

# L'acquisition de la compétence sémantique et pragmatique à partir des stratégies de communication : le cas de l'excuse en tant qu'acte menaçant

Abdelhadi BELLACHHAB, Nazih RAWASHDEH

*Université de Nantes*

## I. Introduction

Depuis les années 1980, l'Interlangue Pragmatique (désormais IP) a connu une certaine vogue qui ne cesse d'exister, voire de s'enrichir d'année en année. Cet intérêt croissant à l'égard de l'IP a suscité des interrogations que ce soit dans le milieu instructionnel ou ailleurs. En effet, cette importance notable qu'elle a acquise dans la littérature de l'enseignement/apprentissage des langues<sup>1</sup> illustre bien, d'une part, l'énorme progrès noté sur le plan de la pragmatique théorique (Leech, 1983; Levinson, 1983), et démontre, d'autre part, une volonté considérable d'approfondir d'une manière méthodique les recherches déjà faites dans le domaine.

Toutefois, il est à noter que les recherches d'importance majeure qui ont été menées dans ce cadre, ont, nous semble-t-il, un caractère descriptif/comparatif plutôt qu'explicatif/interprétatif bien qu'elles fournissent, comme le prétend Bardovi-Harlig, « un cadre analytique commun qui facilite la comparaison entre les études. » (Bardovi-Harlig, 2001). Nous faisons ici allusion au large nombre de travaux effectués dans le cadre de la pragmatique interculturelle. D'ailleurs, Ellis a signalé que malgré le grand nombre d'études ayant pour objet l'IP, peu d'entre elles ont essayé d'aborder le processus d'acquisition de la compétence pragmatique (Ellis, 1994). L'intérêt s'oriente autant vers une investigation de l'IP en tant que produit que comme processus. Ceci dit, peut-on vraiment parler pour autant d'une recherche systématique qui sert à expliciter les différentes procédures et mécanismes acquisitionnels relatifs à l'IP ?

## II. Étendue de l'étude

Étant donné l'importance que nous accordons à l'IP du point de vue de son développement, notre étude s'inscrit tout particulièrement dans un ensemble de recherches qui sont en cours de réalisation dans le cadre du programme CAPSA-Lang<sup>2</sup> ; un programme qui se situe au croisement de deux interfaces disciplinaires :

- L'interface entre la théorie sémantique et l'analyse du discours.
- L'interface entre la didactique analytique (l'analyse des pratiques discursives dans la communication didactique) et l'acquisition d'une langue seconde/étrangère.

CAPSA-Lang, en effet, vise deux objectifs dont les grandes lignes se croisent. Le premier objectif se veut le développement des liens entre les recherches fondamentales dans la sémantique et la pragmatique, d'un côté, et de l'autre dans l'acquisition d'une langue seconde/étrangère. Le deuxième objectif réside dans le développement des différents programmes méthodologiques dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE).

Afin de nous fixer une voie pertinente pour notre recherche de la façon dont les apprenants avancés ont tendance à réaliser leurs actes pour atteindre leurs objectifs communicatifs, nous allons nous accommoder, en suivant Leech (1983), d'une vision de la pragmatique comme une « rhétorique interpersonnelle ». Cette approche s'intéresse à la façon dont les locuteurs accomplissent leurs buts en tant qu'acteurs sociaux non seulement en ayant satisfait leurs buts, mais aussi en prêtant attention à leurs rapports interpersonnels avec leurs partenaires.

<sup>1</sup> Kasper et Blum-Kulka, 1993; Bardovi-Harlig, 1999; Kasper et Rose, 1999; Rose, 2000; Rose et Kasper, 2001.

<sup>2</sup> CAPSA-Lang signifie l'Acquisition des Compétences Argumentatives Pragmatiques et Sémantique, SAD-CERCI de l'université de Nantes.

Jusqu'ici, nombreuses sont les études qui ont examiné l'excuse dans un cadre instructionnel (Bergman et Kasper, 1993; Cohen et Olshtain, 1981; Fraser, 1981; Olshtain, 1983; Olshtain, 1989; Olshtain et Cohen, 1983; Trosborg, 1995). La plupart d'entre elles ont, néanmoins, tendance à percevoir l'IP dans une perspective assez étroite qui ne cesse de se limiter à tout ce qui relève de la réalisation linguistique de l'excuse d'un point de vue comparatif sans pour autant essayer de trouver les réelles raisons qui sous-tendent ces éventuelles performances de l'acte en question. Certaines recherches, malgré leur nombre limité, offrent des explications possibles relatives à l'acquisition et au développement de la compétence pragmatique, que ce soit d'une perspective discursive (House, 1993; Zuengler, 1993) ou cognitive (Bialystok, 1990; Schmidt, 1993).

## **A. Objectifs**

Dans la même optique, la présente étude se fixe des objectifs, pareillement revendiqués par le programme CAPSA-Lang (Galatanu, 2006), ayant la volonté de donner quelques pistes pour une recherche plus approfondie de l'IP. Ainsi, notre recherche projette trois sortes d'objectifs :

### *1. Objectifs scientifiques*

Nous cherchons à ce stade à tester nos hypothèses (comme nous le verrons par la suite) qui s'articulent sur les liens entre l'acquisition de la compétence pragmatique et sémantique. De plus, nous essayons de déterminer les mécanismes cognitifs responsables du développement de ces compétences.

### *2. Objectifs pédagogiques*

Notre principal souci est de promouvoir l'élaboration et la conception d'un nouveau curriculum, comme le suggère Robinson (Robinson, 2001), à partir des unités proposées pour les activités en classe de FLE, des séquences dans lesquelles ces unités vont être effectuées, et finalement l'accentuation du rôle de l'apprenant dans l'analyse et l'assimilation du langage appris.

### *3. Objectifs stratégiques*

Ces objectifs préconisent le développement des différents liens reliant la recherche dans la sémantique, la pragmatique, et l'acquisition du FLS/FLE.

## **B. Problématiques et hypothèses**

Les questions centrales à notre recherche et que l'on souhaite traiter relèvent essentiellement des liens qui peuvent exister entre les diverses composantes de la compétence de communication (Bachman, 1990; Bachman et Palmer, 1996; Hymes, 1971; Canale et Swain, 1980; Canale, 1983), notamment la compétence pragmatique, sémantique et stratégique. Ainsi, nous élaborons ces questions sous forme de trois problématiques directrices :

- Existe-t-il un parallélisme entre le développement de la compétence sémantique et pragmatique ? Autrement dit, l'apprenant d'une langue seconde/étrangère développe-t-il l'habileté nécessaire à produire et à reconnaître des séquences discursives<sup>3</sup> entretenant des rapports sémantiques « normatifs » ou « transgressifs » en même temps qu'il développe « un savoir fonctionnel » (Bachman et Palmer, 1996: 69) relatif à la réalisation des actes de langage tout en respectant l'adéquation contextuelle des formes linguistiques ?
- Existe-t-il des liens entre la compétence stratégique et la compétence pragmatique.
- Existe-t-il un rapport entre les représentations discursives et les stratégies de communication entretenues par les apprenants d'une langue seconde/étrangère.

Maintenant que nous avons dressé les problématiques qui constituent l'élément instigateur de cette étude, nous établissons ainsi trois hypothèses de travail sur lesquelles notre analyse repose. Ces hypothèses se focalisent en particulier sur les facteurs responsables du développement de la compétence pragmatique en relation avec les autres éléments constituant la compétence de communication, que ce soit un élément de nature déclarative ou procédurale.

Dans un premier temps, nous suggérons qu'une représentation linguistique *riche* et *analysée*<sup>4</sup> d'une certaine règle grammaticale ou d'un rapport sémantique (synonymie, hyponymie, etc.) par exemple, manifestée au niveau des constructions discursives, ne garantit pas *seule* le développement de la compétence pragmatique. Dès lors, une telle hypothèse laisse entendre

<sup>3</sup> Galatanu, O., (2006) définit la compétence sémantique comme la capacité de reconnaître et de produire des séquences argumentatives, normatives ou transgressives, selon le calcul du potentiel discursif.

<sup>4</sup> Le terme *analysé* est emprunté à Bialystok.

qu'une production *fluide*, voire *pertinente*, des actes de langage ne reflète pas *nécessairement* la bonne maîtrise de la compétence pragmatique. La thèse que nous avançons ici fait allusion au critère de « justesse »<sup>5</sup>. Ainsi, la fluidité et la pertinence sur le plan pragmatique sont deux critères en instance de renforcement par un autre critère de nature sociopragmatique. Finalement, nous présumons qu'éventuellement la pénurie des ressources grammaticales et/ou sémantiques n'est pas *seule* responsable de la pénurie au niveau pragmatique.

### **C. Cadre théorique et méthodologie de la recherche**

#### **1. Cadre théorique**

Dans un souci de mieux comprendre le processus de développement de l'interlangue, notamment les mécanismes cognitifs et discursifs responsables de celui-ci, l'approche de notre sujet repose sur un cadre théorique à double interface. Deux interfaces ou deux modèles qui, nous semble-t-il, se rejoignent ensemble pour proposer une sorte d'explication au processus de construction du sens à travers la réalisation de l'excuse chez des apprenants de FLS/FLE.

En premier lieu, nous avons recouru au modèle de traitement de Bialystok (Bialystok, 1983; Bialystok, 1993). Le postulat central à ce modèle est que la maîtrise de la compétence langagière dépend essentiellement, et non pas exhaustivement, de la maîtrise de deux composantes de traitement sous-jacentes. Ces dernières sont des processus cognitifs qui agissent sur les représentations mentales et qui sont conjointement responsables de la performance linguistique qui exige, selon les différents usages du langage requis de l'apprenant, divers niveaux d'habileté de chacun de ces deux composantes (Bialystok, 1990).

Quant à son objectif, le modèle cherche à remplir deux fonctions principales. D'abord, il envisage la description des aptitudes de traitement du langage de l'apprenant en termes de mécanismes cognitifs responsables de l'acquisition et l'emploi du langage. Par ailleurs, le modèle essaie de présenter une analyse des fonctions du langage pour déterminer la portée des besoins qu'elles exigent des apprenants (Bialystok, 1993).

Au niveau de son fonctionnement, le modèle de Bialystok s'appuie sur deux mécanismes cognitifs :

- L'analyse du savoir linguistique (Analysis of Linguistic Knowledge) est un processus d'explicitation et d'analyse de connaissances implicites de l'apprenant. C'est le processus de structuration, voire de restructuration des représentations mentales du langage pour qu'elles deviennent explicites et compréhensibles pour l'apprenant.
- Le contrôle de traitement linguistique (Control of Linguistic Processing) est un processus qui sert à contrôler l'attention de l'apprenant et à l'orienter vers des informations pertinentes et appropriées pour ensuite les assimiler. En fait, l'élément majeur dans ce processus est « l'attention sélective » (Bialystok, 1990: 125). Le grand défi pour cet élément est lorsque l'apprenant se trouve face à un ensemble d'informations de nature concurrentielle<sup>6</sup>, alors qu'il doit prêter attention à seulement quelques aspects de ces informations.

Le deuxième modèle que nous adoptons dans cette étude doit ses origines à deux approches : l'analyse du discours et la sémantique lexicale. Le modèle de la Sémantique des Possibles Argumentatifs (SPA) (Galatanu, 1999; Galatanu, 2000 a et b; Galatanu, 2002; Galatanu, 2006), tel qu'il est nommé par son auteur, Galatanu, établit un modèle de représentation et de reconstruction de la signification lexicale à partir des différentes occurrences d'emploi d'un lexème donné (Galatanu, 2007: 91). La SPA essaie d'établir « un modèle de représentation du discours comme lieux de manifestation de mécanismes sémantico-discursifs de construction de sens et de reconstruction de la signification [...] ». De l'autre côté, elle se veut « un modèle de représentation de la signification linguistique susceptible de rendre compte de sa partie stable et de son cinétisme » (Galatanu, 2007: 94).

Pour ce qui est de sa représentation, la SPA comporte trois strates :

- Le noyau : qui se présente sous forme de traits de catégorisation sémantique qui forment ses propriétés essentielles.
- Les stéréotypes : représentent l'ensemble ouvert d'association d'éléments du noyau avec d'autres représentations.

<sup>5</sup> « Justesse » est notre traduction en français du mot « appropriateness » emprunté à Hymes (1971).

<sup>6</sup> Différentes informations qui relèvent parfois du champ linguistique, paralinguistique, etc.

- Les possibles argumentatifs : sont des séquences discursives déployant l'association du mot avec un élément de son stéréotype.

## 2. *Méthodologie de la recherche*

La présente étude se propose d'analyser deux types de corpus que nous avons recueilli auprès de deux publics différents. D'abord, un groupe de vingt apprenants marocains et un autre groupe de vingt apprenants jordaniens. Les deux groupes poursuivent leurs études respectivement au Maroc et en Jordanie en quatrième année universitaire dans le département de langue française. Le premier type de corpus, recueilli au moyen d'enregistrement audio d'interactions authentiques pour les apprenants jordaniens, et des enregistrements vidéo d'interactions simulées par des jeux de rôle pour les apprenants marocains, a pour objectif d'analyser les réalisations de l'excuse chez ces apprenants. Cette analyse nous permettra ainsi d'examiner davantage le processus de construction de l'interlangue d'un apprenant d'une L2<sup>7</sup>. Le deuxième type de corpus, recueilli seulement auprès des apprenants marocains, se présente sous la forme d'un questionnaire écrit réparti en deux sections : une section consacrée au savoir déclaratif de l'apprenant vis-à-vis de la représentation de l'excuse, et une autre dédiée aux associations argumentatives produites par les apprenants. L'intérêt de ce type de corpus est d'essayer d'établir des liens entre les représentations véhiculées par les séquences discursives élaborées par l'apprenant et l'acquisition d'une L2. Autrement dit, nous nous interrogeons sur les rapports qui peuvent exister entre les attitudes linguistiques des apprenants et les mécanismes cognitifs qui les sous-tendent.

### III. Définitions introductives

#### A. *L'excuse*

Les actes de langage ont été généralement abordés dans différentes perspectives, en référence à différents cadres théoriques, avec des méthodologies différentes. Cette diversité témoigne d'une richesse au niveau des ressources théoriques dont on peut tenir compte ; une diversité féconde commençant bien sûr par la théorie des actes de langage (Austin, 1962; Searle, 1969; Searle, 1976), en passant par la logique des actes de discours (Vanderveken, 1985), l'analyse conversationnelle (Sacks, Schegloff et Jefferson, 1974), la théorie de la politesse (Goffman, 1955; Brown et Levinson, 1987), et en terminant par la recherche ethnométhodologique, ensemble avec d'autres approches sociales et psychologiques.

Dans une telle hybridité d'approches, nous optons pour une approche éclectique dans notre définition de l'excuse. Nous essaierons de rapprocher les différents paradigmes théoriques pour repérer les points que l'on pourrait remanier afin de satisfaire notre définition qui nous servira de référence, d'abord pour l'identification de l'excuse, quel que soit le contexte socioculturel étudié, et pour ensuite procéder à l'exploration de divers aspects du fonctionnement de cet acte dans les interactions verbales.

Dans cette optique, l'excuse est un acte représentatif des « échanges réparateurs » (remedial exchange) qui a pour but de « transformer ce qu'on pourrait considérer comme offensant en ce qu'on peut tenir pour acceptable » (Goffman, 1974: 54). L'excuse est, principalement, un acte consécutif qui présuppose un acte offensant préalable. Néanmoins, elle présume parfois une offense simultanée ou bien future. Quelle que soit l'excuse, préalable ou consécutif, son but demeure de restaurer l'équilibre rituel de l'interaction. Cette restauration s'effectue par la neutralisation symbolique d'un acte offensant. En effet, lorsque l'on offense quelqu'un, on est amené – si l'on désire que soit rétabli l'équilibre rituel – à faire en sorte de compenser notre infraction. À cet égard, Bergman & Kasper définissent l'excuse comme « une action compensatrice vis-à-vis d'une offense dans laquelle le locuteur a été causalement impliqué, et qui est coûteuse pour l'allocataire » (Bergman et Kasper, 1993: 82).

Dans ce sens, nous esquissons la définition suivante :

L'excuse peut être définie comme un acte de langage expressif dont le processus communicatif consiste à rendre manifeste (à l'offensé) une intention de communication traduite via un acte illocutoire qui a la force de transformer ce qui a été offensif en ce qui peut être pardonnable. Et c'est par la reconnaissance d'une telle intention de communication par l'offensé que l'excuse se concrétise.

<sup>7</sup> L2 : signifie une langue seconde ou étrangère.

## **B. L'aspect menaçant**

Il est généralement reconnu que les actes de langage se distinguent, entre autres, par un aspect intrinsèque à leur réalisation ; allusion ici est faite à un caractère socialement dichotomique de ces actes, un caractère tantôt menaçant (Brown et Levinson, 1987), tantôt flattant (Kerbrat-Orecchioni, 2005). L'excuse, notre objet d'étude est un acte à double contrainte ; c'est-à-dire un acte sauvant/préservant la face positive de l'offensé, et, simultanément, un acte menaçant pour la face positive de l'offenseur. Ceci dit, que représente cet aspect menaçant de l'excuse ? Est-il valable, ou du moins similaire dans toutes les langues/cultures ?

La menace que manifeste l'excuse à l'égard de l'image publique de soi représente une atteinte de mal au désir que l'on soit apprécié et approuvé. Ce désir inhibé par la réalisation de l'excuse se cristallise lorsque l'infraction est importante. D'ailleurs, cet aspect menaçant représente une perte de pouvoir du point de vue social ; une telle perte se concrétise par la prise de conscience et la reconnaissance de l'offense. Et pour neutraliser cette menace pour la face positive de l'offenseur, ce dernier recourt à un ensemble de stratégies.

Sur le plan pragmatique, nous rappelons que la neutralisation symbolique de l'aspect menaçant de l'excuse constitue, ensemble avec d'autres variables sociales<sup>8</sup>, un élément essentiel pour la réalisation heureuse de l'excuse, notamment au niveau sociopragmatique. Nous verrons plus tard que ces critères semblent être les obstacles principaux entravant l'acquisition de la compétence pragmatique chez les apprenants avancés.

## **C. Les stratégies de communication**

Grâce à la recherche qui a été consacrée à l'acquisition d'une langue seconde/étrangère, en générale, et à l'interlangue pragmatique, en particulier, il est généralement reconnu que l'interlangue est un système déficient par définition. Une telle déficience provoque divers problèmes chez l'apprenant quant à l'expression d'une certaine intention communicative en L2. Face à ce dilemme, l'apprenant développe un ensemble de mesures linguistiques, psycholinguistiques, ou interactionnelles afin de préserver l'équilibre de son intervention et combler les lacunes qui peuvent éventuellement surgir dans son système de communication. L'ensemble de ces mesures est connu sous le nom de « Stratégies de Communication ». Ce sont des moyens de résolution de problèmes « [...] employés par un individu pour surmonter la crise qui survient lorsque les structures langagières sont inadéquates pour communiquer sa pensée. » (Tarone, 1977: 195). Ces stratégies peuvent être déclenchées soit par un manque de règles linguistiques ou sociolinguistiques, ou bien par un dysfonctionnement au niveau de la planification et l'exécution des objectifs illocutoires, référentiels ou relationnels (Faerch et Kasper, 1983).

Relevant de la compétence stratégique dont elles représentent un élément essentiel, les stratégies de communication sont des moyens systématiques compensateurs permettant au locuteur de « gérer l'asymétrie communicative » (Springer, 1998: 78) qui risque d'être assujettie à un dysfonctionnement quelconque. Ce dysfonctionnement peut se présenter dans l'un des deux niveaux de la production du message (Levelt, 1989), c'est-à-dire la conceptualisation et la formulation. Au niveau de la macroplanification, l'apprenant risque de se méprendre non seulement en ce qui concerne l'élaboration de son intention de communication sous forme d'objectifs, mais aussi en ce qui concerne la sélection de l'information dont l'expression transmet son intention. Au niveau de la microplanification, des difficultés se posent quant à la mise en structure de ses objectifs ainsi qu'à l'assignation de référence à l'information choisie.

## **IV. La réalisation linguistique de l'excuse**

### **A. Les stratégies de l'excuse<sup>9</sup>**

Loin d'être si exhaustive à ce sujet, nous nous contentons ici de présenter la classification des différentes stratégies de l'excuse proposée par Olshtain et Cohen (1983), une classification qui a été adoptée dans plusieurs études attenantes à la réalisation linguistique de l'excuse dans différentes langues/cultures<sup>10</sup>. Hormis la volonté de l'offenseur de ne pas s'excuser, il existe généralement cinq stratégies qui constituent l'inventaire des différentes manières dont nous nous excusons. Cet inventaire comprend deux stratégies générales et trois autres particulières dans le

<sup>8</sup> La distance sociale, le pouvoir social, et le degré de gravité de l'offense.

<sup>9</sup> Nous précisons ici qu'il s'agit du verbe « s'excuser » et non pas du verbe « excuser ».

<sup>10</sup> On peut se référer au sous-titre II pour une bibliographie sur le sujet.

sens où celles-ci sont plus sensibles aux contraintes contextuelles. Les deux stratégies générales sont, premièrement, les dispositifs indiquant la force illocutoire (Illocutionary Force Indicating Device, IFID) comprenant, à titre d'exemple, les verbes performatifs et les formes routinières de l'excuse, et deuxièmement, l'expression de responsabilité au moyen d'une admission de négligence ou une imprévoyance (je ne l'ai pas fait exprès). Ces deux stratégies sont potentiellement capables d'exprimer une excuse quelle que soit la situation. Les trois autres stratégies de l'excuse, à savoir la justification, l'offre de réparation et la promesse d'abstention, de par leur sensibilité au contexte, reflètent sémantiquement le contenu de la situation (Olshtain, 1989: 157).

Outre ses cinq stratégies majeures, l'excuse peut être intensifiée ou rétrogradée. L'intensification de l'excuse peut s'effectuer soit d'une manière interne comme dans l'exemple suivant :

1) je suis *vraiment* désolé.

ou d'une manière externe comme ci-dessous :

2) *j'espère que tu m'en veux pas*, je suis désolé.

La rétrogradation se fait au moyen d'une expression qui peut remettre en doute la gravité de l'offense, voire même son existence. L'exemple suivant illustre une excuse rétrogradée :

3) *si certains mots vous ont personnellement blessé*, je le regrette et je les retire.

## **B. L'excuse chez les apprenants (marocains et jordaniens)**

### *1. Réalisation linguistique*

L'analyse du premier corpus que nous avons pu recueillir par le moyen des enregistrements audio et vidéo nous précise une quasi ressemblance entre les deux groupes d'informateurs quant à la réalisation linguistique de l'excuse. Le corpus illustre une dominance quasi-totale de l'une des stratégies générales pour s'excuser, à savoir les dispositifs indiquant la force illocutoire (IFID). Ces dispositifs oscillent entre des formules routinières exprimant une demande de pardon comme dans l'exemple suivant :

1. Lors d'un cours de français :

Professeur : à Pétra, la déesse de la fécondité était présentée toujours avec deux seins. Chez les Grecs avec quatorze seins.

Étudiant : il fallait plusieurs mains, alors ! (rires)

Professeur : il y a des filles ici Marwane, hein ! C'est compris ?

Étudiant : hein, *je m'excuse* de vous déranger.

ou par le recours à une expression de remords comme ici :

2. Dans le cadre d'un jeu de rôle, un voisin se plaint auprès de sa voisine qui met fortement la musique pendant la nuit.

Voisin : eh pauvre voisine ! Arrête de faire du bruit ! Vous nous avez dérangé. Laissez-nous dormir un peu.

Voisine : eh, *je suis désolée*. Eh, d'accord. Je vais essayer de baisser la musique. *Je suis désolée. C'est mon anniversaire*.

ou par un verbe performatif comme le montre les deux exemples suivants :

3. Dans le cadre d'un jeu de rôle, un étudiant a oublié de ramener le livre qu'il a emprunté à son professeur.

Professeur : alors, j'espère que vous m'avez ramené mon livre.

Étudiant : *excusez-moi* monsieur, *je suis très désolé. Je l'ai oublié*.

4. Un professeur qui s'excuse auprès de ses étudiants d'avoir manqué l'explication de quelque chose.

Professeur : *excusez-moi, je n'avais pas le temps de l'expliquer*.

En deuxième place, les deux groupes d'étudiants (marocains et jordaniens) semblent avoir tendance à justifier leurs offenses, une justification qui est, en effet, souvent accompagnée d'un certain dispositif indiquant la force illocutoire (IFID). Les exemples 5, 6 et 7 montrent bien ce regroupement de deux stratégies lors de la réalisation de l'excuse : une stratégie générale, notamment l'emploi des IFIDs et la justification, l'offre de réparation en tant que stratégies secondaires. D'ailleurs, nos résultats viennent corroborer ceux atteints par El-khalil (1998) dans son étude sur la réalisation de l'excuse par les jordaniens. Il a conclu que les jordaniens emploient des excuses explicites par le recours aux dispositifs indiquant la force illocutoire et la justification de l'offense.

Les apprenants appartenant aux deux groupes ont par ailleurs manifesté un certain intérêt pour les modifications internes qui servent éventuellement à intensifier la force illocutoire de l'excuse. Ces intensifications internes ont pris la forme de simples adverbes accentuant le degré de sincérité de l'offenseur. Les exemples ci-dessous illustrent la façon dont nos informateurs ont intensifié leurs excuses :

5. Professeur : bonjour, c'est la dernière fois que tu viens en retard.

Étudiant : je suis *vraiment* désolé madame.

6. Voisin : mais c'est votre anniversaire. C'est pas mon affaire. Il y a des gens qui dorment et qui vont se réveiller tôt. Donc ils auront du travail.

Voisine : d'accord, je suis *très* désolé, *vraiment* désolé, mais je vais essayer de baisser la musique.

Finalement, les apprenants marocains, à la différence des apprenants jordaniens, ont relativement eu recours à quelques offres de réparation. L'emploi très limité de cette stratégie secondaire est dû probablement aux contraintes qui peuvent surgir lors de l'élaboration des jeux de rôle, des contraintes qui peuvent établir quelques conditions, la présence desquelles influencent inconsciemment la réalisation de l'excuse. Nous verrons plus tard que l'emploi de cette stratégie mineure, comme c'est le cas pour les autres stratégies, n'est sujet à l'influence d'aucune variable d'ordre social. Autrement dit, les apprenants des deux groupes, notamment les apprenants marocains<sup>11</sup> ne manifestent aucune sensibilité aux critères/variables sociales. En effet, les stratégies utilisées pour la réalisation de l'excuse demeurent manifestement stables malgré l'alternance de variables sociales.

## 2. *Manifestation des stratégies de communication*

Il est à noter, à ce stade, que l'emploi récurrent d'une certaine stratégie de réalisation de l'excuse, à savoir les IFIDs, ne veut pas nécessairement dire qu'il est question d'une seule et unique intention qui est celle exprimée ou voulue par les différents apprenants. Cela suggère que les apprenants usent de certaines formules sémantiques (*semantic formulae*) telle que les formules routinières pour exprimer un ensemble de fonctions pragmatiques diverses et variées. À travers les différentes réalisations des apprenants nous avons remarqué une stabilité assez étonnante des formules sémantiques routinières véhiculées lors des interactions verbales. Nous avons constaté ainsi que les apprenants n'agissent pas en conséquence des variations contextuelles qui nécessitent vraisemblablement des modifications formelles ou fonctionnelles.

Malgré la diversification des situations des jeux de rôle en fonction de variables sociales, les apprenants manifestent une limitation des fonctions pragmatiques qui correspondent à un même acte illocutoire \_ l'excuse dans notre cas. Pour combler ce manque d'un savoir-faire relatif à l'asymétrie entre la réalisation d'une certaine fonction pragmatique et sa forme de réalisation correspondante, les apprenants essaient de faire appel à des stratégies réductrices (Faerch et Kasper, 1983) qui servent tantôt à réduire le sens projeté, tantôt à simplifier les modalités formelles avec lesquelles ils s'excusent.

Concernant la réduction appliquée au niveau du sens projeté, les apprenants, malgré un savoir/compétence linguistique suffisante de par leur niveau avancé en FLE, semblent ne pas pouvoir adapter leurs excuses aux multiples variables socioculturelles palpables au travers les

<sup>11</sup> Nous insistons ici sur les apprenants marocains parce que leurs réalisations ont été obtenues au moyen de jeux de rôle dans lesquels différentes situations ont été élaborées avec différents rôles à jouer et avec différents critères sociopragmatiques à prendre en compte.

diverses situations de jeux de rôle. Il s'avère en fait qu'ils *n'osent pas*, nous semble-t-il, courir le risque d'ajuster leurs réalisations selon la distance sociale entre les deux interlocuteurs, le pouvoir social exercé par l'un sur l'autre, ou le degré de gravité de l'offense. Cette attitude réservée de la part des apprenants met en évidence une pénurie sur le plan sociopragmatique qu'ils combleront au moyen de la plus directe des stratégies (IFIDs). Les apprenants incarnant le rôle de l'offenseur, en ce sens, préfèrent subir la menace de leur propre face positive en réduisant la portée de leur intention en étant directs que de risquer la préservation de la face positive de l'offensé.

En ce qui concerne la réduction au niveau de la forme utilisée pour s'excuser, les apprenants tendent vers l'emploi d'expressions simples, voire routinières et conventionnelles. Ils n'éprouvent presque aucune disposition à remanier leurs excuses en fonction des données contextuelles à leur disposition. Il est à noter ainsi que le choix de formules *simples* lors de l'accomplissement d'une excuse, s'effectue au détriment de formules *complexes* et *précises* (Skehan, 1992, 1998). À vrai dire, pour maintenir un niveau de *fluidité* satisfaisant lors de leur interaction, les apprenants optent pour des stratégies de réduction et s'abstiennent ainsi d'élaborer leur système d'interlangue sous-jacent par le biais de leurs excuses en terme de complexité et surtout de précision.

### 3. Représentation de l'excuse

À l'aide du deuxième type de corpus obtenu par les questionnaires écrits, nous avons pu tracer les occurrences du lexème « s'excuser », d'abord dans les séquences discursives des apprenants et ensuite dans leurs définitions de ce même lexème. L'intérêt de cette analyse de la représentation de l'excuse chez les apprenants réside dans la volonté de mettre en rapport la représentation de l'excuse et son éventuel déploiement dans les interactions verbales. Ainsi, nous proposons la représentation suivante de la signification lexicale de l'excuse :

*Noyau :*

Axiologique positif : affectif et moral

*S* regretter  $X^{12}$  → où *X* est axiologiquement négatif  
où *X* a trait à la personne qui regrette

*S* exprimer du remords (en se montrant responsable)

*Stéréotypes :*

*S* regretter *X* → Donc *S* reconnaître *X*  
Donc *S* demander pardon  
Donc *S* vouloir corriger *X*  
Donc *S* expliquer *X*

*S* exprimer du remords → Donc *S* se sentir coupable  
Donc *S* vouloir cesser *X*  
Donc *S* vouloir remettre l'équilibre

*Possibles argumentatifs :*

S'excuser → Donc reconnaître *X*  
Donc se sentir coupable  
Donc vouloir corriger *X*  
Donc vouloir cesser *X*  
Donc demander pardon

D'après cette reconstruction de la signification de l'excuse, il est évident que les possibles argumentatifs, générés au moyen de séquences discursives argumentatives à partir de l'association du noyau avec le stéréotype, ont été activés, voire affirmés dans les occurrences discursives. Ceci dit, la valeur axiologique de l'excuse a gardé son pôle positif. De plus, nous nous rendons compte à partir des différents possibles argumentatifs décrits plus haut que la représentation de l'excuse

<sup>12</sup> *S* est l'offenseur, *X* est l'offense.



chez les apprenants regroupent déjà un ensemble varié de mécanismes/stratégies attendant à la réalisation de l'excuse. Une question alors s'impose : est-ce qu'une représentation riche est structurée peut garantir une réalisation appropriée et correcte ?

#### 4. Discussion

L'analyse que nous avons menée nous a permis d'approcher le processus de construction du sens à partir de deux perspectives différentes et ensuite proposer quelques interprétations qui peuvent expliquer ou du moins expliciter au sein de l'interlangue comment un tel processus de construction du sens se déroule. D'une perspective cognitive, deux raisons peuvent expliquer l'emploi excessif de stratégies directes malgré la variation des critères sociaux. D'abord, l'apprenant effectue un calcul défectueux vis-à-vis de l'élaboration et l'analyse de la situation de communication. L'estimation erronée de cette situation émane, nous semble-t-il, d'une représentation défaillante ou mal restructurée chez l'apprenant. Deuxièmement, malgré la compétence linguistique avancée de l'apprenant, ce dernier n'arrive pas à ajuster d'une façon appropriée la coordination pragmatique/ sociopragmatique ; c'est-à-dire l'adaptation de la forme pour correspondre au sens projeté. Cette inadéquation surgit probablement à cause d'un contrôle déplacé au niveau de la correspondance forme/sens.

D'un point de vue sémantico-discursif, les apprenants semblent déployer une série limitée de dispositifs discursifs sous forme de stratégies de communication. Ces stratégies ont servi de mécanismes discursifs d'activation de la signification de l'excuse. Toutefois, malgré la richesse relative des possibles argumentatifs activés dans les occurrences discursives des apprenants et qui manifestent une représentation stable et riche, leur déploiement lors des interactions verbales s'avère être assez limité. Cela reflète, en effet, un contenu représentatif non analysé relatif à la réalisation linguistique de l'excuse en FLE, notamment sur le plan socioculturel.

Pour revenir à un point que nous avons évoqué dans notre discussion des stratégies de communication, à savoir le lien entre la fluidité<sup>13</sup> et la compétence pragmatique, nous avons mis en place deux postulats. D'abord, nous présumons que la fluidité est caractéristique d'un niveau élevé de contrôle de traitement. Ce processus de traitement, comme nous l'avons vu avec Bialystok, présuppose une attention sélective à l'information. Notre constatation à cet égard relève du fait que les apprenants dans leurs réalisations de l'excuse montrent un déséquilibre de compromis entre les aspects pragmatiques et sociopragmatiques, un déséquilibre illustré par le recours aux stratégies de réduction. À la lumière de cette dernière constatation, il nous semble que les apprenants échouent à prêter attention aux bons choix et aux informations nécessaires et pertinentes telles que les distinctions sociales.

## V. Conclusion

Au travers de cette étude, nous avons essayé de traiter de l'acquisition et du développement de l'excuse en termes de trois composantes de la compétence de communication, à savoir la compétence pragmatique, sémantique et stratégique. L'analyse que nous avons menée nous a permis d'abord d'établir un certain nombre de liens entre ces différents éléments, qui constituent avec un savoir linguistique et discursif pertinent, l'épine dorsale de l'interlangue chez l'apprenant de FLE, et d'examiner de près les différents mécanismes cognitifs et discursifs qui sous-tendent la construction de l'excuse dans les interactions verbales.

Relatifs aux résultats obtenus par le biais de cette étude, trois points principaux ont été éclairés. Les trois points offrent quelques pistes, voire même quelques réponses aux problématiques évoquées au début de cette recherche. Les résultats montreraient que le critère de la fluidité ne peut pas prévoir une compétence pragmatique optimale, surtout sur le plan sociopragmatique. En outre, il s'avère qu'un savoir sémantique manifesté dans la construction discursive de la signification lexicale nécessite un processus d'explicitation, d'analyse (au sens de Bialystok), de structuration et de restructuration chez l'apprenant. Un tel processus d'analyse, si effectué, peut garantir la traduction de ce savoir au niveau pragmatique comme dans le cas de la réalisation de l'excuse.

Finalement, pour que l'acquisition d'une langue seconde/étrangère soit optimale en termes des différentes composantes de la compétence de communication, il nous paraît essentiel d'avoir une

---

<sup>13</sup> La fluidité est ici entendue dans un sens large ; c'est le résultat d'un développement automatique des différentes routines langagières qui, au fil du temps, ne requièrent pas une certaine attention, mais plutôt un remplacement des procédures algorithmiques sensibles aux diverses règles par un traitement qui dépend essentiellement de la mémoire (Logan, 1988).

bonne maîtrise du contrôle de traitement vis-à-vis d'une représentation de la langue riche et analysée.

## Bibliographie

- Austin, J., *How to do things with words*, Oxford, Clarendon Press, 1962.
- Bachman, L., *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press, 1990.
- Bachman, L., Palmer, A., *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*, Oxford, Oxford University Press, 1996.
- Bardovi-Harlig, K., «Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics», in *Language Learning*, n° 49 1999, p. 677-713.
- Bardovi-Harlig, K., «Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? », in Rose, K., R., Kasper, G. (eds.), *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 13.
- Bergman, M., Kasper, G., «Perception and performance in native and nonnative apology», in G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 82-107.
- Bialystok, E., «Some factors in the selection and implementation of communication strategies», in C. Faerch, G. Kasper (eds.), *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman, 1983.
- Bialystok, E., *Communication strategies: a psychological analysis of second-language use*, Oxford, Blackwell, 1990.
- Bialystok, E., «Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence», in G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford, 1993, p. 43-57.
- Brown, P., & Levinson, S., *Politeness: some universals in language use*, Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- Canale, M., «From communicative competence to language pedagogy», in J. Richards, R. Schmidt (eds.), *Language and communication*, London, Longman, 1983, p. 2-27.
- Canale, M., Swain, M., «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», in *Applied Linguistics*, n° 1, 1980, p. 1-47.
- Cohen, A., Olshtain, E., «Developing a measure of sociocultural competence: The case of apology», in *Language Learning*, n° 31, 1981, p. 113-134.
- El-khalil, H.M.H., «Variation in apology strategies among friends and acquaintances in Jordanian Arabic», Unpublished Master's Thesis, Irbid, Jordan Yarmouk University, 1998.
- Ellis, R., *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Fraser, B., «On apologizing», in F. Coulmas (ed.), *Conversational Routine: Explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*, The Hague, Mouton, 1981, p. 259-271.
- Galatanu, O., «Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction- reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée», in Galatanu, O. & Gouvard, J. M. (eds.), *Langue Française 123 : La sémantique du stéréotype*, 1999, p. 41-51.
- Galatanu, O., «Signification, sens et construction discursive de soi et du monde», in Barbier, J.M. & Galatanu, O. (eds.), *Signification, sens, formation*, Presses Universitaires de France, 2000 a, p. 25-44.
- Galatanu, O., «Langue, discours et systèmes de valeurs», in Suomela-Salmi, E. (ed.), *Curiosités linguistiques*, Université de Turku, 2000 b, p.80-102.
- Galatanu, O., «la dimension axiologique de l'argumentation», in M. Carel (ed.), *Hommage à Oswald Ducrot*, Paris, L'Harmattan, 2002, p. 93-107.
- Galatanu, O., «Sémantique des possibles argumentatifs et dénomination», in M. Riegel, C. Schmedecker, P. Swiggers & I. Tamba (eds.), *Au carrefour du sens. Hommages offerts à Georges Kleiber*, Leuven, Peeters Publishers, 2006.
- Galatanu, O., «For an argumentative semantics in the approach of the concept of "advanced learner" of a foreign language», communication présentée au colloque international "Retour aux variétés avancées dans l'acquisition des langues secondes", Aston University, Birmingham, juin 2006.
- Goffman, E., «On face-work: an analysis of ritual elements in social interaction», in *Psychiatry*, n° 18, 1955, p. 213-231.
- Goffman, E., *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit, 1974, p. 54.
- House, J., «Toward a model for the analysis of inappropriate responses in native/nonnative interactions», in G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 161-183.
- Hymes, D., *On communicative competence*, Philadelphia, University of Pennsylvania press, 1971.
- Kasper, G., Blum-Kulka, S. (eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993.
- Kasper, G., & Rose, K., «Pragmatics and second language acquisition», in *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 19, 1999, p. 81-104.
- Kerbrat-Orecchioni, C., *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005.
- Leech, G., *The principles of pragmatics*, London, Longman, 1983.
- Levelt, W., *Speaking: From intention to articulation*, Cambridge, MA, MIT press, 1989.

- Levinson, S., *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- Logan, G. D., «Toward an instance theory of automatization», in *Psychological Review*, n° 95, 1988, p. 492-527.
- Olshtain, E., «Sociocultural competence and language transfer: The case of apology», in S. Gass, L. Selinker (eds.), *Language transfer in language learning*, Rowley MA, Newbury House, 1983, p. 232-249.
- Olshtain, E., «Apologies across languages», in S. Blum-Kulka, J. House, G. Kasper (eds.), *Cross-cultural pragmatics: Requests and apologies*, Norwood, NJ, Ablex, 1989, p. 155-173.
- Olshtain, E., Cohen, A., «Apology: A speech act set», in N. Wolfson & E. Judd (eds.), *Sociolinguistics and second language acquisition*, New York, Newbury House, 1983, p. 18-35.
- Robinson, P., «Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: a triadic framework for examining task influences on SLA» in P. Robinson (ed.), *Cognition and second language instruction*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001, p. 287-318.
- Rose, K., R., «An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development», in *Studies in Second Language Acquisition*, n° 22, 2000 p. 27-67.
- Rose, K., R., Kasper, G., *Pragmatics in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press, 2001.
- Sacks, H., Schegloff, E., Jefferson, G., «A simplest systematics for the organisation of turn-taking for conversation», in *Language*, n° 50, 1974 p. 696-735.
- Schmidt, R., «Consciousness, learning and interlanguage pragmatics», in G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 21-42.
- Searle, J., *Speech acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1969.
- Searle, J., «A classification of illocutionary acts», in *Language in Society*, n° 5, 1976, p. 1-23.
- Skehan, P., «Strategies in second language acquisition», in *Thames Valley University Working Papers in English Language Teaching*, n° 1, 1992.
- Skehan, P., *A cognitive approach to language learning*, Oxford, Oxford University Press, 1998.
- Springer, C., «Recherche didactique et sciences du langage: questions d'évaluation», in *Actes du 2<sup>e</sup> Colloque de linguistique appliquée*, Université Strasbourg 2, Cofdela, 1998, p. 78.
- Tarone, E., «Conscious communication strategies in interlanguage», in H. Brown, C. Yoryo, R. Crymes (eds.), *On TESOL*, n° 77, Washington, DC, TESOL, 1977, p. 195.
- Trosborg, A., *Interlanguage pragmatics: Requests, complaints and apologies*. Berlin, Mouton de Gruyter, 1995.
- Vanderveken, D., *Les actes de discours*, Bruxelles, Pierre Mardaga, 1985.
- Zuengler, J., «Explaining NNs interactional behaviour: the effect of conversational topic», in G. Kasper, S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press, 1993, p. 184-195.