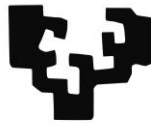




# **Les actes de langage en français. La *demande* dans les méthodes de Français Langue Étrangère.**

eman ta zabal zazu



Universidad      Euskal Herriko  
del País Vasco      Unibertsitatea

*Silvia Fernández Martín*

*Philologie Française*

Directrice : Leire Ruiz de Zarobe

*Cours académique: 2019/2020*

## **Résumé.**

L'acquisition de la compétence pragmatique est souvent un problème pour les élèves qui apprennent la langue française. Dans ce TFG, notre objet d'étude est l'acte de langage "demande". Nous partons de la théorie des actes de langage et, plus concrètement, de l'acte de langage de la *demande* du point de vue de différents auteurs jusqu'aux auteurs les plus récents afin d'exposer et analyser les différentes prémisses proposées à propos de ce type d'acte. Ensuite, nous étudions le traitement de cet acte dans trois méthodes de FLE classées dans le niveau B1 du CECR, afin d'examiner si leur traitement est efficace pour l'apprentissage de cet acte de langage.

## TABLE DE MATIÈRES

<b>1. Introduction</b> .....	1
<b>2. Théorie sur les actes de langage</b> .....	2
<b>3. Étude sur l'acte de langage "demande"</b> .....	5
3.2. La théorie fondamentale de Kerbrat-Orecchioni .....	10
3.2.1. La requête: acte indirect et plus ou moins conventionnel.....	11
3.2.2. Le caractère brutal ou adouci de la formulation.....	12
3.2.3. Requête et relation interpersonnelle .....	13
3.3. Autres études récentes sur la demande.....	14
3.4. Conclusions .....	15
<b>4. Le traitement de l'acte de langage de la "demande" dans trois méthodes de Français Langue Étrangère (FLE)</b> .....	17
4.1. Introduction .....	17
4.2. L' <i>input</i> dans les trois méthodes du FLE.....	18
4.3. Les formulations de l'acte de langage de la demande dans les méthodes de FLE .....	21
4.4. Les exercices sur la demande dans les méthodes de FLE .....	23
<b>5. Conclusions finales</b> .....	27

## 1. Introduction

Cette étude s'inscrit dans la théorie des actes de langage, la théorie fondatrice et la plus répandue de la Pragmatique. Notre objet d'étude sera l'acte de langage "demande" et son enseignement dans le domaine du Français Langue Étrangère (FLE). Nous analyserons le traitement pédagogique de cet acte dans quelques méthodes de FLE afin de déterminer si ce traitement permet une acquisition adéquate de la part des apprenants. Notre objectif sera donc double: 1) d'étudier théoriquement l'acte de langage de la demande dans la pragmatique pour établir les bases qui nous permettront par la suite 2) d'appliquer nos connaissances à l'analyse de cet acte dans les méthodes de FLE.

L'intérêt de cet acte de langage est manifeste dans la communication interactionnelle. En effet, dans la vie quotidienne, tout individu qui participe dans le processus communicatif se voit obligé à réaliser des demandes. L'acte de langage de la *demande* a été décrit par les linguistiques comme «l'activité la plus fondamentale et la plus répandue de l'interaction sociale» (Drew et Couper-Kuhlen, 2014:1). La fréquence des formulations de ce type d'acte de langage est l'une des raisons pour lesquelles cet acte est étudié par beaucoup de linguistes et de philosophes du langage. En plus, ce type d'acte a été largement analysé car il est considéré comme un des *Face Threatening Acts* (actes menaçants pour la face), c'est-à-dire, selon la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1987), les demandes menacent la face négative (ou territoire) des interlocuteurs, ce qui empêche leur liberté d'action. À cause de cette menace, ces formulations sont souvent adoucies dans la langue française en fonction du contexte, autrement dit, les paramètres sociaux comme la relation entre les interlocuteurs (la distance et la hiérarchie) ont un effet important à l'heure de réaliser ce type d'acte.

Les formulations de la demande varient d'une culture à l'autre, ce qui pose des problèmes aux apprenants de langues étrangères comme le français. Pour pouvoir utiliser de manière correcte les stratégies de cet acte de langage, les apprenants ont besoin de développer des compétences pragmatiques et communicatives pour que les formulations soient appropriées et pour que l'interlocuteur ne semble pas impoli. Warga (2005) et d'autres chercheurs antérieurs ont montré que les apprenants des langues étrangères ont tendance à réaliser des demandes plus directes et sans presque

adoucisseurs. Ce fait peut provoquer des malentendus entre les interlocuteurs non-natifs et natifs du français et, pour cela, il faut que les apprenants soient bien formés pour réaliser ce type d'acte de manière adéquate du point de vue commun.

Pour réaliser notre étude, nous commencerons par un aperçu générique sur la théorie des actes de langage, ensuite, nous étudierons les différentes propositions des linguistes et des philosophes du langage pour analyser l'acte de la *demande* et finalement, nous ferons une analyse de trois méthodes, qui ont été choisies après une grande recherche entre plusieurs méthodes proposées par les différentes maisons d'édition, en touchant divers aspects comme l'*input*, les formulations de l'acte, les exercices, la langue etc. Cette étude nous permettra de savoir si les méthodes sont vraiment préparées pour faire face à l'apprentissage de ce savoir-faire.

## 2. Théorie sur les actes de langage

L'origine de la pragmatique peut se situer dans les questions que se posent les philosophes du langage du XX<sup>ème</sup> siècle sur le langage et d'où naîtra la théorie des actes de langage. Cette théorie ne vient pas de la linguistique, mais de la philosophie du langage qui est née dans les années 50.

Le premier philosophe qui a introduit cette théorie a été John Austin qui est considéré comme le père de la pragmatique moderne. Sa théorie a été renforcée et réformée par John Searle. Dans son livre *How to do things with words* (1962), qui a été traduit en langue française par *Quand dire, c'est faire* (1970), Austin distingue entre les énoncés **performatifs**, selon lesquels tous les énoncés sont liés à l'exécution de certains types d'actes conventionnels, et les énoncés **constatifs**, énoncés qui peuvent être vrais, c'est-à-dire, qui décrivent des états de choses telles qu'elles sont dans le monde ou, dans le cas contraire, faux. Par la suite, Austin a modifié cette distinction pour établir trois types d'actes de langage dans l'usage du langage: **l'acte locutoire** où le sens est tiré des éléments linguistiques individuels qui forment un énoncé; **l'acte illocutoire** où le locuteur exprime son intention de faire quelque chose d'une manière que l'interlocuteur reconnaît également; et **l'acte perlocutoire** où l'énoncé produit des effets conséquents sur les sentiments, pensées et actions du public.

Un autre philosophe du langage qui a contribué à la théorie des actes de langage a été John Searle, qui a modifié partiellement la pensée d'Austin. Il a introduit pour la première fois, dans son ouvrage paru en 1969: *Speech acts. An essay in the philosophy of language*, le terme 'acte de langage'. Comme Austin, Searle considère que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier, c'est-à-dire, qu'il produit un certain effet et entraîne une certaine modification de la situation interlocutive. Il appelle **force illocutoire** l'élément de l'énoncé qui lui donne sa valeur d'acte. En ce qui concerne les énoncés suivants:

- A) Paul fume beaucoup.
- B) Paul fume-t-il beaucoup?
- C) Fume beaucoup, Paul!
- D) Plût au ciel que Paul fume beaucoup!

nous pouvons dire qu'il s'agit du même contenu propositionnel, mais que les énoncés s'opposent quant à leur force illocutoire: A effectue une affirmation, en émettant B le locuteur pose une question, le C exprime un ordre et, finalement, le D exprime un souhait.

Pour Searle, en parlant d'un point de vue terminologique, il faut distinguer:

1. Les **actes illocutoires**, qui font référence aux différentes actions que nous pouvons accomplir par des moyens langagiers. Le fonctionnement de ces actes est dirigé par des règles qui font partie de ce que Saussure appelle la langue.

2. Les **forces illocutoires**, qui correspondent dans un énoncé à l'élément qui permet à cet énoncé de fonctionner comme un acte particulier. Nous dirons, par exemple, que *Donne-moi le stylo!* possède une force illocutoire d'ordre.

En plus, Searle considère que l'acte de langage est "l'unité minimale de communication linguistique" et il affirme que la raison pour laquelle nous devons nous concentrer sur l'étude des actes de langage est que toute communication linguistique comprend des actes de langage (Searle, 1969).

Selon Searle, l'acte de langage indirect permet à l'interlocuteur de comprendre l'intention du locuteur, c'est-à-dire:

«le locuteur communique au récepteur plus qu'il ne veut dire sur la base d'informations linguistiques et non linguistiques qui sont partagées par les deux, ainsi que l'union de la raison et de l'inférence par le récepteur» (Searle 1972: 61).

En d'autres termes, le philosophe laisse entendre que l'interlocuteur comprend l'acte de langage indirect au moyen de connaissances qu'il partage avec le locuteur, qui l'aident à faire les déductions nécessaires pour ne pas interpréter l'acte illocutoire littéralement. Alors, les principales raisons de l'utilisation de formes indirectes sont, comme le souligne Searle, les règles de politesse, ce qui signifie que l'utilisation d'actes de langage indirects permet d'éviter, par exemple, l'emploi d'énonciations impératives et atteint le même but illocutoire.

En outre, la proposition de Searle (1982) pour classifier les actes de langage est l'une des classifications les plus acceptées. Il s'appuie sur Austin pour établir une division entre les différents types d'actes de langage et, il classifie les actes de langage illocutoires en: assertifs, directifs, promissifs, expressifs et déclaratifs.

a) **Actes assertifs:** le locuteur s'engage avec la vérité de la proposition exprimée comme, par exemple, dans les actes comme "affirmer" ou "assurer",

Ex.: *Il fait chaud.*

b) **Actes directifs:** l'interlocuteur accomplit l'acte spécifique auquel fait référence la formulation.

Ex.: *Ouvre la fenêtre.*

c) **Actes promissifs:** le locuteur se positionne comme le sujet qui réalise l'action de l'énoncé au bénéfice de l'interlocuteur.

Ex.: *Je te prêterai l'argent dont tu as besoin.*

d) **Actes expressifs:** les interlocuteurs expriment leurs sentiments et leurs attitudes.

Ex.: *Merci de m'avoir aidé.*

e) **Actes déclaratifs:** le locuteur relie le contenu proposé et la réalité lorsqu'il émet l'énoncé.

Ex.: *Un juge dit: Je vous proclame mari et femme.*

Les définitions d’Austin et Searle indiquent que les actes de langage ne sont pas seulement des expressions linguistiques, mais aussi des actions linguistiques qui accomplissent notre but communicatif. Cela nous amène à penser que les interlocuteurs font plus de choses avec les mots que les prononcer, les actes de langage sont inclus dans les interactions de la vie quotidienne et ils exigent la connaissance de l’usage approprié du langage dans une culture donnée. Par exemple, si le locuteur prononce les phrases suivantes:

a) *Vous pourriez m’écouter un moment?*

b) *Écoute-moi un moment.*

Dans a) et b) les formulations pourraient être perçues comme des demandes plutôt que comme des questions ou des ordres, respectivement. Cela conduit à la réflexion que la signification littérale de l’énoncé et de l’acte produit dans le contexte est très différente. Quand nous parlons d’actes de langage, le contexte devient très important. Selon Escandell (2006:52) nous comprenons par **contexte** «un sous-ensemble particulier d’hypothèses que l’interlocuteur utilise pour l’interprétation d’une formulation donnée», comme, dans ce cas, l’interprétation par l’interlocuteur de l’intention du locuteur.

Alors, la théorie sur les actes de langage a été développée par plusieurs spécialistes du langage comme Austin qui est le précurseur de cette théorie et qui postule l’existence de deux types d’énoncés: les énoncés constatifs et performatifs. En plus, il nous parle de l’accomplissement de trois actes simultanés: l’acte locutoire, illocutoire et perlocutoire. Searle a renforcé et réformé l’étude en introduisant le terme ‘*acte de langage*’ et en classifiant les actes de langage en cinq catégories (assertifs, directifs, promissifs, expressifs, déclaratifs), entre autres apports. Grâce à ces philosophes du langage et leurs études, nous pouvons développer ce travail en mettant l’accent sur l’acte de langage de la “demande”.

### **3. Étude sur l’acte de langage “demande”**

Après avoir défini la théorie des actes de langage, nous allons expliquer l’acte de langage de la *demande* qui a été décrit par les linguistiques comme «l’activité la plus



fondamentale et la plus répandue de l'interaction sociale» (Drew et Couper-Kuhlen, 2014:1). Cet acte est l'acte de la *demande* qui a été étudié par plusieurs linguistes qui ont introduit des prémisses décisives pour définir l'acte et savoir comment il fonctionne dans la langue française.

Blum-Kulka et alt. (1984) dans leur article «Request and Apologies: A Cross-cultural Study of Speech Acts realization patterns» s'intéressent à étudier l'acte de langage de la *demande* dans plusieurs langues suite à un projet dans lequel elles établissent les similitudes et les différences entre les interlocuteurs natifs et non-natifs.

Blum-Kulka et alt. constatent trois types de réalisation de la demande. D'abord, (a) **la plus directe** qui met en place l'utilisation de l'impératif et des performatifs. Après, (b) **l'indirecte conventionnelle** qui utilise des procédures qui ont besoin d'un contexte pour se réaliser de manière conventionnelle dans une langue concrète. Et pour finir, (c) **l'indirecte non conventionnelle**, dans laquelle la demande fait référence à un objet ou un élément dont nous avons besoin pour accomplir l'acte de langage. Exemples:

- a) *Ferme la fenêtre!*
- b) *Tu peux fermer la fenêtre?*
- c) *Il fait froid ici.*

Elles divisent aussi ces trois niveaux en neuf sous-catégories qu'elles classifient dans le cadre suivant qui montrent les différentes stratégies de la demande en anglais:

**Table 2: Stratégies de requête:<sup>1</sup>**

Types	Exemples

---

<sup>1</sup> Les exemples en français qui apparaissent sont la traduction que j'ai faite des exemples en anglais de Blum-Kulka et alt.

<p>1. Mode dérivable: l'ambiance grammaticale du verbe dans l'énoncé marque sa force illocutoire comme une demande.</p>	<p><i>Leave me alone.</i> (<i>Laisse-moi tranquille.</i>)</p>
<p>2. Performatifs explicites: la force illocutoire de l'énoncé est explicitement nommée par les locuteurs.</p>	<p><i>I'm asking you not to park the car here.</i> (<i>Je vous demande de ne pas garer la voiture ici.</i>)</p>
<p>3. Des énoncés performatifs couverts intégrant la dénomination de la force illocutoire.</p>	<p><i>I would like you to give your lecture a week earlier.</i> (<i>Je voudrais que vous donniez votre conférence une semaine plus tôt.</i>)</p>
<p>4. Locution dérivable: le point illocutoire est directement dérivable du sens sémantique de la locution.</p>	<p><i>Madam, you'll have to move your car.</i> (<i>Madame, vous devrez déplacer votre voiture.</i>)</p>
<p>5. <i>Scope stating</i>: l'énoncé exprime les intentions, le désir ou le sentiment du locuteur vis-à-vis du fait que l'auditeur fait X.</p>	<p><i>I really wish you'd stop bothering me.</i> (<i>J'aimerais vraiment que tu arrêtes de m'embêter.</i>)</p>
<p>6. Formule suggestive spécifique à la langue: la phrase contient une suggestion à X.</p>	<p><i>Why don't you get lost?</i> (<i>Pourquoi tu ne te perds pas?</i>)</p>

<p>7. Référence aux conditions préparatoires: l'énoncé contient une référence aux conditions préparatoires (par exemple la capacité ou la volonté, la possibilité que l'acte soit accompli) dans n'importe quelle langue spécifique.</p>	<p><i>Could you clear up the kitchen, please?</i>  <i>(Pourriez-vous nettoyer la cuisine, s'il vous plaît?)</i></p>
<p>8. Conseils forts: l'énoncé contient une référence partielle à l'objet ou aux éléments nécessaires à la mise en œuvre de l'acte (impliquant directement l'acte de façon pragmatique).</p>	<p><i>You've left this kitchen in a right mess.</i>  <i>(Vous avez laissé la cuisine complètement en désordre)</i></p>
<p>9. Énoncés de conseils légers qui ne font aucune référence à la demande proprement dite (ou à l'un de ses éléments) mais sont interprétables à travers le contexte des demandes.</p>	<p><i>I'm a nun (in reponse to the persistent boy)</i>  <i>(Je suis une nonne, (en réponse à un garçon persistant)).</i></p>

En plus, elles définissent l'acte de la *demande* comme un FTA<sup>2</sup> (*Face-Threatening Act*) pour réduire l'effet menaçant de cet acte en nous proposant plusieurs stratégies:

a) Le locuteur peut réduire cet effet en utilisant une stratégie indirecte au lieu d'une directe.

Ex.: *Vous pouvez ouvrir la fenêtre?* au lieu de *Ouvrez la fenêtre!*

b) Le locuteur doit manipuler la stratégie pour réduire l'effet d'imposition.

Ex.: *Vous pouvez ouvrir la fenêtre, s'il vous plaît?*

---

<sup>2</sup> FTA (*Face-Threatening Acts*): Dans la communication, il existe des actes que par nature menacent la propre image et l'image d'autrui.

Aussi, elles proposent trois éléments très importants à l'heure d'accomplir un acte de langage: le locuteur, l'interlocuteur et l'action. Le locuteur doit choisir différentes manières d'impliquer ces éléments. Blum-Kulka et alt. nous présentent plusieurs manières d'orienter l'acte de la *demande* pour qu'elle ait lieu:

- a) orientée vers l'interlocuteur: Ex.: *Pourrais-tu ranger ta chambre?*
- b) orientée vers le locuteur: Ex.: *Je me demandais si tu pourrais m'aider à ranger la chambre?*
- c) orientée vers l'interlocuteur et vers le locuteur: Ex.: *Alors, nous pouvons ranger la chambre?*
- d) impersonnel: Ex.: *Ça ne serait pas une mauvaise idée de ranger la chambre.*

En plus, elles mentionnent dans leur article quelques ressources linguistiques qui sont utilisées pour réduire l'acte menaçant:

a) Les *atténuateurs* qui nous permettent de considérer des variations de structure de surface spécifiques à la langue, indépendamment du type de stratégie. Par exemple:

- Interrogation: *Pourrais-tu fermer la fenêtre?*
- Négation: *Vous ne pourriez pas fermer la fenêtre?*
- Utilisation du passé: *Si je pouvais ouvrir la fenêtre.*
- Utilisation du conditionnel: *Je me demandais si tu pourrais me donner ton numéro.*

b) Les *intensifieurs* qui nous permettent de réduire l'impact de la loi sur le discours. Les orateurs ont également des moyens disponibles pour augmenter sa force contraignante. Cette fonction d'aggravation de la demande peut à nouveau être réalisée par des modifications internes.

- Intensifieurs: Ce sont des éléments par lesquels l'orateur surreprésente la réalité indiquée dans les propositions. Ex.: *Nettoyez cette table, c'est dégoûtant!*
- Expletifs: Ce sont des éléments intensifieurs lexicaux par lesquels le locuteur exprime explicitement des attitudes émotionnelles négatives. Ex.: *Tu n'as toujours pas nettoyé ce bordel.*

c) Les *adjoints* de l'acte directeur, qui sont des modifications internes, c'est-à-dire, le locuteur peut choisir d'appuyer ou d'aggraver l'acte de langage par d'autres modifications.

Ex.: *Mon petit, est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre, s'il te plaît?*

En outre, Blum-Kulka et alt. nous expliquent la théorie des actes de langage, et plus particulièrement l'acte de la *demande* dans des langues comme l'anglais, en s'appuyant sur les prémisses proposées par Austin et Searle. Mais, même si l'étude de Blum-Kulka et alt. a été novateur pour définir cet acte de langage, c'est Kerbrat-Orecchioni qui a élaboré la théorie fondamentale pour expliquer le fonctionnement de cet acte en français.

### 3.2. La théorie fondamentale de Kerbrat-Orecchioni

L'auteure de l'ouvrage *Les actes de langage dans le discours: théorie et fonctionnement* (2001a), Catherine Kerbrat-Orecchioni, élabore la théorie fondamentale des actes de langage pour la langue française à l'intérieur de laquelle elle étudie la demande en français. Kerbrat-Orecchioni affirme que nous pouvons trouver quelques problèmes à l'heure de définir l'acte de langage de la demande ou *requête* comme elle le nomme. Elle nous propose une division fondamentale pour décrire l'acte:

D'une part, la **question** qu'elle définit comme: «tout énoncé qui se présente comme ayant pour finalité principale d'obtenir de son destinataire un apport d'information» (Kerbrat-Orecchioni, 2001(a):36). En plus, elle explique qu'il peut avoir deux types de questions avec des valeurs différentes. D'abord, la question «**totale**», c'est-à-dire, «l'information demandée concerne la valeur de vérité du contenu propositionnel global» (2001(a):36) comme, par exemple, *Pierre est arrivé quand?* Puis, elle nous explique aussi un autre type de question, la question «**partielle**» qu'elle définit comme «l'information demandée concerne un seul des constituants de la phrase» (2001(a):37) comme, par exemple, *Pierre arrive quand?*

D'autre part, la **requête** qu'elle définit comme un acte qui se fait «chaque fois qu'un interlocuteur produit un énoncé pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque (à caractère non langagier)» (2001(b):38). En plus, elle explique que l'ordre est un cas de requête à caractère «autoritaire» et «incursif» qui compte avec une

grande richesse de formulations comme les indirectes conventionnelles et les indirectes non conventionnelles pour se réaliser. Cette grande variété de formulations s'explique par le caractère «menaçant» de cet acte de langage, surtout pour l'interlocuteur du message.

Ainsi, Kerbrat-Orecchioni distingue deux actes de langage pour demander à quelqu'un de faire quelque chose: la *question* et la *requête*. Dans ce travail, nous allons nous centrer sur ce qu'elle appelle la *requête*.

### 3.2.1. La requête: acte indirect et plus ou moins conventionnel

Les formulations utilisées pour accomplir l'acte de langage de la requête sont très nombreuses en français et dans la plupart de langues. Les auteurs qui ont étudié ce sujet proposent des divisions variées à l'heure de classer l'acte, comme nous avons pu constater chez Blum-Kulka et al. (1984) qui, en se concentrant sur la langue anglaise, ont décrit 9 structures principales qui permettent l'expression de l'acte de la requête en anglais. Kerbrat-Orecchioni, de sa part, a fait la classification essentielle pour la langue française que nous montrons dans les paragraphes suivants.

L'auteure propose aussi une série d'exemples pour expliquer la fonction de l'acte de la demande, acte à caractère indirect et plus ou moins conventionnel comme:

1. Les formulations qui fonctionnent de manière systématique en français comme des requêtes indirectes: *Tu peux/pourrais fermer la porte? ; Tu veux/voudrais fermer la porte? ; J'aimerais bien que tu fermes la porte; etc.*
2. Les formulations qui sont plus difficiles à accepter: *J'aime que tu fermes la porte ; Tu veux/ voudrais fermer la porte?*
3. Les formulations, qui dans certaines circonstances, peuvent recevoir une valeur de demande: *La porte est ouverte.*

Selon Kerbrat-Orecchioni, la langue française admet les formes suivantes de formulations indirectes conventionnelles:

1. Structure interrogative à la deuxième personne en utilisant le modalisateur *pouvoir* et *vouloir* à l'indicatif et au conditionnel comme, par exemple, *Tu peux/ pourrais ouvrir la fenêtre? ; Tu veux/ voudrais ouvrir la fenêtre? ; etc.*

2. Structure qui concerne l'appropriation d'un objet matériel: question sur la possibilité qu'a le destinataire de fournir cet objet comme, par exemple, *Tu as un stylo?*
3. Structure à la première personne comportant les verbes *aimer (bien)* au conditionnel ou *vouloir* à l'indicatif ou au conditionnel comme, par exemple, *J'aimerais bien que tu ouvres la fenêtre.*

Les procédés qui donnent lieu aux formulations indirectes conventionnelles peuvent aussi donner lieu à des variations infinies qui permettent la création de requêtes indirectes non conventionnelles. Par exemple, à la fin d'une lettre, nous pouvons demander une réponse en énonçant le désir de la recevoir comme dans ce cas: *Dans l'impatience de te lire...*

En plus, pour solliciter un objet, nous pouvons utiliser la stratégie du compliment qui vaut indirectement comme une assertion d'un désir de posséder l'objet mais également nous pouvons employer une requête indirecte comme, par exemple, *Elle est cool cette robe = J'aimerais bien l'essayer = Prête-la moi.*

Kerbrat-Orecchioni donne quelques exemples pour essayer d'expliquer cet acte de langage en proposant différents types de formulations comme:

- Une question: *Tu peux ouvrir la fenêtre?*
- Une suggestion: *Et si tu ouvrais la fenêtre?*
- Une assertion:
  - affirmation d'un désir: *Je voudrais que tu ouvres la fenêtre.*
  - affirmation d'une obligation: *Il faut ouvrir la fenêtre.*

Alors, ces formulations utilisent des mécanismes dérivationnels qui combinent les informations contextuelles avec les caractéristiques formelles de l'énoncé qui permettent de développer l'acte de la demande.

### **3.2.2. Le caractère brutal ou adouci de la formulation**

Kerbrat-Orecchioni nous présente quelques stratégies ou caractéristiques de l'acte de langage formulé de façon brutale ou adouci:

## 1. Formulations «brutales»

Certaines formulations peuvent avoir un aspect fortement autoritaire et sont considérées comme des ordres. C'est le cas:

- Des assertions en Je veux: *Je veux que tu ouvres la fenêtre.*
- Des assertions qui utilisent un modalisateur qui a une valeur d'obligation: *Tu dois ouvrir la fenêtre.*
- Des assertions à l'indicatif, futur ou présent. Il s'agit là, d'énoncés indirects qui ont un caractère directif.

La formulation d'une requête, qu'elle soit directe ou indirecte, peut être durcie par différents procédés aggravateurs, par exemple, *Sors d'ici immédiatement.* Le ton joue aussi un rôle très important et fondamental dans la pragmatique et aussi dans toutes les situations communicatives.

## 2. Formulations adoucies

L'utilisation de l'impératif peut être adoucie par plusieurs procédés:

- Justification: *Ouvre la fenêtre, il fait chaud ici.*
- Désactualisateur modal ou temporel: *Je voudrais que tu ouvres la fenêtre.*
- Amadouier: *Sois sympa, ouvre la fenêtre.*
- Minimisateur: *Donne-moi un petit coup de main.*
- Stratégies du pésimiste: *Vous auriez une cigarette par hasard?*

### 3.2.3. Requête et relation interpersonnelle

Brown et Levinson (1987) affirment que la politesse exige d'adoucir l'expression de tout FTA. Plus la menace est forte, plus il convient d'adoucir l'énoncé menaçant. Ce facteur doit être envisagé en tenant compte du cadre communicatif et la relation interpersonnelle, c'est-à-dire, les facteurs comme:

- La distance sociale qui peut varier. Quand cette distance est grande il faut utiliser plus d'adoucisateurs. Ex.: Un adolescent qui demande à une personne âgée d'ouvrir la fenêtre: *Excuse-moi, Monsieur! Est-ce que vous pourriez ouvrir la fenêtre?*



- Le pouvoir lié à la hiérarchie. Quand les actes sont menaçants, ils doivent être accompagnés d'un 'emballage rituel', c'est-à-dire, d'éléments utilisés pour réduire l'acte menaçant. Ex.: Un adolescent qui se dirige au président de la France: *Excuse-moi, Monsieur le Président! Est-ce que vous pourriez expliquer les droits des citoyens?*

### 3.3. Autres études récentes sur la demande

L'acte de la demande en français a également été étudié par des auteurs plus récents qui ont maintenu les prémisses proposées par les auteurs décrits ci-dessus.

Warga (2005) dans son article «“Est-ce que tu pourrais m'aider” vs. “Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider”». Les requêtes en français natif et en interlangue» nous présente un corpus de l'acte de langage de la *demande* produit par des apprenants non-natifs, ainsi que par des apprenants de français de trois niveaux et des natifs du français et de l'allemand. Elle compare aussi la formulation de cet acte de langage entre les apprenants du français et les locuteurs natifs ce qui nous révèle qu'il existe aussi bien des similitudes que d'importantes différences entre les locuteurs natifs et les apprenants de FLE. En plus, Warga ajoute que les changements qui se produisent entre le niveau le plus simple jusqu'au niveau le plus avancé ne sont pas progressifs. Alors, grâce à cette étude, elle a pu constater que l'enseignement est souvent insuffisant pour la maîtrise de la compétence pragmatique.

Holtinen (2016a) dans son article «Stratégies de requête dans un bureau de tabac et dans son équivalent finlandais R-kioki» fait une comparaison entre le corpus français et finnois. Elle a fait une étude des demandes non-verbales et verbales utilisées par les clients français et finnois pour demander un service d'un point de vue pragmatique. Cette étude a donné lieu à une comparaison très intéressante entre deux langues qui appartiennent à deux familles différentes.

Elle est consciente que l'acte de langage de la *demande* menace la liberté d'action de l'interlocuteur, c'est-à-dire, sa face négative. À cause de sa nature menaçante, les demandes sont fréquemment adoucies de différentes manières linguistiques et extralinguistiques. La façon de formuler une *demande* dépend du contexte où elle est produite: les paramètres sociaux, la relation entre les interlocuteurs, etc. Elle nous

présente la croyance que le caractère menaçant de cet acte de langage disparaît en contexte commercial parce que la *demande* est quelque chose d'attendu pour les deux participants à l'interaction. Holtinnen conclut que les formulations de la demande sont assez similaires en français et en finnois et, en plus, elle montre comment les interlocuteurs finnois préfèrent utiliser des stratégies efficaces et courtes dans ce contexte.

En outre, dans un autre article qui appartient à la même auteure, Holtinen (2016b) «“Passe-moi le sel” vs “Pourriez-vous me passer le sel, s’il vous plaît?” - Le développement des stratégies de requête chez les apprenants finnophones de FLE», elle examine la manière dont les apprenants finnophones de FLE produisent les *requêtes*. Plus spécifiquement, elle étudie les stratégies de cet acte de langage et les modificateurs internes chez des apprenants de langue à trois niveaux différents d'acquisition et chez des locuteurs francophones natifs. Le résultat de cette étude a révélé que les apprenants de la langue étrangère utilisent des stratégies de requête plus directes que les locuteurs natifs.

### 3.4. Conclusions

Pour conclure cette partie théorique, il faut constater que la théorie des actes de langage suppose une grande découverte pour la pragmatique et pour la philosophie du langage, montrant les différentes stratégies de réalisation des actes de langage qui se produisent dans n'importe quelle langue. Cette théorie commence avec Austin qui postule l'existence de deux types d'énoncés dans un contexte communicatif: les énoncés **constatifs** et les énoncés **performatifs**. En plus, Searle a réformé la théorie d'Austin en introduisant le terme '*acte de langage*' et en distinguant cinq catégories différentes des actes: assertifs, directifs, promissifs, expressifs et déclaratifs. Ces deux philosophes du langage considèrent que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier qui a un certain effet et qui entraîne une certaine modification de la situation interlocutive.

Les linguistes qui ont décrit l'acte de langage de la *demande* s'appuient sur la théorie des actes de langage d'Austin et Searle pour développer leurs études. Blum-Kulka et alt. sont les premières qui ont étudié cet acte de langage dans plusieurs langues

comme la langue anglaise en étudiant les différentes catégories de formulations de la *demande*: la plus directe, l'indirecte conventionnelle et l'indirecte non conventionnelle. En outre, elles se rendent compte que cet acte est un acte menaçant pour les interlocuteurs et elles proposent des stratégies pour réduire cet effet menaçant. L'étude de Blum-Kulka et alt. est l'étude de base pour la description des actes de langage à laquelle tous les auteurs postérieurs font référence.

Kerbrat-Orecchioni a introduit la théorie essentielle de l'acte de langage de la *demande* pour la langue française. Elle propose une division fondamentale pour décrire ce type d'acte: d'un côté, la *question* et de l'autre côté, la *demande* qu'elle appelle *requête*. En plus, elle nous présente les différentes stratégies utilisées pour accomplir ce type d'acte comme, par exemple, l'emploi des verbes *pouvoir* et *vouloir* au présent et au conditionnel, l'utilisation de l'impératif, etc. Elle donne aussi de l'importance à la face des interlocuteurs et, elle affirme que la langue française a une tendance à l'adoucissement de l'acte pour éviter l'effet menaçant chez les interlocuteurs. La classification et l'analyse de la demande de Kerbrat-Orecchioni sont les plus adéquats pour le français et c'est donc celles que nous suivrons dans notre étude.

Pour finir, les études les plus récentes comme celles de Warga (2005) ou Holttinen (2016), qui comparent la demande en finnois et en français ou en français natif et en interlangue, ont maintenu les prémisses qui ont été proposées par les auteurs précédents comme Blum-Kulka et alt. et Kerbrat-Orecchioni. Ces études concluent que les interlocuteurs natifs ont tendance à adoucir l'acte de la demande pour éviter l'effet menaçant propre de ce type d'acte, et dans les cas des apprenants, ils utilisent plutôt des stratégies directes pour le réaliser, ce qui peut poser un problème à l'heure de communiquer.

## 4. Le traitement de l'acte de langage de la "demande" dans trois méthodes de Français Langue Étrangère (FLE)

### 4.1. Introduction

Les actes de langage sont des éléments essentiels pour la communication dans n'importe quelle langue. Les apprenants des langues étrangères, comme le français, ont besoin de maîtriser le savoir-faire et la compétence communicative, et d'autres compétences, pour développer leur maîtrise de la langue cible. Nous faisons référence ici aux travaux du CECR (2001) pour développer notre étude sur l'acte de la demande dans trois méthodes de FLE.

Selon ce document, «la compétence communicative comprend les composantes suivantes: compétences linguistiques, compétence sociolinguistique, compétences pragmatiques» (CECR, 2011:86). Ces composantes sont élémentaires pour que les apprenants puissent développer les compétences nécessaires pour arriver à communiquer en langue française. Les actes de langage sont à l'intérieur de ce que nous appelons la compétence pragmatique et «la compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de langage) en s'appuyant sur des scénarios [...] d'échanges interactionnels» (CECR, 2001:18).

Ainsi, il faut tenir compte de ces trois éléments, c'est-à-dire, la linguistique, la sociolinguistique et la pragmatique pour acquérir et maîtriser la langue étrangère. Mais, est-ce que les méthodes de FLE sont préparées pour faire face à cette demande, spécialement pour ce qui est de la pragmatique?

Dans cette partie du travail, nous allons analyser, en nous centrant surtout sur l'aspect pragmatique des actes de langage, trois méthodes de FLE qui correspondent au niveau B1 défini par le CECR et qui traitent l'acte de langage de la *demande*. Les méthodes qui ont été utilisées pour rendre possible cette étude sont: **Tempo 2**, **Panorama Plus 3** et **Communication progressive du français**. Ces trois méthodes ont été choisies après avoir consulté 28 méthodes de FLE, pour le soi-disant niveau B1, qui sont datées de 1990 à 2018. La plupart des méthodes consultées offrent l'étude d'autres

actes de langage différents à celui de la *demande*, de sorte qu'une étude profonde a été nécessaire pour pouvoir élaborer cette analyse.

Notre analyse va se centrer sur trois aspects, considérés déterminants dans le CECR, qui vont définir la manière et l'efficacité de l'acte présenté par les différentes méthodes: *l'input ou langue d'exposition, les formulations de l'acte et les exercices*. À l'intérieur de ces trois éléments principaux, nous allons étudier aussi la langue orale et écrite et l'accomplissement des quatre compétences proposées par le CECR.

#### **4.2. L'*input* dans les trois méthodes du FLE**

L'*input* est l'ensemble de données et d'informations que l'apprenant reçoit en langue cible. Le traitement des données langagières peut être développé à travers l'appareil perceptif (oreilles, yeux) qui perçoit des informations langagières et culturelles. À l'heure de sélectionner les matériaux il faut tenir compte que l'apprenant est limité dans la capacité de sa mémoire de travail et qu'il sélectionne une partie de l'*input*, c'est-à-dire, une partie des informations qui lui semblent être intéressantes pour un traitement cognitif plus élaboré. La compréhension de ces données chez l'apprenant est un processus actif et progressif. L'apprenant identifie les structures grâce au processus cognitif, aux informations contextuelles, linguistiques et extralinguistiques qui lui permettent d'identifier les différents éléments de la langue française: la phonétique, la sémantique, la syntaxe, etc.

Une question très importante à répondre est si les méthodes de FLE sont vraiment préparées pour affronter les besoins et les compétences pragmatiques qu'il faut acquérir pour un apprenant du niveau B1 exposés par le CECR, et plus concrètement si elles sont assez de capacité pour travailler l'acte de langage de la demande, de sorte que les apprenants puissent l'acquérir.

Les trois méthodes choisies pour l'analyse de cet acte de langage suivent la méthodologie de l'approche actionnelle, c'est-à-dire, l'apprentissage de la langue qui repose sur l'«action» et où il s'agit d'agir et d'interagir. Elles présentent l'acte de la *demande* en exposant différentes situations de la vie quotidienne et en donnant de l'importance pas seulement aux éléments linguistiques, mais extralinguistiques pour l'acquisition de la langue cible.

La méthode **Tempo 2** nous présente plusieurs *inputs* tout au long de l'unité. Elle commence par la présentation d'un document sonore comme premier exercice, pour mettre en route les apprenants. Dans cet exercice, l'étudiant doit identifier, à l'aide des images, quelles sont les demandes produites, qui lui permettent de développer la compétence orale. Une difficulté de cet exercice est qu'il doit être fait avant d'expliquer les différentes formulations de la demande pour que l'élève soit capable de les reconnaître pendant l'écoute, c'est-à-dire, il faut tenir compte que l'élève doit percevoir au moins une des formulations pour qu'il puisse élaborer l'exercice plus facilement. En plus, cette unité nous présente aussi plusieurs textes qui sont adaptés pour l'apprentissage de la langue cible, tels que des recettes de cuisine qui mettent en pratique la formulation de l'impératif comme stratégie de la demande et la compétence écrite.

Ex.: *Coupez la salade en fines lamelles avec des ciseaux.*

Mais, le problème de cette unité est qu'il existe un manque de variété d'exercices comme, par exemple, d'autres textes ou documents sonores qui mettent en contexte les autres formulations qui sont expliquées. Un empêchement qui ne permet pas aux apprenants de se centrer sur cet acte est que la leçon travaille plusieurs actes de langage en même temps, comme l'acte de *conseiller*, ce qui peut mener à une confusion chez les apprenants à cause de la grande quantité d'information et le peu développement de celle-ci.

La méthode **Panorama Plus 3** présente le même acte de langage en utilisant des documents sonores adaptés à l'aide des phrases qui mettent l'apprenant en situation. L'objectif de cet exercice est d'enseigner à réaliser des demandes dans quelques situations de la vie quotidienne qui peuvent être classées comme délicates à cause de l'effet menaçant de l'acte, et pour cela, avant l'activité, il y a quelques exemples pour faciliter le travail à l'apprenant.

Ex.: *Une étudiante qui vient d'échouer à un examen téléphone au secrétariat de sa faculté pour connaître ses notes. Normalement, ces notes ne peuvent être communiquées que par courrier.*

Mais, comme dans la méthode **Tempo 2**, l'explication de l'acte de langage est mélangée avec d'autres actes comme celui d'*insister*. Ce fait empêche l'apprenant de focaliser son attention dans l'acte de la *demande* en causant des obstacles dans le

processus d'apprentissage cognitif. En outre, un autre facteur qui ne permet pas à l'élève de maîtriser ce savoir-faire est le manque d'exercices pour pouvoir le mettre en pratique en respectant les quatre compétences définies par le CECR.

De la même manière, la méthode *Communication progressive du français* nous propose des dialogues pédagogiques où les formulations de la *demande* sont utilisées dans des situations de la vie quotidienne comme, par exemple, le bricolage, où nous pouvons constater l'utilisation de ces expressions pour demander de l'aide à une autre personne.

Ex.: - *Chéri tu ne voudrais pas m'aider?* - *À faire quoi?*

Alors, cette unité nous permet d'acquérir les stratégies nécessaires et les observer dans un contexte en travaillant les côtés linguistique et extralinguistique.

Ex.: *Monsieur, je suis en panne d'essence là-bas. Est-ce que vous pourriez me vendre un bidon d'essence?*

Même si l'unité travaille le savoir-faire en utilisant des textes, nous observons ici un manque du développement orienté vers les compétences orales, car la méthode se centre surtout sur la compréhension et production écrites.

En définitive, ces trois méthodes de français proposées présentent des défauts car elles n'utilisent pas un *input* qui permette de développer les éléments cognitifs essentiels pour acquérir de nouveaux concepts en langue étrangère. En général, nous pouvons observer que les textes et les enregistrements de ces méthodes ne sont pas très attirants car les thèmes exposés sont répétitifs et plats, comme, par exemple, dans la méthode **Communication progressive du français**, où nous trouvons des dialogues très brefs qui ne donnent pas lieu à l'intérêt des étudiants. Mais il y en a une: **Tempo 2** qui grâce à sa longueur propose plusieurs thèmes comme des recettes de cuisine, des textes sur la nature, un poème... ce qui permet aux apprenants d'avoir une variété de sujets qui peuvent leur sembler intéressants. De plus, le mélange de plusieurs actes de langage rend difficile le développement de connaissances suffisantes pour maîtriser l'acte et savoir l'appliquer dans n'importe quel contexte communicatif. En définitif, il faut souligner que l'*input* affecte la façon dont les étudiants reçoivent la langue, de sorte que ces trois méthodes ne permettent pas l'acquisition correcte de la compréhension orale et écrite, éléments essentiels de l'*input*.

### 4.3. Les formulations de l'acte de langage de la demande dans les méthodes de FLE

Pour montrer la typologie de ce type d'acte de langage dans les méthodes de FLE, nous allons nous centrer sur la proposition de Kerbrat-Orecchioni (2001) montrée dans la partie théorique de notre travail.

Les méthodes analysées nous présentent plusieurs stratégies pour accomplir l'acte de la *demande*: des formulations directes et indirectes conventionnelles. Dans cette partie, nous allons analyser les diverses stratégies proposées par les trois méthodes présentées pour l'acquisition de ce savoir-faire.

Comme nous avons vu, selon Kerbrat-Orecchioni (2001), les formulations directes sont formées à partir des impératifs. Pour elle, cette stratégie n'est pas la plus adéquate pour réaliser l'acte car il faut constater que les interlocuteurs qui parlent la langue française utilisent rarement l'impératif pour exprimer la *demande*; en plus, elle insiste sur le fait que si nous utilisons cette formulation, elle doit être accompagnée de constructions qui adoucissent la force illocutoire de l'acte.

Alors, en nous centrant sur les méthodes analysées, il faut constater que la seule méthode qui explique l'utilisation de l'impératif pour accomplir ce type d'acte est la méthode *Tempo 2*. Elle donne beaucoup d'importance à l'emploi de l'impératif surtout à l'heure de donner des consignes ou des instructions à l'écrit comme, par exemple, l'application de ce temps verbal dans les instructions pour utiliser un répondeur.

Ex.: *Appuyez sur la touche RE pour rembobiner la cassette.*

Cependant, la méthode propose aussi des exercices où l'utilisation de l'impératif se met en pratique dans d'autres situations communicatives, mais à mesure que nous avançons dans l'unité nous trouvons une section dans laquelle l'utilisation de l'impératif est classifiée en deux catégories: d'un côté, il apparaît comme une stratégie pour communiquer de façon directe comme, par exemple, *Dépêche-toi, tu vas être en retard* et, de l'autre côté, comme une stratégie pour communiquer de façon familière comme dans le cas de: *File-moi un coup de main!* En conséquence, la classification de l'impératif permet aux apprenants de se rendre compte que l'utilisation de ce type d'acte est adéquate à une situation de communication de familiarité, et doit donc, s'employer dans ce type de situations. En plus, il faut considérer que les explications données par la



méthode **Tempo 2** sont bien développées et elles permettent à l'apprenant de comprendre comment se formule cette stratégie.

Par contre, les méthodes **Panorama Plus 3** et **Communication progressive du français** ne mentionnent pas l'emploi de l'impératif comme stratégie pour formuler une demande dans un contexte de familiarité. Le problème qui se présente dans ces méthodes est que l'ignorance de cette manière de réaliser l'acte peut conduire à une confusion de la part des apprenants lorsque cette formulation est présentée dans un contexte concret. Il est important aussi de montrer cette façon directe de réaliser l'acte de langage pour que les apprenants soient conscients que cette stratégie peut être utilisée pour exprimer un ordre, pas seulement un conseil ou une recommandation.

Une autre stratégie proposée par les trois méthodes est l'utilisation des auxiliaires *pouvoir* et *vouloir*, accompagnés d'un infinitif pour réduire l'effet menaçant de l'acte. Cette stratégie, comme nous avons vu dans la partie théorique, c'est la stratégie indirecte conventionnelle et la plus commune. Les trois nous proposent l'utilisation des auxiliaires soit au présent (*peux, veux*) soit au conditionnel présent (*pourrais, voudrais*). Dans la méthode **Tempo 2** l'utilisation de ces temps verbaux est classifiée de la manière suivante: d'une part, l'emploi de ces deux verbes au présent est classé dans une façon «polie» de communiquer comme, par exemple, *S'il te plaît, Jacques, tu peux m'emmener à l'aéroport ?* Et, d'autre part, l'emploi des auxiliaires au conditionnel est classé dans une façon «très polie» de communiquer. Ce fait nous permet d'associer les différentes stratégies aussi parce que chaque énoncé est adéquat à une situation communicative afin de respecter la politesse française qui est un facteur très important qu'il faut considérer dans la communication. En revanche, les méthodes de FLE, **Panorama Plus 3 (1)** et **Communication progressive du français (2)**, qui présentent aussi cette stratégie, ne montrent pas à l'apprenant quand il doit utiliser l'une ou l'autre formulation, c'est-à-dire, elles formulent des expressions, mais ne donnent pas d'explication. Dans ces dernières méthodes, il n'y a pas d'explication ni d'exemples, il n'y a que les formulations qui ne permettent pas de voir l'expression utilisée dans un contexte concret comme, par exemple:

Ex.: (1) *Est-ce que vous pourriez...? ; Est-ce que vous auriez la gentillesse de...?*

Ex.: (2) *Est-ce que tu peux...? ; Est-ce que tu pourrais...?*

Quant au nombre de formulations de l'acte de langage, il faut constater que la méthode **Tempo 2** se centre sur l'utilisation des formulations directes (*impératif*) comme: *Introduisez la microcassette dans son logement*, et indirectes conventionnelles (*vouloir/pouvoir (prés./cond.) + infinitif*) comme: *S'il vous plaît, Mme. Meunier, est-ce que vous pourriez téléphoner à M. Chabrol?*

Mais, les méthodes **Panorama Plus 3 (1)** et **Communication progressive du français (2)** donnent plus d'importance aux formulations indirectes conventionnelles en proposant l'utilisation d'une grande quantité des stratégies de l'acte comme, par exemple:

Ex.: (1) *Est-ce que vous auriez la gentillesse de...?*

Ex.: (2) *Bonjour, monsieur, est-ce que vous pouvez me changer une ampoule?*

Ce fait entraîne une confusion de la part de l'étudiant en raison du grand nombre de formulations qui doivent être maîtrisées dans une courte période de temps et sans être presque mises en œuvre à cause de la faible quantité d'exercices contextualisés.

#### **4.4. Les exercices sur la demande dans les méthodes de FLE**

En ce qui concerne les exercices, les trois méthodes ne travaillent pas les quatre types d'activités langagières (réception, production, interaction et médiation) proposées par le CECR pour mettre en pratique la compétence communicative pour acquérir des concepts.

La méthode **Tempo 2** nous propose plusieurs exercices de type grammatical, lexical, etc. pour travailler l'acte de langage de la *demande*, ce qui met en évidence que non seulement la grammaire est nécessaire pour formuler les demandes mais, aussi, les stratégies. Un autre élément qui compte est la qualité des exercices pas la quantité, en d'autres termes, si les exercices proposés sont capables de faire que l'apprenant acquière et maîtrise l'emploi de l'acte de la *demande* nous serons face à une méthode valable pour l'enseignement de la langue française. Mais, dans le cas de cette méthode, il y a des compétences qui sont peu travaillées ou qui ne le sont pas. Cette unité didactique donne beaucoup d'importance à la compréhension orale pour travailler l'acte. Nous pouvons observer ce phénomène dans lequel la plupart des exercices

sonores permettent à l'apprenant de travailler la réception de la langue étrangère en développant ses capacités perceptives comme:

Ex.: *L'identification des différentes situations de communication dans lesquelles l'élève doit identifier à l'aide d'images les dialogues et dans lesquels nous trouvons des expressions de la demande.*

Par contre, le problème que nous trouvons est l'inexistence de situations authentiques pour que les élèves puissent observer et identifier comment se produit l'acte de la *demande* dans un contexte socio-culturel réel, pas seulement dans des exercices pédagogiques destinés à l'apprentissage d'une langue que nous pouvons considérer comme factice. Cependant, le fait de travailler intensément cette compétence ne signifie pas que l'apprenant puisse maîtriser l'acte, c'est-à-dire, il a besoin d'une quantité d'exercices équilibrée qui facilite le processus d'apprentissage en mettant en pratique les autres compétences nécessaires pour arriver à atteindre les objectifs établis.

Comme nous avons déjà remarqué, les exercices de la méthode **Tempo 2** n'étudient pas d'autres compétences comme la compréhension écrite où nous pouvons trouver seulement deux exercices destinés à la mise en pratique de cette compétence comme:

Ex.: *Lisez le texte et répondez aux questions.*

En plus, nous observons que les productions orales et écrites ne sont pas travaillées dans cette méthode, de sorte qu'elles ne permettent pas de tester la capacité de rédaction ni d'interaction qui permet à l'apprenant de la langue de faire partie du processus communicatif, c'est-à-dire, d'agir et d'interagir. De la même façon, l'unité met en pratique des exercices destinés aux stratégies de formulation de la *demande* d'une manière inappropriée en travaillant plus la formulation de l'impératif que les autres formulations exposées dans la section antérieure.

Ex.: *Reformulez la demande, l'ordre ou la recommandation en utilisant l'impératif.*

Puis, dans la méthode **Panorama Plus 3**, la mise en œuvre de ce type d'acte est éloignée des besoins de l'apprenant d'acquérir l'information nécessaire, en d'autres termes, nous trouvons deux facteurs qui nous empêchent d'apprendre ou d'enseigner cet acte à l'aide de la méthode: d'un côté, le fait de travailler l'acte dans un seul exercice qui met en pratique seulement la compréhension et production orales et, de l'autre côté,

le mélange des actes de langage (*demander, insister, satisfactions...*) qui rend difficile l'apprentissage.

Ex.: *Écoutez ces deux scènes: 2. Un employé du service de vente par téléphone de la société «Mobilier d'aujourd'hui» essaie de retenir l'attention de son interlocuteur. Notez les précautions qu'ils prennent pour présenter leur demande et pour retenir l'attention de leur interlocuteur.*

Ce qui est important de remarquer dans cette méthode est la proposition d'un jeu de rôle entre les différents apprenants, ce qui leur permet de se mettre en situation et travailler l'acte de langage d'une manière agréable et didactique qui peut attirer leur attention.

Ex.: *Préparez et jouez l'une des scènes suivantes. Dans chaque situation, l'interlocuteur est au départ hostile à la demande.*

Par contre, le manque d'exercices ne donne pas lieu à la mise en pratique d'autres compétences comme la compréhension et production écrites.

De sa part, la méthode ***Communication progressive du français***, comme les autres méthodes, présente aussi un grand manque de variété d'exercices. Cette unité permet de travailler la compréhension écrite grâce aux dialogues utilisés pour mettre en situation les formulations de la demande.

Ex.: *Relisez les dialogues ci-contre. Vrai ou faux?*

- *Chéri, tu ne voudrais pas m'aider?*
- *À faire quoi?*
- *À mettre cette affiche au mur.*

Mais, il faut souligner un point positif de cette méthode qui est la proposition d'exercices qui permettent d'apprendre comment est utilisée la politesse française pour formuler des demandes, ce qui rend possible la mise en œuvre de la compétence extralinguistique comme:

Ex.: *Trouvez une expression appropriée. 1. Vous demandez à votre petit frère de vous apporter un stylo, etc.*

Par contre, cette méthode nous présente aussi des lacunes qui empêchent l'apprenant de maîtriser de la même manière la langue orale et la langue écrite. Pour la

langue orale, nous comptons seulement avec un exercice, qui peut se réaliser aussi de manière écrite, où on nous propose de faire des demandes destinées à notre mari ou notre femme avec quelques exemples à l'intérieur, c'est-à-dire, l'exercice nous demande de nous mettre dans un contexte précis et voir si nous sommes capables de réaliser ces demandes en utilisant les stratégies que nous avons acquises auparavant.

*Ex.: Voici la liste des choses à faire. Demandez à votre mari/femme de les faire: accompagner les enfants à l'école, laver la voiture, etc.*

En définitive, il faut considérer que ces trois méthodes de français ne prévoient pas d'exercices adéquats à cause du mélange d'autres actes de langage qui empêchent aux apprenants de maîtriser l'acte de manière efficace à cause de la grande quantité d'information. En plus, les méthodes ne proposent pas d'exercices variés pour éviter le manque d'implication de la part de l'étudiant, un élément qui est bien nécessaire à l'heure d'apprendre.

## 5. Conclusions finales

L'objectif de la présente étude a été d'étudier l'acte de langage de la demande et d'analyser son traitement dans trois méthodes de FLE, en vue de son enseignement. La théorie des actes de langage nous a servi de cadre pour étudier la demande.

En ce qui concerne l'acte de la *demande*, Blum-Kulka et al. ont été les premières à l'étudier et à établir une classification des diverses stratégies de formulation de l'acte (directes, indirectes conventionnelles et non-conventionnelles) et les diviser en 9 sous-catégories, en concluant qu'il faut réduire l'effet menaçant de l'acte pour éviter la menace de l'image de l'interlocuteur. Pour la langue française, c'est Kerbrat-Orecchioni qui a introduit la théorie essentielle en proposant plusieurs formulations pour l'accomplir et en concluant que la langue française a une tendance à adoucir l'effet menaçant de ce type d'acte. Des auteures plus récentes comme Warga et Holtinnen maintiennent les prémisses proposées par les auteurs précédents en étudiant et en comparant la demande entre deux langues comme, par exemple, le français et le finnois.

En ce qui concerne l'analyse du traitement de la demande dans ces trois méthodes, nous avons analysé trois aspects: l'*input*, les formulations et les exercices. Par rapport à l'*input*, nous pouvons constater que l'*input* offert par ces méthodes ne permet pas aux apprenants de recevoir l'ensemble de données et d'information de la langue cible de manière efficace, ce qui empêche l'implication des apprenants dans leur processus d'apprentissage. Les textes choisis pour faire face à cette demande peuvent sembler répétitifs et parfois brefs comme dans le cas de la méthode *Communication progressive du français*, où on nous présente des dialogues brefs avec différents types de formulations. En plus, le mélange de plusieurs actes rend difficile l'apprentissage aux apprenants à cause de l'excès d'information, ce qui empêche l'acquisition de concepts clairs et structurés de la langue cible. Alors, tous ces phénomènes ne permettent pas la maîtrise de la compréhension orale et écrite, qui est un élément fondamental à l'heure d'apprendre une langue étrangère. Mais ces méthodes ont aussi des aspects positifs par rapport à l'*input*, comme l'existence des dialogues pédagogiques que donnent de l'importance aux éléments linguistiques et extralinguistiques, nécessaires aussi dans le processus d'apprentissage.

Par rapport aux formulations de l'acte de langage, il faut constater qu'elles ne sont pas présentées de manière adéquate, c'est-à-dire, il y a une grande quantité de stratégies proposées qui provoquent la surcharge d'information chez l'apprenant. La méthode **Tempo 2** est plus adéquate que les autres pour que les apprenants puissent apprendre les formulations et aussi travailler la politesse qui est fondamentale dans des actes de langage comme celui-ci. Mais, dans les autres méthodes, il y a des lacunes dans la proposition d'exemples: dans un cas, les exemples ne sont pas suffisants comme, par exemple, dans la méthode *Communication progressive du français* où on nous présente plusieurs dialogues avec quelques formulations seulement. Et, dans le cas de **Panorama Plus 3**, la méthode ne montre pas dans quel contexte l'apprenant doit utiliser les stratégies, ce qui rend difficile l'application de la théorie dans les exercices qui seront proposés après.

Quant aux exercices nous pouvons observer qu'ils ne travaillent pas les quatre compétences du CECR de façon équitable et de manière satisfaisante. D'abord, **Tempo 2** propose une grande quantité d'exercices qui ne travaillent pas toutes les compétences, ce qui empêche de tester, par exemple, la capacité d'interaction et de rédaction chez les étudiants. Puis, la méthode **Panorama Plus 3** ne propose qu'un exercice qui permet seulement de travailler la compréhension et production orales. Un aspect positif de cette méthode est la proposition d'un jeu de rôle qui peut attirer l'attention des étudiants et qui permet de se mettre en situation en utilisant les stratégies étudiées dans l'unité. La dernière méthode, *Communication progressive du français*, travaille seulement la compréhension écrite grâce aux dialogues, mais un élément clé qui est travaillé est la compétence extralinguistique, un facteur essentiel pour l'enseignement. Cependant, pour que les méthodes soient satisfaisantes, il faut travailler les quatre compétences du CECR de façon équitable pour éviter les lacunes chez les apprenants du niveau seuil de la langue française.

Après avoir analysé les trois aspects des trois méthodes, nous pouvons constater qu'il y a des aspects négatifs comme le mélange des actes de langage, l'excès des formulations et le manque de travail des quatre compétences, mais il faut signaler aussi que nous pouvons trouver des aspects positifs comme le travail de la compétence extralinguistique et de la politesse française qui sont aussi fondamentales à l'heure de communiquer.

En somme, pour pouvoir faire une bonne proposition d'enseignement de la demande dans une méthode de FLE, il serait convenable de suivre les maximes proposées par le CECR afin d'acquérir et développer les compétences essentielles qu'il faut maîtriser pour apprendre une langue comme le français. Plus concrètement, une méthode de FLE devrait exposer ce type d'acte en se centrant sur quelques formulations (trois ou quatre) pour éviter la surcharge d'information pour l'apprenant et donc la difficulté d'acquisition. En outre, les explications des stratégies de la *demande* devraient être accompagnées d'exemples qui permettent d'observer leur emploi en contexte et pouvoir les appliquer après dans les exercices proposés par la méthode pour permettre aux apprenants d'acquérir la langue de manière efficace, en travaillant toutes les compétences.



## 6. Bibliographie

- AUSTIN, J. (1970). *Quand dire c'est faire*. Paris: Seuil.
- BÉRARD, E. et alt. (1997). *Tempo 2: Méthode de français livre de l'élève*. Paris: Didier Hatier.
- BLUM-KULKA, S. et alt. (1984). «Requests and apologies: A cross-cultural study of speech act realization patterns» (CCSARP) 1. *Applied Linguistics*, 5(3), pp. 196-213. URL: <https://9di.es/ybeggfox>
- BROWN, P. et LEVINSON, S. (1987). *Politeness : Some Universals in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, Didier
- DREW, P. et COUPER-KUHLEN E. (2014). «Requesting – from speech act to recruitment. In Drew, P. et Couper-Kuhlen, E. (éds)», *Requesting in Social Interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 1.
- ESCANDELL, M <sup>a</sup>V. (2006) *Introducción a la pragmática*. Grupo Planeta (GBS).
- GIRARDET, J. et CRIDLIG, J. (1996). *Panorama plus 3: Méthode de français*. Paris: Clé International.
- HOLTINNEN, T. (2016a). «Stratégies de requête dans un bureau de tabac et dans son équivalent finlandais r-kioski.» *Shs Web of Conferences*, 27, pp. 1-14. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20162702007>
- HOLTINNEN, T. (2016b). «“Passe-moi le sel” vs “Pourriez-vous me passer le sel, s’il vous plaît?” – Le développement des stratégies de requête chez les apprenants finnophones de FLE.» *Shs Web of Conferences*, 38, pp.1-19. URL: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20173800004>
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001a). *Les actes de langage dans le discours*. Paris: Nathan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2001b). «Je voudrais un p'tit bifteck.» *Les Carnets du Cediscor*, 7, pp. 1-12. URL: <http://cediscor.revues.org/307>

- LEROY-MIQUEL, C. (2004). *Communication progressive du français: Avec 365 activités: Niveau intermédiaire*. Paris: Clé International.
- SEARLE, J.R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SEARLE, J.R. (1972). *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.
- SEARLE, J.R. (1982). *Sens et expression. Etude de théorie des actes de langage*, Paris, Minuit.
- WARGA, M. (2005). «“Est-ce que tu pourrais m'aider?” vs. “Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider.” Les requêtes en français natif et en interlangue.» *Vox Romanica: Annales Helvetici Explorandis Linguis Romanicis Destinati*, 64, pp.141-159.