se passe entre l'enseignant et l'apprenant, dans la plupart des cas, ce n'est qu'une fausse communication. En voici deux raisons principales :

- Il s'agit d'une communication «à sens unique» et l'interaction entre Enseignant - Apprenant est toujours - ou presque - du type :

Enseignant - Questionneur → *Apprenant - Questionné* ;

l'inverse n'étant que très rarement possible.

- En plus, si l'apprenant est obligé de répondre, ce n'est pas seulement par la force illocutoire de la question mais encore - et surtout - par le statut institutionnel respectif des participants (Enseignant/Apprenant = Supérieur/Inférieur).

- D'autre part, dans cette soi-disant communication, si la question de l'enseignant a un but précis, donc motivée (faire acquérir un savoir ou un savoir-faire aux apprenants), l'apprenant, quant à lui, est complètement désintéressé. Cela provient du fait que le couple question - réponse est détaché de tout contexte. L'exemple limite est la séquence suivante dans une leçon portant sur le temps, le climat:

- Enseignant : - Il fait beau ?
 - Apprenant : - Oui, il fait beau.
 - E. : - Il pleut ?
 - A. : - Oui, il pleut.
 - E : - Il fait chaud ?
 - A : - Oui, il fait chaud.
 - E : - Il fait froid?
 - A : - Oui, il fait froid.
- et ce, quel que soit le temps qu'il fait à l'extérieur.

Cette situation s'explique du fait que, malgré l'utilisation du couple *question - réponse* en vue de créer la communication, le processus d'enseignement est toujours régi par des contraintes grammaticales. Le changement n'est donc que formel. Et ceci persiste même dans les méthodes de FLE les plus récentes.

Ace propos, une approche pragmatique de l'interrogation en français, qui consiste à étudier non pas la formation syntaxique des questions mais les différentes valeurs de l'interrogation et des questions (*Pourquoi pose-t-on une question ?* et une fois l'objectif défini, *Comment la pose-t-on ?*), pourrait nous fournir des éléments de réponse et des pistes de réflexion.

Un exemple pour illustrer notre point de vue :

Soit l'échange [1] :

- LL : - Tu pourras me prêter ta tondeuse demain ?
- L2 : - Oui, sans problème.

Rien de plus normal : un échange verbal dans lequel LL, par le biais d'une question, demande un service à L2 et celui-ci l'accepte. Il n'y a non plus rien à signaler syntaxiquement. Une approche traditionnelle de l'interrogation ne va guère plus loin que cette étape. Mais la conversation quotidienne recouvre des faits que la grammaire ignore. Ainsi, dans [1], la demande de service de LL telle qu'elle est présentée, *i.e.* sous forme d'une question, court un risque: en répondant négativement à la question de LL, L2 refuse le service demandé. Or, le refus est une menace (dans la culture française tout au moins) aussi bien pour LL (atteinte au « *prestige* ») que pour L2 (acte agressif). Pour écarter ce danger potentiel, LL peut recourir à une stratégie qui consiste à « *préfacier* » la demande de service. Ainsi, par exemple, dans la séquence [2]¹ suivante :

- LL : - Dis, tu te sers de ta tondeuse demain ?
- L2 : - Euh, non, je ne crois pas
- LL : - Tu pourras me la prêter ?
- L2 : - Oui, d'accord, mais il faudra que tu passes la prendre.

L'éventualité du refus est supprimée car « *Dis, tu te sers de ta tondeuse demain?* » permet à L1, en cas de réponse positive de L2, d'éviter de formuler la demande, donc d'essayer un refus et d'imposer à L2 de refuser. Quant à L2, dans la mesure où il interprète la demande d'information de L1 comme une préface à une demande de service, il peut, au cas où il ne pourrait pas satisfaire la demande, y répondre de manière à ne pas avoir à formuler explicitement le refus.

Ainsi, par rapport à [1], [2] a l'avantage de ne pas exposer les interlocuteurs à un refus éventuel donc ne menace ni l'un ni l'autre des participants. Mais, d'un autre point de vue, [2] est moins efficace que [1] du fait que la demande de service, le but principal de la transaction, est préfacée et ne vient qu'en deuxième temps. Une autre stratégie permettant le compromis est mise en œuvre dans la séquence [3] :

L1 : - Tu pourrais me prêter ta tondeuse un de ces jours ? Ma pelouse commence à ressembler à une forêt vierge.

L2 : - Oui, si tu veux. Quand ça ?

L1 : - Je ne sais pas moi, quand ça t'arrange.

L2 : - Bon, eh bien la semaine prochaine ou demain, dans le fond.

L1 : - Demain, ça m'arrangerait bien, d'accord.

[3] a à la fois les avantages de [1] et de [2] sans en avoir les inconvénients, dans la mesure où la demande de service est directe et passe en premier lieu mais elle a peu de chances d'aboutir à un refus parce que d'abord elle est atténuée par le mode conditionnel du verbe « pouvoir » et qu'aucune date n'est fixée au prêt. La fixation de la date du prêt est laissée par la suite à l'initiative de L2 mais l'urgence de l'emprunt a été implicite dans la justification de la demande de service (« *Ma pelouse.. .vierge* »).

Aussi avons-nous vu à travers l'exemple ci-dessus qu'une stratégie discursive entraîne la mise en œuvre d'un certain nombre de moyens linguistiques parmi lesquels le couple question - réponse s'avère très productif. Dans cette perspective, l'utilisation du couple question - réponse est d'autant plus prometteuse qu'elle est non seulement un but en soi (exercer l'aptitude à former des questions grammaticalement correctes chez les apprenants) mais encore un moyen efficace d'accéder à d'autres buts illocutoires. Autrement dit, c'est seulement dans cette perspective que les apprenants apprennent à poser - correctement et convenablement - une question, dans le plein sens du terme. Hormis ces problèmes généraux, l'enseignement du FLE doit également tenir compte des problèmes spécifiques provenant des particularités de l'interrogation dans les systèmes de la langue et de la culture maternelles des apprenants. Pour ce qui est d'un public vietnamien, nous nous contentons de signaler deux caractéristiques de l'interrogation en vietnamien, celles qui constituent selon nous deux différences de taille avec l'interrogation en français.

- La tradition culturelle vietnamienne a fait de la question en vietnamien une formule de salutation. A proprement parler, ce phénomène existe aussi en français mais on ne peut aller au-delà d'un paradigme fermé, limité à la question: «*Comment allez-vous ?*» et ses quelques variantes. De surcroît, cette

question ne s'emploie que rarement seule, elle est de préférence accompagnée d'un «*bonjour*», formule «*canonique*» de salutation en français. En vietnamien, toute question, pour peu qu'elle soit «*à propos*» par rapport à la situation, peut à elle seule, tenir lieu de formule de salutation. Cet emploi «*dérivé*» de la question est beaucoup plus fréquent que les formules «*canoniques*» de salutation dans les conversations quotidiennes et c'est pour cette raison que l'on peut à la fois classer la question en vietnamien parmi les actes «*directifs*» et parmi les «*expressifs*» de Searle, ce que l'on ne peut faire dans l'interrogation en français.

- La deuxième difficulté vient du fait que la tradition culturelle vietnamienne veut que chacun, dans l'interaction conversationnelle avec les autres, explicite son statut, son rôle, son sentiment ou son attitude à l'égard de son interlocuteur. Pour satisfaire à cette exigence culturelle, le vietnamien a un éventail assez large de moyens dont les marqueurs interrogatifs. En effet, les marqueurs interrogatifs en vietnamien sont non seulement des marqueurs illocutoires (qui indiquent différentes valeurs de la question) mais encore des marqueurs de modalité (nuances de sens : doute, étonnement, mépris...) ou encore, et surtout, des marqueurs de rapport interpersonnel entre les interlocuteurs (distance hiérarchique, amitié, jeune / moins jeune...)

Si nous avons choisi ces deux particularités de l'interrogation en vietnamien, c'est pour dire que l'enseignement du F.L.E. doit tenir compte également des contraintes non grammaticales mais qui régissent la bonne formation de la question - et par là même le bon fonctionnement de l'interrogation - dans la langue maternelle des apprenants. Autrement dit, il faut y voir une source potentielle d'interférences qui peuvent favoriser- en cas d'interférences positives - ou gêner - s'il s'agit d'interférences négatives - l'acquisition de l'interrogation en français.

En guise de conclusion

A la lumière des études récentes en pragmatique linguistique, deux suggestions dont l'enseignement du FLE peut, et doit tenir compte s'il veut vraiment être communicatif :

- L'acquisition d'une aptitude à former des phrases grammaticalement correctes, c'est-à-dire d'une compétence strictement linguistique, même si elle est essentielle, ne peut être l'unique objectif d'un programme d'enseignement ; la compétence linguistique n'étant qu'une partie de la compétence communicative. Ce qui revient à dire qu'apprendre une langue, dans le sens d'apprendre à communiquer de façon efficace dans une langue, c'est davantage qu'en apprendre la grammaire.

- La deuxième suggestion est l'application de la première dans le domaine d'interrogation. Étant donné que dans une situation précise, on aura plus de chances d'obtenir satisfaction si, au lieu de dire: «*Fermez la fenêtre!* », on dit: «*Vous ne trouvez pas qu'il fait un peu froid ici ?*». Autrement dit, dans cette situation-là, la question s'avère plus efficace que l'expression performative correspondante. Cela n'a rien à voir avec les contraintes grammaticales.

Il revient donc à l'enseignant de faire en sorte que l'apprenant acquière non seulement les règles de bonne formation syntactico-sémantique, mais encore les contraintes discursives, elles-mêmes dépendantes de contraintes socioculturelles car c'est l'ensemble de toutes ces contraintes qui régit la bonne formation ainsi que la bonne interprétation d'un énoncé.

Selon nous, dans la perspective d'un enseignement fonctionnel et efficace du FLE, ces deux suggestions devraient être des hypothèses fondatrices d'un programme d'enseignement et ce, depuis la programmation jusqu'aux pratiques quotidiennes de classe.

Bibliographie

Apostel, L. (1981), « De l'interrogation en tant qu'action », *Langue Française*, N° 52.

De Gaulmyn, M.-M. (1991), « La question dans tous ses états. Les cinq types de questions de l'explication conversationnelle », *La Question*, Kerbrat-Orecchioni C. (Sous la direction de), PUL, Lyon, 1991.

Dessaintes, M. (1971), *Recherche linguistique et Enseignement*, Ed. J. Duculot, S.A., Gembloux.

Diller, A.M. (1984), *La pragmatique des questions et des réponses*, Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Florin, A. (1989), *Pratique du langage à l'école maternelle : Les conversations maîtresse - élèves*, Thèse de Doctorat, Université de Poitiers.

Holec, H. (1982), « L'approche communicative », *Mélanges pédagogiques 1982*.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001), *Les actes de langage dans le discours - Théorie et fonctionnement*, Nathan Université, Paris.

Kramsch, C. (1984), *Interaction et discours dans la classe de langue*, Crédif - Hatier, Paris.

Nguyen Viet Tien (1988), *De l'interaction dans l'interrogation en français*, Mémoire de D.E.A. de Sciences du langage, Université Lumière-Lyon II, Lyon.

Nguyễn Việt Tiến (2002), *Hỏi và câu hỏi theo quan điểm ngữ dụng học (Trên cứ liệu tiếng Pháp, có so sánh với tiếng Việt)*, Thèse de Doctorat de Sciences du langage, Nouveau régime, Université Nationale de Hanoi, Hanoi.

Notes

¹ Les séquences [2] et [3] sont prises dans HOLECH, 1982.