

Thèse de Doctorat

Saliha LARDJANE

Thèse présentée en vue de l'obtention du **grade de Docteur de l'Université de Nantes** sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

École doctorale : Arts, Lettres, Langues (ALL) : ED 595

Discipline : SCIENCES DU LANGAGE

Unité de recherche : *Construction Discursive des Représentations Linguistiques et Culturelles CoDiRe – EA-4643*

Soutenue le 20 juin 2018

Les difficultés rencontrées par les apprenants palestiniens dans l'acquisition de la compétence pragmatique et l'apprentissage des actes de langage

Le cas de la requête en classe de FLE

Volume 1

JURY

Président du jury

Foued LAROUSSE, Professeur des universités, Université de Rouen

Rapporteurs :

Olivier DEZUTTER, Professeur titulaire, faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

Examineurs:

Sophie ANQUETIL, Maître de conférences, Université de Limoges
Olga GALATANU, Professeur des universités émérite, CoDiRe – EA-4643, Université de Nantes

Directeur de Thèse:

Abdelhadi BELLACHHAB, Maître de conférences HDR, CoDiRe – EA-4643, Université de Nantes

« Dans la vie on ne peut pas avoir la certitude absolue mais s'il y a une chose dont on peut être sûr c'est que rien ne dure »

Naoual Younsi

Remerciements

Mes profonds remerciements vont, en premier lieu, à mon directeur de thèse Abdelhadi Bellachhab pour avoir accepté de diriger mon travail, pour ses conseils et directives, pour sa patience sans limites, pour sa gentillesse, son soutien durant des moments très durs de ma vie et de mon parcours de thèse. Je remercie profondément Olga Galatanu, qui m'a encouragé à commencer ce chemin de doctorat dès notre première rencontre, elle a toujours été présente avec ses conseils et encouragements tout au long de cette thèse.

Je remercie également Olivier Dezutter pour ses encouragements et son soutien, Foued Laroussi, Sophie Anquetil, je vous remercie tous pour l'honneur que vous me faites en acceptant de faire partie de mon jury de thèse.

Mes remerciements et mes pensées vont à mes trois enfants Rania, Alaa et Ayman pour leur soutien et patience, leurs encouragements tout au long de ces années. Je remercie aussi mes parents, mes frères et ma sœur, mes nièces et neveux pour leurs encouragements. Je n'oublie pas de remercier également du profond de mon cœur mes amies Bouchra Kettani, Boubekeur Kettani et la famille Roche-Lucas pour leur soutien lors de mon séjour en France.

Je remercie mes collègues de l'université Al-Quds et en particulier Hanna Abdennour qui a toujours été à mes côtés. Je remercie aussi toute l'équipe du laboratoire CoDiRe.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....	4
1 Introduction	10
Structure de la thèse	12
PARTIE 1.....	16
CHAPITRE1 - METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	16
1.1 Objectifs de la recherche	16
1.4 Description des participants	21
1.4.1 Le groupe d'apprenants palestiniens (1)	22
1.4.2 Les caractéristiques linguistiques des apprenants	23
1.4.3 Le groupe témoin 1 : les natifs français	24
1.4.4 Le groupe témoin 2 : les natifs palestiniens	24
1.5 Déroulement	25
1.6 Difficultés rencontrées lors de l'étude	25
PARTIE 2.....	26
CHAPITRE2.....	26
LA SITUATION GEOPOLITIQUE ET LINGUISTIQUE EN PALESTINE	26
2 Situation géopolitique et spécificités de la Palestine	26
2.1 Description du paysage sociolinguistique palestinien	27
2.1.1 L'arabe	27
2.1.2 L'anglais	28
2.1.3 L'hébreu	28
2.2 Le français dans les territoires palestiniens	29
2.2.1 Histoire de la présence du français en Palestine	29
2.2.2 Le protectorat religieux de la France à Jérusalem	29
2.2.3 L'enseignement du français dans les territoires palestiniens	30
2.3 Conclusion	31
PARTIE 3 : CADRE THEORIQUE.....	32
CHAPITRE3.....	32
LES THEORIES DES ACTES DE LANGAGE.....	32
3 Introduction	32
3.1 La théorie Austinienne, une nouvelle philosophie du langage ordinaire	34
3.1.1 Constatifs et performatifs chez Austin	38
3.1.2 Locutoire, illocutoire et perlocutoire dans la théorie des actes de langage d'Austin 41	
3.1.3 La classification des actes illocutionnaires proposée par Austin	42
3.2 La théorie Searlienne des actes de langage	43
3.2.1 Structure de l'acte illocutoire chez Searle	44

3.2.2	Les conditions de réussite d'un acte de langage selon Searle	44
3.2.3	Taxinomie des actes de langage proposée par Searle	46
3.2.4	Critères de la taxinomie des actes illocutoires de Searle	47
3.2.5	Les actes de langage directs et indirects chez Searle	56
INTERFACE THEORIE PRAGMATIQUE ET THEORIES DE LA COMMUNICATION		58
4	Définition de la pragmatique	58
4.1	La pragmatique et l'impact des théories de la communication	60
4.1.1	La pragmatique cognitive	65
4.1.2	La pragmatique intégrée	71
CHAPITRE 5		74
LA SEMANTIQUE DE L'INTERACTION VERBALE (SIV) ET DES POSSIBLES ARGUMENTATIFS (SPA)		74
5	Introduction	74
5.1	La sémantique de l'interaction verbale	74
5.2	La sémantique des possibles argumentatifs (SPA)	77
5.2.1	Le noyau de signification (N)	80
5.2.2	Les stéréotypes (ST)	81
5.2.3	Les possibles argumentatifs (PA)	81
5.2.4	Les déploiements argumentatifs (DA)	81
5.3	La représentation modale des actes illocutoires, proposée par la SPA	84
CHAPITRE 6		92
La requête, un acte de langage		92
6	Introduction	92
6.1	Etudes précédentes sur la requête	96
6.2	Les stratégies directes et indirectes de la requête	99
6.3	Le caractère conventionnel de la requête indirecte	101
6.4	La requête, acte menaçant de la face	102
6.5	Le recours à la politesse dans la requête	104
6.6	La requête et la relation interpersonnelle	105
6.7	Les stratégies de la formulation d'une requête	107
6.7.1	La classification de Blum-Kulka <i>et al</i>	107
6.7.2	La classification de Trosborg	108
6.7.3	La classification de Warga	111
6.7.4	La classification choisie dans notre recherche	113
6.8	La requête en langue arabe palestinien et en langue française : quelques observations préliminaires	114
CHAPITRE 7		124
L'enseignement des actes de langage au sein d'une didactique de français langue étrangère ...		124
7	Introduction	124
7.1	L'avènement de l'approche communicative	126

7.1.1	Qu'est-ce qu'est une compétence de communication?	127
7.1.2	Les différentes composantes de la compétence de communication.....	129
7.1.3	Qu'est-ce qu'une communication réussie?.....	132
7.1.4	L'acquisition de la compétence de communication dans une langue étrangère ..	133
7.2	L'enseignement des actes de langages en classe de FLE.....	135
7.2.1	Le Niveau Seuil du CREDIF	135
7.3	L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues.....	139
7.4	Analyse de l'enseignement des actes de langage dans les méthodes de FLE.....	141
7.4.1	La méthode Echo de niveauA1.....	141
7.4.2	La méthode Echo de niveauA2.....	146
7.4.3	La méthode Echo de niveauB1	146
CHAPITRE 8		148
L'APPORT DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION POUR L'EDUCATION DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES		148
8	Introduction	148
8.1	Les TIC en éducation	149
8.1.1	Un usage pédagogique des TICE en classe.....	149
8.2	La formation des enseignants à l'usage des TICE.....	152
8.3	Les TICE dans une classe de langue étrangère.....	153
PARTIE 9		156
CHAPITRE 9.....		156
ANALYSE DE LA SIGNIFICATION LEXICALE DE LA REQUETE SELON LA SPA.....		156
9	Introduction	156
9.1	La conceptualisation de l'acte de la requête.....	156
9.1.1	La requête en français.....	157
9.1.2	La requête en langue arabe classique	168
9.2	Comparaison des représentations de la requête chez les informateurs palestiniens natifs et apprenants et les informateurs français	178
CHAPITRE 10.....		180
ANALYSE DES REALISATIONS DE LA REQUETE		180
10	Introduction	180
10.1	Résultats et analyses du corpus des informateurs palestiniens apprenants le français 180	
10.1.1	Le questionnaire n° 1 distribué aux étudiants de 2 et 3èmes années	181
10.1.2	Le questionnaire n°1 distribué aux étudiantes de 2 et 3èmes années.....	188
10.1.3	Analyse des réponses des informateurs palestiniens apprenant le français quant aux facteurs socio-pragmatique.	195
10.1.4	Discussion des résultats obtenus auprès des informateurs palestiniens apprenants le français	202
10.2	Résultats et analyses du corpus des informateurs palestiniens natifs.....	220
10.2.1	Le questionnaire n° 1 distribué aux étudiants de 2 et 3èmes années	220

10.2.2	Analyse des réponses des informateurs palestiniens natifs quant aux facteurs socio-pragmatique.....	232
10.2.3	Réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s natifs quant au degré de contraintes créée par la formulation de la requête dans chaque situation.....	233
10.2.4	Les réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s natifs quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs dans chaque situation	235
10.2.5	Les réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s natives quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs dans chaque situation	237
10.2.6	Discussion des résultats obtenus auprès des informateurs natifs palestiniens.....	238
10.2.7	Analyse des réponses des étudiant(e)s français natifs quant au degré de contrainte créé par la formulation de la requête dans chaque situation.....	261
10.2.8	Analyse des réponses des étudiant(e)s français quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs dans chaque situation	263
10.2.9	Analyse des réponses des étudiant(e)s français quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs dans chaque situation	265
10.2.10	Discussion des résultats obtenus auprès des informateurs natifs français.....	266
10.3	Croisement des résultats des trois groupes d'informateurs	267
10.4	Réponses aux questionnements de l'étude	270
CHAPITRE 11.....		274
RESULTATS ET DISCUSSION DE LA DEUXIEME PHASE DE NOTRE ETUDE		274
11	Introduction	274
11.1	Déroulement de l'expérimentation	275
11.2	Analyse des données recueillies	277
11.2.1	Analyse des résultats du pré-test (questionnaire n°1) du groupe expérimental ..	278
11.2.2	Analyse des résultats du pré-test (questionnaire n°1) du groupe témoin	292
11.2.3	Conclusion de la partie pré-test.....	306
11.2.4	Analyse des résultats obtenus du post-test	307
11.2.5	Analyse des résultats obtenus auprès du groupe expérimental du post-test.....	307
11.2.6	Analyse des résultats obtenus auprès du groupe témoin du post-test.....	314
11.3	Conclusion du chapitre	316
CONCLUSION GENERALE		318
Bibliographie		324
Dictionnaires		331
Liste des graphiques		332
Liste des tableaux		335
Liste des schémas		337
Annexes		338

1 Introduction

L'apprentissage d'une langue étrangère se fait en préalable dans le but de communiquer avec des natifs et les utilisateurs de cette langue cible lorsqu'on visite leur pays, ou on les rencontre dans le cadre professionnel ou dans le cadre amical. Lors de ces prises de contact, des conversations se tiendront ; l'apprenant de cette langue sera amené à saluer, à remercier, à présenter des excuses. Il sera également appelé à formuler des requêtes pour demander peut-être un rendez-vous, une aide, un service ou autre. L'apprentissage des actes de langage d'une langue étrangère est par conséquent un élément de base de l'apprentissage de cette langue. Leur maîtrise semble essentielle pour la réussite d'un échange entre un locuteur non natif et son interlocuteur natif. Dans le cas contraire, des incompréhensions ou même des malentendus peuvent surgir et vouer la communication à un échec absolu et à un résultat décevant.

Apprendre ces actes de langage et maîtriser leur usage, en particulier dans un environnement peu propice à l'apprentissage et la pratique de cette langue cible, est un vrai défi pour l'apprenant et pour l'enseignant. En Palestine, le français est malheureusement peu présent ; peu d'écoles, une centaine dans toute la Palestine, enseignent cette langue bien qu'elle soit demandée. Un constat bien décevant, malgré les efforts fournis par le ministère de l'éducation nationale et les accords signés entre le Consulat Général de France à Jérusalem et le ministère de l'éducation nationale. Les universités essaient de proposer le français au sein de quelques programmes de licence de langue et littérature française ou de mineure de français. Ces départements souffrent depuis plusieurs années d'un manque d'effectifs, ce qui met leur existence en danger. Ce manque d'étudiants est causé par l'absence de débouchés après l'obtention du diplôme de licence en langue française, ce qui décourage les étudiants et leurs parents à entamer ces études. Les universités qui ont choisi d'enseigner le français dans des programmes de mineure, ouvertes à presque toutes les spécialités des sciences humaines et sociales, souffrent aussi du manque d'étudiants, un manque dû à l'intérêt que portent ces derniers à la langue anglaise, préférant ainsi parfaire leur niveau en intégrant un programme de mineure offrant cette langue. De grands défis surgissent sur le chemin des enseignants de langue française dans les territoires palestiniens. Ils doivent non seulement enseigner la langue, mais aussi promouvoir cet enseignement pour qu'il perdure. Ils doivent être à la recherche permanente de meilleures méthodes, méthodologies, approches et moyens pour assurer un enseignement de qualité et mener l'apprenant à un bon niveau de connaissances et

de compétences en langue française.

A ce propos, l'enseignement des actes de langage doit tenir une place importante dans cet enseignement/apprentissage, étant donné que l'objectif principal est un objectif communicatif où l'enseignement doit mener l'apprenant à maîtriser la compétence de communication qui lui permettra par la suite de tenir des conversations avec les personnes parlant cette langue. Dans cette présente recherche, nous nous intéressons à l'étude des actes de langage et de la requête, en particulier, non seulement dans une perspective théorique et du point de vue sémantique, mais surtout dans leurs usages pragmatiques dans des situations concrètes de la vie. Cet intérêt pragmatique de notre étude n'enlève rien à l'importance de l'étude sémantique de notre acte de langage étudié. D'après nous, l'étude des actes de langage se fait au sein d'une interface sémantico-pragmatique. Avant d'étudier les réalisations d'un acte de langage dans une situation de communication réelle et donc de son point de vue pragmatique, il est primordial de comprendre sa représentation sémantique en premier. Pour cela, nous emprunterons dans notre étude la théorie de la sémantique des possibles argumentatifs proposée et développée par Galatanu (1999 a et b, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007 a et b, 2008), qui s'inscrit dans la lignée de la sémantique argumentative. Cette théorie nous permettra de comprendre la représentation sémantique de l'acte de langage.

Il est important de souligner que notre étude s'inscrit dans le cadre de la sémantique de l'interaction verbale (désormais SIV), nouvelle approche initiée par Galatanu (2012) en collaboration avec Bellachhab et Cozma. Cette sémantique conceptuelle reconnaît certes l'importance du contexte et de la culture dans la construction du sens et la réalisation d'un acte de langage, mais proclame que c'est au niveau de la signification lexicale du mot concerné que cette construction du sens se fait en premier et qui décidera des représentations et réalisations linguistiques de cet acte de langage dans un second temps.

Structure de la thèse

Notre travail est constitué en plusieurs parties et chapitres organisés comme suit :

Partie 1

Chapitre 1 : Méthodologie de la recherche

Nous présentons dans ce chapitre la méthodologie que nous avons choisie dans notre recherche. Nous indiquons la problématique, les questionnements et les hypothèses de notre étude ainsi que les démarches que nous avons suivies.

Partie 2

Chapitre 2 : La situation géopolitique et linguistique en Palestine

Dans cette partie, nous présentons la situation géopolitique du pays et ses spécificités linguistiques. Nous présentons également l'historique de la présence de la langue française et son enseignement dans les territoires palestiniens.

Partie 3 : Le cadre théorique

Chapitre 3 : Les théories des actes de langage

Dans ce chapitre, nous exposons les principales théories qui se sont intéressées à la compréhension des actes de langage, en particulier les deux principales théories, celle élaborée par John Austin dans les années cinquante du siècle dernier et celle de son successeur John Searle. Nous explicitons le chemin qu'a connu leur réflexion pour aboutir enfin à une meilleure compréhension de ces actes et à la naissance de leurs théories.

Chapitre 4 : Interface théorie pragmatique et théories de la communication

Nous abordons dans ce chapitre le cheminement qu'a emprunté la pragmatique depuis sa naissance timide jusqu'à sa reconnaissance comme une science à part entière ou intégrée à la

linguistique. Nous présentons également l'influence des différentes théories de communication sur le parcours de la pragmatique.

Chapitre 5 : La sémantique de l'interaction verbale (SIV) et des possibles argumentatifs (SPA)

Dans cette partie, nous présentons la nouvelle théorie de la sémantique de l'interaction verbale développée par Olga Galatanu avec l'aide de Bellachhab et Cozma. C'est au sein de cette théorie que s'inscrit notre étude. Nous exposons également la sémantique des possibles argumentatifs développée aussi par Galatanu. Nous traitons aussi de l'apport de ces sémantiques dans la compréhension de la signification sémantique des actes de langage.

Chapitre 6 : La requête, un acte de langage

Ce chapitre traite d'un acte particulier qu'est la requête dans deux langues et deux sociétés à priori complètement différentes, à savoir la requête en langue française et en langue arabe palestinien. Nous exposons un aperçu des réalisations de cet acte de langage dans les deux sociétés et les classifications de cet acte de langage.

Chapitre 7 : Enseignement des actes de langage au sein d'une didactique du français langue étrangère

Ce chapitre est consacré à l'apparition de l'enseignement des actes de langage dans la didactique du français langue étrangère et ceci grâce à la naissance de l'approche communicative et l'apparition du Niveau Seuil. Nous présentons également l'approche actionnelle et son apport dans ce type d'enseignement grâce à la création du cadre européen de référence commun pour les langues. Nous terminons ce chapitre, par une analyse de la méthode d'enseignement du français Echo (niveau A1, A2 et B1) utilisée dans l'enseignement de cette langue à l'Université Al-Quds de Jérusalem.

Chapitre 8 : L'apport des Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education (TICE) dans l'enseignement et l'apprentissage des actes de langage

Nous exposons dans ce chapitre les rôles que peuvent jouer les nouveaux moyens technologiques dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère et en particulier les actes de langage.

Partie 4

Chapitre 9 : Analyse de la signification lexicale de la requête selon la SPA

Dans ce chapitre, nous procédons à l'analyse sémantique de la requête en langue française selon la théorie de la sémantique des possibles argumentatifs (SPA) de Galatanu, qui constituera notre postulat empirique dans notre recherche. Nous analysons pareillement, les conceptions sémantiques de la requête chez les natifs français, chez les natifs palestiniens et les étudiants palestiniens apprenants la langue française. Une comparaison de différentes représentations entre les trois groupes sera présentée dans ce chapitre.

Chapitre 10 : Analyse des réalisations de la requête

Dans ce chapitre nous procédons à l'analyse des données recueillies auprès de nos trois groupes d'informateurs et voir quelle stratégie de réalisation de la requête choisissent les informateurs dans telle ou telle situation de communication et les raisons probables qui les poussent vers un tel choix.

Partie 5

Chapitre 11 : Résultats et discussion de l'expérimentation

Nous exposons dans ce chapitre notre expérimentation dans l'objectif de pallier les difficultés que nos étudiants palestiniens apprenants le français rencontrent dans l'acquisition des actes de langage, singulièrement la requête en langue française. Nous indiquons le protocole que nous avons suivi et nous discutons les résultats obtenus.

PARTIE 1

CHAPITRE1 - METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

1.1 Objectifs de la recherche

L'apparition de l'approche communicative dans les années 1970 du siècle dernier, a bouleversé le paysage didactique. Jusque-là, l'enseignement des langues étrangères était centré sur la grammaire et le vocabulaire que l'apprenant devait maîtriser. Ces connaissances se sont avérées insuffisantes dans l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant connaissait les règles grammaticales et possédait un grand nombre de vocabulaire, mais, il était dans l'incapacité de communiquer dans cette langue, produire des actes de langage dans une situation de communication et acquérir une compétence pragmatique. Ce handicap a donné naissance à une réflexion plus poussée en didactique des langues étrangères et a redonné à l'enseignement des actes de langage et la maîtrise de leurs règles d'usage la place qui leur est due. L'apprenant en plus de ses connaissances grammaticales et du vocabulaire devrait savoir utiliser cette langue étrangère cible dans différentes situations et différents contextes.

Néanmoins, l'acquisition de cette compétence communicative s'avère une rude tâche pour les locuteurs non-natifs malgré les diverses préconisations didactiques depuis le Niveau Seuil.

Bien que l'approche communicative ait le mérite d'avoir introduit l'enseignement des actes de langage, cet enseignement s'est limité aux structures linguistiques et aux contextes dans lesquels s'inscrivent ces actes de langage, sans pour autant réfléchir à leur conceptualisation et à leur sémantique. Dans cette étude, nous nous interrogeons sur l'impact de cette sémantique des actes de langage sur leurs réalisations en contexte. Cela revient, en premier lieu, à reconstruire la représentation sémantique de l'acte illocutoire étudié et de déterminer, en second lieu, les liens qui pourraient exister entre sa représentation sémantique et sa réalisation linguistique. Nous nous interrogeons en seconde étape à l'enseignement de ces actes de langage dans une langue étrangère et à la maîtrise de leurs usages chez les apprenants de cette langue cible.

Nous inscrivons notre recherche au sein d'une sémantique de l'interaction verbale mise en place par Galatanu, Bellachhab et Cozma (2012). Cette étude portera sur *la requête*, désignée par C. Kerbrat-Orecchioni (1994 : 40) comme « un acte de langage particulièrement intéressant par la variété de ses réalisations et la richesse de ses implications sociales ». Nous nous intéressons à *la requête* vu que c'est un acte très fréquemment utilisé dans nos interactions quotidiennes, nos divers échanges interpersonnels et, tout particulièrement, en classe de FLE ; nous formulons tout le temps un acte de requête pour avoir une réponse à une question, pour formuler une demande, pour réclamer un dû, pour solliciter un service...etc. Pourtant, sur le plan linguistique, *la requête* représente un acte qui menace les interlocuteurs en mettant sans cesse leurs faces en péril. Elle menace à la fois la face « négative » de l'interlocuteur et la face « positive » du locuteur.

Notre étude sera menée sur deux plans : un plan sémantico-pragmatique et un plan didactique.

- 1- Le plan sémantico-pragmatique, nous proposons en premier la reconstruction sémantico-conceptuelle de *la requête* en langue française et en arabe palestinien. La comparaison entre les deux représentations de cet acte dans les deux langues nous permettra de ressortir les traits communs et les traits divergents et de mieux comprendre par la suite les différentes réalisations produites dans les deux langues et cultures.
- 2- Sur le plan didactique, nous nous intéresserons aux difficultés que rencontrent les étudiants palestiniens de l'Université Al-Quds à acquérir cette compétence pragmatique et à produire des actes de langage dans des situations concrètes en classe de français langue étrangère.

Cette étude essaiera de répondre aux questionnements suivants :

- 1- Les étudiants palestiniens, apprenants de la langue française de l'Université Al-Quds maîtrisent-ils les actes de langage, notamment celui de la requête?
- 2- Quelles sont les difficultés et les raisons qui empêchent cet apprentissage?
- 3- Y a-t-il une différence dans la maîtrise de cet acte de langage entre apprenantes et apprenants ?
- 4- La langue maternelle arabe constitue-t-elle un obstacle à l'apprentissage et à l'acquisition de cet acte de langage?

- 5- Quels dispositifs à mettre en place pour favoriser l'apprentissage de cet acte de langage et l'acquisition de la compétence pragmatique chez les apprenants de l'Université Al-Quds?

Comme réponse provisoire à ces questions, nous envisageons les hypothèses suivantes:

- Les stratégies de requêtes en langue arabe palestinien ne diffèrent pas des stratégies de production de la requête en langue française.
- Les apprenants de langue française à l'Université Al-Quds maîtrisent faiblement la compétence pragmatique notamment celle de la production de l'acte de langage de *la requête* malgré la ressemblance de fonctionnement de l'acte de requête en français et en arabe palestinien.

Les hypothèses avancées découlent de nos observations de terrain et de notre longue expérience comme enseignante de français à l'Université Al-Quds. En effet, nous avons constaté au fil des années de notre enseignement en utilisant les manuels de français, que nos apprenants n'arrivaient pas à maîtriser l'usage pragmatique de cette langue étudiée et en particulier les actes de langage. En outre, nous avons remarqué que les stratégies de formulation de l'acte de langage *la requête* présentent beaucoup de similitudes dans les deux langues.

1. 2 Terrain de recherche et corpus

Notre champ de travail concernera les étudiants de deuxième et troisième année en mineure de français langue étrangère à l'Université Al-Quds, à qui nous avons proposé, premièrement, un test d'accomplissement du discours (oral) où différentes situations de communication incitatives de requêtes sont présentées.

Les étudiants sont amenés à produire l'acte de langage de *la requête* comme celui de demander de l'aide ou demander à son enseignant de répéter une leçon, demander un service...etc. Nous avons proposé aussi à ces informateurs un questionnaire portant sur leurs représentations quant au degré de contrainte qu'un locuteur peut ressentir lors de la réalisation de sa requête, sur le rapport de distance et proximité et également sur le rapport de supériorité ou d'infériorité qui peut lier les interlocuteurs. Puis nous leur avons administré un test du savoir déclaratif censé restituer la représentation sémantique de *la requête* en français et en arabe comme nous allons l'explicitier plus bas.

1.3 Instruments de collecte des données et le corpus

Comme nous l'avons précisé plus haut, nous avons utilisé pour cette présente étude trois instruments de collecte des données qui nous paraissaient les plus adéquats pour répondre aux questionnements posés au départ de cette recherche.

1^{er} Instrument (voir page n° 345)

Afin de répondre à la première question, *Les étudiants palestiniens de l'université Al-Quds maîtrisent-ils les actes de langage, notamment celui de la requête ?*, nous avons utilisé des données écrites obtenues au moyen d'un dispositif élaboré par S. Blum-Kulka *et al* (1984), dans le cadre de leurs travaux du cross-cultural study of speech act realization patterns (CCSARP). Nous avons adapté ce questionnaire aux besoins et aux objectifs de notre étude. Ce questionnaire comportant 10 situations de communication, a été proposée aux locuteurs, les incitant à exprimer des requêtes, et ceci dans les langues choisies, le français langue étrangère et l'arabe dialectal palestinien langue maternelle, avec la consigne de se mettre dans chaque situation décrite et d'y répondre spontanément comme si c'était une situation réelle. Nous avons pris le soin de définir de façon claire et directe l'objet de la requête et les variables socioculturelles (distance hiérarchique/sociale) de chaque situation.

2^{ème} Instrument (voir page n° 351)

Dans l'intention de répondre à la deuxième question, *Quelles sont les difficultés et les raisons qui empêchent cet apprentissage ?*, nous avons opté pour un second questionnaire que nous avons également emprunté à l'équipe de recherche du CCSARP. Ce questionnaire devait nous informer sur trois facteurs initialement proposés par Brown et Levinson:

- A) Le degré de contrainte que le répondant ressentait au moment de la requête. Quatre degrés de contrainte étaient attribuées à ce facteur comme suit:
- 1 = aucune contrainte ressentie
- 2 = degré de contrainte moyen
- 3 = degré de contrainte élevé
- 4 = degré de contrainte très élevé

B) Le rapport de distance / proximité existant entre les interlocuteurs en attribuant l'une des valeurs suivantes :

- 1 = rapport très proche
- 2 = rapport plutôt proche
- 3 = rapport plutôt distant
- 4 = rapport très distant

C) Le rapport d'infériorité ou de supériorité entre les interlocuteurs en attribuant une de ces valeurs :

- 1 = statut social du locuteur est nettement supérieur à celui de l'interlocuteur
- 2 = statut social du locuteur est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur
- 3 = statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur
- 4 = statut social du locuteur est un peu inférieur à celui de l'interlocuteur
- 5 = statut social du locuteur est nettement inférieur à celui de l'interlocuteur

3^{ème} Instrument (voir page n° 353)

Nous avons également utilisé, dans cette présente étude, un troisième questionnaire réalisé par l'équipe du laboratoire de recherche CoDiRe de l'Université de Nantes (Galatanu, O. Bellachhab, A. Cozma, M). Ce questionnaire, d'une grande importance pour notre recherche, devait nous informer sur les représentations qu'ont les informateurs sur la requête. Les données obtenues par le biais de cet instrument nous ont permis de comprendre ce qu'est une requête pour chaque informateur, si ce dernier estimait qu'il était toujours en droit d'en faire une, donnait-il le droit à son interlocuteur de refuser la réalisation de cette demande ? Quels sont les sentiments qui accompagnaient la formulation d'une requête ? Quels sont ceux qui se manifestent lorsque l'interlocuteur répond à la requête ? Et lorsque ce dernier refuse de le faire ? Ce questionnaire a été également traduit en langue arabe à fin de l'administrer aux locuteurs natifs palestiniens.

1.4 Description des participants

Notre étude pratique a nécessité plusieurs étapes

1- Lors de la première étape, nous avons voulu connaître les représentations de la requête et les différentes réalisations de cet acte de langage chez nos trois groupes d'informateurs cités plus bas :

- Un groupe d'étudiants palestiniens apprenant la langue française
- Un groupe témoin 1: palestinien natif ne parlant pas le français
- Un groupe témoin 2 : français natifs

Le choix des groupes nous a été donc dicté par les étapes de l'avancement de notre travail. Nous avons au départ décidé de travailler sur trois groupes d'informateurs à savoir, le groupe d'étudiants apprenants la langue française et les deux groupes natifs français et palestiniens.

Il est important de signaler que dans notre choix du groupe natifs palestiniens, nous avons tenu à ce que ces informateurs non seulement n'apprennent pas la langue française, mais n'aient aucune connaissance de cette dernière. Les mêmes précautions ont été également prises pour les étudiants du groupe français natifs, qui n'apprennent pas et n'ont jamais appris l'arabe.

Dans un second temps, il nous est apparu nécessaire d'aller plus profondément dans cette étude et de chercher à comprendre et comparer les représentations que peuvent avoir les informateurs quant à la requête et voir si ces représentations peuvent avoir un quelconque impact sur le choix des stratégies de réalisations de cet acte de langage. Pour cela, nous étions dans l'obligation de choisir d'autres groupes d'informateurs vu que ce besoin a été ressenti plus tard dans l'avancement de notre étude et que les premiers groupes avaient déjà quitté l'université. De là surgissent trois autres groupes d'informateurs à savoir:

- Un groupe d'informateurs apprenants la langue française
- Un groupe d'informateurs palestiniens natifs
- Un groupe d'informateurs français natifs

Pour pallier les problèmes qu'ont rencontrés nos étudiants apprenants le français dans leurs productions des requêtes sous les normes de la langue étudiée, nous avons essayé de proposer l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) comme étant une piste qui pourrait aider non seulement l'enseignant dans son enseignement, mais

aussi l'apprenant dans son propre apprentissage des compétences pragmatiques dans cette langue. Nous avons alors choisi un dernier groupe d'étudiants palestiniens apprenants la langue française pour tester l'impact que peuvent avoir ces technologies et que nous avons divisé en deux groupes un expérimental et l'autre témoin.

1.4.1 Le groupe d'apprenants palestiniens (1)

Ces étudiants inscrits à l'Université Al-Quds de Jérusalem suivaient des cours de français langue étrangère dans un programme de mineure de français pour l'année universitaire 2013/2014 en 2^{ème} et 3^{ème} année, dont le nombre total est de (34) étudiants et étudiantes. Il est important de préciser que les nombres d'apprenants dans les programmes de mineures de langues ne sont pas importants et n'excèdent que très rarement le nombre de 16 étudiants par groupe. L'âge de ces étudiants varie entre 20 et 22ans. Les tableaux suivants nous montrent les caractéristiques des apprenants choisis en fonction de leur année universitaire.

	Nombre	Pourcentage	Age moyen
Homme	04	25%	21 ans
Femme	12	75%	20 ans
Total	16	100%	

Tableau 1 : Caractéristiques des étudiants de 2^{ème} année

	Nombre	Pourcentage	Age moyen
Homme	03	17.65%	22 ans
Femme	15	82.35%	21 ans
Total	18	100%	

Tableau 2 : Caractéristiques des étudiants de 3^{ème} année

1.4.2 Les caractéristiques linguistiques des apprenants

Le français dans les territoires palestiniens est très rarement utilisé vu que le pays n'est guère francophone. Nos étudiants ont très rarement l'occasion de communiquer en français en dehors des murs de l'université ou même de la salle de cours. Cette quasi-absence de la communication en langue française est très problématique puisqu'elle ne permet pas le développement des compétences communicationnelles étant donné qu'ils se retrouvent rarement, ou pas du tout, devant une situation de communication dans leur vie quotidienne où ils devront avoir recours à la langue française. Ce handicap, malgré les efforts fournis par le corps enseignant, persiste toujours comme nous allons le démontrer dans cette étude. Nous ressentons que nos apprenants ne maîtrisent pas encore de façon satisfaisante les compétences pragmatiques et l'utilisation de la langue française dans des situations concrètes de la vie réelle. Ceci nous a poussés à se poser des questions quant aux vraies raisons de ce handicap que nous essayerons de cerner et d'analyser.

Le tableau 3 nous indique le nombre d'heures de français effectuées par les étudiants lors de leur apprentissage de cette langue depuis le début de leur inscription dans le programme de la mineure de français jusqu'à la date du 31 décembre 2013 (distribution des questionnaires).

Année	Niveau acquis selon le CECR	Nombre de semestres étudiés	Nombre de Crédits	Nombre d'heures de cours
2 ^{ème} année	A2	3 S	18	252 h
3 ^{ème} année	B1	5 S	30	420 h

Tableau 3 : Niveau d'apprentissage de la langue française par année d'étude et selon le (CECRL).

Ce tableau montre que les étudiants diffèrent beaucoup quant aux nombres d'heures réelles d'apprentissage du français. Les étudiants de troisième année ont fait un nombre d'heures de cours presque double par rapport au nombre d'heures de cours fait par les étudiants de deuxième année. Il serait intéressant de voir lors de notre étude, si ce facteur jouera un quelconque rôle dans la maîtrise de l'usage de la requête chez ces informateurs.

1.4.3 Le groupe témoin 1 : les natifs français

Nous avons réalisé que pour mener à bien cette étude, il serait très intéressant de comparer les réponses des requêtes formulées par les étudiants palestiniens avec celles formulées par les étudiants français natifs.

Pour pouvoir procéder à une étude comparative, nous avons décidé de contacter un groupe d'étudiants français de niveau master de l'université catholique d'Angers durant le deuxième semestre de l'année universitaire 2013/2014. Le nombre de ces étudiants s'élevait à (19) dont (14) femmes et (5) hommes.

Le **tableau 4** suivant nous montre les caractéristiques des étudiants du groupe témoin choisis en fonction de leur année universitaire.

	Nombre	Pourcentage	Âge moyen
Homme	05	26%	20-25 ans
Femme	14	74%	22-34 ans
Total	19	100%	

Tableau 4 : Caractéristiques des informateurs français natifs.

1.4.4 Le groupe témoin 2 : les natifs palestiniens

Le groupe d'informateurs palestiniens natifs est composé de vingt étudiant(e)s du département d'arabe de l'université Al-Quds. Nous nous sommes assuré que ces informateurs n'avaient aucune connaissance préalable de la langue française. Nous leurs avons administré nos questionnaires au printemps de l'année 2014. Le tableau suivant nous expose la distribution de ces informateurs en fonction de l'âge et de l'année d'étude.

	Nombre	Pourcentage	Âge moyen
Homme	07	35%	19-25 ans
Femme	13	65%	19-30 ans
Total	20	100%	

Tableau 5 : Caractéristiques des informateurs palestiniens natifs.

1.5 Déroulement

Au début du mois de décembre 2013, nous avons distribué le premier questionnaire en langue française aux locuteurs palestiniens apprenants le français. Les étudiants devaient lire les descriptions de dix situations de communication et devaient écrire exactement ce qu'ils auraient dit dans de telles situations à l'oral. Ensuite, nous leurs avons administré le test de savoir méta-pragmatique. Nous leurs avons demandé de le remplir en donnant des valeurs préétablies pour définir le degré de contrainte provoqué par la requête, la valeur du rapport de distance/proximité et celle du rapport d'infériorité/supériorité entre les interlocuteurs.

Nous avons par la suite administré en mars 2014 ces mêmes questionnaires aux étudiants palestiniens natifs n'apprenant pas et ne connaissant pas la langue française et aux étudiants natifs français qui ne connaissaient pas la langue arabe.

Nous avons administré le questionnaire portant sur les représentations qu'ont les apprenants du mot *la requête* et de sa réalisation aux informateurs au mois de novembre 2014.

1.6 Difficultés rencontrées lors de l'étude

Durant cette étude, nous avons fait face à de nombreux obstacles que nous citons dans l'ordre suivant :

- Trouver le groupe d'informateurs français natifs lors de la distribution du test portant sur les représentations sur la requête, étant donné que cette étape est venue au cours de l'avancement de notre recherche comme nous l'avons précisé plus haut. Au départ, nous avons un groupe de français natifs restreint de 8 personnes vu que nous n'avions guère trouvé plus parmi les français expatriés vivant en Palestine. Depuis notre retour en France, nous avons pu élargir notre échantillon de groupe à 20 personnes au total. Nous avons pu distribuer ce même questionnaire à des étudiants de l'Université de Nantes. Nous nous sommes évidemment assuré que ces informateurs nouveaux, n'avaient aucune connaissance de la langue arabe pour respecter notre protocole de départ.
- Le manque, en Palestine, d'ouvrages touchant à notre thématique de recherche et le déroulement de cette thèse en majorité à distance, nous a causé beaucoup de retard.

PARTIE 2

CHAPITRE 2

LA SITUATION GEOPOLITIQUE ET LINGUISTIQUE EN PALESTINE

2 Situation géopolitique et spécificités de la Palestine

La Palestine historique, petit pays du moyen orient d'une superficie de 27 009Km², est limitée au nord par la Syrie et le Liban, au sud par l'Égypte, à l'Est par la Jordanie et à l'Ouest par la méditerranée. Ce pays souffre d'une situation géopolitique bien complexe depuis 1948, date de la création de l'état d'Israël sur les terres de Palestine et de la disparition de cette Palestine historique. Aujourd'hui le pays qu'on appelle territoires Palestiniens compte uniquement deux portions de cette ancienne Palestine, la bande de Gaza (360 Km²) et la Cisjordanie (5800Km²) séparées par Israël.



Carte géographique de la Palestine

- 1) La **Cisjordanie**, qui comprend aussi Jérusalem-Est est une région aride enfermée entre Israël et la Jordanie. Cette région n'offre pas beaucoup de ressources naturelles ou vivent plus de 2,5 millions de Palestiniens encerclés par les nombreuses colonies juives et où la mobilité est rendue bien difficile surtout depuis la deuxième Intifada(2000)
- 2) La **bande de Gaza** est une région qui s'étire sur 55km le long donnant sur la méditerranée. Elle est composée d'un territoire de dunes de sables où s'entasse une population qui dépasse plus de 1,2 millions de Palestiniens. Un petit territoire en fermé lui aussi entre Israël, l'Egypte et la mer, où la seule source naturelle est la pêche contrôlée par Israël et qui ne suffit guère pour subvenir aux besoins de la population.

Etant donnée la complexité de la situation politique du pays due à la non résolution du conflit Israélo-palestinien, nous serons contraints, dans cette étude, d'utiliser le terme « Palestine » désignant ce qui est connue internationalement comme les territoires palestiniens occupés en 1967 dont la bande de Gaza et la Cisjordanie sous contrôle limité de l'autorité palestinienne créée en 1993 par les accords d'Oslo.

2.1 Description du paysage sociolinguistique palestinien

En Palestine, comme dans presque tous les pays du moyen orient, le paysage sociolinguistique n'est pas très complexe ; la prédominance de la langue arabe est historique. La présence d'autres langues comme l'hébreu, l'anglais ou la langue française, à travers les différentes phases de l'histoire de ce petit pays, n'a pas eu un impact important pouvant mener à une autre réalité sociolinguistique.

2.1.1 L'arabe

La société Palestinienne est considérée comme une société monolingue où l'arabe est totalement dominant. Langue maternelle, l'arabe est parlé par tout le monde et partout, dans la famille, dans la rue, à l'école, à l'université et au travail. Néanmoins, il faudrait distinguer entre l'arabe dit classique ou officiel, enseigné et étudié à l'école depuis la maternelle, à l'université, utilisé dans les institutions de l'Etat, dans les médias, et l'arabe courant qu'on appelle arabe (dialecte) palestinien qui est la langue de communication fortement utilisée dans le cadre de la famille, avec les amis, dans la rue, bref la langue qu'on utilise dans sa vie de tous les jours.

2.1.2 L'anglais

Sous mandat britannique de 1918 jusqu'à 1948, l'anglais est alors la langue utilisée officiellement par le gouvernement, dans l'administration et aussi dans ses relations avec le peuple arabe de Palestine. Ceci a bien-sûr laissé des traces car maintenant l'anglais est la première langue étrangère du pays, couramment employée par beaucoup de palestiniens, elle est enseignée à l'école à partir de la première année primaire (6ans) et souvent, bien avant car on la retrouve aussi dans les programmes de maternelle.

L'anglais est aussi d'une importance capitale quand on veut faire des études universitaires, étant donné que c'est la langue d'enseignement surtout dans les études pharmaceutiques, médicales et paramédicales et aussi les études d'ingénieries. Elle est nécessaire également pour accéder à un poste de travail où la maîtrise de cette langue est un atout incontournable. Néanmoins, il faut signaler que le recours à cette langue se fait presque uniquement dans un cadre professionnel ; rares sont les fois où vous pourriez entendre parler cette langue parmi la population hors ce contexte.

2.1.3 L'hébreu

L'hébreu est une langue peu présente en Palestine malgré l'occupation Israélienne, elle est bien évidemment parlée par la minorité juive samaritaine installée dans la ville de Naplouse dans le nord de la Cisjordanie et aussi par les ouvriers travaillant en Israël. Ces derniers ont appris cette langue pendant leur travail et les contacts directs avec leurs responsables et employeurs de façon informelle et savent rarement l'écrire.

L'hébreu n'est pas non plus présent dans le système éducatif palestinien, mais on le trouve dans les universités qui le proposent comme module optionnel ou dans quelques centres de langues.

2.2 Le français dans les territoires palestiniens

2.2.1 Histoire de la présence du français en Palestine

Même en Palestine mandataire, (1918-1948), le français existait déjà avec les établissements tenus par les frères des écoles chrétiennes et aussi par les sœurs de Saint-Joseph installés surtout dans les régions de Jérusalem et Bethlehem en Cisjordanie et qui étaient considérés comme les défenseurs non seulement de la religion chrétienne catholique mais également de la présence de la France et de la langue française dans cette terre d'Orient. L'objectif principal de ces deux ordres religieux et éducatifs était de former de « bons chrétiens » tout en basant tout leur enseignement sur l'apprentissage de la langue française.

La langue française était appréciée comme une langue porteuse de culture et d'art de vivre, elle était considérée également comme une langue d'une grande importance par les deux communautés chrétienne et musulmane et surtout de la part de la classe bourgeoise.

Les écoles des frères et des sœurs de Saint-Joseph étaient, depuis leur création en période ottomane, des établissements de grande renommée pour la qualité de leur enseignement mais surtout grâce à l'enseignement de la langue française qui était en ce temps-là considérée comme la deuxième langue d'administration de l'empire.

2.2.2 Le protectorat religieux de la France à Jérusalem

Afin de bien comprendre l'histoire du français en Palestine, nous estimons qu'il faudrait donner un petit aperçu sur une période importante de cette histoire qui est celle du protectorat religieux français à Jérusalem. Depuis 1535, en effet date du célèbre accord passé entre Soliman et François I^{er}, la « Fille aînée de l'Église » a obtenu de protéger ses sujets résidant dans l'Empire, protection élargie en 1740, tant individuellement que collectivement, à tous les religieux de rite latin établis au Levant, quels que soient leurs nationalités, ainsi que leurs établissements. À ces privilèges fondés en droit, la coutume ajouta enfin par la suite la protection des catholiques de rite oriental. (Nicault, 1999)

Cette période de protectorat religieux qui dura jusqu'à 1914, date où l'accord signé, fut aboli par les turcs pour des raisons politiques diverses, avait ouvert les portes à une présence exceptionnelle de la France et bien-sûr de la langue française.

2.2.3 L'enseignement du français dans les territoires palestiniens

2.2.3.1 Le français dans les programmes scolaires

En plus des écoles religieuses citées auparavant et quelques écoles privées, les centres culturels français ont joué un grand rôle dans la diffusion de la langue française depuis les années 1980. Installés à Jérusalem, Ramallah, Naplouse et Gaza, ces centres culturels avaient pour mission de faire connaître la langue et la culture française aux Palestiniens et aussi de construire un pont interculturel entre la France et la Palestine.

Avec le retour de l'autorité palestinienne 1993-1995 à Gaza et en Cisjordanie, un projet franco-palestinien est né. Son objectif était d'introduire le français comme deuxième langue étrangère dans les écoles palestiniennes publiques. Une convention a été signée en 1996 entre le ministère de l'éducation palestinien et le consulat général de France à Jérusalem afin de mettre en place l'enseignement de la langue française dans les programmes scolaires.

Ce projet a commencé par la mise en place de quelques écoles pilotes à Gaza et à Naplouse dont le nombre total ne dépassait pas les trois écoles, une à Gaza et deux à Naplouse. Ce projet qui se développe lentement est bien loin de satisfaire la demande enregistrée auprès des parents d'élèves conscients de l'importance de l'apprentissage des langues étrangères en général et de la langue française en particulier. Suivant les statistiques du consulat général de France à Jérusalem et le ministère de l'éducation palestinien, le nombre d'élèves qui apprennent le français était estimé à 20000 dans les écoles publiques et privées qui sont du nombre de 53 écoles en l'année 2012.

2.2.3.2 Le français dans les universités palestiniennes

L'enseignement du français a également vu le jour avec l'arrivée de l'autorité palestinienne en 1993. En 2000, le premier département de langue française délivrant des diplômes de licence est né à l'Université Al-Aqsa de Gaza, ensuite d'autres universités ont suivi le même chemin avec l'ouverture d'autres départements de français à Naplouse en 2001, l'Université de Birzeit à Ramallah et l'Université Al-Azhar à Gaza ensuite.

Le français est aussi présent dans d'autres universités qui jusqu'à maintenant maintiennent des programmes de mineure de français comme l'Université Al-Quds de Jérusalem, Hébron et Bethlehem et qui espèrent développer ces programmes à l'avenir.

2.2.3.3 L'Université Al-Quds

Etant donné que nous travaillons au sein de l'Université Al-Quds comme enseignante de français langue étrangère, nous avons décidé de la considérer comme notre terrain d'expertise. Nous avons sélectionné nos groupes d'informateurs palestiniens apprenants le français parmi les étudiants de notre département et les autres informateurs natifs parmi les étudiants du département de langue arabe.

L'Université Al-Quds est la plus grande institution palestinienne dans la région de Jérusalem. Fondée en 1984, son campus principal se trouve dans la localité d'Abu-Dis. Elle possède plusieurs autres locaux dans la vieille ville de Jérusalem et également dans la ville de Ramallah. Les statistiques de l'année académique 2015/2016 révèle plus de 12000 étudiant(e)s inscrits dans les seize facultés de l'université.

Le français est enseigné depuis la création de l'université comme cours électifs d'université. Les étudiants qui choisissent de s'inscrire dans les cours de français suivent deux cours de français 1 et 2 de trois heures de crédits chacun. Depuis 2008, l'université a voulu développer l'enseignement de cette langue en créant le programme de la mineure de français. Dans ce programme, l'étudiant poursuit un cursus de 30 heures de crédits sur une durée de trois ans. Les étudiants sont censés atteindre le niveau B1 selon le cadre européen commun de références pour les langues (CECRL).

2.3 Conclusion

Étant sous occupation Israélienne, la Palestine, petit pays du Moyen Orient vit une situation géopolitique très complexe où toute stratégie de développement est rendue tâche bien rude et où la situation économique difficile a aussi un impact très négatif sur tous les domaines et aspects de la vie. Le secteur de l'éducation en souffre car nos diplômés, surtout en langue française, sont pour la majorité au chômage ; le projet franco-palestinien du français comme deuxième langue étrangère dans les écoles palestiniennes avance à pas de tortue faute, bien-sûr, de financement. Le paysage sociolinguistique du pays n'a pas beaucoup changé depuis un siècle où l'arabe est langue maternelle et officielle, prédominante et où l'anglais est désigné comme la première langue étrangère, le français est timidement présent et attend toujours la prise de mesures plus sérieuses pour pouvoir prendre une meilleure place dans le système éducatif national.

PARTIE 3 : CADRE THEORIQUE

CHAPITRE 3

LES THEORIES DES ACTES DE LANGAGE

3 Introduction

La théorie des actes de langage est l'élément fondateur de l'approche pragmatique contemporaine ; c'est une théorie de la communication dont l'initiateur est le philosophe J.L. Austin (1962). Son ouvrage de référence, publié en 1962, s'intitule *How to do things with words*, traduit en langue française par Gilles Lane en 1970 (*Quand dire, c'est faire*). Ce livre rassemble une série de huit conférences qu'il prononça à Harvard en 1955. A partir de cette date, une nouvelle théorie a vu le jour, celle des actes de langage. Elle fut ensuite développée sous l'instigation de J.R. Searle (1969).

Avant de nous engager dans la théorie de John Austin, une question nous vient à l'esprit et frôlera certainement celui de tout lecteur de cet ouvrage, Qu'en est-il de la période avant Austin ? Est-ce que cet imminent théoricien était partie de rien ?

Bien que John Austin soit considéré comme le père fondateur de la théorie contemporaine des actes de langage, celui-ci a bâti sa théorie sur celle de ses prédécesseurs. Ce terme de *pragmatique* est attribué au philosophe américain Charles William Morris qui a établi une nouvelle théorie générale des signes dans son ouvrage *Foundations of the theory of signs* (1938). Dans cet ouvrage, Morris définit trois domaines au sein de la sémiotique :

- La syntaxe dont l'objet est d'étudier la relation des signes entre eux
- La sémantique dont l'objet est d'étudier la relation des signes aux objets
- La pragmatique qui s'intéresse à l'étude des relations de ces signes à leurs utilisateurs.

Au début du vingtième siècle, quelques chercheurs ont commencé à élever leurs voix contre ce qu'ils appelaient la science grammaticale qui se résumait à étudier les mécanismes internes de la langue, surtout écrite, sans prendre aucunement en considération le contexte dans lequel une phrase était construite. Gardiner, un de ses chercheurs, publia en 1932 à Oxford un ouvrage s'intitulant *The theory of speech and language* ou il affirmait que l'étude du langage, ou

précisément du discours ne pouvait se faire que de façon empirique et sur le terrain. Pour lui, il fallait « replacer les actes de langage particuliers dans leur cadre original, celui de la vie de tous les jours, et, à partir de là, découvrir les mécanismes et les facteurs en jeu. » Gardiner (1932 :13). Selon lui, c'est dans les marchés, les rues, les maisons et autres, en écoutant les gens parler de ce qu'il appela *les choses* que les études de discours devront se réaliser.

Gardiner (1932 :23) contestait fortement ce qu'il appela « les définitions formelles » et en particulier celle concernant le discours qui préconisait que ce dernier n'est que formulation de la pensée de l'homme. Dans son livre, Gardiner a essayé de prouver que le discours allait bien au-delà de l'expression pure et simple des pensées qu'un locuteur pouvait avoir. Selon lui, « le développement du langage suppose nécessairement un emploi délibéré de sons articulés dans le but d'influencer la conduite d'autrui. » (Gardiner, 1932 :25)

Nous adhérons totalement à la thèse avancée par Gardiner ; en effet, pourquoi voudrait-on exprimer toujours nos pensées ? Est-ce que nous le faisons réellement et en permanence ? Est-ce que nous ne disons que des pensées comme : le ciel est beau ou alors, le monde est cruel, ou encore Julie est jolie. D'ailleurs qu'est-ce qui pourrait prouver que ce que nous formulons exprime réellement ce que l'on pense ?

Si nous reprenons le dernier exemple cité : Julie est jolie ! Imaginons qu'une dame, en présence de son amie, complimente la fille de cette dernière et que cette Julie n'était pas ce que nous pourrions qualifier de *jolie*. Probablement que cette femme n'exprime pas du tout sa pensée mais bien au contraire, pour des raisons ou pour d'autres, elle exprime le contraire de ce qu'elle pense. Ce qui nous renvoie à la notion de *vérité* et *fausseté* de la pensée, des concepts qui seront remis en cause plus tard par Austin.

En affirmant que le discours était bien plus complexe que l'expression de simples pensées et qu'il était plutôt le moyen d'expression d'un désir, d'un besoin d'aide vu que « l'humanité est fondée sur le principe de la coopération » Gardiner (1932 :26), et qu'il avait pour but de faire réagir les autres, Gardiner ouvra ainsi la voix à une réflexion nouvelle qui trouva son chemin chez d'autres chercheurs philosophes tels qu'Austin.

3.1 La théorie Austinienne, une nouvelle philosophie du langage ordinaire

Austin a contesté l'idée que la seule fonction du langage était de décrire le monde, « en contestant un des fondements de la philosophie analytique de l'époque, qu'il appelle *l'illusion descriptive* »(Bracops M, 2010 :34). Beaucoup de philosophes du langage croyaient que le langage avait pour seules fins de constater les faits et de décrire le monde qui nous entoure. Pour eux, un énoncé quel qu'il soit avait pour fonction la description de ce monde, une description qu'on pouvait vérifier grâce à deux facteurs, soit la *vérité* de l'énoncé ou sa *fausseté*. Selon les défenseurs de cette thèse, un énoncé est vrai s'il est réellement vérifiable comme l'exemple de cette gentille dame qui complimente la fille de son amie en disant *Julie est bien jolie!* Selon cette théorie, cette phrase énonciative pourrait être considérée comme *vraie* si cette *Julie* est effectivement *bien jolie*, et on penserait que cette dame est une gentille personne bien attentionnée. Par contre, cet énoncé sera *faux* si cette brave *Julie* était *bien moche* et on conclura que cette dame était plutôt une personne méchante ou menteuse.

Austin, quand à lui, affirmait que la production d'un énoncé par un locuteur dans un contexte précis est en réalité un accomplissement d'une action qui vise à modifier la situation de l'interlocuteur, ce qu'il a appelé plus tard l'acte illocutoire qui était pourvu d'une certaine force illocutoire. Austin refusait de considérer le langage en dehors de son contexte d'utilisation, pour lui, un énoncé comme *Je te promets de t'accompagner demain* n'aurait aucun sens réel s'il n'y a pas un locuteur qui produit cet énoncé et qui a bien l'intention d'accomplir l'action promise ; donc ici le locuteur ne décrit nullement quelque chose, mais accomplit plutôt l'action de *promettre*. De surcroît, une maman qui réveille son enfant pour aller à l'école en lui disant *réveille –toi, sinon tu vas être en retard encore ce matin* ne décrit point quelque chose non plus, mais accomplit bien un acte illocutoire l'*ordre* qui est celui de *réveiller* son fils.

Austin (1962:38), estime « qu'un grand nombre d'énonciations qui ressemblent à des affirmations, ne sont pas du tout destinées à rapporter ou à communiquer quelque information pure et simple sur les faits ; ou encore ne le sont que partiellement ».

Nous pouvons dire que la théorie des actes de langage est venue s'opposer à la conception descriptive du langage qui veut que :

- La fonction principale du langage est de décrire la réalité du monde.
- Tout énoncé ne pouvait être que vrai ou faux.

La grande contribution d'Austin dans la naissance et l'évolution de la pragmatique était la notion de performativité qui était au fondement de sa réflexion philosophico-linguistique. Cette ancienne conception des actes de langage contenait évidemment une partie acceptable et vraie, car beaucoup de phrases énonciatives avaient effectivement comme but de décrire comme nous le montre les exemples suivants :

- *C'est un super yacht que vous avez là !*
- *Quelle belle robe!*
- *Il y a un soleil merveilleux ce matin!*
- *C'est un film très intéressant à voir.*
- *Il a acheté un appartement de trois pièces en plein centre-ville.*

Pour ce genre d'énoncés, la vérification de leur vérité ou fausseté ne semble pas très difficile comme nous pouvons le montrer:

- *C'est un super yacht que vous avez là !* (expression de pensée/d'opinion) est vraie seulement si le Yacht détient un élément qui pourrait rendre *super* comme des éléments de beauté ou de fonctionnalités ou autres, sinon il ne sera qu'un faux énoncé.
- *Quelle belle robe !* (expression de pensée/d'opinion) sera considérée comme vraie si effectivement il s'agit d'une robe et pas d'un pantalon (nous ne parlerons pas de la beauté de la robe car cela reste très subjectif et comme on le dit toujours, les goûts ne se discutent pas) mais cette phrase sera fausse si on va se retrouver en face d'un pantalon ou d'une jupe.

- *Il y a un soleil merveilleux ce matin!* (expression de pensée/d'opinion) ne pourrait être vrai que s'il y a effectivement du soleil; s'il fait par exemple un ciel gris, nous jugerons alors que c'est un énoncé complètement faux.
- *C'est un film très intéressant à voir.* (expression de pensée/d'opinion) ne pourrait aussi être vrai que si le film est réellement intéressant au moins aux yeux du locuteur.
- *Il a acheté un grand appartement de trois pièces en plein centre-ville.* (Description), cet énoncé est considéré comme vrai dans le cas où le monsieur avait bien acheté un appartement de trois pièces au centre-ville et pas une petite maison à la campagne.

Nous voyons clairement que le sujet parlant, dans ses différents exemples, pourrait vouloir exprimer une pensée, une idée ou tout simplement faire une description sans pour autant avoir l'ambition de faire changer le monde ou modestement, de faire réagir les autres. Ce qui nous amène à approuver en quelque sorte les avancées de la théorie de ce que Gardiner a nommé les *définitions formelles* ou de celles formulées par la philosophie analytique traditionnelle. En revanche ces mêmes phrases pourraient exprimer une requête indirecte comme suit :

- *C'est un super yacht que vous avez là !* pourrait vouloir dire emmenez –moi faire une balade.
- *Quelle belle robe !* pourrait signifier *j'aimerais que tu me l'offres pour mon anniversaire.*
- *Il y a un soleil merveilleux ce matin!* Pourrait exprimer la requête emmenez –moi faire un tour.
- *C'est un film très intéressant à voir.* pourrait vouloir dire *allons voir ce film ensemble.*
- *Il a acheté un grand appartement de trois pièces en plein centre-ville.* Pourrait signifier *achetons un appartement en ville nous aussi.*

Cependant beaucoup d'autres phrases ne pouvaient pas rentrer dans ce cadre-là car elles n'ont ni l'objectif d'exprimer une pensée ou un avis, ni de décrire une réalité du monde ; mais plutôt de la modifier comme nous pouvons le voir dans les exemples suivants:

- *Je t'emmène voir un film ce soir ma chérie.* Dans ce cas la femme contente va se préparer pour cet évènement (faire agir la femme)

- *Je te promets de venir à temps.* L'interlocuteur rassuré va le laisser tranquille (changement d'attitude)
- *Mange ta soupe avant qu'elle ne refroidisse.* L'enfant sous l'ordre de sa mère va manger plus rapidement sa soupe (faire agir l'enfant)
- *Je vous déclare mari et femme.* A partir de cet instant l'homme et la femme sont mariés (changement de statut)
- Austin a su trouver une continuité aux analyses de ces prédécesseurs et a introduit les nouveaux concepts d'énoncés *constatifs* et *performatifs*

3.1.1 Constatifs et performatifs chez Austin

Austin a différencié entre deux sortes d'énoncés et a établi une opposition entre les constatifs et performatifs. Les constatifs, selon lui, avaient une fonction descriptive du monde et des objets sans pour autant prétendre à les modifier. Prenons l'exemple d'un locuteur qui dit : *Aujourd'hui, il fait froid*, c'est un énoncé ayant pour but de nous informer sur le temps froid qu'il fait, mais il n'a aucun effet ni influence sur ce monde. Examinons cet autre énoncé : *Cette maison est vaste*. Un tel énoncé nous fait une description de la maison la qualifiant de vaste, mais elle ne désigne aucune action probable. Ce type d'énoncés peut être évalué en terme de vérité vs fausseté selon que la situation qu'ils décrivent. Il suffit de vérifier si la situation s'est produite ou non, selon les conditions de vérité ou de fausseté. Pour le premier énoncé, si réellement il faisait froid au moment où ce locuteur parlait alors cet énoncé sera considéré comme vrai. Par contre, s'il faisait chaud au moment où ce même locuteur prononçait sa phrase, on dira alors que cet énoncé est faux. Le second énoncé est tout aussi simple à évaluer, si la maison décrite est effectivement vaste l'énoncé est alors vrai, dans le cas contraire, il est faux.

Austin (1962 :40) pointe du doigt d'autres types d'énoncés qui selon lui :

- A) ne « décrivent », ne « rapportent », ne « constatent » absolument rien, ne sont pas « vrai ou faux » ; et sont tels que
- B) l'énonciation de la phrase est l'exécution d'une action (ou d'une partie de cette exécution) qu'on ne saurait, répétons-le, décrire tout bonnement comme étant l'acte de dire quelque chose.

Pour Austin, un énoncé a surtout pour fonction d'agir sur le monde et sur la réalité afin de pouvoir réaliser des changements et des modifications sur ce monde. De là est née la notion d'*énoncé performatif* qui sert à accomplir des actes, et non à décrire, comme les *promesses*, les *excuses*, les *requêtes* et les *remerciements*...etc. Pour Austin, l'énonciation d'une promesse comme *Je te promets d'arrêter de fumer* est elle-même un accomplissement d'une action qui est celle de promettre. Ce genre d'énoncés ne peut être vrai ou faux mais plutôt réussis ou non, ce qu'il a appelé « heureux » ou « malheureux ». Afin qu'un acte de langage soit heureux, il doit remplir certaines conditions qu'Austin a appelé les conditions de félicité ou de bonheur. Par contre un acte est voué à l'échec si certaines conditions d'infélicité ou de malheur sont satisfaites. Donc selon que l'énoncé performatif remplit des conditions de succès

ou non, il sera qualifié d'heureux ou de malheureux.

Kerbrat-Orecchioni (2008 :9) définit l'énoncé performatif comme « un énoncé qui, sous réserve de certaines conditions de réussite, accomplit l'acte qu'il dénomme, c'est-à-dire fait ce qu'il dit faire du seul fait qu'il le dise »

Reprenons cet exemple de promesse : *Je te promets de venir demain* ; cet énoncé n'a rien de constatif, car il ne décrit rien, mais il exprime une action de promesse que le locuteur fait à son interlocuteur. La réussite ou l'échec de cette promesse dépend de la satisfaction ou non de certaines conditions de félicité qu'Austin (1962 :49) a définies comme suit:

- Il doit exister une procédure, reconnue par convention, dotée par convention d'un certain effet, et comprenant l'énoncé de certains mots par certaines personnes dans de certaines circonstances.

- Il faut que, dans chaque cas, les personnes et circonstances particulières soient celles qui conviennent pour qu'on puisse invoquer la procédure en question.

- La procédure doit être exécutée par tous les participants, à la fois correctement et intégralement.

Austin distingue alors deux types de performatifs, les performatifs explicites et implicites. Un performatif explicite est un énoncé qui exprime explicitement et de manière claire l'action cible et qui est introduite par un verbe performatif *comme déclarer, demander, ordonner, baptiser, conseiller...*etc. Les performatifs explicites ont un sens fixe et déterminé quel que soit le contexte (Bracops 2010 : 38-39). Les énoncés performatifs explicites sont des formes où l'acte est nommé dans l'énoncé lui-même (Recanati 1981 : 84).

Examinons les exemples d'énoncés suivants :

- *Je t'ordonne de fermer la porte.*

Dans cet énoncé le locuteur exprime clairement son ordre en désignant tout aussi clairement l'action qu'il attend de son interlocuteur qui est de fermer la porte.

- *Je vous déclare mari et femme.*

En prononçant cette déclaration, le prêtre de l'église accomplit une action claire que toute l'assistance reconnaît et admet, qui est celle de marier un homme et une femme. Après cette déclaration, les deux personnes sont désormais mari et femme. Ils ne pourront plus par exemple changer d'avis, car un retour en arrière n'est plus possible que par des procédures de divorce.

Les performatifs explicites présentent toujours un sens fixe et déterminé qui facilite son interprétation de la part de l'allocutaire.

Les performatifs implicites, quant à eux, font référence à une convention, mais ne désignent pas explicitement l'acte que l'interlocuteur doit accomplir. L'interprétation de l'énoncé peut varier et dépend surtout du contexte de l'énonciation.

Examinons les énoncés suivants:

- *Tu ne viendras pas demain.*

Cet énoncé peut être interprété comme une demande, une suggestion, un ordre ou même une menace selon le contexte d'énonciation et le but illocutoire.

- *Je viendrai demain.*

Peut-être interprété comme étant une promesse, une prévision ou une affirmation...

Nous constatons que pour les performatifs implicites, le sens varie en fonction du contexte de l'énonciation et n'est point fixe.

L'opposition qu'a faite Austin entre performatif et constatif s'est avérée problématique pour Austin lui-même, car ayant remarqué que les limites entre constatif et performatif n'étaient pas aussi claires qu'il le prétendait et rendaient la distinction entre eux de plus en plus difficile, certains énoncés pouvaient être en parallèle constatifs et performatifs, d'où le souci « où et comment les classer ? »

Prenons l'exemple : *je suis fatigué* ; nous pouvons considérer celui-ci comme constatif car cet énoncé sous-entend quelqu'un qui fait un constat de son état physique ou moral. D'un autre côté, nous pouvons également le considérer comme un énoncé performatif, car en formulant un tel acte de discours, le locuteur pourrait sous-entendre une demande à son interlocuteur

comme *apporte-moi du café, prépare-moi un bain ou prépare- moi mon lit* ou autres.

Cette difficulté à dessiner des frontières fixes et précises entre performatifs et constatifs a poussé Austin à abandonner cette réflexion pour une nouvelle théorie, celle des actes de langage.

3.1.2 Locutoire, illocutoire et perlocutoire dans la théorie des actes de langage d'Austin

Austin a pris par la suite un nouveau point de départ et à réorienté sa réflexion vers une nouvelle théorie centralisée sur le fait que le langage est un moyen d'agir et que tout acte de langage a pour but l'accomplissement d'actions. Austin lors de la huitième conférence de *Quand dire, c'est faire*, fait la distinction entre trois sortes d'actes de discours.

1-L'acte locutoire : selon Austin le fait de dire quelque chose, de prononcer une phrase dotée d'un sens est déjà un acte comme par exemple de dire

(1) Tu peux me passer le pain, s'il te plaît?

Le locuteur réalise un acte en prononçant cet énoncé d'où :

L'acte locutoire = construire et prononcer cette phrase interrogative

2-L'acte illocutoire qui est l'acte que nous accomplissons réellement en formulant notre énoncé comme dans les exemples suivants:

- *(2) Tu peux me passer le pain s'il te plaît?*

(L'acte illocutoire = formulation d'une requête)

- *(3) Fais tes devoirs tout de suite!*

(L'acte illocutoire = formulation d'un ordre)

- *(4) Je te conseille de te reposer un peu.*

(L'acte illocutoire = formulation d'un conseil)

- *(5) Je te promets de t'aider demain matin.*

(L'acte illocutoire =formulation d'une promesse)

3-L'acte perlocutoire, c'est l'effet produit par l'acte illocutoire que le locuteur a formulé sur les sentiments, les pensées, les croyances et les actes de l'interlocuteur.

Reprenons les exemples cités auparavant.

- *Tu peux me passer le pain, s'il te plaît?*
(L'acte perlocutoire = amener l'interlocuteur à nous passer le pain)
- *Fais tes devoirs tout de suite!*
(L'acte perlocutoire = amener l'interlocuteur à faire ses devoirs rapidement, sentiment de gêne)
- *Je te conseille de te reposer un peu.*
(L'acte perlocutoire = amener l'interlocuteur à prendre un temps de repos)
- *Je te promets de t'aider demain matin.*
(L'acte perlocutoire = rassurer l'interlocuteur)

Ces trois actes sont présents de façon simultanée dans tout acte de langage. En prononçant une phrase, nous accomplissons tout d'abord un acte *locutoire*. A travers cet énoncé, nous essayons de faire quelque chose, ou au contraire de faire quelque chose à l'interlocuteur qui est l'*acte illocutoire*. Ces deux actes peuvent engendrer des conséquences sur l'interlocuteur et déclencher un troisième acte qui est l'*acte perlocutoire*. Ce dernier, peut être soit une réaction de l'interlocuteur lui-même, soit sur ses pensées ou ses convictions et croyances.

Austin (1962 : 114-115) nous dévoile la façon de distinguer entre les trois actes comme suit :

- L'acte locutoire « Il a dit que....»
- L'acte illocutoire « Il a soutenu que»
- L'acte perlocutoire « Il m'a convaincu que....»

Austin considère que l'acte illocutoire est l'acte de langage essentiel où le locuteur en énonçant un acte illocutoire accomplit une action. Kerbrat-Orecchioni (2008 :16),quant à elle, définit les actes illocutoires comme « les actes qui correspondent aux différentes actions que l'on peut accomplir par des moyens langagiers comme l'action de promettre ou d'ordonner ».

3.1.3 La classification des actes illocutionnaires proposée par Austin

Dans la douzième conférence de *Quand dire, c'est faire*, Austin (1962 : 155-162) +a procédé à un classement des actes illocutoires en cinq catégories selon leurs valeurs illocutoires :

- Les « **verdictifs**» : prononcer un jugement (un verdict) : acquitter, considérer comme,

calculer, décrire, analyser, estimer, classer, évaluer, caractériser.

- Les « **exécutifs** » : formuler une décision en faveur ou à l'encontre d'une suite d'actions: ordonner, commander, plaider pour, supplier, recommander, implorer, conseiller, nommer déclarer une séance ouverte, avertir, proclamer.
- Les « **commissifs** » : ils engagent le locuteur à une suite d'actions déterminée: promettre, faire le vœu de, s'engager par contrat, garantir, jurer, passer une convention, embrasser un parti.
- Les « **expositifs** » : ils sont utilisés pour exposer des conceptions, conduire une argumentation, clarifier l'emploi des mots, assurer les références : affirmer, nier, répondre, objecter, concéder, exemplifier, paraphraser, rapporter des propos.
- Les « **comportementaux** » : il s'agit des réactions au comportement des autres, aux événements qui les concernent : s'excuser, remercier, féliciter, souhaiter la bienvenue, critiquer, exprimer des doléances, bénir, maudire, porter un toast, boire à la santé, protester, défier, mettre au défi de.

3.2 La théorie Searlienne des actes de langage

John R. Searle a rejoint la philosophie d'Austin et a développé la théorie des actes de langage dans son premier ouvrage *Speech Acts* (1969) suivi dix ans après par *Expression and Meaning* (1979). Ces deux œuvres, de grande importance pour la philosophie du langage, ont été traduits en langue française dont les titres sont *Actes de langage. Essai de philosophie du langage* en 1972 et *Sens et expression. Etudes de théorie des actes de langage* en 1982.

Searle s'était opposé à ce qu'Austin a appelé « l'illusion descriptive ». Pour lui également, la fonction du langage n'est point de décrire le monde mais plutôt de tenter d'agir sur ce monde. D'après lui, produire un énoncé ou une parole, c'est produire une action. Selon Searle, le locuteur d'une phrase a une double intention : communiquer le contenu représenté dans sa phrase et faire reconnaître cette première intention selon des règles conventionnelles qui gouvernent l'interprétation de cette phrase dans la langue commune.

La philosophie de Searle repose sur l'hypothèse selon laquelle « parler une langue c'est adopter une forme de comportement régie par des règles » (Searle 1972 :52). Donc, selon lui, quand un individu parle, il tient compte de certaines règles qui lui dictent ses comportements et ses paroles. Un peu plus loin, Searle explicite son hypothèse ; pour lui « parler une langue, c'est réaliser des actes de langage, des actes comme : poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses...etc. » (Searle 1972:52).

3.2.1 Structure de l'acte illocutoire chez Searle

Searle « tout en reconnaissant la typologie des actes de langage établie par Austin, à savoir l'acte locutoire, illocutoire et perlocutoire, insiste néanmoins sur l'importance de l'acte illocutoire. Selon lui, toute phrase énoncée sérieusement correspond nécessairement à la réalisation d'un acte locutionnaire et surtout à celle d'un acte illocutionnaire » (Bracops, 2010:50). Il distingue aussi entre le marqueur de force illocutionnaire et le marqueur de contenu propositionnel.

Examinons les énoncés suivants:

(1) *Je te demande de fermer la porte.*

(2) *Ferme la porte!*

(3) *Tu veux bien fermer la porte?*

Nous constatons que les exemples d'énoncés (1), (2) et (3) possèdent le même contenu propositionnel soit « fermer la porte » sachant que **Le contenu propositionnel** représente l'énoncé que produit le locuteur.

Mais ces mêmes exemples n'ont pas la même **force illocutionnaire** qui est une valeur abstraite, attribuée aux expressions linguistiques, qui appartient au sens de l'énoncé (*meaning of the sentence*) et qui rend possible la reconnaissance du type d'acte accompli (ordre, prière, promesse...etc.). « Fermer la porte » est le contenu propositionnel par contre « je te demande » est le marqueur de la force illocutionnaire soit dans ce cas « une demande ».

Searle rejoint également Austin lorsqu'il évoque les conditions qui conditionnent la réussite d'un acte de langage.

3.2.2 Les conditions de réussite d'un acte de langage selon Searle

Afin de définir les conditions de réussite d'un acte de langage, J. Searle a choisi de prendre l'exemple de l'acte de promesse sincère. Sachant que L est le locuteur qui prononce la phrase T en présence d'un auditeur A et que P est le contenu propositionnel de l'énoncé T.

Pour bien expliciter cette partie, nous démarrerons par un exemple de promesse faite par un étudiant paresseux à sa mère inquiète : « Je te promets de réussir mon examen »

Selon Searle, pour qu'une promesse soit réussie, il faut l'accomplissement des conditions

suivantes :

- Les conditions normales de départ et d'arrivée sont remplies

Le terme de «départ » recouvre les conditions à remplir pour parler de façon intelligible, et «arrivée », les conditions présidant à la compréhension. Les deux termes impliquent par exemple que lecteur et auditeur connaissent tous deux la langue en question, tous deux se rendent compte de ce qu'ils font, rien ne les empêche physiquement de communiquer, que ce soit surdité ou laryngite...etc. Il faut remarquer que cette condition exclut à la fois les obstacles à la communication comme la surdité et les formes parasites de communication comme faire des plaisanteries ou jouer un rôle au théatre. (Searle, 1972: 98- 103)

- En formulant T, L exprime la proposition P.
- En exprimant P, L exprime un acte futur à réaliser C.
- A pr f rerait que L accomplisse C, et L pense que c'est le cas.
- Ni L ni A ne pensent que L effectuera C de toutes les manieres.
- L a l'intention d'effectuer C.
- L pense que la formulation de T l'obligera   réaliser C
- L   l'intention d'amener A à réaliser que l'énonciation de T par L constitue un acte de promesse et que A comprenne le sens deT.
- Les règles sémantiques de la langue que L et A emploie font que T est employée correctement est sincèrement si toutes les conditions de 1   8 sont respectées.

Sachant que L = le locuteur/ A= l'interlocuteur / C= acte de la promesse/T= l'énoncé formulant la promesse

Si nous essayons d'appliquer ces conditions établies par J. Searle sur notre exemple de promesse de départ :

- Il faut que les deux interlocuteurs à savoir la mère et son fils parlent la même langue, donc dans ce cas le français et que personne d'entre eux ne souffre d'un quelconque obstacle physique qui rendrait la compréhension difficile ou défaillante, et enfin que ces deux personnes soient réellement mère et fils et non des acteurs dans une comédie ou autres.
- En prononçant l'énoncé «*Je te promets de réussir mon examen* », l'enfant fait sincèrement la promesse de réussir son examen futur et qu'il devra fournir tous les efforts pour tenir sa

promesse.

- La maman préfère que son fils tienne sa promesse et qu'il réussisse réellement à son examen et au même temps le fils partage le désir de sa maman.
- Paresseux qu'il est, ni la mère ni lui d'ailleurs ne pensent qu'il réussira son examen de toute façon sans avoir besoin de recourir à une promesse.
- L'enfant a l'intention réelle de réussir son examen et puisque il a promis, alors il se doit de tenir sa promesse.
- L'enfant a l'intention d'amener sa mère à le croire quand il lui dit qu'il allait réussir à son examen et qu'elle croit surtout à sa promesse et qu'elle la comprenne.
- Que la phrase énoncée par l'enfant « Je te promets de réussir mon examen » soit une phrase qui est utilisée par au moins les deux personnes pour formuler une promesse.

Selon Vanderveken (1992:8) un acte illocutoire ne peut réussir que si on réunit deux conditions nécessaires qu'il a appelé les conditions de succès et les conditions de satisfaction comme dit ci-après :

- **Les conditions de succès** comme « les conditions qui doivent être remplies dans un contexte possible d'énonciation pour que le locuteur réussisse à accomplir cet acte dans ce contexte ». Prenons l'exemple de l'énoncé *pourriez-vous me passer le pain s'il vous plaît ?* L'acte illocutoire de la requête, ne peut réussir que si un pain se trouve réellement à côté de l'interlocuteur, que si ce dernier est en capacité de le faire, donc qui ne se trouve pas par exemple à l'autre bout de la table, que l'interlocuteur soit en mesure de comprendre la langue. Si un des éléments cités manque dans le contexte d'énonciation, l'acte illocutoire va subir un échec.
- **Les conditions de satisfaction** comme étant « les conditions qui doivent être remplies dans un contexte d'énonciation pour que cet acte soit satisfait dans le monde de ce contexte ». Si nous reprenons l'exemple précédent, nous pourrions dire que si l'interlocuteur réalise la requête du locuteur et lui passe le pain demandé, on pourra confirmer que les conditions de satisfaction de l'acte illocutoire ont été remplies.

3.2.3 Taxinomie des actes de langage proposée par Searle

Searle critique la taxinomie élaborée par Austin et estime que « c'est de manière tout à fait expérimentale qu'Austin propose ses cinq catégories, plus à titre de base de discussion que comme un ensemble de résultats bien établis » (Searle, 1982 :47). Il trouva de nombreuses faiblesses à la taxinomie de son prédécesseur, mais il avoue que sa propre taxinomie malgré qu'elle présente des différences de bases, s'apparente à celle d'Austin dans quelques points.

3.2.4 Critères de la taxinomie des actes illocutoires de Searle

Pour proposer sa taxinomie des actes de langage, Searle s'est basé entre autres sur douze critères que nous essayerons d'expliquer ci-dessous :

1. Différence de but (ou de propos) de l'acte (ou du type d'acte).

Pour Searle, le but est la tentative de la part du locuteur de faire faire quelque chose à l'interlocuteur. Selon lui, «le but ou le propos d'une description est qu'elle soit une représentation (vraie ou fausse, précise ou imprécise) de quelque chose. Le but ou le propos d'une promesse est que l'obligation de faire quelque chose soit contractée par le locuteur » (Searle, 1982 :41).

D'après Searle, le but illocutoire fait partie intégrante de la force illocutoire, mais qu'il ne faut surtout pas confondre. Prenons pour exemples les deux énoncés suivants:

- *Ferme la porte derrière toi s'il te plaît*
- *Ferme la porte*

Il est clair dans les deux énonciations que le but illocutoire est de faire faire quelque chose à l'interlocuteur qui est de fermer la porte, mais la force illocutoire est très différente car dans le premier cas, il s'agit d'une demande, alors que dans le deuxième, il s'agit d'un ordre.

2. Différence de direction d'ajustement entre les mots et le monde.

D'après Searle (1982:41), « Il appartient au but illocutoire de certaines illocutions de rendre les mots (plus exactement leur contenu propositionnel) conformes au monde, tandis que d'autres ont pour but illocutoire de rendre le monde conforme aux mots ». Les actes de langage illocutoires comme l'assertion, la description, l'explication et les affirmations ont des directions d'ajustement qui vont du *mot au monde* et auxquelles Searle a attribué le signe

d'une flèche orientée vers Lebas ↓

Par contre, d'autres actes illocutoires tels que les demandes, les ordres, les promesses possèdent des directions d'ajustement qui vont du *monde au mot* et auxquelles Searle a attribué le signe d'une flèche orientée vers le haut ↑

Pour mieux expliquer cette notion de direction d'ajustement, envisageons les énoncés suivants pour chaque cas de direction d'ajustement:

- La direction d'ajustement du *mot au monde*
 - *La mer est calme.*
 - *Le ciel est bleu.*
 - *Tu as eu une bonne note.*
 - *Je me suis perdue sur le chemin du retour.*

Dans les deux premières phrases, l'énonciateur décrit la vue de la mer et celle du ciel, donc le monde avec des mots. Dans le troisième énoncé, le locuteur qui pourrait être le maître ou un des parents ou autres, fait une affirmation à son interlocuteur et lui confirme qu'il a réussi à avoir une bonne note. Il fait cette affirmation en usant des *mots* pour exprimer la réalité, donc le *monde*. Le quatrième énoncé où le locuteur explique à son interlocuteur le fait qu'après la soirée de la veille par exemple, elle s'était perdue sur le chemin du retour chez elle. Pour cela elle utilise les *mots* qu'il faut pour exprimer aussi cette situation réelle qui fait partie du *monde*.

Dans chacun des énoncés précédents, l'objectif était de rendre les *mots* conformes au *monde*

- La direction d'ajustement du *monde au mot*
 - *Veux-tu me rendre le livre que je t'ai prêté ?*
 - *Eteins la télévision tout de suite !*

Dans les deux énoncés cités, le but illocutoire est de faire faire quelque chose à son interlocuteur. L'énonciateur s'attend à ce que l'autre personne réalise sa demande (pour le premier énoncé), son ordre (dans le second énoncé). Ainsi le *monde* sera conforme au *mot*.

3. Différence d'état psychologique exprimé.

Selon Searle (1982 : 43), « en accomplissant un acte illocutoire d'un certain contenu propositionnel, le locuteur exprime une certaine attitude, un certain état relatif à ce nouveau contenu propositionnel ». En effet, en accomplissant l'acte illocutoire de la requête, nous exprimons un état psychologique relatif à cette requête qui est le désir. Searle (1982 : 43) affirme que « celui qui affirme, explique, asserte ou prétend que « p » exprime la croyance que « p » ; celui qui promet, fait serment, menace ou s'engage à faire Q exprime l'intention de faire Q ; celui qui s'excuse d'avoir fait Q exprime le regret d'avoir fait Q ».

Prenons les exemples d'énoncés suivants:

- *Je suis vraiment désolée !*
- *Je voudrais tellement que tu m'accompagnes au cinéma !*
- *Je te promets que je t'accompagnerais ce soir au cinéma.*
- *Les mathématiques sont difficiles.*
- *Tu es très belle ce soir !*

Toutes ces énonciations expriment des états psychologiques relatifs aux contenus propositionnels qui lui sont appropriés. Ainsi, les états psychologiques que nous attribuerons aux énoncés précédents par ordre sont les suivants :

- Le regret
- Le désir
- L'intention
- La croyance
- Le plaisir

Searle (1982 : 43) nous fait remarquer aussi, que même dans le cas où cet état psychologique du locuteur n'est pas vrai ou sincère, il reste néanmoins vrai. Pour lui, « même s'il est hypocrite ; même s'il n'a pas la croyance, le désir, l'intention, le regret ou le plaisir qu'il exprime, il n'en exprime pas moins une croyance, un désir, une intention, un regret, ou du plaisir en accomplissant l'acte de langage ».

4. Différence de force ou d'intensité dans la présentation du but illocutoire.

Il est bien évident que la force ou l'intensité de présenter un but illocutoire diffère d'un

énoncé à un autre. Dire *C'est Benjamin qui a volé mon argent* ou *je pense que Benjamin a volé mon argent* n'ont pas la même intensité dans la présentation du but illocutoire. Pour le premier énoncé, le locuteur affirme que c'est Benjamin qui a volé son argent, alors que dans le deuxième énoncé, le locuteur exprime une croyance ou une supposition. La force utilisée dans le premier cas est certainement beaucoup plus intense que celle utilisée dans le second.

5. Différence de statut ou de condition du locuteur et de l'auditeur en tant qu'ils déterminent la force illocutoire de l'énonciation.

Le statut social des interlocuteurs jouent un rôle très important dans l'accomplissement d'un acte de langage. L'énoncé *nettoie toutes les tables après le souper* ! dans la bouche d'un commandant de l'armée à son subordonné sera considéré comme un ordre alors que produit par le subordonné (en supposant qu'il puisse le faire) sera alors considéré comme une requête ou même une prière.

6. Différence dans la manière dont l'énonciation se rattache aux intérêts propres du locuteur et de l'auditeur.

C'est l'opposition entre ce qui est conforme et non conforme aux intérêts respectifs du locuteur et de l'auditeur (Searle 1982 :44).

7. Différence tenant au rapport avec le reste du discours.

Searle nous explique que « certaines expressions performatives servent à mettre l'énonciation en rapport avec le reste du discours (et aussi avec le contexte environnant) ». Il cite les exemples de quelques expressions telles « je déduis », « je conclus », « je réponds » ou « j'objecte » (Searle 1982 :44). Pour lui, ces expressions ont pour rôle de mettre ces énonciations en rapport avec d'autres énonciations qui précèdent ou succèdent et aussi avec le contexte environnant.

8. Différence de contenu propositionnel déterminée par un marqueur de force illocutoire.

Searle (1982:45) aborde dans ce point la différence entre le rapport qui est relié au passé ou au présent, alors que la prédiction est reliée au futur. Il affirme qu'à « ces différences correspondent des conditions de contenu propositionnel différentes ».

9. Différence entre les actes devant toujours être des actes de langage et actes pouvant être

accomplis comme des actes de langage, mais ne l'étant pas nécessairement.

Searle différencie entre les actes qui doivent toujours être des actes de langage comme *s'excuser* ou *remercier*. Ces deux actes ne peuvent réellement exister et devenir acte de langage que s'ils sont exprimés par le locuteur. Alors que d'autres actes de langage peuvent être réalisés dans la réalité sans pour autant que le locuteur produise un énoncé pour cela. Comme dans les actes de « ranger », « classer », « estimer », « conclure » ou autres. Je peux très bien ranger ma chambre, classer mes dossier, conclure que je suis fatiguée, estimer que c'est trop tard pour aller me promener, sans devoir prononcer quoi que ce soit. Searle (1982 :45) voit que «dans ces cas, aucun acte de langage, serait-ce un acte de langage interne, n'est nécessaire».

10. Différence entre actes dont l'accomplissement requiert une institution extralinguistique et ceux dont l'accomplissement n'en requiert pas.

Selon Searle (1982 : 45) « Il y a un grand nombre d'actes illocutoires qui requièrent une institution extralinguistique et, généralement, qui subordonnent l'accomplissement de l'acte à la position déterminée que le locuteur et l'auditeur occupent dans cette institution ». En effet, une personne quelconque ne pourrait pas prononcer l'énoncé *je vous déclare mari et femme* et accomplir l'acte illocutoire de *marier* deux personnes dans un jardin ou une salle de cinéma. Pour qu'un tel acte soit accompli et satisfait, il faut le réaliser dans une institution reconnue comme l'église ou la mairie. Il faut également être prêtre ou employé à la mairie.

11. Différence entre actes dont le verbe illocutoire correspondant à un usage performatif et actes dont le verbe illocutoire correspondant n'a pas d'usage performatif.

Pour Searle (1982 : 46), les verbes illocutoires ne sont pas tous des performatifs. A la différence des verbes illocutoires comme *ordonner*, *promettre*, *déduire*, *affirmer* qui ont un usage performatif, certains verbes comme *menacer* ou *se vanter* n'ont pas d'usage performatif, car on ne peut accomplir ce genre d'actes en prononçant « Je menace » ou « Je me vante ».

12. Différence de style dans l'accomplissement de l'acte illocutoire.

Searle estime que « certains verbes illocutoires servent à marquer ce que l'on pourrait appeler le *style* particulier dans lequel un acte illocutoire est accompli. Ainsi, la différence entre

annoncer et confier n'implique pas nécessairement une différence de but illocutoire ni de contenu propositionnel, mais seulement une différence de *style* dans lequel l'acte illocutoire est accompli » (Searle, 1982 :46). En effet, si nous reprenons les exemples cités par l'auteur, à savoir les actes illocutoires *annoncer* et *confier* dans l'énoncé suivant :

Sarah s'est fiancée à Charles.

Cet énoncé pourrait être interprété de deux manières. Le locuteur à l'intention d'annoncer une nouvelle à son auditeur, ou bien lui confier un secret non encore connu. Il est évident que le but illocutoire et le contenu propositionnel sont identiques dans les deux cas, mais la différence se fera dans le *style* d'énonciation.

3.2.4.1 La taxinomie Searlienne des actes illocutoires

Les douze critères cités par Searle l'ont aidé à cerner les variations significatives qui peuvent causer les différences entre les actes illocutoires et à proposer une nouvelle taxinomie en cinq catégories.

- 1- Les assertifs : « le but ou le propos des membres de la classe assertive est d'engager la responsabilité du locuteur sur l'existence d'un état de chose, sur la vérité de la proposition exprimée ». Searle affirme aussi que « tous les membres de la classe assertive peuvent être jugés selon la dimension évaluative qui comprend *le vrai* et *le faux* ». (Searle 1982 : 52)
Nous retenons dans cette classe les actes comme : affirmer, constater,.....

Dans ce type d'actes illocutoire, la direction d'ajustement va des mots au monde, par exemple:

J'affirme que tu es très intelligente.

La voiture de Christian est neuve.

- 2- Les directifs : « le but illocutoire de ces verbes consiste dans le fait qu'ils constituent des tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose par l'auditeur » (Searle 1982: 53) comme : demander, réclamer, commande, ordonner...etc.

Par exemple :

Je t'ordonne de ne rien dire.

Je vous demande de bien vouloir répondre à ma demande.

Je réclame mon droit au vote.

Pour ce genre d'actes illocutoires, la direction d'ajustement va du monde aux mots.

- 3- Les promissifs : « sont des actes illocutoires dont le but est d'obliger le locuteur à adopter une certaine conduite future » (Searle 1982 : 54) comme jurer ou promettre. Par exemple:

Je te promets de t'emmener à la mer ce week-end.

Je finirai ce travail demain matin, je te le jure.

Searle reconnaît reprendre la définition d'Austin. Néanmoins, il exprime ses réserves par rapport à certains verbes illocutoires qu'Austin classe parmi cette catégorie comme « être prêt à », « avoir l'intention de » ou « favoriser ».

La direction d'ajustement de ce genre d'actes illocutoires va du monde au mot.

- 4- Les expressifs : Selon Searle (1982 : 54), « le but illocutoire de cette classe est d'exprimer l'état psychologique spécifié dans la condition de sincérité, vis-à-vis d'un état de choses spécifié dans le contenu propositionnel » comme : remercier, s'excuser, féliciter, déplorer, présenter ses condoléances.

Prenons les exemples suivants :

Je vous félicite pour vos exploits.

Je suis navrée que vous ayez perdu encore votre travail.

Je te remercie pour ta gentillesse.

Searle nous fait remarquer que les expressifs ne possèdent pas de direction d'ajustement. Selon lui « En accomplissant un expressif, le locuteur n'essaie pas de faire que le monde se conforme aux mots ni que les mots se conforment au monde » (1982 : 56).

- 5- Les déclaratifs : Pour Searle (1982 : 56), l'accomplissement réussi d'un acte de langage dans cette catégorie garantit que le contenu propositionnel corresponde au monde. Comme dans le cas où j'accomplis avec succès l'acte de vous désigner responsable des ventes dans l'entreprise, vous êtes alors responsable des ventes. Pour cela, plusieurs conditions doivent être respectées et en particulier le critère de l'institution extra linguistique.

Nous citerons parmi les verbes déclaratifs les verbes : déclarer, baptiser, désigner...etc.

Comme dans les énoncés suivants :

Je vous déclare mari et femme.

Je vous désigne responsable des ventes dès aujourd'hui.

Que la fête commence !

La particularité de cette classe de déclaratifs, est qu'elle possède une double direction d'ajustement qui va à la fois du monde aux mots et des mots au monde.

Vanderveken rejoint Searle et Austin et considère aussi que l'acte illocutoire est l'élément de base dans la théorie des actes de langage comme nous le confirme Vanderveken (1992 :10) :

« Tout locuteur qui utilise un énoncé (qu'il soit performatif ou non) avec une intention de communication a toujours l'intention d'accomplir un acte illocutoire dans le contexte de son énonciation ». [...] c'est lors de l'accomplissement de tels actes que les êtres humains expriment et communiquent leurs pensées.

Tout acte illocutoire est constitué d'un contenu propositionnel (P) et d'une force illocutoire (F). Le contenu est constitué par l'énoncé lui-même que le locuteur produit Comme « *voudrais-tu éteindre la lumière* ».

La force illocutoire quant à elle consiste dans l'intention du locuteur en prononçant l'énoncé, voulait-il *faire une demande, s'excuser, insulter, déclarer... etc.*? Des énoncés peuvent avoir le même contenu propositionnel mais des forces illocutoires différentes comme dans les exemples suivants : « *pourrais-tu m'accompagner demain chez le dentiste* », « *demain tu vas m'accompagner chez le dentiste* », « *si seulement tu pouvais m'accompagner demain chez le dentiste !* ». Ces trois énoncés ont le même contenu propositionnel qui est *m'accompagner demain chez le dentiste*. Mais dans des contextes et circonstances différents, ces énoncés vont avoir des buts illocutoires différents et donc des forces illocutoires différentes.

La première énonciation est une requête, la seconde est une assertion et la troisième est un souhait. En l'occurrence, des contenus propositionnels différents peuvent avoir la même force illocutoire comme « *voudrais-tu me passer le sel ?* » et « *tu pourrais fermer la porte derrière toi ?* ». Les deux énoncés sont totalement différents dans leurs contenus (P) mais sont identiques dans leurs intentions et forces illocutoire (F) qui est la demande de faire faire une

action à son interlocuteur. On pourrait donc conclure que pour que deux énoncés soient jugés identiques, ils doivent posséder le même contenu propositionnel et forces illocutoires dans le même contexte. A ce stade, nous nous demandons si un énoncé ayant un même contenu propositionnel dans deux contextes ou cultures différents aura également la même force illocutoire. Examinons les deux énoncés suivants :

François dit à son ami Benjamin « *Tu es un animal* ». Il est évident pour un interlocuteur français (Benjamin), cet énoncé serait considéré comme une insulte et une atteinte à sa personne. La force illocutoire que nous attribuerons alors à cet énoncé dans la culture française est bien évidemment *insulter*. Par contre dans la société palestinienne ce même énoncé pourrait être considéré comme une plaisanterie. Les amis et les proches utilisent très souvent le mot *animal* lorsqu'ils se font des plaisanteries. Ce terme ne possède pas une connotation négative dans le langage des jeunes, surtout si une relation proche les unit. Cet exemple d'énoncé nous révèle que deux énoncés identiques dans leurs contenus propositionnels peuvent avoir des buts et forces illocutoires très différents dans des cultures différentes. En effet, la culture peut avoir un impact important dans l'interprétation du sens. La réussite ou l'échec d'un échange est étroitement lié à la culture que possède chaque participant. Plus les cultures sont éloignées plus les échanges deviennent délicats et des incompréhensions peuvent naître entre les personnes lors d'un échange verbal. Pour nous, la culture est aussi décisive que le contexte d'énonciation car lors d'un contexte identique, l'interprétation d'un énoncé peut être différente chez l'un ou l'autre des participants à la situation de communication, chacun selon ses représentations qui, elles, sont ancrées dans sa propre culture.

Reprenons notre exemple précédent « *Tu es un animal* » ; imaginons deux contextes identiques mais géographiquement différents (rappelons que pour nous, le contexte est l'environnement immédiat qui entoure la situation de communication, les personnes, le lieu, l'heure, le type de relation...etc.) : Le premier entre François et son ami Benjamin dans la cour du lycée à Paris, un lundi pendant la récréation. François au cours de la conversation dit à Benjamin devant leurs amis « *Tu es un animal* ». Benjamin serait probablement vexé par l'insulte inadmissible de son ami. Alors que dans un autre contexte, entre Ahmad et son ami Hussein à Naplouse, un lundi dans la cour de leur lycée pendant la récréation. Ahmad dit à son ami « *Tu es un animal* ». Hussein prendra presque directement cet énoncé pour une plaisanterie de la part de son ami et lui rendra la pareille en lui disant « *Tu es un âne* ». La différence dans l'interprétation du sens est due à la spécificité culturelle des locuteurs et interlocuteurs. Ce qui

est considéré comme inconcevable dans la culture d'une société pourrait tout à fait être concevable dans une autre.

La force illocutoire de l'énoncé « *Tu es un animal* » variera de *insulter* à *plaisanter* en corrélation avec non seulement le contexte mais surtout l'appartenance culturelle. Nous aimerions faire remarquer à ce niveau que les exemples cités dans les deux situations ci-dessus ne sont mentionnés que dans un objectif d'illustration de notre réflexion. Nous n'avons nullement l'intention de généraliser car nous pourrions trouver deux amis français qui utilisent sans aucun souci l'énoncé « *Tu es un animal* » et deux amis palestiniens qui auront du mal à en faire usage.

3.2.5 Les actes de langage directs et indirects chez Searle

L'interprétation du sens de l'énoncé et de sa force illocutoire dépend aussi de la stratégie de son énonciation. S'agit-il d'un acte de langage direct ? Ou indirect ? Faut-il comprendre littéralement un énoncé comme il se présente ?

L'acte de langage direct est celui où le locuteur produit un énoncé clair, sans ambiguïté et qui sera interprété comme il veut qu'il le soit. Searle (1982 :71) définit l'acte de langage direct comme celui où « le locuteur énonce une phrase en voulant dire exactement et littéralement ce qu'il dit » comme dans l'énoncé « *Accompagnes-moi au cinéma s'il te plaît* ». Dans toute situation et tout contexte, ce dernier énoncé sera interprété comme une requête. L'interlocuteur.

En revanche, nous pouvons dire que l'acte de langage indirect est le contraire du premier, dans ce cas d'actes, l'énonciateur, a l'intention de dire autre chose que le laisse entendre le contenu propositionnel de son énoncé. Searle (1982:71) définit l'énoncé indirect étant « Celui dans lequel le locuteur énonce une phrase, veut dire ce qu'il dit mais veut dire encore quelque chose d'autre ». Pour lui, « le sens de l'énonciation du locuteur et le sens de la phrase divergent de diverses manières » comme dans les exemples suivants :

- *Le dîner est prêt.*

Une dame déclarant cette phrase à ses invités n'a point l'intention de les informer uniquement que le dîner est enfin prêt à être servi mais elle veut certainement les prier de passer à table. Cet énoncé n'est pas reconnu comme une *assertion* mais plutôt comme une *requête* de la part de l'énonciateur.

- La musique est trop forte.

Comme dans le précédent exemple, un père qui produit un tel énoncé à son fils qui écoute la musique a probablement l'intention de lui demander de baisser le son. La requête du père est produite indirectement sous forme d'insinuation.

- Pourrais-tu répondre au téléphone s'il te plaît?

Dans l'interprétation littérale du précédent énoncé, nous dirons que le locuteur interroge son interlocuteur sur sa capacité à répondre au téléphone. Une telle demande serait considérée comme étant étrange car toute personne est capable de répondre au téléphone, sauf bien sûr si l'interlocuteur est une personne dans l'incapacité physique de le faire et à ce moment, un des critères de succès de cet acte illocutoire aurait fait défaut et causé l'échec de l'acte illocutoire en question.

En produisant un acte de langage indirect, le locuteur a la certitude que son interlocuteur possède la capacité de déchiffrer le code du message et interpréter le sens de sa phrase. Ce code social est dépendant de la culture de la société et donc de celle des personnes participant à l'échange. On pourrait se demander comment un apprenant d'une langue étrangère pourrait accéder à ces codes sociaux pour arriver à interpréter un message et réussir ainsi ses échanges avec les natifs de cette langue. La connaissance des règles qui régissent les codes sociaux sont de l'ordre des compétences pragmatiques que l'apprenant d'une autre langue doit acquérir lors de son apprentissage. Ces compétences pragmatiques constituent un élément de base dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères afin d'amener l'apprenant à une meilleure maîtrise de la langue étrangère cible et de son usage.

CHAPITRE 4

INTERFACE THEORIE PRAGMATIQUE ET THEORIES DE LA COMMUNICATION

4 Définition de la pragmatique

La pragmatique a vu le jour dans le cadre de la linguistique par le philosophe américain Charles Morris qui, en 1938, et dans un article qu'il écrit, fait la distinction entre trois disciplines, la syntaxe qu'il définit comme l'étude « des relations formelles des signes entre eux », la sémantique qui étudie « les relations entre les signes et leurs signifiés » et enfin **la pragmatique** qui selon lui se consacre à l'étude « des relations entre les signes et leurs interprètes » (*relation of signs to interpreters*) (Levinson 1983: 1).

Le terme de la pragmatique est alors né, mais, il fallait attendre les années cinquante du vingtième siècle et grâce aux William James Lectures que John Austin a prononcé à l'Université d'Harvard en 1955 que la pragmatique a trouvé sa place comme discipline ou même comme une science.

Elle est classée comme l'une des branches de la linguistique qui étudie, selon Morris, la relation entre les signes et leurs interprètes. Pour Vanderveken (1992 :37) la tâche de la pragmatique est de développer une théorie de la signification du locuteur capable d'interpréter systématiquement les énonciations non littérales. D'après lui la pragmatique doit répondre aux deux questions suivantes:

- 1- Comment un locuteur réussit-il à faire comprendre à l'allocutaire que ce qu'il signifie est différent de ce qu'il dit dans le contexte de son énonciation?
- 2- Une fois que l'allocutaire a compris cela, comment réussit-il à identifier l'acte de discours non littéral principal ainsi que les implicatures conversationnelles?

Pour Françoise Armengaud (1985 :3), cette jeune discipline est une « tentative de répondre à des questions comme celles-ci : Que faisons-nous lorsque nous parlons ? Que disons-nous exactement lorsque nous parlons ? Pourquoi demandons-nous à notre voisin de table s'il peut nous passer l'aïoli alors qu'il est manifeste et flagrant qu'il le peut ?...etc. ».

Selon Bracops (2010 :16) la pragmatique est une discipline qui s'attache à la communication et à ses acteurs.

Tout en étant différentes, les définitions et leurs origines citées se rejoignent en un point commun « la notion de *sens* ou plus précisément le problème de *sens* » (Garric et Calas, 2007). Toutefois une définition avancée par Verine *et al* (2001: 216) nous paraît la plus satisfaisante et englobante. Selon ces trois auteurs, « la pragmatique s'occupe de tous les aspects pertinents pour l'interprétation complète des énoncés en contexte, liés non seulement au système linguistique mais aussi au contexte de production ». Nous adhérons à toutes les définitions citées auparavant et en particulier à celle de Verine *et al* ; pour nous, la pragmatique est la discipline qui étudie l'usage du langage, autrement dit, elle s'intéresse à ce que dit le locuteur et comment l'interlocuteur reçoit et interprète l'énoncée et aussi dans quelles conditions et contexte est-il formulé. Pour clarifier un peu, nous citerons l'exemple de l'énoncé *peux-tu me passer ton stylo ?* Cet énoncé interrogatif peut être compris littéralement comme une question et l'interlocuteur pourrait répondre par *Oui, je peux* ou *Non, je ne peux pas*, alors que si nous prenons en compte le contexte de l'énonciation, cet énoncé pourrait sans doute être interprété comme un acte de requête.

Dans un tel acte de discours le locuteur considère préalablement que l'allocutaire aura la capacité de saisir le sens réel de l'énoncé et qu'il sera dans la possibilité de réaliser l'acte qu'on lui demande dans le contexte de l'énonciation. Nous trouvons pertinent aussi l'exemple de l'énoncé *j'ai mal à la tête* cité par Garric et Calas (2007:5-6), qui peut être interprété différemment selon le contexte de son énonciation qui selon les auteurs, pourrait être compris comme *la musique est trop forte* lors d'une soirée musicale ou *taisez-vous, vous parlez trop* lors d'une conversation houleuse ou même *je ne veux pas aller à l'école* prononcé par une enfant qui ne veut pas aller à l'école.

La pragmatique comme toute nouvelle branche ou discipline scientifique a connu un parcours que nous pouvons qualifier de tourmenté entre les multiples définitions et les thèses que défendent plusieurs philosophes chercheurs. Deux pôles de réflexions philosophiques existaient, à savoir, l'école anglo-saxonne défendue principalement par Austin qui voit en la pragmatique une nouvelle science complètement autonome. Elle sera appelée plus tard par Sperber et Wilson **pragmatique cognitive**. Ainsi que l'école française qui voit que la pragmatique n'est que la fille digne de la linguistique d'où la naissance de la **pragmatique intégrée** (à la sémantique).

4.1 La pragmatique et l'impact des théories de la communication

Il serait probablement judicieux de relater, même brièvement, l'historique de cette pragmatique qui a longuement été source de débats et aussi de conflits.

Ferdinand De Saussure, à travers son ouvrage *cours de linguistique générale (1916)*, inaugura au début du XXe siècle ce qu'on connaît maintenant sous le nom de la linguistique générale. Il a voulu attribuer à l'étude du langage un vrai statut scientifique et contesta fortement l'étude du langage à travers uniquement la grammaire qui selon lui est « fondée sur la logique et dépourvue de toute vue scientifique et désintéressée sur la langue elle-même ; elle vise uniquement à donner des règles pour distinguer les formes correctes des formes incorrectes ». (De Saussure, 1916 :13)

Pour De Saussure, l'étude du langage humain ne peut se faire que si on considérait ce langage comme un système de signes et qui comporte deux parties :

L'une essentielle, a pour objet la langue, qui est sociale dans son essence et indépendante de l'individu ; cette études est uniquement psychique ; l'autre, secondaire, a pour objet la partie individuelle du langage, c'est-à-dire, la parole y compris la phonation : elle est psycho-physique. (De Saussure, 1916: 37)

La linguistique générale se déclare intéressée seulement par l'étude de la langue et non la parole. Cette séparation entre la langue et la parole fut l'origine de la naissance, des années plus tard, de la pragmatique qui est venue contester les dichotomies saussuriennes. Pour la pragmatique, la parole est loin d'être uniquement et simplement une application de la langue comme l'assure De Saussure, mais, bien au-delà, elle s'inscrit dans la langue et agit sur elle et sur le monde par le biais de la communication, elle-même influencée par des théories de communication en ce temps-là. Les anthropologues également, tel Claude Lévi-Strauss, qui « n'ont cessé d'affirmer et de prouver que le langage et la culture s'impliquent mutuellement, que le langage doit être conçu comme une partie intégrante de la vie sociale », refusaient quant à eux aussi la pensée qui réduisait la langue à un simple système de signes et appelaient à une « linguistique étroitement liée à l'anthropologie culturelle » (Jakobson 1963:27).

Les théories de communication, qui étaient elles aussi fortement liées à la linguistique, étaient basées au départ sur un modèle codique en partie grâce à la théorie mathématique de la communication élaborée par Claude Shannon (1949) dans son ouvrage *Mathematical Theory of Communications*. Shannon propose un schéma linéaire du système de communication comme nous pouvons le constater :

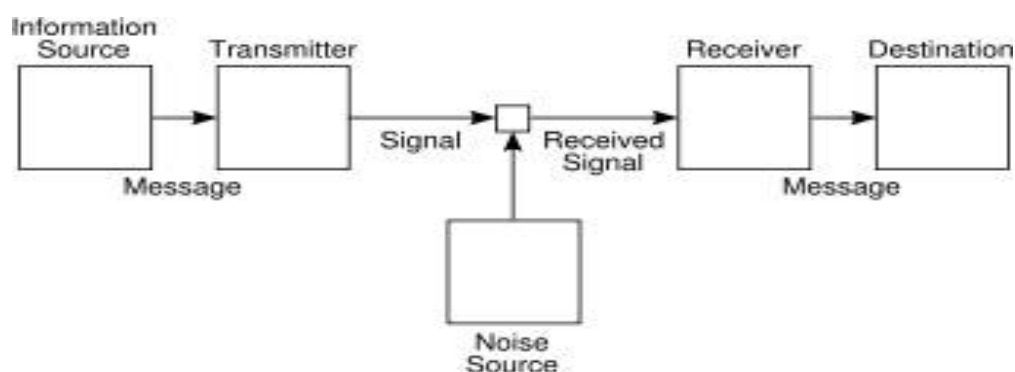


Schéma (1) Modèle de la communication de Shannon, 1949

D'après ce théoricien, la communication provenait toujours d'une *source d'information* qui produit et envoie un *message* à un *émetteur*, ce dernier transforme le *message* reçu en *signaux* et les envoie par le biais d'un *canal* à un *récepteur* qui doit décoder les *signaux* et construit le *message* à envoyer au *destinataire*. Cette vision, quoique très simplifiée pour un phénomène aussi complexe que la communication humaine, a longtemps fait objet d'une théorie partagée par plusieurs disciplines scientifiques. Cette théorie confirme en quelque sorte que la communication est tout simplement une transmission de messages, de pensées et d'idées. Meunier, J.P et Peraya, D, (2010) affirment que « différentes approches sont venues bousculer peu à peu ce modèle télégraphique de la communication. Il suffisait pour cela que l'on recentre l'attention sur le discours en tant qu'acte de communication, impliquant des individus particuliers dans une situation spatiale et temporelle particulière».

Le modèle de Harold Lasswell (1948) est venu s'intéresser à la communication de masse et affirme qu'une action de communication doit obligatoirement répondre aux questions : *Qui, dit quoi, par quel canal, à qui et avec quel effet ?* L'apport de ce modèle est primordial, en particulier à travers la dernière question sur l'effet que pouvait avoir un message sur les personnes le recevant. Lasswell venait de tirer l'attention sur le fait que la communication ne s'arrêtait pas à une transmission de message d'un émetteur à un récepteur mais que cette communication aura certainement d'autres effets sur les personnes après réception du message (effet d'influence).

Jakobson (1963) développa un autre modèle de communication inspiré par celui de Shannon, il proposa une nouvelle conception des fonctions du langage. Il essaya d'appréhender la communication dans tous ses aspects et dans toute sa complexité.



Schéma (2) Modèle de la communication de Jakobson

Jakobson a relié les six fonctions de la communication- à savoir le destinataire, le message, le contexte, le contact, le code et enfin le destinataire- à six fonctions du langage et qui sont la fonction expressive (émotive), référentielle, poétique, phatique, métalinguistique et enfin conative. Selon Jakobson, le destinateur envoie un message au destinataire, cette communication nécessite un certain contexte verbal ou non verbal mais perçu par les deux acteurs de la communication ; le message nécessite un code aussi perçu et connu par les deux inter-actants et également un contact que Jakobson considère comme « un canal physique et une connexion psychologique entre le destinateur et le destinataire, contact qui leur permet d'établir et de maintenir la communication » (Jakobson 1963 : 214). L'innovation de ce chercheur était dans le fait qu'il avait associé ces six facteurs à six fonctions linguistiques diverses, sans trop entrer dans les détails de ces fonctions qui ne constituent point l'objet de notre recherche, nous pensons important de les citer brièvement:

- **La fonction expressive ou émotive** (liée au destinataire) vise une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte.
- **La fonction conative** (orientée vers le destinataire), est utilisée par le destinataire pour influencer le destinataire et provoquer des effets sur lui, comme de l'admiration, la crainte, le respect ou autre
- **La fonction phatique** a pour objectif d'établir, de maintenir ou même d'interrompre la communication orale ou physique entre l'émetteur et le récepteur, assurée par des messages, expressions comme *allo* ou par des mouvements comme toucher la main ou attitudes comme regarder en face son interlocuteur.
- **La fonction métalinguistique** centrée sur le code, ou chaque fois que le destinataire et/ou le destinataire jugent nécessaire de vérifier s'ils utilisent le même code, comme lorsque l'émetteur demande à son destinataire « m'avez-vous bien compris ? » ou lorsque le destinataire interroge son destinataire « que voulez-vous dire par... ? »
- **La fonction référentielle**, reliée au contexte étant donné que c'est de lui que va dépendre l'interprétation et la compréhension du message dans une communication verbale.
- **La fonction poétique**, qui pour Jakobson (Jakobson, 1963) ne doit guère se limiter à la poésie ou au langage artistique mais est utilisée aussi dans le langage de tous les jours. Cette fonction se rapporte au message lui-même et à la manière de le construire et de le formuler. Par exemple formuler une requête comme *Pourriez-vous me renseigner sur les horaires des prochains trains s'il vous plaît ?* n'est point semblable à *Dites-moi les horaires des prochains trains* alors que ces deux messages ont le même objectif apparemment, ils ne peuvent être interprétés et perçus de la même façon par le destinataire. Alors que le premier apparaît comme une requête, le second à tout l'air d'un ordre.

Jakobson avec son nouveau schéma a réussi à dépasser le modèle mécaniste et linéaire de la communication et tenta de concevoir cette communication verbale en prenant en considération les aspects omis par ceux qui l'ont précédé.

Le modèle de Jakobson et de ces prédécesseurs n'ont pas échappés non plus aux, en particulier par les psychologues sociaux qui leur reprochaient de ne pas s'intéresser suffisamment à l'aspect psychologique et aux conditions sociales de la communication verbale. Quelques années plus tard, Dell Hymes (1967) présente un nouveau modèle d'analyse de la communication interpersonnelle, nommé **SPEAKING**. Pour Hymes aussi, la communication n'était pas seulement une question de message codé entre un émetteur et un

récepteur. Pour lui, pour maîtriser une langue et donc la communication, il ne suffit guère de connaître la grammaire et le vocabulaire, mais il faut surtout connaître le contexte d'usage de chaque mot. Il bâtit son modèle des huit composantes de la communication linguistique **SPEAKING** comme suit:

- La situation (**Setting**) : regroupe à la fois le cadre (le moment et le lieu de l'interaction) et la scène culturelle et psychologique de cette même interaction.
- Les participants (**Participants**) : englobent le destinataire et le destinataire ainsi que toute personne présente lors de l'interaction et qui pourrait l'influencer d'une façon ou d'une autre.
- Les finalités (**Ends**) : réunissent au même temps les objectifs ou intentions de la communication et les résultats et effets de celle-ci.
- Les actes (**acts**) : comportent le contenu du message et sa forme.
- Le ton (**keys**) : introduit pour distinguer le ton, la manière et l'esprit dans lequel la communication se déroule.
- Les instruments (**Instrumentalities**) : incluent le canal de la communication et le code du message.
- Les normes (**Norms**) de l'interaction comme par exemple, ne pas couper la parole, chacun parle à son tour, écouter son interlocuteur et lui montrer de l'intérêt. Les normes de l'interprétation impliquent le système de croyances et d'habitudes culturelles d'une communauté.
- Le genre (**Gender**) : entend les types ou catégories de communications verbales (conversation, prière, conférence ...etc.).

Hymes et Jakobson ont essayé de contester les modèles traditionnels et montrer qu'une communication était bien plus qu'une *transmission de messages* verbales mais qu'il s'agissait bien *d'interaction*, et que d'autres facteurs de grande importance et influence rentraient en jeu, tels le cadre et le contexte où se déroule l'interaction, les postulats Socio-culturels des participants, les objectifs et les intentions qui les animent...etc.

Enfin les théories de la communication viennent épauler les nouvelles voix de la pragmatique, en particulier suite à l'apparition de la théorie des actes de langage grâce aux travaux de John Langshaw Austin, suivie par ceux de ces successeurs. Austin, comme nous l'avions mentionné dans le chapitre précédent dénonça le rôle descriptif du langage et proposa dans ses travaux une nouvelle philosophie : *Dire c'est faire*. La naissance de la théorie des actes de langage d'Austin, constitua un tournant décisif dans la philosophie du langage. La communication verbale n'était plus vue comme une transmission de messages descriptifs mais

comme une interaction sociale entre individus et dont l'objectif est d'influencer et de faire réagir. Ainsi vu, le langage ne jouait plus le rôle transmissif de codes que voulait lui attribuer les premières théories de communication, ni un ensemble de signes considérés par les adeptes de la linguistique traditionnelle. La théorie des actes de langage vient consolider la philosophie de Bakhtine (1929:321) qui estime que « tout énoncé, quels que soient son importance et son degré d'achèvement, n'est qu'un élément de l'échange verbal continu (touchant à la vie quotidienne, la littérature, la connaissance, la politique). Mais cet échange verbal continu n'est, à son tour, qu'un élément d'un devenir ininterrompu et multiforme d'une certaine communauté sociale » et que « précisément dans l'échange verbal concret, [...] que le langage vit son devenir historique, et non dans le système linguistique abstrait de formes de langues ».

La pragmatique, à travers la théorie des actes de langage, libère le langage et le remet dans sa nature sociale.

Mais la naissance de cette pragmatique n'a pas échappé aux grands débats quant à son statut. Est-elle une discipline autonome ? Devrait-elle faire partie plutôt d'une autre discipline ?

Les avis sur ce statut étaient divisés entre deux principaux courants, l'un issu de l'école de la pensée anglo-saxonne d'où la naissance de la pragmatique cognitive et l'autre européenne et en particulier française d'où la naissance de la pragmatique intégrée à la linguistique.

4.1.1 La pragmatique cognitive

Selon la philosophie anglo-saxonne et à laquelle adhèrent les travaux de Morris, Grice et Austin, Sperber et Deirdre et autres, la pragmatique est une discipline à part entière et complètement autonome. Elle intervient là où la sémantique est incapable de donner la signification de certains énoncés qui ne peuvent en aucun cas être vérifiés en termes de critères véri-conditionnels. Bracops (2010 :106) la considère comme une pragmatique « indépendante de la linguistique, qu'elle vient compléter pour certains aspects de l'interprétation des énoncés ».

La réelle mise en place de cette pragmatique est due à la théorie de la pertinence de Dan Sperber et Deirdre Wilson qui elle-même est partiellement héritière de la pensée de Grice.

4.1.1.1 La théorie conversationnelle de Grice

En 1957, Paul Grice, un philosophe du langage britannique publia un article des plus importants intitulé la signification (Meaning). Une dizaine d'années plus tard (1967), il prononça également les *Williams James Lectures*.

Grice introduit dans le champ de la philosophie du langage la notion d'*implication* qu'il définit comme le fait d'*impliquer* une signification. Il a fondé sa théorie de la *coopération* sur le caractère intentionnel de toute communication. Il instaure le concept de la *signification non-naturelle* (Snn) d'un énoncé où le contenu que le locuteur a l'intention de transmettre n'est pas explicitement formulé dans la phrase émise. Pour lui, un énoncé peut dire plus qu'il ne laisse entendre par son contenu. Voyons la situation suivante : Une femme (A) demande à son amie (B) des nouvelles de Carole (C), une de leur connaissance, qui lui répond *elle va mieux, heureusement que Marc a bien voulu d'elle!*

Il est clair dans cet exemple que l'amie a non seulement voulu dire ce qu'elle a dit, mais, insinuait bien autre chose. Son interlocuteur pourrait déduire une multitude de possibilités au sens de cette phrase ; que cette Carole est finalement une mauvaise personne, qu'elle est un peu folle, pas normale, méchante, stupide, idiote, pleine de mauvais défauts, malade, dépressive...etc. Cette implication de sens de la part du locuteur, nécessite une interprétation adéquate de la part du destinataire. Pour arriver à identifier ce sens, Grice (1979 : 59), nous définit les conditions qui favorisent cette compréhension. Pour lui, il faut:

- Connaître l'identité de x Carole)
- Le moment de l'énonciation (contexte)
- Le sens

Connaître le sens de l'énoncé produit (par B dans notre exemple cité plus haut) est problématique vu que les possibilités d'implication de ce sens sont nombreuses. Qu'est-ce qui permettra au participant (A) de déchiffrer ce que voulait dire (B) concernant leur amie (C) ? Comment déduire la bonne interprétation?

Grice (1979 :60), met en relief la différence entre ce qu'il a appelé les implications conventionnelles et les implications non-conventionnelles qu'il a appelé *implications conversationnelles*. Selon lui, certains énoncés implicites peuvent être conventionnels, donc plus ou moins interprétés facilement par l'interlocuteur, vu qu'ils partagent les normes de conventionalité. Prenons l'exemple d'une dame qui dit à son mari : *il commence à faire froid dans le salon !* Le mari comprendra que sa femme a froid et fermera la fenêtre ouverte. Par contre, dans notre exemple premier, le facteur de conventionalité fait défaut et un tel énoncé

sera considéré comme une implicite non conventionnelle ou selon Grice, une implicite conversationnelle. Grice (1979:65) précise que pour établir la présence de cette implicite conversationnelle il faut que l'interlocuteur prenne en considération les facteurs suivants :

- 1- Le sens conventionnel des mots utilisés, de même que l'identité des référents.
- 2- Le principe de coopération et les règles (cités plus bas).
- 3- Le contexte linguistique de l'énoncé.
- 4- Autres éléments de connaissances préalables.
- 5- Le fait (ou le fait supposé) que tous les éléments pertinents énumérés ci-dessus (1 à 4) sont connus des deux participants et que ceux-ci le savent ou le supposent.

Pour Grice, l'échange conversationnel est surtout le fruit des efforts de coopération entre les participants ou « chaque participant reconnaît dans ces échanges [...] un but commun ou un ensemble de buts, ou au moins une direction acceptée par tous. Ce but ou cette direction peuvent être fixés dès le départ (par exemple par la proposition initiale de soumettre une question à la discussion), ou bien peuvent apparaître au cours de l'échange ». Grice (1979:61) définit alors son principe de *coopération conversationnelle*. En s'adressant aux interlocuteurs il précise que:

« Nous pourrions ainsi formuler un principe général qu'on s'attendra à voir respecté par tous les participants: que votre contribution conversationnelle corresponde à ce qui est exigé de vous, au stade atteint par celle-ci, par le but ou la direction acceptés de l'échange parlé dans lequel vous êtes engagé »

Selon Grice, pour qu'une conversation soit réussie, il faut que les interlocuteurs respectent le principe de *coopération* entre eux. Ce principe est basé sur *quatre maximes de conversation* à savoir (Sarfati, Mitterand, 2002:43):

A) Quantité:

- 1- Votre contribution doit contenir autant d'informations que nécessaire (informative)
- 2- Votre contribution ne doit pas contenir plus d'informations que nécessaire (exhaustivité)

B) Qualité (sincérité):

- 1- N'affirmez que ce que vous croyez être vrai
- 2- N'affirmez que ce que vous pouvez prouver

C) Relation (pertinence)

D) Modalité (intelligibilité):

- 1- Ne vous exprimez pas de façon obscure

2- Ne vous exprimez pas de façon ambiguë

En appliquant cette règle de coopération de Grice sur notre exemple cité ci-dessus, nous constatons qu'au moins deux critères n'ont pas été respectés par le locuteur (B) à savoir :

- Le critère de la quantité où les informations fournis par le locuteur (B) à son interlocuteur (A) sur (C) ne sont pas suffisantes pour pouvoir l'aider à interpréter convenablement le sens de l'énoncé produit.
- Le critère de la modalité où ce locuteur n'était pas clair dans son propos, ce qui rend l'interprétation ambiguë pour le destinataire.

Pour faciliter et rendre possible cette compréhension, le locuteur (B) sera dans l'obligation de clarifier ses propos et de donner un maximum d'informations permettant à (A) de comprendre enfin ce qu'il insinuait par son dire.

Selon Grice, la communication ne se résume pas à un système de codage et de décodage d'un message linguistique, et que la conversation verbale outrepassse le simple fait qu'un destinataire aura à déchiffrer le codage linguistique d'un énoncé émis par le locuteur mais qu'il devra en outre reconnaître ou *inférer* les *intentions* du locuteur, autrement dit le *vouloir dire* et non pas *le dire*.

Nous sommes tous des locuteurs et des auditeurs. En tant que locuteurs, notre intention est que nos auditeurs reconnaissent notre intention de les informer d'un certain état de choses. En tant qu'auditeurs, nous essayons de reconnaître ce dont le locuteur à l'intention de nous informer...La communication est réussie non pas lorsque les auditeurs reconnaissent le sens linguistique de l'énoncé mais lorsqu'ils infèrent le « vouloir dire » du locuteur. (Sperber et Wilson, 1986:42).

Ce n'est guère difficile de soutenir le postulat des intentions lors d'une communication verbale entre les individus, car effectivement en produisant un énoncé, nous communiquons une intention de vouloir dire quelque chose de bien précis et ceci même si on le fait par le biais d'un énoncé implicite. Nous ne le faisons d'ailleurs que si nous sommes en quelques sortes certains ou presque que notre intention sera saisie par notre interlocuteur. Nous pensons que ce dernier pourra faire les inférences qu'il faut pour saisir notre intention et le sens que l'on veut faire passer. Pour cela Grice avance sa théorie de la *coopération* entre les participants à un échange conversationnel et qui doivent obligatoirement respecter les *maximes de conversation* s'ils veulent que leur échange soit réussi. Mais les questions qui se posent d'elles-mêmes sont nombreuses : comment le destinataire pourrait savoir si le locuteur

a respecté ces maximes ? Comment savoir s'il a fourni la quantité d'informations qu'il faut (maxime de quantité) ? Ni en trop ni en moins car cela pourrait provoquer une confusion, une incompréhension menant parfois à un malentendu. Comment est-ce que l'auditeur pourrait savoir que son locuteur est sincère dans ce qu'il dit (maxime de qualité) ? Comment saura-t-il qu'il est pertinent aussi (maxime de relation) ? Comment pourrait-il choisir entre toutes les inférences (qui sont nombreuses) celle qui sera probablement la vraie interprétation de l'intention du locuteur?

Nul doute qu'émettre et formuler une intention ne se fait que sur la base des savoirs cognitifs du locuteur, de ses expériences, de son vécu, de son contexte, de sa représentation du monde qui l'entoure, des connaissances qu'il possède sur son interlocuteur. L'auditeur également met en œuvre ses mêmes connaissances pour pouvoir arriver à une bonne interprétation de ce que dit l'autre et de ce fait réussir la communication.

4.1.1.2 La théorie de la pertinence de Sperber et Wilson

Pour les deux théoriciens, la communication langagière n'a pas comme finalité la transmission de pensées:

En rédigeant ce livre nous n'avons pas littéralement mis nos pensées sur du papier. Ce que nous avons mis sur le papier, ce sont de petites marques noires, dont vous avez en ce moment une copie sous les yeux. Quant à nos pensées, elles sont restées là où elles ont toujours été : dans nos cerveaux. (Sperber et Wilson, 1986:11)

Sperber et Wilson reconnaissent que comme la linguistique, la représentation sémantique d'une phrase à travers la grammaire générative ne tient pas en considération toutes les données extralinguistiques de l'énoncé. Pour eux, il faut considérer le contexte représenté par le moment et le lieu où se déroule la communication verbale, l'identité des interlocuteurs qui participent à cet échange, les intentions du locuteur et autres qui relèvent d'une autre branche, celle de la pragmatique (Sperber et Wilson, 1986 :22). Ces deux auteurs proposent la théorie de la pertinence qui n'est qu' «une version améliorée du model inférentiel» de Grice (Sperber et Wilson, 1986: 14). Selon eux « une hypothèse est pertinente dans un contexte si et seulement si elle a un effet contextuel dans ce contexte» (Sperber et Wilson, 1986 :187). Ils ajoutent que « pour être pertinente dans un contexte, une hypothèse doit interagir d'une manière ou d'une autre avec ce contexte».

Imaginons la conversation suivante entre deux amies, Amélie et Sophie, devant la vitrine d'une agence de voyages et en contemplant toutes les offres collées :

Amélie : *Où penses-tu aller pendant tes vacances ?*

Sophie : *Faire une tarte aux pommes.*

Il est tout à fait évident à chacun qu'un problème de communication a surgit lors de cette conversation. Nous voyons clairement que la réponse de Sophie ne peut en aucun cas constituer une réponse à la question posée par son amie. Nous avons l'impression que notre Sophie n'écoute pas son amie, qu'elle a la tête ailleurs, qu'elle pense à la tarte aux pommes qu'elle va préparer pour le dîner. Bref, la réponse de Sophie ne correspond en rien au contexte dans lequel elle se trouvait et dans lequel la conversation s'inscrivait. Selon la théorie de *la pertinence*, nous pouvons affirmer que l'énoncé produit par Sophie n'est aucunement pertinent étant donné qu'il n'interagit pas- selon la définition de Sperber et Wilson- avec son contexte d'énonciation. Les deux auteurs ont définis trois cas où une hypothèse (donc énoncé) n'est pas pertinente (Sperber et Wilson, 1986:185):

- 1- Elle apporte une nouvelle information mais qui n'a point de relation avec le contexte de la situation de communication (comme dans l'exemple de Sophie).
- 2- Elle est déjà mentionnée ou produite dans l'échange et donc elle n'apporte rien de plus.
- 3- Elle est en contradiction avec le contexte de la conversation.

La théorie de la *pertinence* a constitué la base solide de la pragmatique cognitive. Comme le souligne Sarfati et Mitterand (2002 : 69)

Dans une situation d'énonciation donnée, la pertinence d'une relation de communication (verbale ou non) s'apprécie sur deux plans distincts mais complémentaires : du point de vue du locuteur, puisque son énoncé comporte des effets **cognitifs** qui sont des probabilités d'être reconnu pour ce qu'il vaut en termes pragmatiques, du point de vue du destinataire de l'énoncé, qui va l'interpréter moyennant des efforts **cognitifs** plus ou moins coûteux.

Comme nous venons de voir à travers la vision *d'intention* et *inférences* de Grice et de *pertinence* de Sperber et Wilson que nous considérons comme complémentaires, la communication humaine est beaucoup plus complexe qu'elle en a l'air ; il ne s'agit guère d'un codage et de décodage de messages transmis entre individus, mais beaucoup d'autres facteurs entrent en jeu et déterminent la nature, la réussite ou l'échec de cette communication. Des facteurs d'ordres humains (telles les intentions d'un énoncé en mettant en œuvre les connaissances cognitives du locuteur et celles de l'interlocuteur dans l'interprétation du sens de l'énoncé reçu), des facteurs contextuels, culturels et autres.

Sur le continent européen, et particulièrement en France, une autre vision de la pragmatique

commençait à faire son chemin. Pour cette école, la pragmatique ne pouvait constituer une science indépendante et à part entière (Anscombe, Ducrot). Pour les initiateurs et les défenseurs de ce courant, la pragmatique fait partie intégrante de la sémantique comme nous allons le montrer dans ce qui suit.

4.1.2 La pragmatique intégrée

Cette pragmatique a vu le jour suite aux travaux de Ducrot (Ducrot 1972, 1980, 1984, Anscombe et Ducrot 1983). Ducrot conteste également la théorie traditionnelle de la communication qui postule (comme nous l'avons expliqué plus haut) que la communication verbale n'est autre que codage et décodage de messages qui ont pour finalité la transmission de connaissances et/ou d'informations. Selon lui :

« Dire que les langues naturelles sont des codes destinés à la transmission de l'information d'un individu à un autre, c'est admettre que du même coup que tous les contenus exprimés grâce à elles sont exprimés de façon explicite » (Ducrot, 1991 :5).

Or, il dit aussi qu' « on a bien fréquemment besoin, à la fois de dire certaines choses, et de pouvoir faire comme si on ne les avait pas dites, de les dire, mais de façon telle qu'on puisse refuser la responsabilité de leur énonciation » (Ducrot, 1991 : 5).

Il est bien évident que les théories du codage et décodage des messages humains, (même si elles ont leurs mérites, au moins d'avoir ouvert la voie aux autres réflexions et pensées plus proches de la communication humaine réelle), ne peuvent en aucun cas traiter les énoncés formulés de manière implicite qui nécessitent une interprétation beaucoup plus complexe qu'un simple décodage. En effet imaginons l'énoncé prononcé par Amélie lors d'un rendez-vous galant avec Christophe.

Amélie : *Il est quelle heure ?*

Cet énoncé d'apparence explicite, pourrait ne pas l'être du tout. Au premier abord, on pourrait l'interpréter comme une requête que la jeune fille fait à son compagnon pour connaître tout simplement l'heure qu'il fait. En appliquant la théorie du code, le message *il est quelle heure ?* émis par le locuteur à savoir Amélie, sera décodé par le destinataire à savoir Christophe comme « elle veut connaître l'heure » et aura comme réponse probable « il est 21h ». Pourtant cet énoncé pourrait avoir d'autres interprétations moins visibles comme « il est tard, j'aimerais rentrer » ou « la conversation m'ennuie » ou « on n'a rien à se dire »...etc. La théorie du code reste inadéquate quant à l'interprétation des sous-entendus portés par les énoncés implicites. Pour Ducrot, l'analyse de tels énoncés relèvent bien de la pragmatique mais une pragmatique bien intégrée à la sémantique. Pour lui, la pragmatique

n'intervient pas à la suite ou après délibération des résultats de l'analyse sémantique mais elle doit faire partie intégrante d'elle.

Le schéma suivant nous illustre selon Ducrot la pragmatique intégrée à la sémantique.

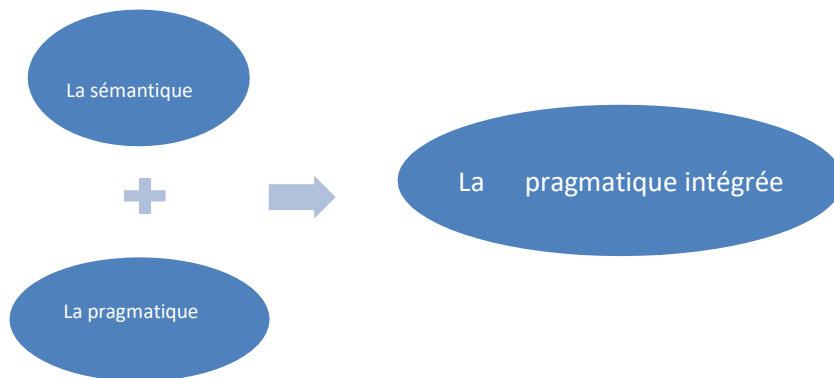


Schéma (3): La pragmatique intégrée selon O. Ducrot

Oswald Ducrot propose de considérer la langue « comme une machine susceptible de faire correspondre à chaque énonciation (c'est-à-dire à tout emploi d'un énoncé dans une situation) le sens que les sujets parlants, en fait, lui attribuent » (Ducrot 1984 : 59). Il propose aussi de subdiviser la production du sens en deux composantes qui se succèdent :

- Une composante linguistique (CL) qui attribue à l'énoncé sa signification hors contexte et qui s'assure de sa structure adéquate du point de vue syntaxique et sémantique.
- Une composante rhétorique (CR) qui examine l'interprétation du sens de l'énoncé en question dans son contexte d'énonciation.

Ducrot conteste donc la pensée de l'école d'Oxford et refuse de considérer la pragmatique comme une discipline à part entière et pose les piliers d'une pragmatique qui n'est qu'un élément intégré à la sémantique. D'après Bracops (2010 : 163) les deux pragmatiques à savoir la cognitive et l'intégrée présentent des similitudes en plus de leurs différences. Elle précise que « la pragmatique intégrée comme la pragmatique cognitive considèrent le langage non pas dans sa fonction descriptive ou représentative, mais en tant que moyen d'action ». Elle nous indique aussi le point de différence qu'elle qualifie d'essentiel quant à la définition que donnent les deux pragmatiques de l'énonciation. Elle précise que pour « la pragmatique cognitive, l'énonciation est un phénomène général préalable à tout processus interprétatif mis en œuvre par le système central de la pensée ; pour la pragmatique intégrée par contre, l'énonciation est une composante fonctionnelle de la langue, une propriété associée au code linguistique et inscrite dans la structure de la langue »

CHAPITRE 5

LA SEMANTIQUE DE L'INTERACTION VERBALE (SIV) ET DES POSSIBLES ARGUMENTATIFS (SPA)

5 Introduction

Nous aimerions au départ de notre étude doctorale positionner le cadre de notre recherche qui s'intègre à la sémantique de l'interaction verbale développé par Galatanu. Cette nouvelle optique « censée identifier, décrire et expliquer des preuves de sens, des preuves responsables de la pertinence et de la cohérence des discours échangés dans une interaction verbale et susceptibles de justifier [tout] autre déploiement discursif » Bellachhab (2012:8).

En outre nous rejoignons le questionnement de Bellachhab (2012), qui s'interrogeait sur ce qui pouvait motiver un locuteur pour une telle ou telle formulation linguistique et pas une autre. En effet ce choix repose certainement sur la combinaison de plusieurs facteurs, à savoir les connaissances et savoirs acquis par le sujet parlant, de son contexte, de sa culture, de son vécu et expériences...etc. Mais il serait très intéressant de connaître la vraie motivation qui inspire le locuteur et le guide vers un choix d'une réalisation linguistique particulière. Notre étude aspire donc à étudier la réalisation de la requête comme acte de langage chez des étudiants palestiniens apprenants le français et les difficultés qu'ils rencontrent dans leur apprentissage des actes de langage.

5.1 La sémantique de l'interaction verbale

Les tenants de la pragmatique linguistique comme Austin (1962), Searle (1969), Kerbrat-Orecchioni (2001), Reboul et Moeschler (2005) et autres, qui se sont intéressés aux actes de langage, refusent de considérer l'acte de langage comme un acte isolé de son environnement, D'après eux, les actes de langage et leurs réalisations sont indissociables de leur contexte et toute études visant l'analyse de ces actes doit prendre en considération la variable du contexte de production. Selon Galatanu, (2016:27), « les réalisateurs linguistiques sont ainsi traités dans leurs rapports avec les stratégies discursives ancrées dans le culturel ». Certes, le contexte dans lequel un acte de langage est produit est décisif, on pourrait se demander quand même, si des actes de langage comme PROMETTRE, FAIRE UNE REQUETE, S'EXCUSER ou même INSULTER auront tous la même représentation, seront tous interprétés de la même manière et auront les mêmes effets dans des langues, des contextes, des cultures et aussi sur et

par des interlocuteurs différents. L'approche pragmatique utilisée dans l'étude des actes de langage, s'intéressait en premier à l'analyse des stratégies de formulation déployées en situation d'interaction verbale et l'influence de la culture/contexte sur ces choix. Mais, on pourrait également s'interroger si l'analyse des actes de langage dans des situations d'interaction en tenant compte du contexte est suffisante. Bellachhab (2012:8), s'interroge sur ce qui pourrait motiver les interlocuteurs dans leurs choix de réalisations linguistiques. Nous adhérons tout à fait à son questionnement, car il serait légitime de se demander pourquoi deux interlocuteurs issus d'une même culture et du même contexte, peuvent produire le même acte de langage de manière différente, en usant de stratégies différentes. Pourquoi est-ce que lors d'un incident ou d'un malentendu, deux personnes vivant dans le même quartier, donc, dans le même contexte culturel, pourraient présenter des excuses différemment ? Pourquoi l'un des deux pourrait se contenter d'un simple « *je suis désolé !* » ou « *je vous demande pardon !* », alors que l'autre trouverait important de se justifier et présenter les raisons qui ont provoqué ce malentendu. Qu'est-ce qui a motivé un tel déploiement discursif chez l'un, pas chez l'autre? Comment choisit-on nos stratégies discursives? Qu'est-ce qui nous pousse vers un tel choix? Est-ce que la signification et le sens des mots et leurs représentations jouent un quelconque rôle dans ce choix?

Afin de répondre à de telles interrogations, une « recherche d'une sémantique censée identifier, décrire et expliquer les preuves de sens, des preuves responsables de la pertinence et de la cohérence des discours échangés dans une interaction verbale et susceptibles de justifier tel ou tel autre déploiement discursif » Bellachhab (2012:8) s'avère nécessaire.

Depuis 2012, Galatanu, à travers plusieurs recherches, essaie de développer en collaboration avec Abdelhadi Bellachhab et Ana-Maria Cozma une nouvelle approche, à savoir *la sémantique de l'interaction verbale* (désormais la SIV) qui « vise la construction d'un modèle sémantique capable d'expliquer la motivation, voir anticiper la probabilité des déploiements du sens discursif en interaction en termes des représentations qui sous-tendent la signification » (Bellachhab 2012:9). Cette sémantique de l'interaction verbale est une nouvelle approche qui s'intéresse à l'interaction verbale et selon laquelle, le sens du mot est inscrit en premier et avant tout dans sa signification lexicale non seulement sous forme d'instructions linguistiques, mais aussi extralinguistiques comme peuvent l'être des éléments culturels. Ce volet sémantique du sens de l'énoncé a malheureusement été longtemps écarté au profit de la pragmatique, pourtant nous pouvons facilement reconnaître que tout acte de langage n'a

certainement pas la même représentation sémantique dans toutes les langues et cultures et que cette représentation sémantique est loin d'être universelle comme l'affirmaient Austin et Searle. De là, découle l'intérêt de la vision conceptuelle de la sémantique de l'interaction verbale qui appelle à considérer en premier et comme point de départ l'analyse de la signification lexicale de l'acte illocutionnaire à travers le verbe et le nominal qui le désigne. Cette compréhension nous aide à « chercher à justifier ces choix, ces orientations argumentatives, ces formes qui les expriment, par le biais de motivations conceptuelles avant d'être contextuelles» (Bellachhab 2012:9). Prenons comme exemple la *requête* comme acte de langage, on pourrait se demander si la requête pourrait être formulée partout de la même façon. Sera-t-elle formulée de façon semblable chez un locuteur palestinien et un locuteur français ou américain? Auront-ils tous la même conception de cet acte de langage dans leurs langues et dans leurs cultures respectives ? Pourrait-on s'attendre à trouver les mêmes productions de requêtes ? La sémantique de l'interaction verbale vient justement répondre à de telles interrogations en remettant la signification du mot à son origine sémantique comme point de départ qui pourrait expliquer plus tard tout déploiement pragmatique. Pour la SIV, la sémantique et la pragmatique ne sont point deux phénomènes distincts l'un de l'autre. Galatanu (2014) perçoit cette nouvelle approche de l'interface sémantique - pragmatique non comme une jonction entre les deux, ni d'ailleurs comme une intégration de la pragmatique à la sémantique, mais elle l'appréhende comme un espace de deux formes de manifestation simultanées du même phénomène linguistique. Pour elle:

Une sémantique de l'interaction verbale aurait comme objet l'étude des significations des réalisateurs linguistiques des forces illocutoires, réalisateurs linguistiques mobilisés dans la performance d'actes de langage, la pragmatique se chargeant d'étudier les liens entre la mobilisation d'un certain réalisateur linguistique et le contexte de communication, y compris et surtout les aspects culturels de ce contexte. (Galatanu 2012:6).

Dans sa théorie de la sémantique de l'interaction verbale, Galatanu (2014: 19) a proposé trois postulats distincts :

- Le postulat 1 (postulat empirique) : Nous pouvons conceptualiser un acte illocutionnaire spécifique si nous pouvons reconnaître une intention illocutionnaire à partir des règles d'usage d'une expression linguistique utilisée littéralement.

- Le postulat 2 (postulat théorique) : La configuration d'attitudes modales devrait couvrir l'ensemble des règles d'emploi de son marqueur de force illocutionnaire : règles préliminaires, règle essentielle, règle de contenu propositionnel, règle de sincérité et de ce fait pouvoir avoir un caractère universel, même si dans d'autres langues nous pouvons ne pas avoir une expression verbale dont les règles d'emploi associeraient cette expression à la production de l'effet recherché.
- Postulat 3 (en sémantique théorique) : Cette configuration modale constitue la structure de la strate nucléaire de la signification du verbe de communication qui désigne l'acte illocutionnaire.

La sémantique de l'interaction verbale mobilise dans son approche le modèle de la sémantique des possibles argumentatifs (désormais la SPA) et son modèle de représentation modale des actes illocutoires comme outil permettant l'analyse modale de tout acte illocutoire.

5.2 La sémantique des possibles argumentatifs (SPA)

La sémantique des possibles argumentatifs (désormais SPA) conçue et développée par Olga Galatanu (Galatanu, O, 1999 a et b, 2000, 2002, 2004, 2005, 2007 a et b, 2008), est considérée comme un modèle de description-construction-représentation des significations lexicales d'un mot ou d'un acte illocutionnaire. Elle s'inscrit dans la lignée de la sémantique argumentative et se situe à l'interface de la sémantique lexicale et de l'analyse linguistique du discours. Selon Galatanu (1999 : 46) « la sémantique argumentative (désignée d'abord par le terme de pragmatique intégrée) propose une étude des visées argumentatives des énoncés s'appuyant sur la signification des mots et des séquences de mots ».

L'auteure décrit la SPA comme « un modèle de la signification lexicale, susceptible de rendre compte à la fois des représentations du monde "perçu" et "modélisé" par la langue et du "potentiel discursif" au niveau des enchaînements argumentatifs des mots, de sa partie "stable" et sa partie "évolutive", culturellement ancrée, "les stéréotypes argumentatifs" » (Galatanu, 2008:1). La SPA se veut « un modèle de représentation de la signification linguistique susceptible de rendre compte de sa partie stable et de son cinétisme » (Galatanu, 2007a : 94).

La SPA, trouvant ses fondements dans la réflexion Putnamienne, elle pose que la signification d'un mot se réalise à travers sa partie stable à savoir le *noyau* et sa partie évolutive à savoir les *stéréotypes* associés au mot (Putnam, 1975, 1990, 1994). Galatanu (1999) vient ajouter à ces deux strates, deux autres complémentaires à savoir les *possibles argumentatifs* et les *déploiements argumentatifs* que nous développerons plus tard. Cette approche trouve sa racine aussi dans la sémantique cognitive ou Galatanu précise l'existence d'une « parenté des points de vue observationnels des deux approches sémantiques, la sémantique lexicale comme branche de la sémantique historico-philologique et de la sémantique cognitive] qui appréhendent l'objet de la recherche, le langage dans sa dimension subjective et intersubjective » (Galatanu, 2005a:3).

La SPA, comme le mentionne Galatanu (2008, 2014), se situe au croisement de plusieurs disciplines en sciences du langage: la sémantique lexicale et textuelle, analyse du discours et analyse linguistique du discours. Elle définit ces différentes disciplines comme suit:

- L'analyse du discours (AD), appréhendée comme l'étude d'une pratique de construction langagière de soi et du monde, productrice de son propre univers,
- La sémantique lexicale, appréhendée comme un modèle de description de la signification lexicale, permettant de rendre compte à la fois de son ancrage dénotatif et de son potentiel argumentatif, notamment axiologique,
- La sémantique textuelle, appréhendée comme un modèle de description des traces, dans le texte, des mécanismes discursifs de construction du sens,
- L'analyse linguistique du discours (ALD), appréhendée comme l'étude des mécanismes discursifs (sémantique et pragmatique) de construction du sens. (Galatanu, 2008:3).

Le schéma ci-dessous proposé par Galatanu nous éclaire sur ces interfaces qui définissent la SPA :

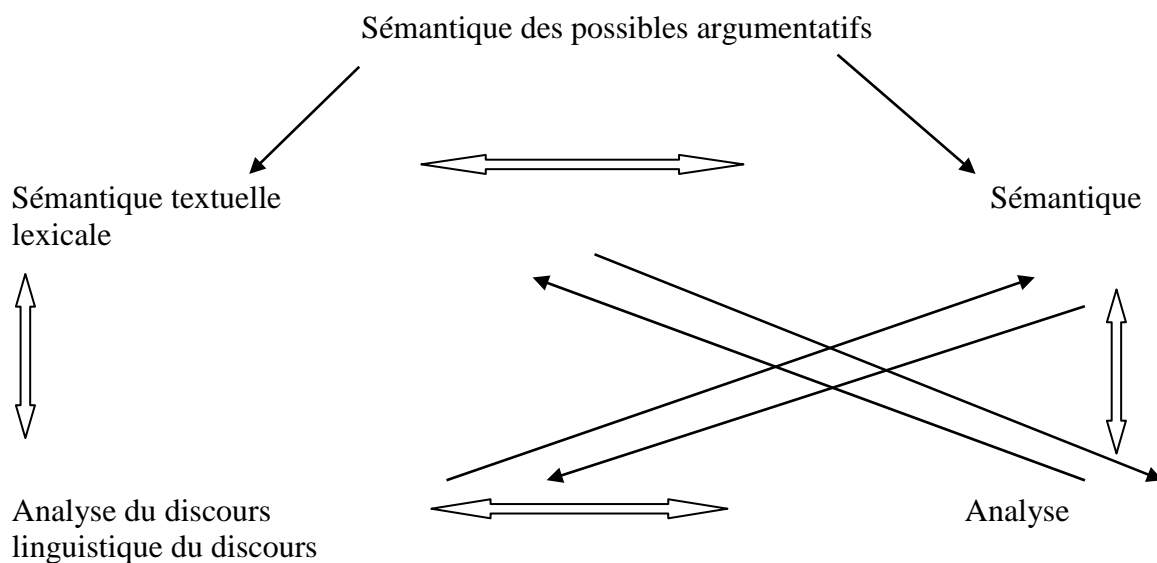


Schéma (4) : Les interfaces qui définissent la SPA (Galatanu 2008:16)

Galatanu (2005 b:130) déclare que le développement de ce modèle découle de « l'intérêt pour le pouvoir qu'a la parole d'agir, à travers les discours des différents champs de pratique, sur les systèmes de croyances et de valeurs, pour les conforter et les consolider ou, inversement, les déstructurer et les reconstruire et imposer ainsi à toute une génération un discours « moralement correct» ».

Galatanu (2005 b:130) fait remarquer que l'approche de la sémantique des possibles argumentatifs est « également un modèle encyclopédique, car tous les aspects de notre connaissance de l'entité en jeu contribuent au sens de l'expression qui la désigne ». Elle précise que « tous les aspects de notre connaissance participent également à la reconstruction discursive de la signification lexicale grâce au phénomène de **décohérence** et de **contamination sémantique** et/ou **pragmatique**» (2005b:130).

La SPA repose sur quatre niveaux sémantiques qui permettent la description du mot, à savoir : le noyau, les stéréotypes, les possibles argumentatifs qui relèvent de la signification dans la langue et enfin les déploiements argumentatifs qui relèvent quant à eux du sens dans le discours.

5.2.1 Le noyau de signification (N)

Est la partie considérée comme stable dans la signification du mot. Selon Putnam ce noyau est constitué de « traits nécessaires de catégorisation» (Putnam, 1975) et d'après Galatanu de « traits nécessaires de catégorisation sémantique» (Galatanu, 1999:49).

Le noyau, constitue donc un élément sémantique invariable et permanent et qui ne change pas à travers le temps. Pour illustrer ce point, nous aimerions reprendre comme exemple, le noyau du mot enseignant établie par Galatanu (2014:6). Depuis bien longtemps et dans peut-être toutes les cultures, l'enseignant connu auparavant sous le nom du maître, était aperçu comme celui qui sait tout, sait tout faire, résoudre tous les problèmes. Il a toujours été vu comme le détenteur des savoirs et aussi des savoir-faire, qu'il doit transmettre à ses élèves. Jusqu'à maintenant, l'enseignant est toujours considéré de la même manière, même si son statut a connu de légères modifications de nos jours. Galatanu trace le noyau de ce mot comme suit :

Enseignant

Noyau

X est une personne détentrice du savoir/savoir-faire/savoir-être Et

Appartenant à une communauté professionnelle

Dc

Devoir dispenser les savoir/savoir-faire/savoir-être

Et

Pense pouvoir faire acquérir les savoir/savoir-faire/savoir-être

Dc

Agit pour faire acquérir le savoir/savoir-faire/savoir-être

Schéma (5) : Le noyau du mot *enseignant* selon Galatanu (2016)

5.2.2 Les stéréotypes (ST)

Galatanu (2012:63) définit les stéréotypes comme « un ensemble ouvert d'associations des éléments du noyau avec d'autres représentations, constituants des configurations argumentatives (des blocs de signification argumentative) relativement stables, mais ancrés culturellement ». Ces stéréotypes sont relativement stables, vu qu'ils ne changent pas ou tout au moins lentement dans une communauté linguistique. Cela suppose que l'on ne peut définir un nombre limité de stéréotypes et que ces derniers peuvent changer en nombre et en forme selon le temps et les cultures.

5.2.3 Les possibles argumentatifs (PA)

Galatanu définit les possibles argumentatifs comme « des séquences discursives déployant, dans des blocs d'argumentations externe, l'association du mot avec un élément de son stéréotype, séquences calculées à partir des stéréotypes» (Galatanu, 2008: 3). La strate des PA est considérée comme un pont qui relie le mot à son sens à travers l'association de ce mot avec ses stéréotypes, donc à l'ensemble des croyances que l'on peut retrouver dans la signification du mot, croyances qui sont ancrées dans les contextes et cultures aussi. Les PA sont vus par Galatanu comme des *nuages topiques* qui désignent l'aspect dynamique et non rigide du processus de construction et d'évolution du sens.

5.2.4 Les déploiements argumentatifs (DA)

Cette quatrième strate vient compléter depuis peu les trois strates précédentes. Les DA sont considérés par Galatanu (2008: 3) comme « les séquences argumentatives réalisées par les occurrences discursives ». Ils regroupent les enchaînements argumentatifs mis en œuvre lors des manifestations discursives du mot et à l'instar des possibles argumentatifs, ces enchaînements sont en relation avec les associations externes à la signification intrinsèque du mot.

Galatanu (2008:2) note que la SPA doit respecter quatre conditions sur la reconstruction de la représentation sémantique d'un mot et qui doit :

- Comporter une dimension descriptive de la signification lexicale;

- Rendre compte de la partie « stable» et « évolutive» de la signification;
- Rendre compte du statut d'ensemble ouvert des éléments de signification évolutifs (Stéréotypes);
- Rendre compte du potentiel discursif (argumentatif) de la signification lexicale.

Le schéma suivant proposé par Galatanu (2008:3) nous donne une vision plus claire des différentes strates de la SPA :

Noyau donc	Sts	PA	DA
Noyau(N)	Stéréotype1	→ Mot de St1=PA1	DA1
	Stéréotype2	Mot de St 2= PA2	DA2
	Stéréotype3	Mot de St 3= PA3	DA3
	Stéréotype	Mot de St n= PA n	DAn

Où

N = noyau/ Sts = stéréotypes / PA = possibles argumentatifs / DA= Déploiements discursifs

Schéma (6) : Les strates de la SPA selon Galatanu (2008)

Pour illustrer le modèle de description de la sémantique des possibles argumentatifs, nous reprendrons l'exemple de l'analyse du mot *colère* effectué par Galatanu elle-même :

Noyau

Prédictat nominal
 Axiologique négatif;
 Affectif et moral

Donc S penser **A** mauvais

S penser **A** faire mal → Soi-même/Autru

Donc S vouloir Vengeance

Stéréotypes

déclinaisons des prédicats abstraits du noyau,
 par association avec d'autres prédicats dans
 des blocs de signification argumentative

Donc A mériter punition

Donc S vouloir Vengeance

DONC

Donc S état psychique mauvais

S éprouver émotion/sentiment négatif violent **A** > **Donc S** état physique mauvais

Donc S agressivité

Donc S agir violement

Donc S agir sans réfléchir

Schéma (7) : Représentation sémantique du mot *colère* selon Galatanu (2008)

Nous présentons également un autre exemple de la description modale du mot *violence* proposé par Bellachhab & Galatanu (2012)

Dispositif signifiant de violence		
Noyau	Séréotypes	Possibles argumentatifs
1- SP vouloir faire faire P (axiologique négatif) à D Contre (vouloir faire de) D	Donc contraindre, soumettre, Intimider, imposer, agresser, forcer, outrer, briser, la résistance, brutalité, crime, maltraitance, abus, menace	Violence Donc Contraindre Violence Donc soumettre Violence Donc intimider...etc.
Pourtant 2- D ne pas vouloir faire P	Donc contre gré son, sans consentement	Violence Donc sans volonté ...etc.
Donc 3- SP user de la force contre D générant un conflit	Donc force contre les personnes, contre la loi, contre la liberté publique	Violence Donc force contre les personne s ...etc.
Donc 4- D avoir et/ou éprouve mal affectif r négatif	Donc souffrance, honte, colère, fureur	Violence Donc honte...etc.

Tableau 6 : Description modale du mot *violence* par Bellachhab & Galatanu (2012)

5.3 La représentation modale des actes illocutoires, proposée par la SPA

Au sein de sa théorie de la Sémantique des Possibles Argumentatifs, Galatanu développe une approche modale des actes illocutionnaires où la modalité est inscrite au sein de la signification même des entités linguistiques.

Nous allons essayer de relater les grandes lignes de l'approche des modalités que propose Galatanu.

En prononçant un énoncé, l'énonciateur exprime inévitablement ses attitudes vis-à-vis du contenu de cet énoncé. Ces attitudes sont connues sous le nom de modalités. Tout mot, énoncé, discours est en lui-même porteur de valeurs. Galatanu (2002:17) nous fait remarquer « le pouvoir qu'a la parole d'agir, à travers les discours des différents champs de pratique, sur les systèmes de croyances et de valeurs, pour les conforter et les consolider ou, inversement, les déstructurer et les reconstruire ». Selon Gardies (1979: 12) « les propositions *modales* sont caractérisées par la présence en elles-mêmes de *modes*, c'est-à-dire de termes qui *modifient* ou déterminent l'inhérence du prédicat»

D'après Galatanu (2002), la *modalisation* est le concept qui témoigne de la présence des valeurs dans le discours. Elle définit ce concept comme « l'inscription dans l'énoncé, par une marque linguistique (*modalité*), de l'attitude (*valeur modale*) du sujet communiquant à l'égard du contenu propositionnel de son énoncé et de la fonction que cet énoncé est censé avoir dans l'interaction verbale dont il participe» (Galatanu, 1997, 2000). Elle le définit également comme « un terme qui renvoie effectivement au processus d'inscription du sujet dans l'énoncé par la mobilisation de certains éléments linguistiques sémantiquement porteurs de subjectivité» (Galatanu, 2000:80).

Galatanu (2000: 87) envisage la modalité sous deux plans :

- Plan sémantique, nous considérons comme **modales** les entités linguistiques qui ont parmi les éléments de leurs stéréotypes ou même de leurs noyaux, une ou plusieurs valeurs modales.
- Plan du sens pragmatique, discursif, la **modalisation**, [...] représente la mobilisation d'entités linguistiques modales. Les processus discursifs de contamination entre les stéréotypes des entités mobilisées peuvent confirmer, voire renforcer les valeurs portées par ces entités linguistiques, ou, au contraire, les affaiblir, voire les inverser. Galatanu organise les valeurs et

les formes modales sur l'assise d'une « fonction discursive dominante, de polarisation de la subjectivité dans le discours, décrivant deux ‘mouvements discursifs’ contradictoires [...] : un mouvement d'objectivation et un mouvement de subjectivation du discours » (1997b:24). Elle définit quatre classes distinctes d'attitudes modales regroupées dans le schéma suivant :

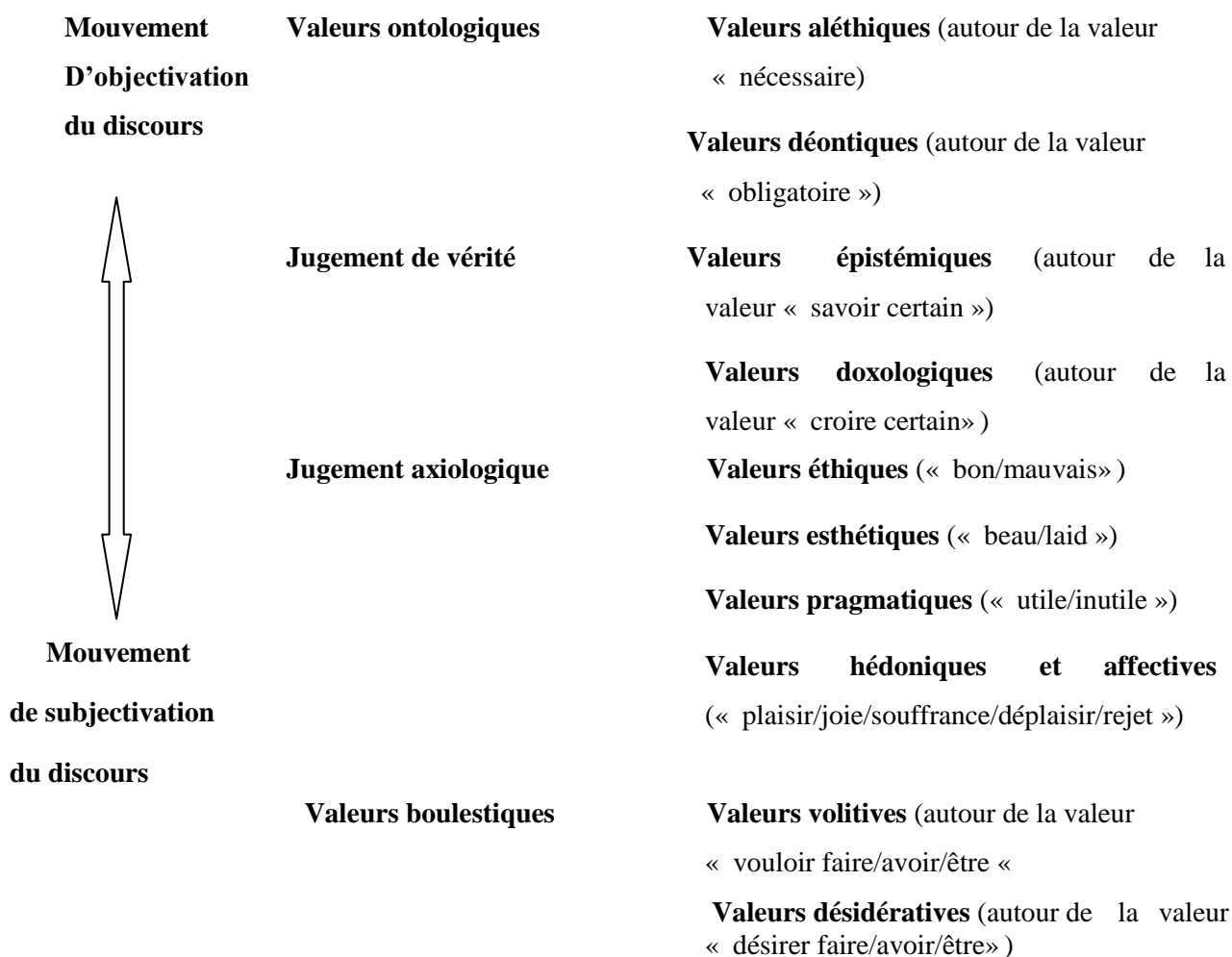



Schéma (8) : Les valeurs modales selon Galatanu (1997b, 200

Pour mieux comprendre cette notion de valeurs modales, prenons les exemples d'énoncés suivants selon les valeurs modales qu'ils portent :

Enoncé	Valeur modale correspondante
Il est nécessaire que tu assistes à la réunion.	Valeurs aléthiques (autour de la valeur « nécessaire »)
- Tu dois assister à la réunion.	Valeurs déontiques (autour de la valeur « obligatoire »)
- Je suis certain que Paul est sincère.	Valeurs épistémiques (autour de la valeur « savoir certain »)
- Je crois que Paul est sincère.	Valeurs doxologiques (autour de la valeur « croire certain »)
- Il est toujours bon de dire la vérité.	Valeurs éthiques (« bon/mauvais »)
- Ton chapeau est beau.	Valeurs esthétiques (« beau/laid »)
- Il est toujours utile de savoir cuisiner.	Valeurs pragmatiques (« utile/inutile »)
Que je suis contente! - Quelle tristesse cette affaire!	Valeurs hédoniques et affectives (« plaisir/joye/souffrance/déplaisir/rejet »)
Je voudrais que tu sois plus sérieux. Ferme la porte derrière toi. Je veux une nouvelle écharpe pour mon anniversaire.	Valeurs volitives (autour de la valeur « vouloir faire/avoir/être »)
Je désire une nouvelle écharpe pour mon anniversaire.	Valeurs désidératives (autour de la valeur « désirer faire/avoir/être »)

Tableau 7 : Exemples d'énoncés en fonction des valeurs modales correspondantes

Galatanu nous indique aussi les différentes **formes linguistiques** sous lesquelles peuvent se manifester les valeurs modales d'un énoncé comme suit :

	<p>Mouvement D'objectivation du discours</p>	<p>Modalités de <i>re</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - étiquettes nominales (<i>justice</i>) verbales (<i>aimer</i>) - qualifiants des noms (mariage <i>heureux</i>) - caractérisants des verbes (Il écrit <i>parfaitement</i>)
	<p>Mouvement de subjectivation du discours</p>	<p>Modalités de <i>dicto</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - verbe auxiliaire modal dans une construction où Sm (sujet modal) # JEé (sujet énonciateur) et Sm # impersonnel (il <i>doit</i> se marier) - verbe auxiliaire modal en construction impersonnelle et adjectif modalisant opérateur de phrase (il <i>est bon</i> qu'elle se marie) - adverbe de modalisation (<i>heureusement</i>, il se marie) - verbe auxiliaire modal dans une construction où Sm = JEé (je <i>suis heureuse</i> qu'il se marie) <p>Modalité d'énonciation</p> <ul style="list-style-type: none"> - interrogatives - impératives - structures performatives - holophrases

Où Sm = sujet modal ; JEé = sujet énonciateur

Schéma (9) : Formes modales proposées par Galatanu (1997b, 2002)

D'après le schéma 3, autour des formes modales, Galatanu a organisé ses dernières entre deux pôles de mouvements de discours, à savoir l'objectivation et la subjectivation. Nous constatons que les modalités de *re* sont considérées comme les plus objectivantes. Elles se constituent des étiquettes nominales et verbales, des qualifiants des noms et enfin des caractérisants des verbes. Quant aux modalités de *dicto*, elles sont considérées comme plus subjectivantes et c'est au niveau des modalités de *dicto* que le sujet modal est traité. Galatanu, précise aussi les différentes modalités d'énonciation du sujet parlant. Galatanu (2002: 19-20) présente un tableau qui d'après elle « rend compte de ces modalités discursives, au croisement de la mobilisation de contenus sémantiques porteurs de valeurs modales et de formes linguistiques mobilisées».

Fonction modale	Modalisation d'énoncé = inscription dans le discours de l'attitude du sujet communicant à l'égard de son énoncé	Modalisation d'énonciation = inscription dans le discours de l'intention illocutionnaire du sujet communicant
Valeurs modales	valeurs ontologiques aléthiques déontiques valeurs de jugements de vérité épistémiques doxologiques valeurs axiologiques éthiques-morales esthétiques pragmatiques intellectuelles hédoniques-affectives valeurs finalisantes volitives désidératives	Configuration de valeurs modales spécifiques des classes d'actes illocutionnaires
Formes modales	modalités de <i>re</i> modalités de <i>dicto</i>	Modalités illocutionnaires marques linguistiques des intentions illocutionnaires

Tableau 8 : La modalité discursive

L'auteure définit la **modélisation d'énoncé** comme l'attitude à l'égard du contenu de cet énoncé et la **modélisation d'énonciation** comme les éléments qui marquent la force illocutionnaire des énoncés. (Galatanu, 2002: 20)

Galatanu (2000:88) s'oppose à la distinction que fait la philosophie du langage ordinaire entre le potentiel de contenu propositionnel et le potentiel de force illocutionnaire d'un énoncé. Elle considère que leur nature modale est la même. En outre, l'auteure fait la distinction entre les intentions de communication représentées par un **VOULOIR DIRE** et les intentions illocutionnaires qui représentent ce que le locuteur **veut faire** en formulant son énoncé. Pour Galatanu (1988 :92):

Tout acte de langage est régi par un VOULOIR DIRE X, où X est l'intention illocutionnaire. D'une manière corrélatrice, l'effet illocutionnaire sera défini ici comme la reconnaissance, par le destinataire de l'intention de communication et de l'intention illocutionnaire. En scindant la notion de l'intention de l'énonciateur, nous avons voulu préserver la spécificité de l'acte de langage par rapport à tous les autres actes (la réalisation d'un VOULOIR FAIRE par l'intermédiaire d'un DIRE) et la spécificité de chaque type d'acte illocutionnaire marquée par l'intention illocutionnaire.

Il est indéniable qu'en produisant un acte de langage, le locuteur est motivé par une intention précise de faire passer un certain message qui est un VOULOIR FAIRE à son interlocuteur par le biais de cet acte ; comme vouloir s'excuser, remercier, reprocher, demander et autres. Pour réaliser son intention, le locuteur formulera un énoncé adéquat qui est toujours déclenché par l'action de *prononcer* ou de *DIRE* le contenu propositionnel de son énoncé.

Nous reprendrons l'exemple de la représentation modale de l'acte MENACER réalisé par Galatanu (2012: 65)

MENACER

Sp < vouloir dire > à D Sp < affect négatif (D) > DC

Sp < vouloir faire P négatif (D) > Et

Sp < pouvoir faire P négatif (D) > DC

Sp < devoir faire P négatif (D) > DC

D < devoir craindre Sp >

Schéma (10) : Représentation modale de l'acte *Menacer* réalisé par Galatanu (2012)

Où : SP = le sujet parlant, D= le destinataire, DC = connecteur abstrait de la relation argumentative, P = le contenu propositionnel de l'acte.

Galatanu (2000 :90) souligne que :

Les deux aspects concernés, celui de contenu propositionnel de l'énoncé et celui de force interactive que cet énoncé est censé avoir dans la communication, ne peuvent pas être dissociés sur le plan sémantique : l'inscription, par un marqueur linguistique, de l'attitude à l'égard du contenu propositionnel investit l'énoncé d'une force illocutionnaire et, inversement, le marquage linguistique de la force illocutionnaire (interactive-intersubjective) est porteur d'une évaluation du contenu propositionnel.

Etudions les exemples suivants:

Je veux que tu assistes demain à la cérémonie.

Je te demande d'assister demain à la cérémonie.

Le premier énoncé, porteur d'une modalité volitive (autour de la valeur vouloir faire/être/avoir) a pour objectif de réaliser un acte de DEMANDER DE FAIRE P (P = assister à la cérémonie). Le second énoncé, qui diffère du premier par la présence d'un marquage linguistique de la force illocutionnaire, par le préfixe performatif (je te demande), est aussi porteur de ce que Galatanu appelle l'évaluation volitive de son contenu propositionnel.

CHAPITRE 6

La requête, un acte de langage

6 Introduction

La requête est un des actes de langage les plus fréquemment utilisés lors de nos interactions quotidiennes, à la maison, au travail, à l'école, au supermarché...etc. Nous avons toujours recours à la formulation d'une requête quand nous voulons demander un renseignement comme demander l'heure, son chemin ou tout simplement le prix d'un vêtement ou autres. Nombreux sont les chercheurs qui ont travaillé sur la requête vu son importance. Warga nous fait constaté que la requête est un des premiers actes de langage maîtrisés par l'enfant lors de son apprentissage de la parole (Warga, 2005a : 142). Pour Kerbrat-Orecchioni, nous parlons de requête chaque fois qu'un locuteur produit un énoncé pour demander à son interlocuteur d'accomplir un acte quelconque et à caractère non langagier (Kerbrat-Orecchioni, 2008 : 98). Elle fait aussi la distinction entre la requête comme « demande d'un faire» , par opposition à la question, « demande d'un dire».

Gardiner (1989:269), dans son livre *Langage et acte de langage*, souligne que la requête est l'expression par le locuteur du désir d'une action qui ne dépend pas ou pas uniquement de la volonté du locuteur.

Searle (1979: 53), quant à lui, considère la requête (demander), comme un acte directif qu'il définit comme une tentative de la part du locuteur de faire faire une action à l'interlocuteur.

Pour Trosborg, elle voit que :

La requête est un acte illocutionnaire par lequel un demandeur transmet à l'auditeur qu'il/elle veut que ce dernier accomplisse un acte pour le bénéfice du demandeur. (Trosborg, 1995:187)

La distinction entre la demande et la requête a longtemps été contraignante et reconnaître les limites semblait bien difficile. La requête n'est-elle pas aussi une demande? Comment différencier une demande d'une requête ?

Quelle différence entre ces deux énoncés ?

A - *As-tu apprécié la tarte ?*

B - *Pourriez-vous me passer la tarte ?*

Ne demandons-nous pas quelque chose à faire à notre interlocuteur ?

Kerbrat-Orecchioni (2008: 84) fait la différence entre l'acte de la *demande* et celui de la *requête* et précise que pour elle, la *requête* fait partie intégrante de la catégorie de la *demande* comme nous pouvons le constater dans le schéma qu'elle propose :

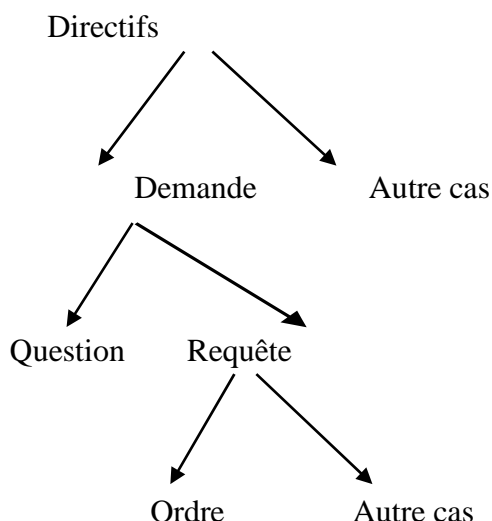


Schéma (11) : La requête selon Kerbrat-Orecchioni (2008)

Fallou Mbow (2011:109) a quant à lui défini la requête comme « un énoncé par lequel le locuteur demande à l'interlocuteur d'accomplir une action ». Il avance une distinction entre deux types de requêtes selon la nature de l'objet demandé :

1 – **La requête d'un dire** ou une demande pour des services verbaux comme : *Pourriez-vous m'indiquer le chemin de l'université s'il vous plaît ? Vous avez l'heure s'il vous plaît ?*

2- **La requête d'un faire** ou une demande pour des biens et des services comme :

Pourriez-vous me passer la salade s'il vous plaît ? J'aimerais bien que tu allumes la télé s'il te plaît

Le schéma suivant illustre cette typologie avancée par Fallou :

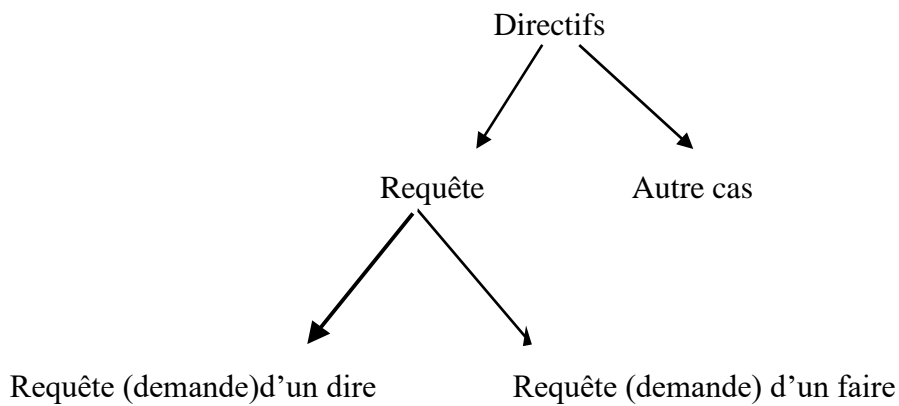


Schéma (12) : La requête selon Fallou Mbow(2011)

Nous voyons clairement, selon les différentes définitions des chercheurs experts cités plus haut et les définitions lexicographiques (que nous traiterons dans le chapitre 7), que la requête est une demande d'un *faire*, mais *dire* n'est-il pas un *faire* aussi ? Donner une information, un avis, un conseil, une appréciation suite à une requête qui nous ai adressée, n'est-il pas faire une action, celle de parler?

Les limites entre *demande* et *requête* d'une part, et, d'autre part, entre le *dire* et le *faire*, et pourrait-on considérer le *dire* comme un *faire*, deviennent de plus en plus confuses, et de plus en plus difficiles à cerner.

Pour nous, la *requête* est un acte de langage illocutionnaire appartenant à la famille des directifs ayant une visée factitive et transitive, où le locuteur **A** à travers un énoncé **B** a pour intention de faire faire accomplir une action à l'interlocuteur **C**.

Nous considérons que le *dire* est une *action* qui a pour objectif de changer son monde de façon directe (donner une information, une connaissance, un conseil ou un avis que l'interlocuteur pourrait utiliser par la suite) ou indirecte (l'interlocuteur pourrait ressentir une

joie, une satisfaction, une fierté).

Ainsi pour notre part, nous rejoignons la vision de Fallou Mbow en considérant la *requête* comme une *demande d'un faire* ou *d'un dire*.

Observons les énoncés suivants:

1. *As-tu apprécié ma tarte ?*
2. *As-tu vu le dernier film de Spielberg?*
3. *Pourriez-vous m'indiquer l'adresse de la sécurité sociale?*

Ces énoncés, sous forme de questions, pourraient induire des réponses comme :

- 1'- *J'ai effectivement adoré ! Tu me donneras la recette j'espère !*
- 2'- *Oui, je l'ai vu et je te conseille d'aller le voir, il est super !*
- 3'- *Désolée mais je ne la connais pas !*

Il est clair pour nous, que les différentes demandes de *dire*s d'un locuteur ont eu une influence sur l'interlocuteur et de surcroît sur le monde qui l'entoure. Le fait de dire quelque chose suscite des réactions de plusieurs ordres chez l'autre, allant d'un sentiment jusqu'à une action concrète.

Il faudrait aussi préciser que pour faire cette requête, il faut que le locuteur **A** ait la conviction que le destinataire **B** est dans la capacité de réaliser l'action demandée sans pour autant l'obliger, ce qui veut dire que l'interlocuteur est en mesure de refuser ou d'accepter l'accomplissement de cette action. Selon Croll (1991: 54) « la requête suppose que le destinataire a la possibilité de refuser ». Donc le choix de l'accomplissement ou non de l'action revient à l'interlocuteur. La requête a pour objet soit un service ou un bien matériel dont le bénéficiaire peut être le locuteur lui-même ou une tierce personne.

Warga (2005: 142, 143) affirme que « la requête se compose d'un acte central généralement encadré de différents actes subordonnés ». Elle précise aussi qu' « Alors que l'acte central donne à cet ensemble sa valeur pragmatique globale – sa valeur illocutoire –, les actes subordonnés ont pour fonction d'adoucir ou bien de durcir cette valeur ». Pour elle, « l'effet de politesse ou d'impolitesse d'une requête ne dépend pas seulement de la réalisation de l'acte central, mais repose aussi sur les actes subordonnés ». Selon Warga, la requête se construit donc de trois parties, l'introduction, l'acte central et enfin la conclusion comme nous le montre l'exemple qu'elle a avancé dans son article :

- introduction: *J'ai un service à te demander.*
- acte central: *Est-ce que tu pourrais m'aider avec ma présentation?*
- conclusion: *Ce serait très gentil.*

6.1 Études précédentes sur la requête

De nombreuses études relevant de la pragmatique, de l'interculturel et de l'interlangue, ont été réalisées sur l'acquisition de la requête en langue maternelle, seconde ou étrangère. Nous citerons l'étude de l'équipe des chercheurs intitulés « CCSARP » (*Cross-Cultural Study of Speech Acts Realization Patterns*) dont les résultats sont présentés dans Blum-Kulka *et al.* Le travail de CCSARP s'est porté sur l'étude des actes de langage de la requête et de l'excuse dans huit différentes langues à savoir l'anglais (américain, australien et britannique), le français canadien, le danois, l'allemand, le russe et enfin l'hébreu. Le but était d'analyser les points communs et les différences dans la production de ces deux actes de langage étudiés entre les natifs et les non natifs. Les résultats de cette recherche ont montré que les formulations dans toutes les langues et cultures étudiées sont de trois ordres :

- La formulation d'une requête directe
- La formulation d'une requête indirecte conventionnelle
- La formulation d'une requête indirecte non-conventionnelle (voir le tableau de la classification de la requête selon Blum-Kulka *etal.*).

Wei Hong. (1996), dans son étude « An empirical study of chinese request strategies » a examiné l'usage de la politesse dans la formulation de la requête en chinois, les résultats de cette recherche ont montré que les stratégies de requêtes que formulent les chinois dépendent largement de la distance sociale (D) entre le locuteur et l'interlocuteur ainsi que le rapport de force (P) qu'il y a entre eux.

Warga, M. (2005), a procédé à une étude comparative en étudiant la production de la requête chez des apprenants autrichiens du français et des locuteurs natifs français et natifs autrichiens. Cette étude a montré que les locuteurs natifs français avaient majoritairement tendance à réaliser leurs requêtes en optant pour les questions sur les conditions de réussite (QCR). En revanche, les apprenants ont recours à deux stratégies, soit la QCR ou le performatif combiné, alors que les natifs autrichiens recourent surtout au performatif

combiné. On notera que Warga définit le performatif combiné comme « sous-catégorie de la stratégie performative – représentant la combinaison d'un performatif et d'une QCR (Je voulais vous demander si ça serait possible que je parte en Espagne)» (Warga, 20052 : 150).

Aydin.H, et Koch.C. (2012), ont réalisé une recherche sur la réalisation de la requête et l'excuse des élèves natifs roumains apprenants l'anglais comme langue seconde. Les deux chercheurs ont travaillé sur trois stratégies de requêtes, la requête directe, indirecte conventionnelle et les insinuations. Ils ont trouvé que 53.3% des informateurs ont réalisé leurs requêtes de manière directe, 39.5 % ont choisi la requête indirecte et enfin 3.3 % ont opté pour l'insinuation comme stratégie.

Abdul Sattar, H et Che Lah, S. (2011), ont aussi réalisé une étude sur les stratégies de production de requêtes chez des étudiants irakiens (20 étudiants) et malaisiens (20étudiants) en troisième cycle universitaire à l'Université de Sains Malaysia. Ces étudiants devaient formuler des requêtes dans six situations de simulation. Les résultats de cette recherche ont montré que la grande majorité des répondants ont opté pour la production d'une requête indirecte conventionnelle, ensuite viennent en faible taux les requêtes indirectes non-conventionnelles et les formulations directes.

Ces différentes recherches nous révèlent que les stratégies de production de la requête ne sont pas très différentes selon les cultures et les langues. Nous retrouvons partout les mêmes catégories principales de requêtes à savoir, les stratégies directes, indirectes conventionnelles et indirectes non conventionnelles que nous expliciterons par la suite. Ce qui peut diverger par contre, sont les choix de stratégies que le locuteur fait en fonction de sa culture, de sa langue, de sa propre représentation de cet acte de langage, de sa représentation également des distances sociales et des relations entre les individus. En effet, un chinois ne réalise peut-être pas une requête donnée, dans une situation donnée et dans un contexte donné comme un français ou un palestinien. Ces divergences selon les cultures sont confirmées par Galatanu, *et al*(2016: 133) qui affirment que:

De nombreuses études menées sur les actes de langage dans différentes langues et contextes culturels ont fait apparaître des spécificités fortes dans les stratégies et formes de réalisation mobilisées du « même » acte de langage, en lien avec le degré : *i*) soit de « menace des faces du destinataire et/ou du locuteur lui-même », *ii*) soit de « valorisation de la face du destinataire », tel qu'il est ressenti par les acteurs de l'interaction verbale.

Galatanu *et al*, soulignent l'importance du facteur de la face dans les formes de réalisations des actes de langage, pour ces auteurs, un même acte de langage est réalisé différemment d'une culture à une autre en fonction de la menace ou la valorisation de la face des deux interlocuteurs.

Warga (2005 :144), nous confirme aussi l'effet du contexte social sur le choix des stratégies de la réalisation de la requête, selon elle :

Le choix d'une stratégie de requête déterminée est fortement lié à son contexte social et situationnel. Tout locuteur natif possède donc une compétence socio-pragmatique. Les apprenants, en revanche, ne disposent souvent que d'un seul registre en langue étrangère et se trouvent dans l'incapacité d'adapter leur stratégie de requête au contexte social et situationnel.

Comme nous l'avons préalablement souligné selon la classification de J.R Searle, la requête est un acte illocutionnaire de la famille des directifs et qui selon Kerbrat-Orecchioni (2001: 20), constituent des « tentatives de la part du locuteur de faire faire quelque chose par l'auditeur » comme dans les exemples suivants :

- 1- *Passe-moi le beurre.*
- 2- *Veux-tu me passer le beurre?*
- 3- *S'il te plaît, peux-tu me passer le beurre?*

Nous constatons à partir des exemples cités que locuteur veut que l'interlocuteur lui donne le beurre qui est sur la table probablement placé loin de lui, ce qui le rend inaccessible

Les requêtes se classent en deux catégories, soit les requêtes directes explicites ou les requêtes indirectes implicites ou conventionnelles.

6.2 Les stratégies directes et indirectes de la requête

Achiba (2003:7) montre que « pour les stratégies directes, l'intention du sujet parlant est explicite. En revanche, avec les stratégies indirectes, son intention est implicite ».

Donc, la requête directe est une formulation où le locuteur formule explicitement son intention et sa volonté de faire accomplir une action par l'interlocuteur voire d'essayer parfois de l'imposer (ordre) étant donné qu'à travers cette requête le locuteur a l'intention d'une certaine manière, d'imposer l'accomplissement de l'acte désiré à l'interlocuteur tout en lui donnant la possibilité de refuser. Il serait intéressant ici de citer la définition de Haverkate des actes de langage impositifs:

Les actes de langage impositifs sont décrits comme des actes de langage émis par le locuteur pour influencer le comportement intentionnel de l'interlocuteur afin de lui faire accomplir l'action, qui est au profit du locuteur, directement spécifiée ou indirectement suggérée par la proposition. (Haverkate, 1984:107)

La valeur illocutoire de l'acte de requête directe est ouvertement exprimée par le locuteur étant donné que celui-ci exprime par son énoncé littéralement ce qu'il veut dire et veut que le récepteur fasse, comme nous le montre les exemples suivants :

- 1- Un client dans une boulangerie : *Un pain, s'il vous plaît.*
- 2- Un passager au guichet : *Un ticket, s'il vous plaît.*

Dans la requête directe nous pouvons identifier deux formes, soit la forme impérative comme dans « donne-moi un gâteau » et la forme elliptique (selon la classification de Trosborg) comme dans « un pain s'il vous plaît ».

Françoise Armengaud souligne que dans l'acte indirect, le locuteur profère une phrase, veut dire exactement ce qu'il dit, et veut dire aussi quelque chose d'autre. (Armengaud, 1985: 94), Searle avançait que « dans les actes de langage indirects, le locuteur communique à l'auditeur davantage qu'il ne dit » comme dans l'énoncé suivant :

1- Peux-tu allumer la télévision?

Dans cet énoncé sous forme de question, le locuteur demande si son interlocuteur peut allumer la télévision. Le destinataire pourrait comprendre cette demande littéralement et pourrait donc répondre par « oui, je peux » ou « non, je ne peux pas ».

L'interlocuteur aurait répondu à une interrogation sans pour autant saisir le sous-entendu du locuteur. Par cet énoncé, le locuteur ne veut pas évaluer la capacité du récepteur (à allumer une télévision chose qu'il peut certainement faire sans trop de difficultés), mais voulait par-là formuler une requête de façon indirecte (que l'interlocuteur allume la télévision).

Considérons également la situation suivante :

Une femme prend sa douche, le téléphone sonne, elle crie alors à destination de son mari :

2- Marc le téléphone sonne.

Le mari qui était dans la cuisine, vient répondre au téléphone. La femme étant dans l'incapacité de répondre au téléphone, informe son mari du fait que le téléphone sonnait. A travers son énoncé, elle réalise plusieurs actions au même moment où elle fait une action sous l'apparence d'une autre. Tout d'abord comme nous venons de le préciser, elle informe le mari que le téléphone sonne, ensuite elle l'informe indirectement qu'elle ne pouvait pas répondre et enfin, elle fait une requête sous forme d'une allusion en lui demandant, indirectement encore une fois, d'aller répondre lui-même au téléphone.

Nous voyons clairement qu'en réalité lorsqu'on dit quelque chose, nous disons beaucoup plus que notre phrase ne laisse apparaître. Enfin de compte, la requête indirecte est en fait une demande directe détournée, un peu déguisée que le locuteur choisit pour ne pas paraître sous l'image d'une personne impolie et ne pas vexer, choquer ou même contrarier son allocataire. Pour cela, la jeune femme qui pouvait bien dire:

3- Marc, répond au téléphone.

4- Marc, tu pourrais répondre au téléphone?

Elle a préféré choisir la formule beaucoup plus polie de l'énoncé (4) en faisant allusion à sa requête sans pour autant le dire directement.

Kerbrat-Orecchioni (2008:99) a dressé un inventaire des actes de langage squatté par la requête indirecte et détourné à son profit :

- La question : *Tu peux fermer la porte ? /Tu as une cigarette ?/ Tu n'as pas fait encore ton lit?*
- Une suggestion : *Et si tu faisais ton lit?*
- Une assertion:

- Affirmation d'un désir : *Je voudrais que tu fermes la porte. / J'aimerais bien que tu m'embrasses.*

- Affirmation d'une obligation : *Il faut fermer la porte. / Tu dois fermer la porte.*

- Constat portant sur un état de choses, particulier ou général, réalisé ou non:

La porte est ouverte. / Le dîner est servi. / On ne bouge plus. / On ne fume pas ici. / Tu ne tueras point. / Tu fermeras la porte en partant.

6.3 Le caractère conventionnel de la requête indirecte

En langue française, nous formulons des requêtes indirectes que notre allocutaire français ou même étranger, ayant une bonne connaissance de la langue et de la culture française saisira immédiatement le sens sans difficulté. En revanche, pour un interlocuteur étranger, surtout ne maîtrisant pas très bien les règles socioculturelles françaises, ces requêtes indirectes, pourraient sembler incompréhensibles ou difficilement interprétables.

Examinons les requêtes indirectes suivantes

a. *Tu veux bien m'accompagner au cinéma ?* (Accompagne-moi au cinéma)

b. *Tu peux t'occuper du dîner ce soir ?* (Occupe-toi du dîner ce soir)

c. *Tu voudrais me faire un café ?* (Fais-moi un café)

En formulant ces questions le locuteur semble interroger son interlocuteur sur sa capacité ou sa volonté à faire une action. Il pouvait s'attendre à une réponse qui pouvait être soit « *oui, je veux bien t'accompagner au cinéma* » sans pour autant le faire ou « *Non, je ne veux pas t'accompagner au cinéma* », « *Oui, je peux m'occuper du dîner ce soir* » ou « *Non, je ne peux pas m'occuper du dîner ce soir* »...etc., tout en restant dans le cadre d'une réponse positive ou négative à une interrogation sans passer réellement à l'acte prévu et souhaité par le locuteur.

Mais, nous avons tous posé ces questions un jour ou l'autre sans jamais recevoir ce genre de réponses ou rarement. Nos allocutaires comprenaient systématiquement et selon le contexte que nous n'avions nullement l'intention de poser une question portant sur leur « capacité » ou leur « volonté » à accomplir l'acte requis, mais que c'était plutôt une requête indirecte conventionnelle.

Nous pourrions aussi étudier d'autres types d'énoncés comme :

d. J'ai soif

e. J'ai faim

f. Il fait froid ici

g. Il fait chaud ici

Dans ce genre d'énoncés aucune référence explicite à l'action que le locuteur voudrait faire faire à l'allocutaire n'apparaît de manière plus ou moins claire. Au lieu d'utiliser des formulations directes explicites comme :

d'- Donnez-moi à boire

e'- Donnez-moi à manger

f'- Fermez la fenêtre

g'- Ouvrez la fenêtre

Le locuteur fait des requêtes sous formes d'allusions comme dans l'exemple (d) et (e) où il exprime son état actuel (avoir soif) et (avoir faim) ; dans les exemples (f) et (g), il semble décrire un fait ou faire un constat. L'allocutaire, quant à lui va se servir de tous ses moyens d'interprétation, de ses connaissances des caractères conventionnels des énoncés, de ses capacités à analyser le contexte de l'énonciation pour pouvoir comprendre qu'à travers ces énoncés le locuteur a bien l'intention de faire des requêtes et nullement de décrire un état de fait et que l'interprétation des énoncés dépasse largement leurs significations directes littérales.

6.4 La requête, acte menaçant de la face

Goffman définit la face comme « une image de soi social et tout interactant socialisé est très sensible à cette image. Elle se présente dans toute interaction face à face ou médiatisée et régit celle-ci». (Goffman, 1974: 9)

Cette notion de face permet de comprendre les comportements des interactants lors d'une interaction verbale. Nous remarquons que dans toute conversation, chacun essaie de montrer une bonne image de lui, de sa personnalité, de ses connaissances, il montre ce que tout le

monde appelle son côté positif et ce que nous appellerons la meilleure face de soi. Mais cela ne fonctionne pas toujours suivant l'intention de l'interactant. Parfois, en voulant se montrer sous une bonne figure, nous faisons exactement le contraire et nous risquons de perdre notre face. Lors d'une conversation, le locuteur veut toujours garder et protéger sa face, et, devra aussi protéger celle de son interlocuteur.

D'après Goffman :

Une personne, nous l'avons dit, agit dans deux directions : elle défend sa face, et d'autre part, elle protège la face des autres. Certaines pratiques sont d'abord défensives, et d'autres d'abord protectrices, mais en général, ces deux points de vue sont présents en même temps. Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et, cherchant à sauver la face, on doit se garder de la faire perdre aux autres. (Goffman, 1974 : 17-18)

Selon leur théorie sur la politesse, Brown et Levinson ont distingué deux types de face : la face négative et la face positive. Selon ces deux auteurs: « la face positive représente le souhait de l'individu d'être reconnu, estimé, soutenu. La face négative correspond au besoin de protéger aussi bien que possible son propre territoire, son champ d'action personnel» (Brown, Levinson, 1987: 67). Pour ces deux auteurs, la grande partie des actes de langage que nous produisons dans nos interactions avec les autres sont potentiellement « menaçants» (Kerbrat-Orecchioni, 2008:72) pour une des faces ou même les deux. Ils ont appelé ces actes comme des *Face Threatening Acts*(FTA).

La requête est considérée comme un acte de langage menaçant pour la face négative de l'allocutaire. Trosborg (1995:188) reconnaît que la requête est un acte impositif menaçant puisque « le locuteur qui fait une requête tente d'exercer un pouvoir ou un contrôle direct sur le comportement intentionnel de l'interlocuteur» tout en lui laissant croire qu'il n'avait nullement l'intention d'entraver sa liberté. Ceci dit et d'après Trosborg (1995:188), « le locuteur en faisant une requête prend le risque de perdre aussi sa face, puisque l'allocutaire peut choisir de refuser de se conformer à ses désirs ». Prenons ces exemples de requêtes:

- *Ferme la porte s'il te plait.*
- *Tu veux bien fermer la porte? Il fait tellement froid.*

En faisant ces requêtes, le locuteur veut demander à son interlocuteur de fermer la porte. Pour

obtenir gain de cause, il essaiera de le convaincre en utilisant un adoucisseur de face *s'il te plaît* ou une justification de sa requête *il fait tellement froid*. Cet usage, lui donnera une grande chance que l'interlocuteur accomplisse l'acte demandé, mais ce dernier pourrait bien, pour une raison ou une autre, refuser de le faire ce qui provoquera la perte de la face du locuteur.

Kerbrat-Orecchioni (2008:74) introduit le nouveau terme des *Face Flattering Acts* (FFA) qui, d'après elle, sont des actes « valorisants pour ces mêmes faces », comme le compliment ou le remerciement. Ces actes, comme leurs noms le laissent deviner, ont pour intention de flatter et valoriser la face de l'interlocuteur comme dans les exemples suivants :

- *Je te remercie infiniment !*
- *Tu es d'une gentillesse!*

Ces mêmes *Face Flattering Acts*, pourraient influencer positivement tout acte de requête et le rendre, de loin, beaucoup plus apprécié par l'interlocuteur et arriver ainsi à l'accomplissement de ce dernier comme nous pouvons l'entrevoir dans les exemples suivants:

- *Tu es un amour, veux-tu s'il te plaît me préparer un café?*
- *Tu es gentil; tu pourrais s'il te plaît me passer le pain?*

Devant de telles requêtes si gentiment formulées, peu de gens pourront refuser d'y répondre. Ce recours à la politesse est une des plus vieilles stratégies utilisées par l'homme pour arriver à ses fins.

6.5 Le recours à la politesse dans la requête

La politesse est de loin, le meilleur moyen qui nous permet d'atteindre nos désirs et objectifs dans toute interaction verbale. Lorsque nous voulons demander quelque chose à quelqu'un, il est toujours préférable d'être poli ; d'ailleurs, c'est un des premiers principes que nous apprenons dans notre vie. Chacun de nous se rappelle certainement la fameuse phrase de ses parents « demande le poliment sinon tu n'auras rien ». Nous avons appris dès notre jeune âge à être poli quand nous voulons demander et obtenir quelque chose de quelqu'un. La politesse est un garant sur lequel on s'appuie quand on veut arriver à nos fins. Elle permet d'adoucir l'acte menaçant de la requête et ainsi protéger les faces positives et négatives des deux

partenaires de l'interaction.

Pour Picard :

La politesse peut, sous cet angle, être considérée comme un système hautement protecteur puisque non seulement elle édicte des règles qui permettent de se présenter sous son meilleur jour et de circonscrire un territoire intime sans être grossier, mais, en plus, elle interdit de remarquer tout aspect négatif chez les autres, de même qu'elle proscriit toute intrusion dans le territoire d'autrui. (Picard, 1995: 172)

Pour Kerbrat-Orecchioni (2008, 72), c'est « en termes d'adoucissements des actes de langage menaçants qu'est définie la politesse dans le cadre des développements récents de la pragmatique linguistique ». Elle confirme que la requête est bien un acte qui menace la face négative du destinataire.

Cette politesse est marquée dans la requête par la présence d'adoucisseurs ou marqueurs de politesse comme « s'il vous plaît, je vous en prie, sois gentil...etc. » ou l'utilisation du mode conditionnel comme dire « Je voudrais que tu viennes avec moi chez le dentiste».

Nous avons tous, un jour ou l'autre, formulé des requêtes ou même donné des ordres en les accompagnant d'un marqueur de politesse. Qui d'entre nous n'a jamais dit à son enfant « Viens tout de suite s'il te plaît » ou à son compagnon « fais-moi un café, s'il te plaît» ou à son ami(e) « je t'en prie, arrête de parler ». Nous savions que ces marqueurs avaient pour rôle d'adoucir nos requêtes formulées directement et d'atténuer leur aspect brutal.

6.6 La requête et la relation interpersonnelle

Kerbrat-Orecchioni (2001 : 156), nous fait remarquer que lors d'une interaction, chaque interactant doit savoir à *qui il a affaire* et *se faire une image* de l'identité de son partenaire. Ce sont là, deux facteurs essentiels pour entamer une interaction avec autrui. Le locuteur a effectivement besoin au départ et avant de commencer son interaction de collecter certaines données sur l'identité de son interlocuteur et qui vont lui servir de guide pour la construction et l'organisation de son discours. La collection de ces données, peut provenir des connaissances antérieures, de l'observation ou de personnes tierces.

Nous adhérons tout à fait à cette réflexion car nous trouvons que les relations interpersonnelles que nous entretenons avec les autres sont d'une grande importance. Ces

relations, définissent la façon dont nous communiquons avec eux ; nous sommes plus confiants avec ceux qu'on connaît bien, nous les tutoyons, nous nous permettons de leur donner des ordres qu'ils acceptent sans trop de problèmes. Avec les étrangers, ou les personnes que nous ne connaissons pas ou peu, nous sommes sur nos gardes, nous faisons plus attention à ce qu'on dit, sur quel ton nous le disons, nous sommes plus attentifs à ne pas contrarier l'autre et à surtout préserver sa face.

Dans la formulation d'une requête, la relation interpersonnelle est un facteur de base quant au choix du type de requête à utiliser avec son interlocuteur. Pour cela, trois facteurs socio-culturels qui définissent la relation sont à prendre en considération à savoir la *distance sociale* et le degré de *pouvoir* qui existent entre les deux interactants, ainsi que le degré *d'imposition de l'objet demandé* évoqué par Brown et Levinson.

Kerbrat-Orecchioni (2008: 106), nous souligne, que pour la *distance sociale*, plus elle est grande entre les interlocuteurs, plus les adoucisseurs sont de mise. Pour le facteur *pouvoir*, l'auteure nous signale qu'« en relation hiérarchique, le principe de déférence exige que les actes potentiellement menaçants soient accompagnés d'un *emballage rituel*», et elle précise que cet emballage rituel est beaucoup plus important lorsque les actes émanent de l'inférieur que du supérieur. Nous adhérons tout à fait à la thèse de Kerbrat-Orecchioni, car effectivement, et comme nous l'avons déjà précisé plus haut, plus nous nous sentons proche de notre interlocuteur plus nous sentons une aisance dans nos propos et demandes. Lorsque nous disons proche, nous ne voulons guère insinuer la proximité du lieu ou de l'emplacement où nous nous trouvons lors de notre échange, mais plutôt la proximité relationnelle comme celle que nous entretenons avec les membres de nos familles, nos amis et collègues et même des voisins proches. En revanche, nous ne pouvons guère ressentir la même aisance avec nos supérieurs hiérarchiques au travail ou avec un juge, un ministre ou autre. Dans de telles situations, nous serons dans l'obligation, si nous voulons leur adresser une requête, de le faire le plus formellement et le plus poliment possible, munis de tout cet emballage rituel que l'auteure a mentionné. Ceci, à cause non seulement de la relation distancée entre nous, mais également par le degré de pouvoir moindre que nous possédons par rapport à ces personnes.

Nous avons tous, un jour ou l'autre, prononcé cette phrase en s'adressant à son supérieur pour lui demander une autorisation de sortir plutôt « Pourriez-vous me permettre de sortir plutôt aujourd'hui s'il vous plaît? » tout en lui précisant les raisons de notre requête « j'ai un rendez-vous chez le dentiste à 18 heures ». Tous ces éléments de relation sociale, degré de pouvoir, le

désir de protéger sa face et celle de son allocataire, ainsi que le désir permanent d'obtenir satisfaction à sa requête, mettent le locuteur dans une position de choix de stratégies à employer pour faire sa requête dans les meilleures conditions afin d'obtenir satisfaction.

6.7 Les stratégies de la formulation d'une requête

Trosborg (1995), Blum-Kulka *et al* (1989), Warga (2005) ont toutes présentées des classifications des stratégies de la requête avec des différences et similitudes. Nous procéderons ci-dessous à la présentation des différentes classifications de ces auteurs et ensuite nous choisirons la classification que nous allons adapter en fonction de nos informateurs et adopter lors de cette étude.

6.7.1 La classification de Blum-Kulka *et al*

Les résultats de l'étude de Blum-Kulka *et al* (1984) (CCSARP), ont bien montré que toutes les langues étudiées disposent de stratégies de formulation de la requête que les chercheurs ont classé en trois niveaux de stratégies principales, soit la *stratégie directe*, *conventionnellement indirecte* et *non-conventionnellement indirecte* et neufs sous-stratégies en fonction du degré de transparence de l'énoncé du locuteur comme nous le montre le tableau suivant:

Les stratégies de la requête de Blum-Kulka <i>et al</i>	
La stratégie	Exemple de requête
Requête directe Liée au mode impératif Performatif explicite Performatif atténué Affirmation d'obligation Affirmation de désir/souhait	Baisse le son. Je te demande de Baisser le son. Je voudrais te demander de baisser le son. Tu dois baisser le son/Il faut que tu baisses le son Je souhaite que tu baisses le son.
Requête Conventionnellement indirecte Suggestion Interrogation sur la capacité/volonté	Et si tu baissais le son? Tu peux baisser le son ?/ Tu veux bien baisser le son?
Requête non-Conventionnellement indirecte Insinuation forte Insinuation légère	Tu vas exploser tes oreilles et les miennes si tu ne baisse pas le son. Je dois finir ce rapport ce soir.

Tableau 9 : La classification de Blum-Kulka *et al*

6.7.2 La classification de Trosborg

Trosborg quant à elle classe les stratégies de la requête en quatre catégories principales et en huit sous- stratégies comme suit :

Cat.I : Requête indirecte Les allusions/insinuations

Pour l'auteure, si le locuteur n'a nullement l'intention de formuler sa requête explicitement il peut avoir recourt à la stratégie de l'insinuation comme dans les requêtes suivantes :

- 1- *Il fait froid ici*
- 2- *Il fait très chaud ici*

Le souci dans ce genre de requête, est que l'interprétation est laissée totalement à l'interlocuteur. Celui-ci peut interpréter correctement la réelle intention du locuteur, comme il peut la rater complètement. Par exemple dans l'énoncé (1), l'interlocuteur pourrait comprendre que si, son locuteur signale qu'il fait froid ici, il voudrait par-là, non seulement signaler un état de fait existant *il fait froid ici*, mais, il voudrait plutôt demander qu'on ferme la porte ou la fenêtre si elles sont ouvertes, donc il sous-entend un acte primaire, qui est la requête. En revanche, il pourrait se leurrer dans son interprétation de l'objectif réel du locuteur qui est la requête et l'interpréter uniquement comme un constat et répondre *Oui effectivement il fait très froid*.

Cat. II Requête indirecte conventionnelle avec conditions orientés vers l'interlocuteur

D'après Trosborg (1995), ce genre de requête est formulé en se référant à la volonté ou à la capacité de l'interlocuteur à accomplir l'action désirée par le locuteur. Peut-être que l'interlocuteur est prêt à se conformer aux souhaits et désirs de son locuteur et peut être pas. Il peut également être dans l'incapacité de le faire. Le locuteur pourra faire sa requête en interrogeant son interlocuteur sur sa capacité ou sa volonté à réaliser l'action ou en usant d'une suggestion à cette action.

Cat. III Requête indirecte conventionnelle avec conditions orientés vers le locuteur

Selon Trosborg (1995), ce sont les requêtes où le locuteur met en avant ses propres désirs et souhaits qui sont le point central de l'interaction. Il peut alors exprimer son intention de manière plus polie, comme avec un souhait, ou bien de manière plus franche, comme à travers l'expression d'un besoin ou d'une nécessité.

Cat. IV Requête directe

Pour Trosborg (1995 : 202), « un locuteur qui veut rendre explicite son énoncé illocutoire peut utiliser un énoncé performatif ou un impératif en produisant ainsi un ordre. Si le demandeur choisit un verbe modal exprimant obligation ou nécessité, l'énoncé est aussi un ordre, bien que présentée sous une forme plus atténuée ».

Le choix de la requête directe peut se réaliser à travers l'expression de l'obligation et la

nécessité, la forme performative (atténuée ou non atténuée), et en dernier la forme impérative et la forme elliptique.

Pour récapituler toutes les stratégies de la requête établies par Trosborg (1995:205), nous reprendrons également le tableau récapitulatif qu'elle a proposé tout en préférant partir d'un exemple de situation qui nous est propre et qui est celle d'une maman qui voudrait demander à son fils de baisser le son de la musique qu'il écoutait.

Les stratégies de la requête de Trosborg	
La stratégie	Exemple de requête
<p>Cat. I : Requête indirecte Str. 1 : Insinuations (légère) (forte)</p>	<p>Je dois finir ce rapport ce soir. Tu vas exploser tes oreilles et les miennes si tu ne baisse pas le son.</p>
<p>Cat. II Conventionnellement indirecte (conditions orientées vers l'interlocuteur) Str. 2 : Capacité volonté Permission Str. 3 : Formules de suggestion</p>	<p>Tu peux baisser le son ? Tu veux bien baisser le son? Je peux baisser le son? Et si tu baissais le son?</p>

<p>Cat. III Conventionnellement indirecte (conditions orientées vers le locuteur) Str. 4 : Souhaits/ Désirs Str. 5 : Besoins</p>	<ul style="list-style-type: none"> • J'aimerais que tu baisses le son. • J'ai envie que tu baisses le son. • J'ai besoin que tu baisses le son pour travailler.
<p>Cat. IV : Requête directe Str. 6 : Obligation/nécessité Str. 7 : Performatifs (atténués) (non atténués) Str. 8 : Impératifs Elliptique</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tu dois baisser le son. • Je voudrais te demander de baisser le son. • Je te demande de baisser le son. • Baisse le son. • Le son s'il te plait.

Tableau 10 : La classification de Trosborg

6.7.3 La classification de Warga

Par contre, Warga (2005) nous propose une autre classification portant des similitudes et des différences avec les autres classifications. Warga (2005:158,159) propose de classer les stratégies de l'acte central de la requête en trois stratégies majeures, la formulation directe de la requête, la formulation indirecte conventionnelle et en dernier la formulation indirecte non-conventionnelle. Et chaque stratégie majeure peut se réaliser à partir de plusieurs sous-stratégies comme nous le montre le tableau suivant :

Les stratégies de la requête de Muriel Warga	
La stratégie	Exemple de requête
<p>Requête directe</p> <p>1 : Mode impératif</p> <p>2 : Performatif explicite</p> <p>3 : Performatif avec verbe semi-auxiliaire</p> <p>4 : Locution dérivable</p>	<p>Baisse le son.</p> <p>Je te demande de baisser le son.</p> <p>J'aimerais te demander de baisser le son.</p> <p>J'ai besoin que tu baisses le son pour que je travaille.</p>

5 : Affirmation d'un désir	J'aimerais bien que tu baisses le son.
Requête indirecte conventionnelle question sur une condition de réussite (QCR)	
1 - Question sur la capacité	Tu peux baisser le son ?
2 - Question sur la possibilité	Est-ce que c'est possible que tu baisses le son?
3 - Question sur la volonté	Tu veux bien baisser le son?
4 - Question sur la disponibilité	Tu as un peu de temps pour aller baisser le son?
5 - Question sur la permission	Puis-je baisser le son?
Requête indirecte non- conventionnelle • Allusion	Mes oreilles vont exploser.

Tableau 11 : La classification de Warga

Réaliser une requête sous la forme d'une question sur les conditions de réussite (QCR), peut se faire selon Warga (2005), de cinq manières comme suit:

1-Question sur la capacité : *Est-ce que tu pourrais m'aider à soulever le tapis ?*

2-Question sur la possibilité : *Serait-il possible que tu m'aides à soulever le tapis ?*

3-Question sur la volonté : *Veux-tu m'aider à soulever le tapis ?*

4-Question sur la disponibilité : *Es-tu disponible pour m'aider à soulever le tapis ?*

5-Question sur la permission : *Tu permets de m'aider à soulever le tapis ?*

En usant de telles questions comme nous le constatons dans les exemples cités ci-dessus, le locuteur n'a certainement pas l'intention de connaître la capacité de son interlocuteur à l'aider à soulever un tapis, ni de sa volonté, ni de sa possibilité, ni de sa disponibilité ou sa permission à le faire. L'intention de ce locuteur est bien de faire une requête dont l'acte central est de demander l'aide pour soulever le tapis.

Les trois classifications mentionnées ci-dessus partagent majoritairement les mêmes idées principales en classant les stratégies en trois stratégies primaires, la requête directe, indirecte conventionnelle et indirecte non conventionnelle. Bien que la requête indirecte chez Trosborg est un peu différente, elle a préféré la classer en trois classes, la requête indirecte tout court, et détailler la formulation indirecte conventionnelle en faisant la distinction entre la requête conventionnellement indirecte avec les conditions orientées vers le locuteur et l'interlocuteur,

alors que la requête indirecte non-conventionnelle n'apparaît pas dans sa classification. En revanche, nous relevons plusieurs différences quant aux sous-stratégies de la requête proposées par ces trois classifications. Nous remarquons que l'insinuation a été classée chez Blum-Kulka *et al.* et Warga comme une requête indirecte non-conventionnelle, tandis que Trosborg la voit comme une requête simplement indirecte.

Alors que la suggestion se retrouve dans la classe des requêtes indirectes conventionnelles dans les stratégies de Blum- Kulka *et al.* et Trosborg, elle est totalement absente dans la classification de Warga. Cette dernière a été la seule à avoir mentionné dans sa classification de la requête indirecte portant sur les questions de conditions de réussite, les questions sur la possibilité et la disponibilité, qui, à notre avis, méritent un grand intérêt car nous allons le montrer plus tard dans la formulation de requête en arabe palestinien, ce genre de stratégies est largement utilisés.

6.7.4 La classification choisie dans notre recherche

Dans cette étude et au lieu de choisir une classification parmi les trois citées auparavant, nous avons préféré proposer une classification réunissant les stratégies et les sous-stratégies de ces mêmes classifications en une seule que nous avons jugée plus adaptée aux besoins de notre recherche.

Classification basée sur les stratégies proposées par Blum-Kulka <i>et al.</i> , Trosborg et Warga		
Requête directe	Requête indirecte conventionnelle	Requête indirecte non-Conventionnelle
Obligation/nécessité	question sur une condition de réussite (QCR)	Insinuation forte Insinuation légère
Performatifs atténués		
-Performatifs non-atténués	1 - Question sur la capacité	
Mode impératif	2 - Question sur la possibilité 3	
Mode elliptique	- Question sur la volonté	
Déclaration de désir/souhait	4 -Question sur la Disponibilité	
	5 - Question sur la permission	
	La suggestion	
	Le besoin	

Tableau 12 : La classification des stratégies de la requête choisie dans l'étude

6.8 La requête en langue arabe palestinien et en langue française : quelques observations préliminaires

Pour réaliser cette partie sur les formulations des requêtes en arabe palestinien, nous avons longtemps observé comment nos étudiants, nos ami(e)s, les membres de la famille et les voisins, les gens dans la rue formulaient leurs requêtes. Nous prenions des notes à chaque fois pour pouvoir les analyser par la suite. Pour pouvoir comparer les mêmes situations (citées ci-dessous) en langue française, nous avons demandé à des français natifs (amis et autres) de formuler les mêmes requêtes dans leur langue. Nous aimerions préciser que notre intention n'est point d'arriver à une généralisation, mais, uniquement d'avancer quelques exemples de notre vécu dans la société palestinienne et française qui pourront mieux expliciter l'usage de ce type d'acte de langage dans les deux contextes.

Nous avons au départ de notre étude, avancé l'hypothèse que les stratégies de production de la requête en langue arabe palestinien étaient très semblables à celles produites dans la langue française. A la base de nos multiples observations, nous avons constaté qu'effectivement, les stratégies de formulation de la requête en langue arabe, surtout en dialecte palestinien, ne sont pas très différentes de la langue française. La requête se réalise d'une manière plutôt très proche. Nous pouvons trouver la requête directe avec ou sans adoucisseurs, indirecte conventionnelle ou pas, ou elliptique. Et comme en français, la requête est aussi considérée comme un acte menaçant la face négative de l'interlocuteur. Ces observations restent relativement subjectives, que seuls les résultats prochains de cette étude peuvent démontrer si l'hypothèse et nos observations avancées sont vérifiées ou pas.

Le choix des stratégies de formulation de la requête en arabe palestinien dépend essentiellement, comme toute autre langue, de la relation interpersonnelle des interactants. Plus la relation est proche telles les relations familiales, d'amitié ou professionnelles, plus nous voyons que le locuteur opte pour une requête directe.

Examinons les situations suivantes:

- 1- L'exemple de la requête d'une de mes étudiantes qui voulait demander à sa collègue et amie d'aller lui chercher un verre de thé, en lui donnant de l'argent ; elle lui a dit:

خدي اشتريلي كاست شاي (Tiens, achète-moi une tasse de thé)

Après quelques instants elle lui demande encore:

خدي كمان جبيلي معجنة (Tiens, ramène-moi aussi un croissant)

D'après la classification adoptée dans cette étude, ces deux exemples de requêtes sont des formulations directes sous forme impérative. Notre étudiante pense avoir le droit de le faire, vu qu'elle s'adresse à son amie, donc, certainement du même âge, et avec laquelle, elle entretient une relation que nous présumons assez forte. Dans une telle situation, l'interlocutrice ne va trouver aucune gêne à réaliser la requête de son amie, et aller lui acheter ce qu'elle demande. Pour elle, la relation qui les lie est plus forte que tout protocole.

Une française native a formulé cette même requête de manière très différente. Elle a avancé les réalisations suivantes:

Pourrais-tu m'acheter une tasse de thé s'il te plaît ? Pourrais-tu aussi me ramener un croissant s'il te plaît ?

Ou

Voudrais-tu m'acheter une tasse de thé s'il te plaît ? Voudrais-tu aussi me ramener un croissant s'il te plaît ?

Le choix d'une jeune française se portera invraisemblablement sur une réalisation d'une requête indirecte, sous forme de question sur la capacité ou la volonté accompagnée certainement d'une formule de politesse. Selon elle, la relation proche qui la lie à sa copine, ne lui octroie pas le droit de lui adresser une demande directe ; pour elle, une requête pareille est considérée comme un ordre impoli.

2- Dans un marché une maman demande à son fils d'aller un peu plus loin lui acheter des épinards en lui disant :

روح اشترى بسرعة كيلو سبانخ (Va vite acheter un kilo d'épinards)

3- Un père qui répare un vélo, demande à son fils :

مررلي المفك (Passe-moi le tournevis)

4- Une secrétaire demande à sa collègue de lui passer le dossier derrière elle, elle lui dit :

(*Donne-moi le dossier derrière toi*) اعطيني الملف وراك

Dans les trois exemples cités plus haut, les requêtes sont produites de manière également directe sans aucune formule de politesse pour adoucir les requêtes. Dans la culture palestinienne, s'adresser à un membre de sa famille ou de ses amis peut se faire directement sans aucun souci d'impolitesse et n'engendre aucun malentendu.

Par contre dans la société française, s'adresser à un membre de sa famille ou de ses amis se fait rarement de manière directe. Le recours à une réalisation indirecte est beaucoup plus apprécié.

Si nous reprenons nos exemples, une mère française dira à son fils :

Tu pourrais m'acheter un kilo d'épinards s'il te plaît ?

Le père demandera le tournevis à son fils en lui disant : *Tu voudrais bien me passer le tournevis s'il te plaît ?*

La secrétaire dira à sa collègue :

Tu voudrais bien me passer le dossier qui se trouve derrière toi s'il te plaît ?

Nous remarquons dans les exemples cités, que les locuteurs palestiniens ont tous formulé leurs requêtes de manière très directe ressemblant beaucoup à des ordres. A les entendre, nous dirions même, que ce sont des requêtes formulées de façon impolie, surtout si nous n'avons aucune connaissance du type de relation qui existe entre les interactants et surtout du contexte palestinien.

Nous trouvons aussi une formulation de requête directe adoucie donc précédée ou suivie d'un adoucisseur comme « s'il te plaît » من فضلك ou encore « ma chérie » حبيبتي « mon cher » عزيزي ou « mon ami(e) » صديقي comme dans les exemples suivants :

5- Un chauffeur de bus demande à son collègue (chauffeur de bus aussi) de lui ramener une tasse de café:

(*Mon ami achète-moi une tasse de café*) صديقي اشتريلي كاسة قهوة معك

Pour demander sa tasse de café, notre chauffeur de bus opte pour une stratégie directe de requête en l'adoucissant avec le qualificatif *Mon ami*, un terme utilisé beaucoup parmi la gente masculine palestinienne pour montrer et affirmer son amitié à l'autre. Il est également très utilisé dans les réalisations des requêtes et a pour fonction d'amortir l'effet brutal d'une demande directe.

Un chauffeur de bus français a utilisé la formulation suivante :

Tu veux bien m'acheter une tasse de café s'il te plaît ?

Sans doute, un chauffeur français ne se donnera pas le droit de prodiguer une requête directe à son collègue de travail, même si une bonne relation d'amitié le lie à ce dernier. Il estimera qu'une telle requête est inconvenable.

6- Un de mes collègues m'a demandé de lui envoyer un document important:

لو سمحتي ابعثيلي الملف اليوم (Si tu permets, envoie-moi le document aujourd'hui).

Mon collègue m'avait bien adressé une requête directe impérative suivie d'une formule de politesse. D'après lui, la très bonne relation de travail et d'amitié qui nous liait lui permettait sans aucun problème de le faire. De mon côté, cette requête est tout à fait appropriée et que je ne considère guère comme une formulation incorrecte vu la relation qui existe entre nous et aussi car ce genre de stratégies est tout à fait acceptable dans nos normes de société.

Dans une semblable situation, un français fait sa requête à sa collègue vraisemblablement de la manière suivante:

Tu veux bien m'envoyer le document aujourd'hui s'il te plaît ?

Comme le chauffeur de bus, le collègue de travail estimera très incorrect de demander à sa collègue de lui envoyer un document en lui adressant une requête directe quand bien même suivie d'une formule de politesse.

- 7- Dans notre bureau de la mineure de français à l'université, un de mes collègues avait demandé à un autre collègue:

من فضلك تفتح الباب (S'il te plaît, tu ouvres la porte !)

Pour le faire, il avait, comme nous le constatons dans sa requête, choisi une stratégie directe en l'adoucissant avec un *s'il te plaît*. Pour lui, cette formule de politesse était largement suffisante pour atténuer toute imposition qui pourrait éventuellement se dégager d'une telle requête. L'interlocuteur n'avait ressenti aucune gêne à ouvrir la porte pour son collègue. Dans une telle situation aussi, le type de relation et le degré de rapprochement entre les deux collègues permettaient à l'un comme à l'autre de solliciter une aide ou de demander un service.

En revanche, lors d'une telle situation, un natif français trouverait que cette réalisation est inappropriée et opterait très probablement pour la requête suivante :

Tu pourrais ouvrir la porte, s'il te plaît ?

Ou

Tu voudrais ouvrir la porte, s'il te plaît ?

- 8- Chez le boulanger, un monsieur veut acheter un kilo de pain il dit :

من فضلك كيلو خبز (Un kilo de pain, si vous permettez!)

Dans cette situation qui se déroule dans une boulangerie, nous remarquons que le client qui veut acheter du pain, avait choisi également une stratégie de requête directe sous le mode elliptique selon notre classification. L'usage d'une formule de politesse *Si vous permettez*, est à son avis suffisant pour lui permettre d'user d'une telle stratégie. Nous pourrions aussi avancer l'hypothèse qu'une relation que nous qualifierons de *bonne* relie déjà le client à son boulanger. Nous justifierons cette hypothèse par notre observation des gestes des deux hommes comme les salutations en serrant la main, large sourire, demande des nouvelles de l'autre.

Cette formulation est aussi largement utilisée parmi les français. En France, un client aurait demandé du pain à son boulanger en choisissant une des façons suivantes :

S'il vous plaît, je voudrais un kilo de pain. (Formulation directe sous forme de performatif atténué selon notre classification)

S'il vous plaît, pourriez-vous me donner un kilo de pain ? (Formulation indirecte conventionnelle sous forme de question sur la capacité)

S'il vous plaît, voudriez-vous me donner un kilo de pain? (Formulation indirecte conventionnelle sous forme de question sur la volonté)

Un kilo de pain s'il vous plaît. (Formulation d'une requête directe sous forme elliptique)

Nous constatons que dans la requête directe, le choix entre la formulation directe tout court, ou la formulation directe adoucie, dépend entièrement de la relation interpersonnelle qu'entretiennent le locuteur et son allocataire. Ce choix dépend aussi, de l'intention du locuteur à préserver la face de celui à qui il s'adresse et également de valoriser sa propre face et paraître sous sa meilleure image. Ce souci de face, semble préoccuper davantage les personnes d'un certain âge et beaucoup moins les jeunes qui s'adressent entre eux de manière beaucoup plus simple et spontanée.

Nous avons également constaté que ce genre de requête est largement utilisé entre les jeunes et beaucoup moins entre les personnes plus âgées. Ces personnes préfèrent opter ou bien, pour une requête directe adoucie, ou carrément choisir un autre type de requêtes qui leur semble le plus approprié en raison de l'important degré de politesse qu'il contient et qui est la requête indirecte considérée comme la stratégie de requête la plus appréciée dans la société palestinienne. Celle-ci est effectivement la plus utilisée entre les personnes âgées, les personnes qui ne se connaissent pas ou pas beaucoup, entre les jeunes et les personnes plus âgées. Elle est preuve de politesse, d'un respect de l'autre, de la bonne éducation du locuteur.

Il est primordial dans notre société de toujours se montrer de bonne éducation, montrer sa face

positive, la garder et la sauvegarder de tout danger de perte. Il est important aussi dans la culture du pays de faire attention à ne pas blesser, vexer ou choquer l'autre lors de toute interaction verbale. Il faut préserver non seulement sa face mais celle de l'autre.

Dans la requête du type indirecte en arabe palestinien, comme en langue française, nous utilisons un verbe modal et qui est le verbe « pouvoir » « يقدر » comme nous le montre les exemples de requêtes suivantes :

- 9- Une femme à son mari « بتقدر تجبلي لحمة ولين؟ » (*Tu peux me ramener de la viande et du yaourt ?*)

Dans cet acte de langage, la femme n'a nullement l'intention de demander à son mari s'il avait la possibilité ou la capacité de lui ramener ce qu'elle demandait. Mais, elle faisait plutôt une requête. Dans cet exemple de requête que la femme palestinienne fait tous les jours, le choix de la formulation n'est point un choix uniquement personnel mais plutôt dicté par l'éducation qu'elle a reçu lui imposant d'être tout le temps polie et douce quand elle s'adresse à son mari même dans le cas où elle désire lui demander quelque chose pour elle ou pour sa maison.

Une épouse française aurait adopté aussi une telle stratégie vu qu'également dans la société française ce genre de stratégie est le plus appréciable.

- 10- Un homme demande à sa femme:

بتقدر يتكوي ليها القميص؟ (*Tu peux me repasser cette chemise?*)

Nous devinons ici que cet homme veut que sa femme lui repasse sa chemise, il pouvait bien le lui demander directement et dire :

اكوي ليها القميص (*Repasse-moi cette chemise*)

Mais il a préféré formuler sa requête de manière indirecte, sans doute, pour lui donner l'impression que ce n'est point un ordre mais plutôt une requête qu'elle peut accepter ou refuser. Le souci de sauvegarder la face de l'épouse la rassurera et lui fera plaisir. C'est le moyen le plus sûr d'obtenir d'elle ce qu'il veut.

Dans une semblable situation un mari français a utilisé la même stratégie indirecte

conventionnelle sous forme de questions portant sur la capacité ou la volonté comme :

Tu veux bien me repasser ma chemise, s'il te plaît ?

Ou

Tu peux me repasser ma chemise, s'il te plaît ?

11- Un directeur s'adresse à sa secrétaire :

لوسمحتي بتقدري تجهزي التقرير لبيكرى؟ (Tu peux préparer le rapport pour demain, s'il te plaît?)

C'est clair dans cet exemple que le directeur a l'intention de demander à sa secrétaire de préparer le rapport pour le lendemain. Mais, il le fait en toute finesse en usant de l'acte de requête indirecte en utilisant le verbe « pouvoir » et un adoucisseur « s'il vous plaît ». Alors que sa position de force et son fort degré de pouvoir peuvent bien lui permettre de se passer au moins de l'adoucisseur.

Un directeur français n'aurait pas fait autrement, bien au contraire il aura recours à une stratégie indirecte et particulièrement la formulation d'une requête indirecte conventionnelle sous forme de questions sur la capacité ou la volonté (QCR) comme :

Pouvez-vous me préparer le rapport pour demain s'il vous plaît ?

Ou

Voulez-vous me préparer le rapport pour demain s'il vous plaît ?

Pour lui, comme pour son confrère palestinien, le type de relation avec sa subordonnée au travail, ne lui permet pas l'usage d'une stratégie directe malgré sa position de force due à son échelon élevé. Par souci de politesse à l'égard de sa collègue, il préférera le recours à une stratégie plus souple qui permet de sauvegarder la face de chacun d'eux.

Une dame, demande à la réceptionniste d'un ministère:

لو سمحتي تقدرني تساعديني بدني اقابل المدير؟
(*Si vous permettez, vous pouvez m'aider? Je veux rencontrer le directeur*)

Cette dame, par sa requête indirecte sous forme de question sur la capacité, veut faire preuve de respect vers l'employée. Vu qu'elle lui est étrangère, l'utilisation d'une requête directe serait considérée comme une offense à l'égard de l'employée. Donc pour cela l'usage d'une stratégie indirecte adoucie par une formule de politesse paraît inévitable.

Lors d'une situation identique, une française aurait réagi de la même manière et usera de la même stratégie.

Ces différents exemples de requêtes nous montrent que lors des interactions verbales formelles entre des interlocuteurs, le choix du type de requêtes se porte toujours ou dans la majorité des cas sur la requête indirecte et surtout la requête indirecte adoucie en usant du verbe « pouvoir » « تقدر » et d'un adoucisseur « s'il vous plaît » « لوسمحت » « من فضلك ». Mais parfois ce type de requêtes, comme nous l'avions mentionné dans les exemples ci-haut, est également utilisé dans des situations d'interactions entre des locuteurs liés par des relations très proches comme entre une femme et son mari, ou un enfant et ses parents, ou entre amis, et ceci dans le souci de faire preuve de politesse à l'égard de l'autre.

CHAPITRE 7

L'enseignement des actes de langage au sein d'une didactique de français langue étrangère

7 Introduction

Si nous devons poser la question suivante à tout apprenant d'une langue étrangère : *Pourquoi apprenez-vous cette langue ?* Nous aurons potentiellement la réponse suivante : *Pour communiquer avec les natifs de cette langue.*

Les personnes peuvent également l'apprendre pour des objectifs professionnels, comme pour avoir des promotions, se destiner à des postes qui réclament des voyages à l'étranger ou des rencontres avec des délégations étrangères, ou encore faire de l'interprétation. Ces apprenants ont besoin en finalité de pouvoir entrer en communication dans cette langue cible.

Cette finalité communicative est essentiellement au cœur de tout apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères. L'émergence de ce besoin nouveau qu'est la communication pure et simple a bouleversé l'enseignement des langues étrangères. A l'approche du 21 siècle, on n'apprend plus une langue pour ses œuvres littéraires, son histoire, ou parce que c'est une langue d'élites ou de classe bourgeoise. On ne s'intéresse plus à la *forme* de la langue mais à sa *fonction* dans la vie réelle. On n'apprend plus une langue étrangère à travers sa syntaxe, ou sa phonologie, mais on l'apprend pour pouvoir communiquer dans la réalité de la vie, dans des situations concrètes avec des personnes concrètes à travers des simulations de situations de communication (approche communicative) et/ou par des tâches langagières (approche actionnelle). Ce besoin qui est apparu surtout après la seconde guerre mondiale, a révolutionné les théories de l'enseignement et les approches et méthodologies qui en découlent. L'ancienne méthodologie traditionnelle basée sur l'enseignement de la grammaire et la traduction considérait surtout la forme de la langue dépourvue de son contexte et de sa réalité. Elle avait longtemps régné sur l'enseignement des langues vivantes comme unique façon de le faire. La naissance du mouvement comportementaliste (behaviorisme) a apporté des changements radicaux dans cet enseignement et a mis fin à la tradition syntaxe/traduction. Ce mouvement comportementaliste a été à son tour suivi par d'autres. Les mouvements constructiviste et socioconstructiviste ont donné naissance pareillement à des approches récentes dont la plus importante est l'approche communicative et l'apparition du Niveau

Seuil, suivie elle aussi par l'approche actionnelle et l'apparition du cadre européen commun de référence pour les langues(CECRL).

La didactique des langues étrangères a subi au cours du siècle dernier de grands bouleversements qui ont touché non seulement les approches et méthodes d'enseignement et d'apprentissages, mais ont également apporté des modifications capitales aux contenus enseignés. Le Niveau Seuil avec l'approche communicative avait enfin donné la priorité aux actes de paroles et les a placé au cœur de l'enseignement de ces langues. Le CECRL a lui aussi accordé une grande place à ces actes de langage au sein des tâches que l'apprenant doit savoir réaliser.

Les deux dernières approches qui s'inscrivent au sein des théories constructiviste et socioconstructiviste ont libéré l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère d'une vision *formaliste* restreinte vers une vision *fonctionnaliste* dans une finalité *communicative*. Cette finalité communicative s'inscrit aussi dans son contexte et environnements qui jouent des rôles prédominants dans la réalisation des actes de langage lors d'une situation de communication.

L'apparition des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'éducation (désormais TICE), en particulier l'avènement du Web2.0, et leur introduction dans l'enseignement des langues étrangères a également apporté son lot de changements. Cet apprentissage devient possible par le biais de centaines de sites et d'applications spécialisés. A l'aide de ces nouveaux outils, l'apprenant peut avoir accès à la nouvelle langue, apprendre sa grammaire, développer ses différentes compétences à l'écrit comme à l'oral. Il a enfin la possibilité d'écouter et de voir des natifs parler la langue cible à travers les documents vidéo et audio qu'il a la possibilité de trouver par milliers. Il peut entrer en contact avec des personnes natives à travers les multiples réseaux sociaux qui peuvent fortement l'aider dans le développement de ses compétences linguistiques. L'apprentissage des actes de langage peut se faire parfaitement à l'aide de ces nouveaux outils technologiques et ceci, à travers les enregistrements audio ou vidéo, ou le contact direct avec des personnes natives parlant cette langue via les réseaux sociaux. L'apprenant sera ainsi exposé à des situations de communication concrètes où il aura à recevoir et à produire des actes de langage.

7.1 L'avènement de l'approche communicative

Cette approche est née suite à la volonté de l'Europe de faire face à ses nouveaux besoins en apprentissage des langues étrangères favorisée par l'élargissement et les différentes coopérations socio-économiques qui se nouaient entre les différents pays. Le conseil de l'Europe, et plus précisément, le conseil de la coopération culturelle, a voulu encourager la mobilité des personnes entre ses Etats pour développer de meilleures relations de partenariat. Pour cela, il a regroupé, en 1971, un ensemble d'experts linguistes, qui avaient pour mission, d'élaborer des études qui avaient abouti en 1975 à la définition d'un niveau seuil de connaissances d'une langue étrangère (et en particulier pour le français langue étrangère), et de « mettre au point un système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe » (CREDIF,1976 :iii).

Ce qui caractérisait fondamentalement ce seuil, selon Cuq,J-P, Gruca,I (2002 : 245), « est qu'il dresse, pour chaque fonction langagière ou acte de parole, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication ». Il faut savoir que loin de tomber du ciel, l'approche communicative n'est au contraire ; que la suite logique des critiques des méthodologies audiovisuelles qui l'ont précédée et surtout ; elle est le fruit des conflits et débats qui avaient animés les courants de recherches dans le domaine de la didactique des langues de l'époque. Cette nouvelle approche a trouvé ses sources dans les travaux de Noam Chomsky qui avaient bouleversé le monde de la linguistique. Contrairement aux mouvements structuralistes (De Saussure et Skinner) qui étaient à l'origine des méthodologies d'avant et qui préconisaient la langue comme un système de structures complexes enchevêtrées les unes avec les autres. Chomsky vint révolutionner cette approche de la langue. Ses travaux étaient fondés sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant sans que cet enfant passe par un quelconque processus d'apprentissage au sens propre du terme. Cette acquisition était une acquisition spontanée faisant appel à des capacités innées dans chaque personne et dès le plus jeune âge en contact avec sa réalité et son contexte. Selon les observations de cet imminent chercheur, l'enfant était capable de maîtriser les structures de sa langue maternelle avant l'âge de quatre ans sans avoir recours à ce qu'on appelle un enseignement formel administré par un enseignant. Donc, il était primordial que l'acquisition d'une langue étrangère se fasse également en considérant principalement la réalité des situations de communication dans cette langue.

De cette découverte de Chomsky, découle les théories constructivistes et les approches cognitivistes dans l'enseignement/apprentissage des langues et qui ont changé la face de la didactique des langues étrangères. En ajoutant à ça les nombreuses critiques des méthodes audiovisuelles qui d'après Bérard « le type de langue, mais surtout les caractéristiques de la communication proposées dans les dialogues sont très éloignés de la réalité, et le décalage entre la méthode et le contact direct avec la langue étrangère peut être très déroutant pour l'élève» (Bérard, 1991 : 14)

L'approche communicative comme son nom l'indique, est une approche qui met en avant la communication dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle incite que l'acquisition d'une langue se fait de manière progressive dans un contexte et situation de communication. Comme le mentionne Evelyne Bérard (1991:17)« l'approche communicative recentre l'enseignement de la LE sur la communication : il s'agit pour l'élève d'apprendre à communiquer dans la LE et donc d'acquérir une *compétence de communication* ».

7.1.1 Qu'est-ce qu'est une compétence de communication?

Pour pouvoir établir une communication langagière, ne devrions-nous pas tout d'abord savoir le faire ? Nous entendons très souvent autour de nous des paroles comme « Il ne sait pas très bien communiquer avec les gens » ou « Dommage ! Il communique très mal », ce qui nous amène à dire que, posséder une compétence de communication s'avère nécessaire pour la réussite d'une situation de communication et en particulier en langue étrangère.

Plusieurs définitions de cette « compétence de communication» ont été établies par de nombreux auteurs et chercheurs linguistes, sociolinguistes, spécialistes en communication et d'autres. Etant dans l'incapacité de les citer dans leurs totalités, nous nous en tiendrons à quelques définitions.

Pour Boutet, J (1997:12), « Parler en société, ce n'est pas seulement s'exprimer dans une langue correcte, c'est aussi savoir comment employer cette langue en fonction de situations sociales de communication particulières ». Baylon (1996 : 71) précise que la langue est un instrument de communication et que pour lui, connaître une langue c'est surtout pouvoir comprendre et produire des phrases dans cette langue et dans des situations particulières. D.H. Hymes (1991 : 128) souligne que :

Pour pouvoir établir une communication langagière, ne devrions-nous pas tout d'abord savoir le faire ? Nous entendons très souvent autour de nous des paroles comme « Il ne sait pas très bien communiquer avec les gens » ou « Dommage ! Il communique très mal », ce qui nous amène à dire que, posséder une compétence de communication s'avère nécessaire pour la réussite d'une situation de communication et en particulier en langue étrangère.

Plusieurs définitions de cette « compétence de communication » ont été établies par de nombreux auteurs et chercheurs linguistes, sociolinguistes, spécialistes en communication et d'autres. Etant dans l'incapacité de les citer dans leurs totalités, nous nous en tiendrons à quelques définitions. Pour Boutet, J (1997:12), « Parler en société, ce n'est pas seulement s'exprimer dans une langue correcte, c'est aussi savoir comment employer cette langue en fonction de situations sociales de communication particulières ». Baylon (1996: 71), précise que la langue est un instrument de communication et que pour lui, connaître une langue c'est surtout pouvoir comprendre et produire des phrases dans cette langue et dans des situations particulières. D.H. Hymes (1991: 128), souligne que :

Quand nous considérons des individus comme capables de participer à la vie sociale en tant qu'utilisateurs d'une langue, nous devons, en réalité, analyser leur aptitude à intégrer l'utilisation du langage à d'autres modes de communication.

Pour Hymes (1991 :128), « la compétence d'un individu dans une langue est fonction, en partie et de façon variable, des autres langues qu'il peut connaître et utiliser ». Hymes établit ainsi, une relation étroite entre les différentes langues qu'une personne possède. Nous pouvons imaginer que cette relation est aussi valable lors d'un apprentissage d'une langue étrangère. Nous pourrions avancer une constatation que nous avons fait durant nos longues années d'enseignement du français langue étrangère à un public arabophone, que plus un apprenant connaissait ou maîtrisait une autre langue étrangère et en particulier l'anglais, plus il arrivait à apprendre la langue française avec plus d'aisance. Ceci reste une observation personnelle de terrain qui n'a nullement la prétention d'une affirmation scientifique.

Kerbrat-Orecchioni (1990: 29) définit cette compétence communicative comme « l'ensemble des aptitudes permettant au sujet parlant de communiquer efficacement dans des situations culturelles spécifiques ».

Nous rejoignons tout à fait les réflexions des auteurs cités, car l'apprentissage d'une langue étrangère se fait en premier lieu dans un objectif de communication. Pour que cet objectif suprême d'échange communicationnel soit atteint, la connaissance de la grammaire et/ou détenir une compétence linguistique de cette langue cible n'est guère suffisante comme le confirme Hymes (1991: 123), pour qui, le savoir grammatical ne pouvait guère à lui tout seul constituer une capacité d'usage de la langue étrangère, mais qu'il fallait élargir ces capacités et les relier au concept de « communication ».

Pour le CECRL, ces compétences correspondent aux capacités d'un individu en général et d'un apprenant en particulier, à effectuer telle ou telle action et dans ce cas à communiquer dans la langue cible. Le développement des compétences est alors considéré comme l'objectif principal et prioritaire par l'enseignant sachant que les apprenants:

« Mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.» (Conseil de l'Europe 2001 : 15)

7.1.2 Les différentes composantes de la compétence de communication

Boyer (1996: 59,60), nous dénombre cinq composantes de la compétence de communication :

1- Une composante sémiotique, qui intègre des savoirs et des savoir-faire, des images, des attitudes...mais également d'autres systèmes signifiants associés à la linguistique comme la gestualité, la mimique à l'oral ou à la graphie, la ponctualité à l'écrit.

2- Une composante référentielle, [...] qui concerne les savoirs, les savoir-faire et les représentations (plus ou moins « scientifiques») de l'univers auquel renvoie/dans lequel circule telle ou (telles)langue(s)

3- Une composante discursive-textuelle, c'est-à-dire [...] les représentations et la maîtrise effective des divers fonctionnements textuels et la mise en discours (cohésions interphrastiques ; cohérence du projet argumentatif, ou narratif...) qui permettent par exemple de construire/ de

reconnaître une démonstration, un récit...etc. [...]

4- Une composante socio pragmatique : des savoirs et des savoir-faire, des représentations (en particulier de type évaluatif) concernant tout spécialement la mise en œuvre d'objectifs pragmatiques conformément aux diverses normes et légitimités, les comportements langagiers dans leur dimension interactionnelle et sociale : par exemple, comment répondre (par écrit ou oralement, en face à face ou au téléphone) à telle ou telle invitation, émanant de tel ou tel interlocuteur ou correspondant, en telle ou telle occasion.

5- Une composante qui concerne la maîtrise des connaissances, des opinions et des représentations collectives, en relation avec les diverses identités (sociales, ethniques, religieuses, politiques...etc.) qui coexistent et s'affrontent (plus ou moins violement) sur le marché culturel.

Selon Sophie Moirand (1982: 20), la compétence de communication repose sur les composantes suivantes :

- 1- Une composante linguistique**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation (la capacité de les utiliser) des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue;
- 2- Une composante discursive**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;
- 3- Une composante référentielle**, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expériences et des objets du monde et de leurs relations;
- 4- Une composante socioculturelle**, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux»

Le CECRL (17,18), distingue trois composantes de la compétence de communication, les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

- 1- La compétence linguistique** La compétence linguistique est celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique, de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses réalisations

2- La compétence sociolinguistique renvoie aux paramètres socioculturels de l'utilisation de la langue. Sensible aux normes sociales (règles d'adresse et de politesse, régulation des rapports entre générations, sexes, statuts, groupes sociaux, codification par le langage de nombre de rituels fondamentaux dans le fonctionnement d'une communauté), la composante sociolinguistique affecte fortement toute communication langagière entre représentants de cultures différentes, même si c'est souvent à l'insu des participants eux-mêmes.

3- La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie. Donc selon le Cadre Européen commun de référence pour les langues, la compétence pragmatique est la capacité d'un locuteur à structurer, organiser son discours dans la langue cible en tenant compte du contexte linguistique et culturel de la situation de communication dans laquelle il se trouve. Elle est aussi considérée par le cadre européen commun de référence pour les langues comme une des composantes de la compétence de communication.

Enfin, nous pouvons dire que cette nouvelle approche dans l'enseignement des langues étrangères, vise en premier, l'enseignement d'une compétence de communication qui permettra au sujet apprenant d'avoir la capacité et les performances d'interagir avec des locuteurs natifs de cette langue étudiée dans des situations réelles. En classe, l'enseignant doit susciter les élèves à agir et interagir dans la langue en produisant des phrases et discours. Les activités utilisés, doivent permettre cette production, et amener les élèves à reproduire des vraies situations de tous les jours, elles sont structurées en thèmes de la vie tel les voyages, le marché, les fêtes, les animaux, les loisirs...etc.

Cette approche, qui est toujours opérationnelle présente plusieurs points qui font sa force, nous citerons:

- 1- Enseignement centré sur l'apprenant, qui n'est plus cet élément passif en classe qui ne faisait que recevoir des connaissances qu'il devait mémoriser et reproduire à la demande, mais il est devenu acteur principal de son apprentissage, responsable de chercher à construire son savoir et de l'évaluer. L'enseignant n'est qu'un facilitateur de cet apprentissage, un guide qui l'oriente vers le

bon chemin à suivre.

- 2- Enseignement sociale où l'enseignement et l'apprentissage reposent enfin sur les échanges et l'interaction entre l'enseignant et les élèves et entre les pairs en simulant des situations de communication provenant de la vie sociale réelle. L'apprenant ne devait pas uniquement posséder des connaissances linguistiques, mais il fallait qu'il sache les règles et les normes d'usage en relation avec le contexte.
- 3- Enseignement authentique avec l'apparition du document authentique comme outil pédagogique et son usage en classe.
- 4- Enseignement de la compétence de communication dont la première finalité est d'aider l'apprenant à construire une compétence d'interaction en langue enseignée en classe et en dehors de la classe. L'apprenant devra apprendre à interagir et produire une communication qui sera évalué comme une communication réussie.

7.1.3 Qu'est-ce qu'une communication réussie?

Communiquer vise à entrer en relation avec d'autres personnes pour les informer, les persuader et les influencer, les interroger ou leur demander des services et leur faire faire des actions pour soi et pour autrui. Donc, « **Dire**, c'est sans doute transmettre à autrui certaines information sur l'objet dont on parle, mais c'est aussi faire, c'est-à-dire tenter d'agir sur son interlocuteur, voire sur le monde environnant » (Kerbrat-Orecchioni, 2005 : 1).

Une communication est efficace et réussie lorsqu'elle atteint les objectifs qu'elle se fixe, lorsque l'émetteur est capable de transmettre le message désiré et que le récepteur arrive à le saisir correctement. Mais l'échange langagier dans sa nature est bien complexe, P. Charaudeau nous l'a si bien décrit « l'acte de langage [...] peut être considéré comme une expédition et une aventure » (Charaudeau 1983: 50), car pour lui, « un acte de langage signifie toujours autre chose que ce qu'il signifie explicitement » (Charaudeau, 1982 :10). Pour cela le choix de l'énoncé à produire est d'une importance primordiale, puisque c'est à travers cet énoncé que l'individu communique à l'autre son intention. Un des facteurs importants qui conditionne la réussite de l'acte de langage est le choix des stratégies énonciatives. Boyer (1996:53), précise que« tout énoncé relève, d'une façon plus ou moins évidente, plus ou moins volontaire, plus au moins élaborée, d'une stratégie qui vise à adapter les objectifs de communication aux diverses contraintes du cadre situationnel-contractuel ». Le choix de la bonne stratégie énonciative va permettre à l'énonciateur d'atteindre plus

facilement son objectif. En revanche, choisir une stratégie inappropriée pourrait rendre la réalisation de cet objectif bien incertaine. Par exemple, si quelqu'un pour demander de l'aide à un passant disait *aide-moi à changer ce pneu* avec une intonation plutôt élevée (due à la fatigue peut être) pourrait ne jamais bénéficier de cette aide. Le passant dans ce cas, aura l'impression de recevoir un ordre, il trouvera cette demande certainement indécente et ne fera aucun effort pour aider le pauvre malheureux. Par contre, s'il avait choisi un autre énoncé comme, *pourriez-vous m'aider à changer ce pneu monsieur ?* Avec un ton atténué, le monsieur aura l'impression que c'est une requête bien formulée dans les règles de la politesse sociale et n'hésitera pas un instant à lui venir en aide. Nous voyons clairement l'intérêt de l'énonciateur à adopter une stratégie appropriée au contexte dans lequel il se trouve.

7.1.4 L'acquisition de la compétence de communication dans une langue étrangère

Les questions qui se posent d'elles-mêmes dans cette réflexion sont : Est-ce que les stratégies énonciatives sont communes à toutes les langues ? Sont-elles universelles ? Quand on connaît les stratégies énonciatives dans notre langue et culture, pourrons-nous les calquer et les réutiliser dans une autre langue ?

Pour répondre à toutes ces questionnements, il nous faudrait savoir comment se fait l'apprentissage d'une langue étrangère et de quelle façon l'apprenant de cette langue étrangère acquiert les compétences et les savoir-faire. Il est évident qu'apprendre une langue étrangère, dépasse l'apprentissage des règles linguistiques de cette langue, mais revendique également l'apprentissage des règles sociales de son emploi.

Baylon et Mignot (1994: 317) affirme que :

Chaque communauté a ses propres règles d'interaction et, d'une à l'autre, les règles varient. Comme la sélection et l'ordonnement, à des fins communicatives, des moyens d'expression font partie intégrante de la compétence de communication, celle-ci se trouve sinon conditionnée, du moins spécifiée par les déterminations linguistiques de chaque langue. On ne peut donc la séparer d'une culture et langue donnée. Apprendre une langue, c'est encore et toujours apprendre une nouvelle compétence de communication, même si dans le cas de cultures voisines, des règles et schèmes d'interaction très voisins peuvent être transférés.

L'apprenant d'une langue étrangère, doit non seulement avoir de bonnes connaissances linguistiques, de la langue cible, mais également être capable d'utiliser ses connaissances lors de situations concrètes de la vie comme lors d'un échange avec des personnes natives de cette langue. Il se doit de connaître les différentes règles socioculturelles qui gèrent toute interaction dans cette langue. Toute langue est étroitement liée dans son fonctionnement à son contexte social et n'en peut être dissociée et c'est bien là, que réside toutes les difficultés dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Les apprenants trouvent des difficultés à maîtriser ces règles socioculturelles, surtout, s'ils apprennent cette langue dans leurs pays et n'ont que très peu de contact avec des personnes natives de la langue étudiée. Cet apprentissage à distance d'une langue étrangère, sans un lien ou contact direct avec la société dont l'étudiant apprend la langue cible devient de plus en plus problématique pour les enseignants et aussi pour les apprenants. Ceci les amène très souvent à un état de découragement ou de perte de motivation.

L'objectif fondamental de tout apprentissage d'une langue étrangère, est de pouvoir communiquer et interagir dans cette langue avec d'autres personnes qui viennent de cultures sans doute différentes de celle de l'apprenant. Pour que ce dernier arrive à communiquer efficacement, il doit être muni non seulement de tout son bagage linguistique mais également des connaissances culturelles liées à la société parlant cette langue. Mais cela n'est pas aussi simple, bien au contraire, puisqu'un individu qui a l'intention de commencer une interaction verbale avec un autre individu apporte avec lui toute son expérience vécue et prend comme point de départ toute son histoire interactionnelle précédente que Vion (2000:99) nous définit comme « la totalité des interactions auxquelles il (l'individu) a participé ou assisté ». Donc, ce locuteur arrive dans l'interaction, non seulement avec des connaissances linguistique de la langue étrangère et quelques connaissances de la culture de son interlocuteur natif, mais également de sa propre culture et son histoire interactionnelle. Gérer tous ces facteurs pour un locuteur non natif et qui se trouve dans une situation de communication en langue étrangère s'avère bien complexe.

7.2 L'enseignement des actes de langages en classe de FLE

Selon Searle (1972: 52), « toute communication de nature linguistique implique des actes de nature linguistiques ». Pour lui, « L'unité de communication linguistique n'est pas le symbole, le mot ou la phrase ni même une occurrence de symbole, du mot ou de phrase, mais bien la production ou l'émission du symbole, du mot, ou de la phrase au moment où se réalise l'acte de langage ». Searle nous confirme que la communication linguistique est constituée essentiellement des actes de langage qui forment ses unités de base. Il est évident donc, de mettre ces actes de langage au cœur de l'enseignement des langues et en particulier les langues étrangères.

7.2.1 Le Niveau Seuil du CREDIF

Il est inévitable lorsque on aborde l'enseignement des actes de langage en langue française comme langue étrangère, d'aborder l'apparition en 1976 de l'ouvrage Niveau Seuil. Cet ouvrage a révolutionné la didactique du français langue étrangère. Il avait élaboré un inventaire des actes de paroles qui devaient être enseignés en français langue étrangère. Ces actes de paroles étaient relation directe avec des situations de communication relevant de la vie réelle. Dans cette nouvelle approche, l'acte de langage représentait l'unité minimale d'enseignement. Ceci est très voyant dans les différents manuels élaborés sur les fondements de cette approche où nous pouvons remarquer que les cours étaient fait autour de l'enseignement des actes de langage comme *s'excuser, saluer, demander, remercier, réclamer...*etc. Selon Galatanu (1984: 144), « les enseignés doivent être entraînés à produire le plus grand nombre possible d'actes de paroles, dans des situations qui les rendent non seulement possibles, mais aussi nécessaires».

Le CREDIF conçoit :

Le niveau-seuil de compétence linguistique comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de survivre par exemple en accomplissant les formalités liées à un voyage, mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre en voyant en eux non pas seulement des guides, des commerçants ou des fonctionnaires, mais aussi des êtres humains dont il arrive à comprendre, apprécier, voire partager les préoccupations et le mode de vie» (CREDIF,1976 :iii)

Nous ressentons clairement dans la philosophie du Niveau Seuil, que les objectifs n'étaient pas de permettre uniquement à l'apprenant d'une langue étrangère d'acquérir quelques connaissances de bases qui lui permettent de communiquer de façon basique dans des situations simples comme acheter un objet dans un magasin ou acheter son billet dans une agence de voyage. Le but suprême, est de donner à cet apprenant, les outils qui lui permettent d'interagir avec les autres natifs de cette langue, de pouvoir partager avec eux des avis, discuter avec eux, les comprendre et également se faire comprendre.

Cet ouvrage se voulait au même temps « général » et « minimal » dans sa conception :

- Général : ou les auteurs ont estimé qu'il fallait que le niveau seuil « puisse intéresser la plupart des publics apprenant une langue étrangère ou, à tout le moins qu'il concerne quantitativement, un public potentiel majoritaire ».
- Minimal : une compétence minimale de communication doit être caractérisée de façon fonctionnelle, c'est-à-dire par rapport à ce que cette compétence permet de faire. (CREDIF, 1976:2)

Comme nous l'avions mentionné plus haut, ce Niveau Seuil a été le premier ouvrage à regrouper les actes de langage (ou paroles) et leurs éventuelles réalisations pragmatiques. Bien qu'au départ, les auteurs de cet ouvrage n'aient pas réalisé d'enquête autour des besoins en langues vivantes, néanmoins, ils affirment que cette analyse des besoins et des objectifs d'apprentissage est capitale dans la conception des programmes d'enseignement des langues étrangères. « La conception d'un système d'unités capitalisables doit dépendre, entre autres facteurs, d'une analyse précise des demandes de formation et d'une détermination adéquate des objectifs d'apprentissage » (CREDIF, 1976 :15). Cet intérêt aux actes de paroles vient du fait de leur conviction que :

Le langage ne sert pas à raconter et à décrire, même si ces opérations sont de celles qu'un locuteur peut faire quand il prend la parole. Il sert aussi à faire des demandes, à donner des ordres, à démontrer, à porter un jugement, à féliciter quelqu'un...etc., toutes ces opérations appelées *actes de paroles*. Pour les effectuer, le locuteur a recours au langage mais, ce faisant, il s'agit moins pour lui de parler ou d'écrire que de réaliser un acte précis (annoncer un fait, prendre congé, refuser une permission) en parlant ou en écrivant (CREDIF, 1976:18).

Inspirés clairement de la théorie des actes de langages (paroles) d'Austin et de Searle et des notions classiques de *modalité*, *d'illocution* et de *perlocution*, les auteurs de cet ouvrage

affirment à leur tour que la langue vivante n'a pas une finalité descriptive, bien que la description fasse partie de la langue et utilise le langage pour le faire. Mais que le langage est un outil qui permet surtout de réaliser des actes de paroles de façon quotidienne comme annoncer des événements, ou des nouvelles, remercier, s'excuser, réclamer, demander...etc. Ils estiment aussi que la finalité de l'apprentissage d'une langue étrangère est de pouvoir communiquer de façon convenable dans une vraie situation de communication. Selon ces auteurs, « l'important pour l'apprenant est d'être apte à effectuer dans la langue étrangère un certain nombre d'opérations qu'il est à même de réaliser à l'aide de sa langue maternelle en présence d'autres interlocuteurs. A cet égard, les formes linguistiques valent moins en elles-mêmes que par rapport aux actes de parole qu'elles permettent d'accomplir »(CREDIF, 1976:19).

Ce Niveau Seuil a voulu s'intéresser à un public d'apprenant précis comme (CREDIF, 1976: 47):

- Des touristes voyageurs
- Les travailleurs migrants et leurs familles
- Des spécialistes et professionnels ayant besoin d'une langue étrangère mais restant dans leurs pays d'origine
- Des adolescents en système scolaire
- Des grands adolescents et de jeunes adultes en situation scolaire ou universitaire

Afin de réaliser cet inventaire des actes de paroles dans des situations de communication, les auteurs avaient pris en considération deux facteurs essentiels qui sont comme suit :

- Les aspects socioculturels: le lieu où se déroule la situation de communication, les circonstances, le domaine de référence, le statut social des interlocuteurs, la nature de l'acte d'énonciation, encodage et contexte socioculturel.
- Les aspects psycholinguistiques: la finalité de la prise de parole, degré d'implication de la prise de parole, rôles réciproques. (CREDIF, 1976:21-29).

Nous aimerions ici monter quelques exemples d'actes de paroles et les énoncés qui permettent leurs réalisations dans des situations de communication que l'on peut trouver dans cet ouvrage:

- 1- Féliciter Je vous félicite.
 Félicitations.

Toutes mes félicitations.

Tous mes compliments. (CREDIF, 1976 :113).

2- Remercier

Je vous remercie(beaucoup).

(infiniment).

(très sincèrement).

(chaudement).

(de tout mon cœur).

Merci (bien, beaucoup), (Monsieur).

(Madame). (Mademoiselle). (Jeune homme). (Mon petit).(MA
petite).

(Nom). (Prénom) Je ne sais comment vous remercier.

+ C'est très gentil à vous. Vous êtes bien aimable.

C'est très aimable à vous. (CREDIF, 1976 :114).

Nous constatons, que les auteurs ont essayé dans l'élaboration de cet ouvrage, de mettre en place un ensemble d'actes de paroles que l'apprenant du français langue étrangère est susceptible d'avoir à produire dans des situations bien définies de la vie réelle et en face d'un interlocuteur français. Cependant, cet inventaire malgré sa richesse, reste néanmoins très restreint et présente plusieurs lacunes dont les plus importantes celles énumérées par Gerardo Alvarez lors de sa communication présentée au colloque sur la didactique du français langue seconde à Toronto en 1980. Selon lui, cet ouvrage étant donné qu'il a été réalisé de manière arbitraire et sans aucune analyse rigoureuse des besoins est « irrecevable par définition, et qu'il ne valait pas la peine de le produire» (Alvarez, 1981:34). De surcroît, il fait remarquer que « le rapport entre un acte de parole et les réalisations linguistiques possibles de ces actes est source de conflit et de discussion [...] on se trouve donc en présence d'un répertoire de phrases sans que l'on sache laquelle sera utilisée dans quelle circonstance» (Alvarez, 1981: 34). En dépit de ces lacunes et des ces insuffisances, le niveau seuil reste un ouvrage qui a constitué un tournant dans la didactique de l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère que personne ne peut nier même ceux qui l'ont critiqué.

7.3 L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues

Avec l'apparition en l'an 2001 du cadre européen de référence pour les langues (désormais CECRL), une nouvelle approche ou perspective a vu le jour, *l'approche actionnelle*. Cette approche est venue alimenter et développer l'approche communicative, pour atteindre de meilleurs résultats dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères.

Ce cadre se définit comme suit (CECRL, 2001: 9)

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

Enfin, le cadre de référence définit les niveaux de compétences qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

Ce cadre, initié par le conseil de l'Europe, se veut un guide qui permet aux praticiens, aux didacticiens, aux concepteurs de programmes de mettre en place des programmes d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère en délimitant des niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) de compétences que l'apprenant doit acquérir à la fin de chaque niveau. La progression est conçue de manière graduée et croissante, allant des compétences de bases simples au niveau débutant A1 vers l'acquisition de compétences plus complexes aux niveaux supérieurs C1, C2. Il a pour objectif également de fournir « une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus et de méthodes, le cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes» (CECRL, 2001 : 9).

Ce cadre, tout en définissant avec grande précision les connaissances et compétences que doit acquérir un apprenant dans chaque étape de son apprentissage, s'est voulu comme son nom le laisse entendre, n'être qu'un cadre ou un guide dans lequel tout concepteur, enseignant pourrait avoir libre choix de confectionner son cours, choisir sa pratique, ses supports pédagogique. Ce cadre n'a pas prétendu donner des recettes toutes prêtes de l'enseignement des langues étrangères, mais uniquement à tracer les lignes directives tout en laissant place à la créativité et l'innovation des praticiens et pédagogues concernés par ce domaine. Le cadre

européen commun de référence pour les langues, propose une nouvelle approche qu'il préfère désigner comme *perspective actionnelle*. Cette approche, considère que non seulement les apprenants sont des personnes communicantes, mais plus encore comme des acteurs sociaux qui doivent accomplir aussi des tâches langagières ou non langagières dans des contextes et circonstances particuliers (CECRL; 2001: 15). D'après ce cadre, les actes de parole ne peuvent se réaliser qu'à travers des actions ou ce qu'il a appelé les tâches car « l'action est le fait d'un (ou plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé ». Le CECRL, introduit dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, la notion de *tâche* qu'il définit comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECRL; 2000: 16).

Selon le cadre européen commun pour les langues, toute situation de communication langagière se fait par le biais d'une ou plusieurs tâches, ce qui est à notre humble avis tout à fait vrai, car dans toute situation de communication se trouve une tâche à accomplir comme acheter un billet de train dans une station, s'inscrire dans une bibliothèque, acheter un kilo de viande, demander à son voisin de déplacer sa voiture, demander à son professeur de répéter l'explication...etc. Ce sont toutes des situations de communication langagière où le locuteur a une action ou tâche à satisfaire et où il aura à produire des actes de paroles en langue étrangère pour y parvenir. D'après le cadre européen, l'apprenant est un acteur social qui doit interagir avec d'autres acteurs dans différents contextes en usant de la langue cible.

L'apprenant doit donc savoir user de cette langue pendant des situations concrètes de la vie, comme lors d'une rencontre avec des étudiants français, ou pendant un stage en France...etc. Ces contextes engendrent des situations de communication, qui elles engendrent à leurs tours des tâches sociales que cet acteur social doit réaliser comme féliciter son ami pour son anniversaire et lui présenter ses meilleurs vœux, demander au professeur de lui réexpliquer un point qu'il n'avait pas bien assimilé lors de son stage, remercier les organisateurs de cette formation, s'excuser pour un retard imprévu...etc. Pour mener à bien sa tâche, l'apprenant doit mettre en œuvre toujours selon le CECRL, non seulement ses:

-*Savoirs* qui sont l'ensemble des connaissances acquises lors de son apprentissage, mais également user de ses :

-*Savoir-faire* qui renvoient à l'habilité à résoudre un problème, comme savoir présenter des excuses.

-*Savoir-être* qui sont l'ensemble des traits de caractère et des attitudes du locuteur comme savoir que l'on doit demander la permission d'entrer en classe lorsqu'on est en retard.

-*Savoir apprendre* qui renvoie à la capacité à découvrir l'autre (autres langue, culture, personnes...etc.) et à s'adapter à toute nouvelle situation.

7.4 Analyse de l'enseignement des actes de langage dans les méthodes de FLE

Nous avons pensé qu'il serait intéressant de regarder de près comment se fait l'enseignement des actes de langage dans les nouvelles méthodes qui sont alignées au cadre européen de référence pour les langues. Nous avons porté notre choix sur la méthode Echo à travers les niveaux A1, A2 et B1. Ce choix se justifie par le fait que c'est la méthode enseignée depuis 2012 au sein du programme de mineure de français langue étrangère à l'Université Al-Quds où nous enseignons et avons également mené notre recherche.

Nous avons également choisis quelques actes de langages dont nous avons voulu analyser le déroulement de leurs enseignements à des étudiants non natifs, comme l'acte *demander*, *remercier*, *s'excuser*.

7.4.1 La méthode Echo de niveau A1

D'après les deux auteurs (Girardet.J, Pécheur.J, 2010:II), cette méthode de français langue étrangère est destinée aux adolescents et adultes qui sont dans l'apprentissage de cette langue. Ils inscrivent leur travail dans l'approche actionnelle du cadre européen des langues où :

Dès la première heure de cours, l'étudiant est acteur, la classe devient alors un espace social où s'échangent des informations, des expériences, des opinions et où vont se construire des projets. De ces interactions vont naître le désir de maîtriser le vocabulaire, la grammaire et la ponctuation, le besoin d'acquérir des stratégies de compréhension et de production, et l'envie de mieux connaître les cultures francophones».

Nous allons procéder à l'analyse de la première leçon présentée dans la première unité et essayer d'appréhender comment se présente l'enseignement et l'apprentissage de l'acte de langage *remercier* qui était intégré comme un objectif d'une situation orale, donc un objectif pragmatique. Et afin de réaliser une telle finalité, nous nous attendons à trouver dans la leçon,

non seulement les différentes formules de remerciement présentées dans le Niveau –Seuil par exemple et que nous rappelons comme suit :

1- Remercier

Je vous remercie (beaucoup).

(infiniment).

(très sincèrement)

(chaudement).

(de tout mon cœur).

Merci (bien, beaucoup),(Monsieur).

(Madame). (Mademoiselle). (Jeune homme). (Mon petit).

(MA petite).

(Nom). (Prénom) Je ne sais comment vous remercier.

+ C'est très gentil à vous. Vous êtes bien aimable.

C'est très aimable à vous.(CREDIF, 1976:114).

Mais aussi, les différents usages de ces nombreuses formules ou tout au moins les formulations les plus simples et les plus utilisées comme *Merci, je vous remercie beaucoup, infiniment, c'est très gentil à vous*, pour que l'apprenant puisse savoir dans quelle situation et contexte les utiliser.

Nous avons constaté que dans toute la leçon de la page 6 à 13, aucun dialogue ne contenait l'acte de langage *remercier* qu'on voit surgir à la page 11 parmi ce que les auteurs ont appelé *Petits mots de politesse* en introduisant timidement la formulation la plus simplifiée *Merci* en dernière ligne.

L'énoncé *merci beaucoup* est ensuite introduit dans un courriel dans la leçon trois à la page 28. C'est bien beaucoup plus loin dans la leçon 10, page 96, que nous retrouvons l'acte de remercier en introduisant l'énoncé *je vous remercie* dans un dialogue court. Néanmoins et bien que le remerciement soit présent dans quelques dialogues dans sa forme la plus simple, ce n'est que dans la page 100 de la méthode que nous trouvons l'acte de langage *remercier* en introduisant les énoncés *Merci, Je vous remercie (beaucoup), c'est très gentil à vous* en bas de la page dans un carré qui était censé mettre en relief cet acte, tout en précisant en remarque que l'énoncé *Je vous prie* est aussi utilisé pour laisser passer quelqu'un (quand on entre dans une pièce ou dans l'ascenseur). Comme exemples de situations, les auteurs ont juste donné l'exemple de deux messages très courts où le premier se présente comme ceci:

Bonjour Gaëlle

Je te remercie pour les documents sur le château de Chenonceaux, je vais les utiliser pour ma prochaine BD.

et le second ainsi :

Madame

Je vous prie de m'excuser de répondre à votre message avec une semaine de retard. J'étais en voyage professionnel en Argentine. Je vous remercie de votre invitation à participer au festival de la BD de votre ville.

Comme les auteurs n'ont aucunement donné les situations ou contextes dans lesquels telle ou telle formulation était le plus adéquate, l'apprenant devait les déduire tout seul ou avec l'aide de l'enseignant.

Dans son cahier d'exercices, l'apprenant n'est confronté qu'une seule fois au tout début de son apprentissage à un petit exercice (exercice 4 page 10) où il devrait écouter des courts dialogues et relier chacun avec son dessin; pour l'acte remercier, cet exercice ne présente que l'énoncé *Merci*.

Les auteurs de cette méthode ne proposent aucun autre exercice, en particulier dans la leçon 10, où normalement l'apprenant devrait être mis en contact avec plusieurs situations et contextes où il devrait savoir utiliser les expressions qu'il avait appris et savoir surtout les différences d'usages de chacune d'elle.

2 – S'excuser

Le niveau seuil a pu regrouper les énonciations suivantes de l'acte de parole *s'excuser*

Je vous présente mes excuses.

Je m'excuse.

Je suis impardonnable. Je ne l'ai pas fait exprès.

J'ai fait cela sans penser à mal.

Sans mauvaise intention

Je ne voulais pas vous (vexer, blesser, ennuyer, faire de la peine).

Je regrette.

Je suis (sincèrement, vraiment) désolé.

A l'instar de l'acte *remercier*, l'acte *s'excuser* apparaît dans le dialogue 2 de la première leçon (page 10), également dans les *petits mots de politesse* avec les formulations des énoncés; *Pardon, excusez-moi et je suis désolé(e)*. Ensuite nous retrouvons brièvement l'énoncé *excusez-moi* dans deux petits dialogues de la page 16 et 34. Et ce n'est aussi, que dans la leçon 10, que nous revoyons encore les énoncés *excusez-moi* et *désolée* dans le dialogue 1 de la page 98, également dans les messages de la page 100, avec l'introduction des énoncés plutôt formels *je vous prie de m'excuser, je le regrette beaucoup*.

De même l'acte de langage s'excuser se retrouve aussi mentionné dans le petit carré en bas de la page afin d'apprendre à l'apprenant quelles expressions utiliser dans le cas d'une présentation d'une *excuse, excusez-moi (excuse-moi), je suis désolée, je regrette, je vous prie de m'excuser, je vous présente mes excuses* (formel).

Dans le cahier d'exercice, nous retrouvons l'énoncé *excusez-moi* dans le même exercice proposé pour l'acte *remercier* en page 10. Un second exercice est également proposé dans la leçon 10, à la page 78 du cahier, où l'apprenant doit écouter des enregistrements et trouver le dessin qui correspondait à chaque dialogue.

De même que dans le cas du remerciement, l'apprenant est sensé acquérir des expressions sans savoir vraiment dans quelles circonstances les utiliser. Il faut remarquer également que les énoncés *je te prie de m'excuser* et *je te présente mes excuses* ne sont guère évoqués.

3- Demander

Dans le Niveau Seuil, nous avons noté plusieurs énonciations de l'acte de parole *demander*, mais nous n'allons retenir que quelques-unes :

Demander (capacité) Je peux te demander de (...)

Je suis capable de te demander de (...) Je pourrais

Je serais capable de (Hypothèse) Si tu fermes la porte (stp) ?

Tu ferais la poste (stp) ? (Compétence, capacité) (Tu sais, tu saurais) (.....)

(Tu peux, tu pourrais) (.....)

(Sais-tu, saurais-tu) (.....)

(Peux-tu, pourrais-tu) (.....)

L'acte de langage *demandeur* est vite introduit dans cette méthode, où nous avons observé dans la deuxième leçon (page 18-19) avec des énoncés qui se rapportent à la demande d'informations avec les formulations suivantes :

- Je voudrais un livre de Monet.
- Je voudrais habiter au Canada
- Est-ce que vous avez des livres d'art?
- Est-ce qu'il y a une cafétéria dans le musée

Un peu plus loin et dans la troisième leçon (page 27), des énoncés pour demander une explication sont introduits :

- *Vous pouvez répéter ? Je ne comprends pas. Qu'est-ce que vous dites?*
- *Qu'est-ce que ça veut dire?*

A l'exception de ces cas cités plus haut, l'acte de langage *demandeur* n'apparaît plus ni dans la méthode ni dans le cahier d'exercice. Bien que cet acte soit un acte primordial que tout apprenant du français langue étrangère devrait apprendre et maîtriser au niveau débutant A1. Nous avons constaté que peu de place est consacrée à l'enseignement des actes de langage dans la méthode étudiée.

7.4.2 La méthode Echo de niveauA2

En parcourant le livre de la méthode Echo niveau A2, nous avons malheureusement constaté l'absence presque totale des deux actes de langage *remercier* et *s'excuser*. L'étudiant après les avoir plus au moins appris au niveau précédent, devrait normalement être mis en contact avec des situations où il devrait les réutiliser pour pouvoir mieux les assimiler et mieux comprendre les usages de chaque énoncé selon son contexte.

Par contre l'acte de langage *demander* est repris dans la leçon 7, à la page 68, où les auteurs ont introduit à partir de la leçon de grammaire sur le conditionnel, des énoncés dont le but est d'exprimer une demande poliment, nous notons les formulations suivantes :

- Je voudrais.....
- Tu devrais.....
- J'aimerais.....
- Je souhaiterais.....
- Il faudrait.....

Des exercices autour du conditionnel ont été également proposés dans le cahier personnel d'apprentissage, où nous retrouvons dans l'activité 5, (page 50) et l'activité 4, (page 52) quelques questions autour de l'acte de parole *demander* parmi d'autres actes comme *suggérer*, *conseiller* et *reprocher*.

7.4.3 La méthode Echo de niveauB1

L'acte de parole *remercier* est cette fois-ci intégré dans des lettres pour travailler sur la compétence de la production écrite. Nous notons la présence de quelques actes de remerciements formels comme :

Nous vous serions reconnaissants (page 40)

Ou

Je vous remercie par avance. Je vous serai reconnaissante (page72).

En outre, l'acte de langage *s'excuser* est présent dans certains dialogues ou nous avons noté les énoncés suivants : *Excusez-moi de vous déranger* (page 38), *Excusez-moi* (page 54), *Je regrette* (page 68), *Je suis désolée* (page 70).

Dans cet ouvrage, l'apprenant n'est malheureusement pas confronté non plus à des situations où il devrait exprimer une demande.

Les dialogues proposés dans cette méthode, sont hélas très pauvres en enseignement des actes de langage. Les auteurs bien qu'ils aient inscrits leur méthode dans l'approche actionnelle, nous avons remarqué également que peu de tâches sont finalement proposées et qu'en définitive cette méthode avait focalisé surtout sur la grammaire et les savoirs linguistiques plus qu'aux compétences que l'apprenant devrait acquérir pendant son apprentissage selon ce que prévoit le cadre européen de référence pour les langues.

CHAPITRE 8

L'APPORT DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION POUR L'EDUCATION DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES

8 Introduction

Comme nous l'avions mentionné dans le chapitre précédent, les technologies ont fait leur entrée en classe de langue étrangère avec la méthodologie audiovisuelle au moment de l'introduction du magnétophone et la télévision comme moyen permettant un meilleur apprentissage d'une langue étrangère et en particulier loin de son contexte naturel. L'avènement de l'Internet et le web 2.0 ont aussi profondément bouleversé l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. Beaucoup de chercheurs et praticiens clament fort les avantages inimaginables que peuvent apporter ces nouvelles technologies à l'enseignement des langues étrangères, d'autres hésitent encore à porter des jugements et à se prononcer pour ou contre l'invasion de ces moyens nouveaux. Néanmoins, personne ne pourrait nier l'invasion de ces nouvelles technologies dans nos vies et les places incontournables qu'elles occupent dans notre quotidien ; qui pourrait imaginer maintenant sa vie sans son ordinateur, son téléphone portable, sans sa connexion Internet, sans les réseaux sociaux, sans le You Tube?

Nous voyons tous les jours sur ces réseaux des offres d'enseignement des langues étrangères gratuites et beaucoup de personnes les suivent. Des formations en ligne poussent comme des champignons dans tous les domaines, les universités suivent en proposant elles aussi des cours, voire ; des formations complètes en ligne. N'est-ce pas une preuve de l'apport positif des TICE dans l'enseignement ? Si, c'est vrai, quelles en sont les limites ? Quelles sont les conditions qu'il faut remplir pour garantir cet apport positif ? Faut-il ouvrir les portes grandes ouvertes de nos écoles, de nos universités à l'invasion de ces outils ? Ou au contraire devons-nous les contrôler, voire limiter cette invasion?

8.1 Les TIC en éducation

Nous évoluons dans des sociétés où la communication est l'élément moteur qui a dépassé toute imagination, des sociétés où règnent les technologies de l'information et de la communication dans tous les domaines et aspects de la vie. Le domaine éducatif en particulier ne peut faire exception à la règle et échapper au fléau général. Les TICE sont bien présentes et sont là pour rester. Nos élèves, étudiants ont accès quotidiennement à des quantités phénoménales d'informations et de connaissances, ils ne comptent plus comme autrefois sur l'enseignant détenteur du savoir, l'apprenant sait qu'en appuyant sur un clic sur son ordinateur, sa tablette ou même son téléphone portable, il pourrait accéder à toutes les connaissances et savoirs dont il a besoin. Les pratiques d'apprentissage ont changé et appellent à d'autres pratiques d'enseignement qui doivent elles aussi évoluer dans le même sens. Certes, l'invasion des TICE dans les systèmes éducatifs pose de grands défis, mais les relever n'est plus un choix, mais une nécessité de plus en plus grandissante. Leur introduction dans les écoles et universités pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage devient une réalité difficilement contournable comme l'affirment Lessard et Tardif (2001), et laborieuse selon (Depover, Karsenti et Komis, 2007). Bien que l'impact de ces technologies sur la réussite scolaire et même universitaire n'ait pas encore été clairement vérifié, néanmoins leur impact sur la motivation des élèves (Knoerr 2005, Barette 2005), et sur leur engagement (Bernet & Karsenti, 2013) a été clairement confirmé. La question la plus évidente est de savoir de quelle manière introduire ces nouvelles technologies pour en faire un usage pédagogique susceptible d'apporter une plus-value à l'enseignement et à l'apprentissage.

8.1.1 Un usage pédagogique des TICE en classe

Karsenti et Collin (2012 : 261) affirment que « La présence croissante des technologies émergentes en contexte éducatif est porteuse à la fois de nouveaux défis et de nouvelles opportunités pour l'enseignement et l'apprentissage ». Les défis sont effectivement lourds car devant ce phénomène technologique qui a envahi nos sociétés contemporaines, l'école et l'université ne peuvent pas leur tourner le dos sinon elles signeront ainsi leur fin. Elles doivent réfléchir à planifier leur introduction dans leurs systèmes éducatifs de manière qu'elles soient productives de savoirs, de connaissances et surtout de compétences.

Nul ne peut contester que la pénétration des technologies de l'information et de la communication dans la classe ait bouleversé les pratiques, à la fois des enseignants et des apprenants, et que ces derniers ont vu leurs rôles et statuts complètement modifiés.

Une étude réalisée par l'OCDE (2004) intitulée (*Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools*), menée dans une quinzaine de pays européens en plus de la Corée et du Mexique. Cette étude confirme le rôle important que peut jouer une intégration efficace des TICE dans le système éducatif :

Les technologies de l'Information et de la Communication peuvent être utilisées pour faciliter une large gamme d'activités d'enseignement et d'apprentissage. Elles peuvent être utilisées dans des situations d'apprentissage en groupe ou en individuel. Elles peuvent également être employées pour permettre aux élèves de pouvoir travailler selon leur propre rythme, de développer leurs compétences en recherche et en analyse et avoir des opportunités supplémentaires d'apprentissage par simulation. Les enseignants peuvent intégrer les activités reliées à l'outil informatique dans les devoirs donnés aux élèves. En outre, les technologies de l'information et de la communication ouvrent de nouvelles possibilités de stockage et de récupération d'informations et peuvent donc être utilisées comme centre de ressources (OECD 2004: 91). Traduit de l'anglais.¹

En effet, les nouvelles technologies peuvent présenter plusieurs avantages, comme soutenir les activités d'enseignement et d'apprentissage, initier l'apprenant au travail individuel et de groupe, à chercher lui-même l'information et développer sa compétence d'autonomie. L'apprenant est un acteur dynamique de son apprentissage, ces outils lui permettent aussi de travailler et d'avancer à son propre rythme, d'accroître sa motivation. Ils lui offrent aussi les moyens d'interagir avec ses pairs et autres apprenants du monde entier ce qui lui permet une ouverture culturelle et interculturelle fort importante en particulier dans l'apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, et malgré les bienfaits de ces moyens modernes, les résultats de leur introduction sont encore loin d'être satisfaisants comme nous le montre l'étude de

¹Information and communication technology can be used to facilitate a broad range of teaching and learning activities. They can be used in both independent and group learning situations. ICT can also be used to allow students to work at their own individual pace, developing research and analytical skills and gaining additional opportunities for learning by simulation. Teachers can integrate computer-related activities into students' homework. Moreover, information and communication technology opens new possibilities in storing and retrieving information and thus can be used as resource center. (OECD)

l'OCDE, citée plus haut, qui avait conclu que les apports des TICE dépendent surtout de leurs usages et que malheureusement les résultats de l'étude montrent un usage plutôt *décevant* (OECD,2004:133).

8.1.1.1 Le rôle de l'enseignant

Une grande majorité d'enseignants avait développés des réticences quant aux avantages que peuvent apporter ces TICE à l'enseignement, tout du moins au début de l'apparition de ces nouvelles technologies« comme si l'apparition des TIC dans le cadre scolaire conduisait naturellement à minorer l'importance des enseignants voire à les évacuer de la situation d'apprentissage» (Guichon, 2012 : 6). Le temps a prouvé que ces craintes n'ont pas lieu d'être et que l'enseignant est toujours présent dans le système d'enseignement et d'apprentissage. Grâce aux TICE, et au nouveau rôle qu'elles jouent, cet enseignant n'est plus le détenteur du savoir et des connaissances qu'il doit transmettre à ses apprenants. Il se voit doté de plus de liberté, et de temps qu'il peut consacrer au suivi personnalisé de l'évolution de ces apprenants dans leurs apprentissage, à la recherche de nouvelles innovations dans son métier qui lui permettent de mieux l'exercer. Au moyen de ces TICE, il devient le guide, le facilitateur, la source d'aide et d'encouragement, le déclencheur, le conseiller. Son rôle est tout aussi important qu'avant l'apparition de ces technologies. Il reste le chef d'orchestre de sa classe, c'est sur lui que retombent la réussite ou l'échec de la situation de l'enseignement/apprentissage et de l'intégration des TICE à cette situation. C'est toujours l'enseignant qui détermine les objectifs d'apprentissages, fixe les moyens à y mettre, propose des activités, définit les groupes de travail, les projets sur lesquels doivent travailler ses apprenants, évalue les apprentissages.

8.1.1.2 Le rôle de l'apprenant

Dans une classe où les TICE sont introduits, l'apprenant a un rôle décisif à jouer. Il n'est plus l'apprenant passif et réceptif qui attend l'arrivée du flux de connaissances de son enseignant. Dans ce type de classe, il doit *apprendre à apprendre* par lui-même, à chercher à bâtir son savoir et à développer ses compétences. Il sera amené à travailler en groupe et collaborer avec ses camarades, à réaliser des projets, à résoudre des problèmes, à s'auto évaluer. A travers les TICE, l'élève apprend l'autonomie et acquiert une certaine indépendance dans la construction de son savoir. Il travaille à son rythme, il est moins exposé au stress, il apprend avec et de ses pairs, il organise son travail, il est responsable également des résultats de son œuvre.

8.2 La formation des enseignants à l'usage des TICE

Il est bien évident que doter la classe d'ordinateurs ou tablettes tactiles est une condition première pour réussir cette introduction, mais elle est loin d'être suffisante pour en faire un bon usage. Plusieurs autres facteurs sont encore plus que décisifs. Les conclusions du groupe de réflexion mis en place dans le cadre de la Task Force de Région Wallonne du projet Cyber classe en vue de la poursuite de l'implantation des TIC et de leurs usages dans les écoles de Wallonie (2011: 11) estiment que :

Toute stratégie de développement du numérique doit impliquer fortement les professeurs et les instituteurs dans le dispositif de mise à niveau de leurs compétences, d'abord, et d'exploitation de ces technologies dans les activités pédagogiques ensuite. Elle doit aussi englober toutes les facettes du métier d'enseignant. Son action au quotidien dans la classe est évidemment déterminée par les programmes qu'il « suit » et par ses propres capacités à les mettre en œuvre, donc par sa formation initiale et continuée. Elle l'est aussi par les « outils » qui sont mis à sa disposition : ordinateur(s), vidéoprojecteur/TNI, appareil photo numérique...etc., et ce, en classe, bien entendu, mais aussi là où il prépare ses leçons. Le rôle des contenus en- et hors- ligne et donc des manuels scolaires doit également être repensé pour s'insérer harmonieusement dans cette nouvelle vision.

En effet, pour assurer un usage pédagogique capable d'atteindre les objectifs d'enseignement, il est primordial d'inclure en particulier les trois participants majeurs à ce projet à savoir, l'institution, les enseignantes et aussi les apprenants. La formation des enseignants et des apprenants à cet usage est le facteur le plus décisif quant à la réussite de l'introduction pédagogique des TICE dans une classe. Beaucoup d'enseignants ne savent pas manipuler les ordinateurs ou les tablettes comme leurs élèves et se sentent donc en position de faiblesse par rapport aux compétences et aux riches connaissances de leurs apprenants. Cette catégorie d'enseignants préfère dénigrer les bienfaits de ces technologies et se cramponne aux anciennes méthodes tout en chantant leurs apports prouvés depuis très longtemps. Certains en utilisent très peu à la limite de leurs compétences en la matière mais reconnaissent tout au moins les avantages que peuvent apporter ces TICE à l'enseignement et l'apprentissage. Ce genre d'enseignants essaye d'apprendre et de développer ses compétences par le biais de l'auto-formation en cherchant les informations sur le net ou auprès de leur entourage.

Maîtriser les différents aspects de ces équipements et arriver à les intégrer dans les pratiques enseignantes de façon pertinente et innovatrice, ne peut se faire sans que ces enseignant(e)s soient formés durant leurs formations initiales et continues. Plusieurs études comme celle de Gentil et Verdon (2003 : 3) montrent que les enseignants comptent beaucoup plus sur leurs capacités à s'auto-former, en affirmant que l'auto-formation est le type de formation le plus répandu parmi les enseignants. Selon Karsenti et Larose (2005 : 2), « la formation aux usages pédagogiques des TIC pose de nombreux écueils et le transfert de la théorie dans la pratique professionnelle reste problématique ». Plusieurs chercheurs et praticiens attestent que les enseignants une fois en poste ont tendance à réutiliser les mêmes pratiques et méthodes avec lesquelles ils ont été formés lors de leurs formations initiales ou continues. Dès lors, la responsabilité de l'université est grande dans la préparation des enseignants à leurs nouvelles tâches. Karsenti et Larose (2005 :3) affirme que :

L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant ne peut toutefois pas être vue comme un processus mécanique ; elle soulève concrètement toute la question fondamentale de la préparation et de la formation des agents scolaires – et plus particulièrement des enseignants – à l'utilisation optimale des TIC en lien avec l'amélioration de la qualité de la formation des élèves.

8.3 Les TICE dans une classe de langue étrangère

Nous pouvons humblement avancer que l'usage des nouvelles technologies de l'information et de la communication en classe de langue étrangère peut apporter une réelle valeur ajoutée surtout dans des contextes qui sont peu favorables à ces apprentissages et utilisent peu ou pas du tout la langue étudiée. Ces nouveaux moyens technologiques par le biais de l'Internet, et des différents sites et applications qu'un apprenant peut trouver sur le web, ont la capacité de l'aider dans son apprentissage et dans son développement des différentes compétences langagières et en particulier la compétence de la compréhension et de la production orales. Les TICE ne sont pas non plus négligeables pour renforcer les compétences de l'écrit et de la lecture. Ils ont de surcroît la capacité d'accroître la motivation des étudiants à apprendre une langue étrangère par la facilité de trouver une multitude de sites et de blogs dédiés à cette intention, en plus de la possibilité de rentrer en contact avec les natifs de la langue étudiée via les différents réseaux sociaux ce qui est apte à aider l'apprenant dans l'acquisition de la compétence communicative dans cette langue.

Jean Paul Narcy Combes (2005: 107) nous résume les bienfaits des TICE dans l'apprentissage des langues comme suit:

- Le travail sur support TIC peut s'inscrire dans l'instantané (mise en place d'automatismes), mais il favorise aussi l'asynchronie et une gestion plus individualisée du temps
- L'apprenant est plus actif physiquement devant un ordinateur qu'assis en classe. Il « agit » plus et donc devrait apprendre plus selon certaines théories (Piaget 1970)
- Elles favorisent une interactivité permanente
- Les TIC permettent l'individualisation, mais sans isolement
- Elles permettent la multicanalité si utile dans notre domaine (son, image, texte)
- Elles sont sources de multiréférentialité, ce qui permet des croisements et une attitude de relativisation face à l'information (Lancien 1998)
- Il y a une prise en compte immédiate des effets de l'étrangeté des messages en L2
- Elles apportent souplesse et créativité au niveau des tâches, en particulier, elles permettent à l'apprenant de concevoir lui-même ses tâches
- C'est en plus dans des tâches où s'exprime sa créativité que l'apprenant pourra évaluer ses besoins langagiers réels
- L'ordinateur évite la surcharge cognitive en allégeant la mémorisation en limitant les consignes contraignantes. L'ordinateur gèrera les opérations et permettra à l'apprenant de se focaliser sur ce qui importe; elles ont des potentialités techniques nouvelles qui favoriseront la mise en place des micro- tâches en particulier : le sous-titrage, les commentaires en rétroaction (feedback), l'accès à des concordanciers, les demandes d'aide, l'hypertextualité, le masquage de parties de texte, le suivi des opérations et des résultats (mise en mémoire), la collaboration entre apprenants, le drag and drop, le soulignage, la répétition, la correction synchrone ou asynchrone, le traitement de texte avec tout ce qui l'accompagne...etc.

Plusieurs études ont montré les apports de ces technologies de l'information et de la communication dans les développements des attitudes et compétences pragmatiques et en langues étrangères, nous citerons l'étude de Crête-D'Avignon, C., Dezutter, O. et Larose, F. (2014) qui ont travaillé sur les points de vue des élèves du secondaire sur l'usage des TICE comme soutien au développement de la compétence scripturale dans la province du Québec.

Leur étude montre que les élèves reconnaissent l'intérêt des TICE et en particulier les réseaux sociaux (comme le Facebook, et Twitter) dans l'amélioration de leurs compétences à écrire en langue française. Une étude semblable a été menée par ZHANG.Y (2010) sur l'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois. Le chercheur a voulu tester l'apport des nouvelles technologies sur le développement de la compréhension orale. Pour cela, il a utilisé différents supports, comme les CD audio des manuels et plusieurs sites Internet spécialisés dans l'enseignement de la langue française comme le *Point du FLE* et *Ciel Bretagne*. Il a confirmé à la fin de son étude, l'efficacité de ces outils dans le perfectionnement de la compétence de la compréhension orale chez les étudiants chinois apprenants le français. Hocine. N (2011) a mené une expérience de création de blog en langue française avec des élèves du collège en Algérie voulant tester si la tâche de création d'un blog en ligne pouvait améliorer les compétences de l'écrit en langue française de ces élèves. Ses résultats démontrent que grâce à ce support; les élèves ont été motivés à écrire des textes importants. Selon la chercheuse Hocine. N (2011: 225) « le blog s'est révélé être un instrument facilitateur de l'expression créatrice d'élèves en temps ordinaire peu portés sur l'écrit».

Nous aimerions à notre tour dans cette présente recherche, vérifier si les nouvelles technologies de l'information et de la communication peuvent apporter leur contribution dans l'apprentissage des actes de langage chez nos étudiants palestiniens apprenant le français à l'Université Al-Quds. Nous aimerions savoir, si le fait de mettre à la disposition de ces apprenants, des dialogues audio trouvés sur des sites Internet et portant sur les requêtes pourrait améliorer leurs choix des stratégies de formulations qui se rapprochent de celles des natifs français. Pour cela, nous avons proposé dans la dernière partie de notre étude, l'usage des TICE pour résoudre les lacunes que nous avons découvert chez nos étudiants et d'essayer de proposer une piste qui pourrait aider les apprenants à améliorer leurs compétences.

PARTIE 9

CHAPITRE 9

ANALYSE DE LA SIGNIFICATION LEXICALE DE LA REQUETE SELON LA SPA

9 Introduction

Dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes définie comme objectif d'analyser et de comparer les représentations et les réalisations linguistiques de la requête dans deux contextes à priori complètement différents à savoir le contexte arabe palestinien et le contexte français. Nous aimerions savoir si ces contextes culturels jouent un quelconque rôle dans les représentations que l'on peut avoir et les productions que l'on peut choisir lorsqu'on appartient à l'une ou l'autre culture. Pour pouvoir le faire, il est indispensable de proposer non seulement des définitions de ce qu'est la requête, mais aussi de proposer comme point de départ de notre analyse, une représentation sémantique de cet acte selon la théorie de la sémantique des possibles argumentatifs (cf. Galatanu, 1999, 2007, 2011 a, b, 2012, 2013 ; Bellachhab, 2009 ; Cozma, 2009 ; Marie, 2008). Nous considérons comme point de départ la signification lexicale du verbe et du nominal désignant l'acte de la requête dans les dictionnaires de langue française.

9.1 La conceptualisation de l'acte de la requête

Notre postulat empirique de départ tire sa source de notre cadre théorique situé lui-même à l'interface de la pragmatique et de la sémantique, celui de la sémantique des possibles argumentatifs (SPA). Nous partons donc d'une conceptualisation empirique de l'acte illocutionnaire la requête. Cette conceptualisation prend appui sur les significations lexicales à travers le verbe et le nominal le désignant. Nous avons eu recours aux discours lexicographiques des différents dictionnaires en langue française.

9.1.1 La requête en français

Avant d'aller plus loin dans notre analyse, il serait nécessaire de clarifier ce que veut dire le terme *requête* dans les dictionnaires français. Etant donné que nous considérons que la requête est une demande d'un faire ou d'un dire, nous avons cherché également les significations du nominal *demande* et du verbe *demander*.

Le Nouveau Petit Robert définit la requête comme « Demande instante, verbale ou écrite pour demander une faveur, une grâce. »

Le Trésor de la langue française, (trésor de la langue française) définit la requête comme :

- **Une demande, une sollicitation, une prière** orale ou écrite adressée à quelqu'un.

Nous avons cherché la définition du verbe requérir sur ce même dictionnaire et nous avons trouvé que ce verbe correspondait aux définitions suivantes :

- **Réclamer** quelque chose dont on a besoin.
- **Solliciter** une aide, un soutien.
- **Prier** fermement quelqu'un de faire quelque chose en vertu d'un droit.
- **Solliciter** quelqu'un, prière quelqu'un (de quelque chose).
- **Réclamer** par voie de réquisition au nom de la loi.
- **Réclamer, exiger** quelque chose.
- **Solliciter**, avoir besoin de quelqu'un.

Le Trésor de la langue française, considère que la demande est :

- **Faire savoir** que l'on souhaite **connaître quelque chose**.
- **Faire savoir** que l'on souhaite **entrer en possession de quelque chose**.
- **Faire savoir** que l'on souhaite que **quelque chose soit faite**.
- **Faire savoir** que l'on souhaite que **quelqu'un fasse quelque chose, se comporte d'une certaine manière**.

Le dictionnaire Larousse (en ligne) avance les définitions suivantes :

Demander = **interroger, questionner** quelqu'un à propos de quelque chose, **solliciter** de sa part une réponse.

Ou

Faire savoir à quelqu'un ce que l'on veut obtenir de lui Ou

Exprimer un souhait, désirer, souhaiter

Ce même dictionnaire, définit le nominal *demande* comme :

- Action de **faire savoir** que l'on désire obtenir quelque chose ; fait de demander.
- Action de **faire savoir** qu'on désire acheter quelque chose, avoir recours à un service.

La requête est défini par ce même dictionnaire comme « une demande adressée à une autorité, à quelqu'un » ou comme « un mode de saisie d'une juridiction».

Pour le verbe requérir, nous avons trouvé dans ce même dictionnaire les définitions suivantes :

- **Faire appel** à quelqu'un, **réclamer** l'intervention de quelqu'un ou de quelque chose, en vertu du pouvoir légal que l'on a.
- **Sommer** quelqu'un de faire quelque chose, en vertu de l'autorité légale que l'on détient.
- **Faire appel** à quelqu'un, **réclamer** son concours.
- **Exiger** une action, une intervention de façon impérative.
- **Demander** en justice, au nom de la loi, une mesure, une sanction contre un accusé.

Le dictionnaire Quillet de la langue française propose les définitions suivantes pour le verbe demander :

- **S'adresser à quelqu'un pour obtenir quelque chose**
- **Demander** des secours
- **Ordonner** qu'on fasse quelque chose

- **Interroger** sur, s'en quérir de
- **Solliciter**, demander comme une grâce, solliciter une remise de peine
- **Questionner**

La requête :

- **Demande** écrite, présenté à qui de droit et suivant les formes établies.
- **Demande** d'une faveur ou d'une grâce.

Le verbe requérir :

- **Mander, demander, réclamer, requérir le ministère.**
- **Demander** quelque chose en justice.

Les définitions que nous avons pu trouver dans le Grand Robert de la langue Française sont comme suit :

La demande:

- Action de **demander**, de **faire connaître à quelqu'un ce qu'on désire obtenir de lui**
- **Désir, souhait**

Humble demande : imploration, prière, quête, requête,

Demande impérative : **commandement, exigence, mandement, ordre, sommation**

- **Demande** faite avec insistance : **réclamation, revendication, appel**
- **Action de demander**, de chercher à savoir : interrogation, question (demande embarrassante, indiscreète...etc.)
- **Action** par laquelle on s'adresse à un tribunal pour faire connaître l'existence d'un droit (former une demande en divorce, en dommages et intérêt...etc.)

Le verbe demander :

- **Faire connaître à quelqu'un ce qu'on désire obtenir de lui**
- Exprimer un **désir**, un **souhait** de manière à en provoquer la réalisation
- **Demander** une chose que l'on désire, que l'on cherche, que l'on souhaite, que l'on veut
- Faire une **demande** en justice

La requête a donc aussi une connotation juridique comme nous pouvons le constater dans tous

les dictionnaires, le Nouveau Petit Robert définit également la requête comme « Acte motivé adressé par écrit à un magistrat, pour solliciter une autorisation ou faire donner une mesure de procédure ».

Quillet présente aussi la requête étant une « Demande écrite, présentée à qui de droit et suivant les formes établies ».

Le Petit Larousse n'échappe pas non plus à ce genre de définitions « Demande instante, verbale ou écrite» ou encore « Demande effectuée auprès d'une juridiction ou d'un juge, dans le dessein d'obtenir une décision provisoire».

Ces différentes définitions recueillies dans les dictionnaires nous donneront les outils nécessaires pour établir une conceptualisation de l'acte de langage étudié qu'est la requête.

9.1.1.1 La conceptualisation de la requête à partir d'un postulat empirique

9.1.1.1.1 La construction du noyau

Compte tenu des définitions lexicographiques citées du nominal requête et demande et du verbe demander en langue française, nous pourrions définir les traits saillants du noyau qui rappelons-le est considéré comme l'élément le plus stable de la signification du mot constitué de traits de catégorisation sémantique. Dans les multiples définitions que nous avons pu recueillir dans les différents discours lexicographiques des dictionnaires consultés, nous pouvons dire que l'acte de langage *demander* est considéré comme une action d'un *faire faire* que le locuteur adresse à son interlocuteur pour lui faire réaliser une action désirée, souhaitée comme un service, une faveur, une aide ou un secours...etc.

Le noyau qui se dégage de ces définitions et qui constituera notre postulat empirique est représenté dans le schéma suivant :

S penser que **Y** pouvoir faire/fournir **X** **Et/ou**

S penser que **Y** vouloir faire/fournir **X** **Donc**

S vouloir faire faire/dire **X** par **Y**

Pourtant

Y pouvoir ne pas faire/fournir **X**

Schéma (13) : Représentation sémantique de la requête (Postulat empirique)

La représentation modale de l'acte de la requête selon l'approche modale de Galatanu (1997b, 2002), est représentée comme suit:

S < vouloir dire à **Y**>
S < penser que **Y** pouvoir faire/fournir > **X** **Et/ou**
S < penser que **Y** vouloir faire/fournir > **X** **Donc**
S < vouloir faire faire/dire **X** par > **Y** **Pourtant**
Y < pouvoir ne pas faire/fournir **X**

Schéma (14) : Représentation modale de la requête (Postulat empirique)

Où

S est le sujet parlant/ **Y** est le destinataire / **X** est l'objet de la requête/ **Donc/ pourtant** sont les connecteurs de la relation argumentative

La requête, est un acte de langage régi par une intention de VOULOIR FAIRE FAIRE une action à un destinataire par le biais d'un DIRE. Cet acte est donc porteur de valeurs modales volitives (autour de la valeur « vouloir faire/avoir/être ») et faisant partie de la famille des valeurs boulestiques. Selon Galatanu (1997b, 2002), la requête est considérée comme un acte porteur d'un fort degré de subjectivité.

9.1.1.1.2 La constitution des stéréotypes

Les discours lexicographiques cités ci-dessus nous permettent également de définir les stéréotypes liés au noyau de notre acte de langage. Ces stéréotypes rappelons-le constituent selon Galatanu, des associations des éléments du noyau avec d'autres représentations sémantiques. Le schéma qui suit nous présentera l'ensemble des stéréotypes associés au noyau de l'acte de langage (*requête*):

	Noyau	Stéréotypes
1	<p>S penser que Y pouvoir/vouloir faire/fournir X</p> <p>Donc</p> <p>S vouloir faire faire/dire X par Y</p> <p>Pt</p> <p>Y pouvoir/vouloir ne pas faire/fournir X</p>	<p>Donc Y être capable, compétent, apte, habile, serviable, gentil, généreux, volontaire</p> <p>Donc S</p> <p>Besoin, obligation, nécessité, souhait, désir, droit, réclamation, sollicitation, appel, prière....</p> <p>Donc</p> <p>Y liberté, choix, possibilité, probabilité</p>

Tableau 12. Représentation sémantico-conceptuelle de l'acte *la requête* en langue française

Où

S est le sujet parlant/ Y est le destinataire / P est le contenu propositionnel de l'acte

Donc/pourtant sont les connecteurs de la relation argumentative

Pour mieux visualiser les notions de noyau comme traits saillants de la signification lexicale et des stéréotypes qui lui sont associés, nous proposons le schéma suivant :

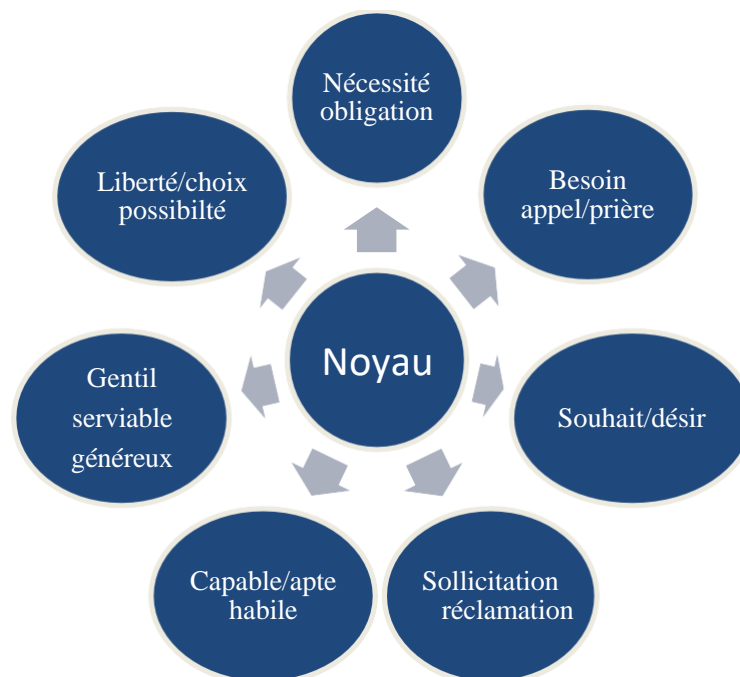


Schéma (15) : Représentation conceptuelle de la requête en français

9.1.1.1.3 Les représentations de la requête chez les informateurs natifs français

Etant donné que notre objectif de recherche porte en premier lieu, sur la comparais on des représentations sémantiques et conceptuelles de l'acte de la requête, et en second lieu sur la comparaison des stratégies de production de la requête dans les deux contextes français et palestinien, nous pensons nécessaire de voir quelles représentations font les informateurs français et palestiniens de la requête pour pouvoir déterminer la représentation modale de cet acte de langage dans les deux cultures. Pour cela, nous avons distribué des questionnaires (voir annexe n° 6, 7 et 8) dans le but d'interroger ces informateurs sur leurs conceptions de la requête. Nous présentons les résultats dans le tableau suivant :

Le tableau des représentations de la requête chez les informateurs natifs-français

	Mots associés à la requête	Eprouver un sentiment	Lequel	Pensez – vous que vous êtes en droit de le faire?	Pensez – vous que votre interlocuteur doit réaliser votre requête ?	Pensez-vous que votre interlocuteur a le droit de refuser votre requête ?	Que ressentez-vous lorsque votre interlocuteur réalise votre demande ?	Que ressentez-vous lorsque votre interlocuteur ne veut pas réaliser votre demande ?	Lorsque vous voulez adresser une requête à quelqu'un, vous avez l'habitude de dire
Infor 1 F/24 ans/Master	Demande, service, dépendance, aide, politesse, rapport supériorité/infériorité	Ça dépend de la requête et de la personne à qui elle est adressée.	Humilité Infériorité Dépendance Complicité	Ca dépend de la requête	Tout dépend de notre relation, et de la nature de la requête.	Oui bien sûr	De la reconnaissance	Je suis ennuyée	S'il-te-plait, est-ce que tu pourrais m'aider ?
Infor 2 M/38 ans/Master	Demande, sollicitation, besoin de l'aide ou de l'assistance de l'autre	Oui	Je me sens redevable	Non, absolument pas.	non sur le principe	Il en a le droit	de la reconnaissance soulagement	la surprise la déception une gêne	pourrais-tu.... s'il te plaît
Infor 3 F/26 ans/Master	Demande	cela dépend auprès de qui j'effectue une requête	anxiété, gêne stress si demande importante	Oui généralement la demande est réfléchie auparavant	l'examiner au moins	oui	Soulagement	rien. Je cherche une autre solution	s'il te plaît, merci...si ça ne te dérange pas
Infor 4 F/34 ans/Master	Demande, investigation	Oui	une espérance	Bien sûr, sinon, je ne demande rien	s'il le peut, oui	oui	Satisfaite reconnaissant e	Je suis un peu déçue	s'il te plaît

Infor 5 F/20ans/L3	Demande	Oui	stress de savoir si elle va être acceptée gêne, bienveillance	Oui	Non	Oui	de la joie, du soulagement	l'agacement désespoir	Est-ce que ça te dérangerait de ... s'il-te-plait ?
Infor 6 M/20 ans/L3	demande, faveur	Oui	je me sens redevable	oui	tout dépend de la situation et des relations	tout dépend de la situation et des relations	je lui suis redevable	Déçu Cela dépend des raisons du refus	s'il te plaît ? toutes les formes de politesse communément admises
Infor 7 F/42 ans/Master	Demande	Oui	Je suis en attente de sa réponse, peut-être un peu Inquiète	non, je ne pense pas	Oui, sinon je ne la demanderais pas	Oui	de la joie	de la déception	
Infor 8 F/18ans/L1	Demande, aide, quand tu as un problème, amitié	Oui	Je ne me sens pas très à l'aise	Ça dépend de la requête et de la personne à qui on demande	Ça dépend de la requête	Oui	Redevable Satisfaction	Déception Compréhension	Est-ce que tu pourrais ? Je sais que tu ne voudras pas de toute manière mais.....
Infor 9 F/20ans/L1	Demande, Supplication, Service	Oui	La gêne	Oui, sinon je ne la formule pas	Oui, il doit faire son possible	Oui, s'il n'est pas en mesure de la réaliser	De la gratitude Du soulagement	De la déception De l'agacement	Excuse-moi -pourrais-tu... ?
Infor 10 F/21ans/L3	Proposition, question, demande	Oui	La gêne Dérangeant	Pour certaines requêtes oui Pour d'autres non	Il est libre de refuser	Oui	Satisfaction Soulagement	De la gêne Déception	Excuse-z-moi, est-ce que.... ? Merci beaucoup
Infor 11 F/21ans/L3	Demande Service	Oui	Satisfaction	Cela dépend Oui	Cela dépend de la requête et du contexte	Oui	Satisfaction	Déception	Excuse-moi , est-ce que je peux te demander quelque chose ?
Infor 12 F/21ans/L3	Demande Question Besoin	Oui	Sentiment de besoin Satisfaction	Oui	Pas forcément	Oui	De la satisfaction	De l'insatisfaction Déception	Est-ce que cela t'ennuierai de... ? Est-ce que tu peux... ?
Infor 13 F/21ans/L3	Demande Souhait Service	Oui	Espérer que la personne n'accepte	Oui	Non, le choix lui appartient	Oui si cela lui est impossible	Gratitude reconnaissance	Déception Amertume	Est-ce qu'il serait possible que tu me rends un service s'il te plaît ?
Infor 14 F/21ans/L3	Demande	Oui	De l'espoir	Oui	Oui, si elle est dans la limite du raisonnable	Bien sûr	Accomplissement	De l'agacement	S'il vous plaît ; merci d'avance
Infor 15 F/21ans/L3	Demande importante	Oui	De l'urgence De l'espoir	Oui	Non	Oui	Du soulagement	Du désarroi	Excuse-moi de te déranger
Infor 16 F/21ans/L3	Questionnement, recherche de différentes réponses, service	Oui	Intimidation	Oui	Pas forcément cela dépend des disponibilités	Oui	De la joie	De la déception	Est-ce que tu pourrais...? j'aimerais te demander quelque chose ...

Infor 17 F/21ans/L 3	Demande Réclamation Service	Oui	De la gêne	Oui si ce n'est pas dans l'exagération	Cela dépend de notre relation	Evidemment	De la satisfaction	Rien	J'ai une requête à vous faire
Infor 18 F/21ans/L 3	Demande Souhait Service	Oui	De la gêne	Oui	Cela dépend de son envie	Oui	Du soulagement De la joie	Déception Agacement Frustration Tristesse	Est-ce que je peux te Demander un service ?
Infor 19 F/21ans/L 3	Demande Aide Amitié	Oui	Je ne me sens pas très à l'aise	Ça dépend de la requête et de la personne	Ça dépend de la requête	Oui	Redevable De la satisfaction	Déception	Est-ce que tu pourrais ?
Infor 20 F/21ans/L 3	Demande Supplication Service	Oui	De la gêne	Oui	Il doit faire son possible	Oui	Du soulagement De la gratitude	Déception Agacement	Excuse-moi pourrais -tu...?

Tableau 13 : Les représentations de la requête chez les informateurs natifs-français

A partir des données que nous avons pu recueillir sur les représentations que font les français natifs sur l'acte de langage de la requête, nous pouvons proposer la représentation sémantico-conceptuelle l'acte *la requête* suivante :

	Noyau	Stéréotypes
1	<p>S penser que Y pouvoir/vouloir faire/fournir X</p> <p>Donc</p> <p>S vouloir faire faire/dire X par Y</p> <p>Pt</p> <p>Y pouvoir/vouloir ne pas faire/fournir X</p>	<p>Donc Y être capable, compétent, apte, habile, serviable, gentil, généreux, volontaire.....</p> <p>Donc S</p> <p>Demande, question, Besoin, souhait, sollicitation, faveur, assistance, supplication....</p> <p>Donc S ressentir</p> <p>reconnaissance, joie, recevabilité, gratitude, satisfaction, soulagement, accomplissement....</p> <p>Donc</p> <p>Y liberté, choix, possibilité, probabilité</p> <p>Donc S ressentir</p> <p>Gêne, déception, surprise, frustration, agacement, solitude, insatisfaction, amertume, désarroi</p>

français **Tableau 14 : Représentation sémantico-conceptuelle de l'acte *la requête* chez les natifs**

Le schéma suivant nous illustre cette représentation de la requête chez ces natifs français

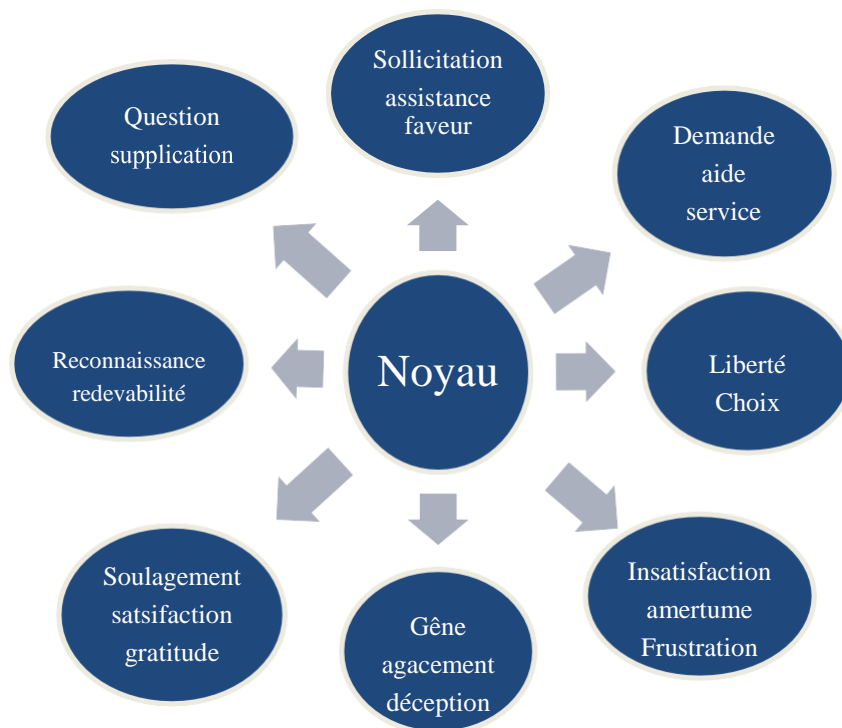


Schéma (16) : Représentation conceptuelle de la requête chez les natifs français

Les données recueillies à travers les questionnaires autour de la représentation de la requête chez les natifs français, nous confirme, que la représentation conceptuelle recueillie auprès de ces informateurs, est conforme à notre postulat empirique de départ :

- Pour un français natif, faire une requête équivaut à VOULOIR FAIRE FAIRE à travers un énoncé (un DIRE).
- Les stéréotypes qui se dégagent de ces informateurs sont aussi conformes à notre postulat empirique. Pour les natifs français faire une requête équivaut à faire une demande d'une aide, d'une faveur ou d'un service, solliciter, demander l'assistance d'une personne.

Cet acte n'est produit que lorsque besoin est ressenti. Des sentiments comme celui d'être redevable, d'humilité, d'anxiété et même de complicité sont ressentis par les français natifs lors de la production de cet acte de langage. Selon eux, l'interlocuteur n'est pas dans l'obligation de répondre à la requête, ce dernier est au contraire en droit de refuser de la réaliser. Des sentiments de joie, de reconnaissance, de satisfaction et de soulagement sont ressentis par le locuteur lorsque sa requête est exaucée. Dans le cas contraire, des sentiments de déception, de gêne, de l'agacement et de solitude sont alors au rendez-vous.

Il serait intéressant à cette étape de notre recherche de pouvoir comparer avec les représentations que font les natifs palestiniens de la requête. Possèdent-ils des représentations semblables à celles des français ? Sont-elles différentes ? Est-ce qu'un contexte et une culture différente peuvent influencer ces représentations ?

Notre point de départ sera également le parcours des différents discours lexicographiques des différents dictionnaires de langue arabe et également de notre expérience personnelle de la formulation de la requête chez les palestiniens.

9.1.2 La requête en langue arabe classique

En langue arabe, le mot requête équivaut à la demande. Afin de définir le mot de la *demande* nous avons eu recours à trois dictionnaires qui sont les dictionnaires références dans cette langue, Lissane Alarab (لسان العرب), Maqayis Alogha (مقاييس اللغة) et enfin Al wasit (الوسيط) ..

Dans le dictionnaire Lissan al arab, la *demande* signifie « essayer de **trouver une chose** et la **Prendre**».

Selon Maqayis al lougha, « la **demande** représente l'envie ou le **désir d'avoir quelque chose**».

Nous trouvons presque la même définition dans le dictionnaire Al wasit qui définit la demande/requête « comme **vouloir avoir** ou **s'approprier** une chose ».

Pour le dictionnaire bilingue arabe-français Larousse Arabe la requête est une **sollicitation**, une **réclamation** d'une chose, une **prière**, un **souhait** ou **désir** d'une chose.

En considérant les définitions tirées des discours lexicographiques, du terme requête qui rappelle le équivalent au mot la demande en langue arabe, et également de notre propre expérience, nous pouvons présenter la représentation sémantique et la conception modale de cet acte selon le principe de la SPA comme suit :

Le noyau qui se dégage de ces définitions est représenté dans le schéma suivant :

S penser que Y pouvoir faire/fournir X Et/ou

S penser que Y vouloir faire/fournir X Donc

S vouloir faire faire/dire X par Y

Pourtant

Y pouvoir ne pas faire/fournir X

Schéma (17) : Représentation sémantique de la requête en langue arabe classique

La conception modale de cet acte en langue arabe est représentée comme suit :

- **S < vouloir dire à Y >**

- **S < penser que Y pouvoir faire/fournir > X**

- **Et/ou**

- **S < penser que Y vouloir faire/fournir > X**

- **Donc**

- **S < vouloir faire faire/dire X par > Y**

- **Pourtant**

- **Y < pouvoir ne pas faire/fournir X**

Schéma (18) : Représentation modale de la requête en langue arabe classique

A partir des données que nous avons pu recueillir sur les représentations que font les palestiniens natifs sur l'acte de langage de la requête, nous pouvons proposer la représentation sémantico-conceptuelle l'acte *la requête* suivante :

	Noyau	Stéréotypes
1	<p>S penser que Y pouvoir/vouloir faire/fournir X</p> <p>Donc S vouloir faire faire/dire X par Y</p> <p>Pt Y pouvoir/vouloir ne pas faire/fournir X</p>	<p>Donc Y être capable, compétent, apte, habile, serviable, gentil, généreux, volontaire...etc.</p> <p>Donc S Demande, souhait, désir, réclamation, sollicitation, prière, vouloir l'appropriation d'une chose</p> <p>Donc Y liberté, choix, possibilité, probabilité</p>

Tableau 15 : Représentation sémantico-conceptuelle de l'acte *la requête* en langue arabe classique
Le schéma ci-dessous nous illustre l'organisation des stéréotypes de l'acte la requête autour de son noyau central.

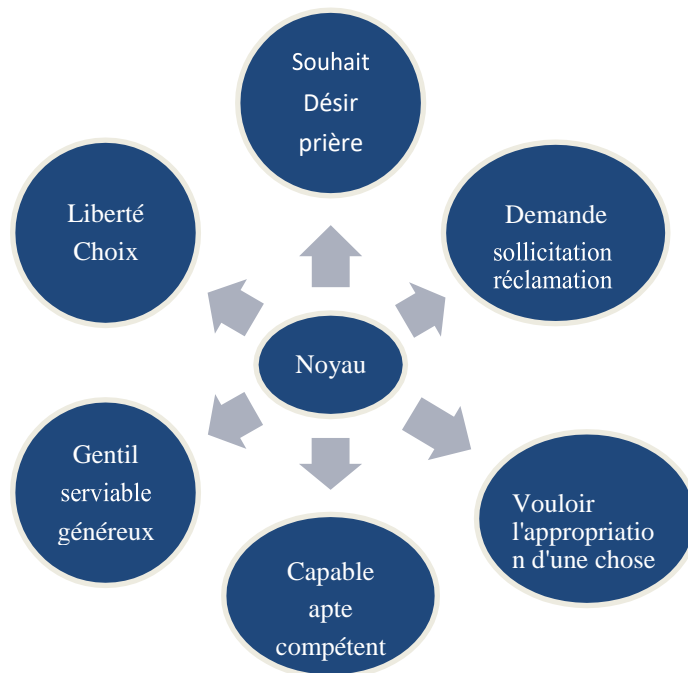


Schéma (19) : Représentation conceptuelle de la requête en langue arabe classique

Infor 10 M/18ans/L1	Demande d'une aide	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la satisfaction	De la tristesse De la gêne	S'il vous plaît
------------------------	--------------------	-----	------------	-----	-----	-----	--------------------	-------------------------------	-----------------

9.1.2.1 Les représentations de la requête chez les informateurs natifs palestiniens

A ce stade, nous aimerions savoir si les natifs palestiniens auront une représentation semblable ou proche de notre représentation proposée. Ceci se fera grâce aux différentes données que nous avons recueillies auprès des étudiants palestiniens n'ayant aucune connaissance de la langue française.

Le tableau des représentations de la requête chez les informateurs natifs palestiniens

	Mots associés à la requête	Eprouver un sentiment	Lequel	Pensez –vous que vous êtes en droit de le faire?	Pensez – vous que votre interlocuteur doit réaliser votre requête ?	Pensez-vous que votre interlocuteur a le droit de refuser votre requête?	Que ressentez-vous lorsque votre interlocuteur réalise votre demande ?	Que ressentez-vous lorsque votre interlocuteur ne veut pas réaliser votre demande ?	Lorsque vous voulez adresser une requête à quelqu'un, vous avez l'habitude de dire
Infor 1 F/21ans/L4	Je veux J'ai besoin	oui	Le regret La timidité Parfois une sensation de force	parfois Oui, si la demande est nécessaire/ ou l'objet de la demande est mon droit	Oui, si je demande un droit, non dans les autres cas	Parfois oui	De la joie De la reconnaissance	Je me sens mal	S'il vous plaît, pourrais-tu
Infor 2 M/24ans/ L4	Demander une chose que je veux, dont j'ai besoin	Oui	La timidité	Oui	Non	Oui	De la reconnaissance	De la déception	Si c'est possible
Infor 3 F/21/ L4	Demande d'aide	Oui	De l'attente Du suspens	Parfois	Cela dépend de la requête	Oui	De la satisfaction De la joie	De la tristesse et de la colère si je demande un de mes droits	s'il te plaît, est-ce que tu pourrais m'aider
Infor 4 M/23 ans/L4	Demande d'aide, d'un service	Oui	Du besoin De la faiblesse	Oui	s'il le peut, oui	Oui	De la joie, la fierté	De la tristesse	s'il te plaît est-ce que c'est possible....
Infor 5 F/22 ans/L4	Je veux, j'ai besoin, je souhaite	Oui	Le besoin	Parfois	Parfois	Parfois	De la joie De la reconnaissance	De l'irritation	Est-ce que c'est possible....
Infor 6 M/22 ans/L4	Demande d'aide	Oui	Le besoin	Oui	Selon la requête	Oui	De la joie De la confiance	De la colère De mon incapacité	s'il te plaît ?
Infor 7 F/22 ans/L4	Demande d'aide Le besoin	Oui	De l'inconfort	Pas toujours, selon la requête	Parfois oui, la requête	Non	De la joie	De la tristesse De l'inconfort	S'il te plaît, est-ce que c'est possible, pourrais-tu
Infor 8 F/19ans/L2	Demande d'une chose, d'un service	Oui	De l'hésitation Timidité Parfois la peur	Oui	Non	Oui	De la joie Satisfaction	De la colère	S'il vous plaît Si vous permettez Si c'est possible
Infor 9 F/19ans/L2	Questionnement	Non	Rien	Pas toujours	Oui selon la relation	Oui	Ma valeur chez la personne	Rien	S'il vous plaît

Infor F/20ans/L2	11	Demande Besoin	Oui	De l'inconfort De la gêne	Oui	Oui	Oui	De la joie De la satisfaction	De la tristesse De la colère parfois	S'il vous plaît Si vous voulez
Infor F/20ans/L2	12	Demande d'un service, d'une faveur	Oui	De l'inconfort De la gêne	Parfois selon la relation et la requête	Oui	Oui	De la joie Du bonheur	De la gêne De la colère	Si vous voudrais S'il vous plaît
Infor F/19ans/L2	13	Demande une aide, de quelque chose	Oui	De la gêne De la timidité	Oui	Oui	Oui	Beaucoup de satisfaction	De la tristesse	S'il vous plaît Si vous permettez
Infor F/19ans/L2	14	Demande Besoin d'aide	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la joie satisfaction	De la colère De la tristesse	S'il vous plaît
Infor F/20ans/L2	15	Demande d'aide	Oui	De la tristesse	Oui	Non	Oui	De la joie Du bonheur	De la tristesse	S'il vous plaît
Infor F/20ans/L2	16	Question Demande de service	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la satisfaction De la joie	De la gêne Tristesse	Si vous permettez S'il vous plaît
Infor F/19ans/L2	17	Demande de quelque chose, de service , de faveur	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la joie	De la tristesse	S'il vous plaît
Infor M/18ans/L1	18	Demande de faveur	Oui	De la tristesse	Oui	Oui	Oui	Du bonheur De la joie	De la tristesse	S'il vous plaît
Infor F/19ans/L2	19	Demande Besoin	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la satisfaction	De la tristesse	S'il vous plaît
Infor M/19ans/L2	20	Demande de service	Oui	De la gêne, tristesse	Oui	Oui	Oui	De la joie	De la colère	Si vous voulez Si vous pouvez

Tableau 16 : Les représentations de la requête chez les informateurs natifs-palestiniens

Selon les données que nous révèlent les réponses de nos informateurs, nous pourrions proposer la représentation sémantico-conceptuelle de l'acte *la requête* suivante :

	Noyau	Stéréotypes
1	<p>S penser que Y pouvoir/vouloir faire/fournir</p> <p>X</p> <p>Donc</p> <p>S vouloir faire faire/dire X par Y</p> <p>Pt</p> <p>Y pouvoir/vouloir ne pas faire/fournir X</p>	<p>Donc Y être capable, compétent, apte, habile, serviable, gentil, généreux, volontaire.....</p> <p>Donc S</p> <p>vouloir une chose, demande d'aide, de service, besoin</p> <p>Donc S ressentir</p> <p>Reconnaissance, joie, satisfaction, fierté, confiance, bonheur.....</p> <p>Donc</p> <p>Y liberté, choix</p> <p>Donc S ressentir</p> <p>Colère, tristesse, gêne, inconfort, incapacité, irritation, déception</p>

Tableau 17 : Représentation sémantico-conceptuelle de la requête chez les natifs palestiniens

Le schéma suivant nous illustrera l'organisation des stéréotypes associés au noyau de la requête.

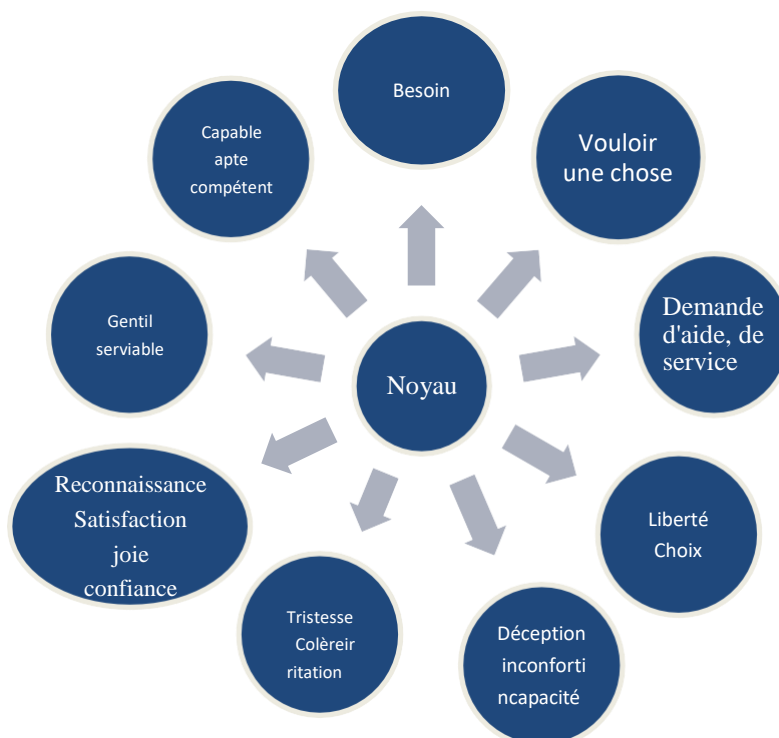


Schéma (20) : Représentation conceptuelle de la requête chez les natifs palestiniens

Les données que nous avons collectées auprès des informateurs natifs palestiniens, confirment la représentation conceptuelle de la requête en langue arabe que nous avons présenté plus haut. Pour un natif palestinien, une requête est une expression d'un VOULOIR quelque chose. Via la réalisation de cet acte, il a l'intention d'un VOULOIR FAIRE FAIRE quelque chose à son interlocuteur pour AVOIR cette chose. Toutefois, il laisse le choix à son interlocuteur de réaliser ou non sa requête. Dans le cas où ce dernier réalise la requête demandée, le locuteur natif palestinien exprime des sentiments de joie, de satisfaction, de reconnaissance, de fierté et de confiance envers son interlocuteur. Dans le cas contraire, nous remarquons l'expression de sentiments négatifs comme la colère, l'irritation, la tristesse, la gêne, l'inconfort ou encore la déception.

9.1.2.2 Les représentations de la requête chez les informateurs apprenants palestiniens

Il serait nécessaire à ce stade de notre étude, d'analyser la conception que font les étudiants palestiniens apprenants la langue française de la requête. Les données recueillies auprès d'eux nous ont permis d'établir le tableau que nous allons présenter ci-dessous.

Le tableau des représentations de la requête chez les informateurs apprenants-palestiniens

	Mots associés à la requête	Eprouver un sentiment	Lequel	Pensez –vous que vous êtes en droit de le faire?	Pensez – vous que votre interlocuteur doit réaliser votre requête ?	Pensez-vous que votre interlocuteur a le droit de refuser votre requête?	Que ressentez-vous lorsque votre interlocuteur réalise votre demande ?	Que ressentez-vous lorsque votre interlocuteur ne veut pas réaliser votre demande ?	Lorsque vous voulez adresser une requête à quelqu'un, vous avez l'habitude de dire
Infor 1 F/19ans/L1	Demande d'un bien ou d'une faveur	oui	La timidité Parfois la peur	Oui sinon je ne demande pas	Oui	Parfois oui	De la reconnaissance	De la déception	S'il vous plaît, pourrais-tu
Infor 2 F/20ans/ L2	Demander une chose	Oui	La gêne	Oui	Non	Oui	De la reconnaissance	De la déception	Si c'est possible
Infor 3 F/19/ L2	Demande d'aide, de service	Oui	La timidité	Oui	Cela dépend de la requête et de la relation	Oui	De la satisfaction La reconnaissance	De la tristesse De la gêne Déception	s'il te plaît, est-ce que tu pourrais m'aider
Infor 4 M/20 ans/L2	Demande d'aide, d'un service	Oui	De la dépendance	Parfois	Oui	Oui	De la joie La reconnaissance	De la tristesse Déception	s'il te plaît est-ce que c'est possible....

Infor 5 M/20 ans/L2	Un souhait ; Demander une chose que je veux	Oui	De la gêne	Oui	Parfois	Parfois	De la joie De la reconnaissance	De la tristesse De la colère	Est-ce que c'est possible....
Infor 6 M/19 ans/L2	Demande d'aide, de faveur	Oui	De la faiblesse	Oui	parfois	Oui	De la joie	De la tristesse Déception	s'il te plaît ?
Infor 7 F/21 ans/L2	Demande d'aide, d'une chose que je veux	Oui	De l'inconfort De la gêne	Pas toujours, selon la requête	Parfois oui, selon la requête	Non	De la joie Je me sens redevable	De la tristesse	S'il te plaît, est- ce que c'est possible, pourrais-tu Voudrais -tu
Infor 8 F/19ans/L2	Demande d'une chose, d'un service, d'une aide	Oui	De la gêne Timidité	Oui	Non	Oui	De la joie Satisfaction	De la gêne De la déception	S'il vous plaît Si c'est possible Si vous permettez
Infor 9 F/18ans/L1	Demande de quelque chose	Oui	De la gêne surtout	Oui	Oui selon la relation	Oui	De la satisfaction	Rien	S'il vous plaît
Infor 10 F/19ans/L2	Demande d'une aide ou d'un service	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la satisfaction	De la tristesse De la gêne	S'il vous plaît
Infor 11 F/20ans/L2	Demande de quelque chose	Oui	De l'inconfort De la gêne	Oui	Oui	Oui	De la joie	De la déception	S'il vous plaît Si vous voulez bien
Infor 12 F/20ans/L2	Demande d'un service, d'une faveur	Oui	De la gêne	Oui	Oui	Oui	De la joie Du bonheur	De la gêne De la colère	Si vous voudrais S'il vous plaît
Infor 13 M/18ans/L1	Demande une aide, de quelque chose	Oui	De la gêne De la timidité	Oui	Oui	Oui	Beaucoup de satisfaction	De la tristesse De l'inconfort	S'il vous plaît Si vous permettez
Infor 14 M/19ans/L2	Demande Besoin d'aide	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la joie satisfaction	De la colère De la tristesse	S'il vous plaît
Infor 15 F/20ans/L2	Demande d'aide	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la joie Du bonheur	De la tristesse	S'il vous plaît
Infor 16 F/19ans/L2	Demande de service	Oui	De la gêne	Parfois selon la relation et la requête	Non	Oui	De la satisfaction De la joie	De la gêne Tristesse	Si vous permettez S'il vous plaît
Infor 17 F/19ans/L2	Demande de quelque chose, de service, de faveur	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la joie	De la tristesse De l'inconfort	S'il vous plaît
Infor 18 M/19ans/L2	Demande d'une aide ou service	Oui	De la tristesse	Oui	Oui	Oui	Du bonheur De la joie	De la tristesse	S'il vous plaît
Infor 19 F/19ans/L2	Demande Besoin Souhait	Oui	De la gêne	Oui	Non	Oui	De la satisfaction	De la tristesse	S'il vous plaît Si vous permettez
Infor 20 F/20ans/L2	Demande de service et de faveur	Oui	De la gêne, tristesse	Oui	Oui	Oui	De la joie	De la colère	Si vous voulez Si vous pouvez

Tableau 18: Les représentations de la requête chez les informateurs apprenants-palestiniens

Les données que nous avons pu collecter auprès des étudiants palestiniens apprenants la langue française, nous permettent d'établir leur représentation sémantico-conceptuelle de la requête selon la SPA:

	Noyau	Stéréotypes
1	<p>S penser que Y pouvoir/vouloir faire/fournir X</p> <p>Donc S vouloir faire faire/dire X par Y</p> <p>Pt Y pouvoir/vouloir ne pas faire/fournir X</p>	<p>Donc Y être capable, compétent, apte, habile, serviable, gentil, généreux, volontaire.....</p> <p>Donc S vouloir une chose, demande d'aide, de service, besoin, souhait</p> <p>Donc S ressentir Reconnaissance, joie, satisfaction, bonheur.....</p> <p>Donc Y liberté, choix</p> <p>Donc S ressentir Colère, tristesse, gêne, inconfort, déception</p>

Tableau 19 : Représentation sémantico-conceptuelle de la requête chez les étudiants apprenants le français

Pour Mieux illustrer cette représentation, nous proposons le schéma ci-dessous, qui montrera l'organisation des stéréotypes autour du noyau selon la conception que font les apprenants de la requête.

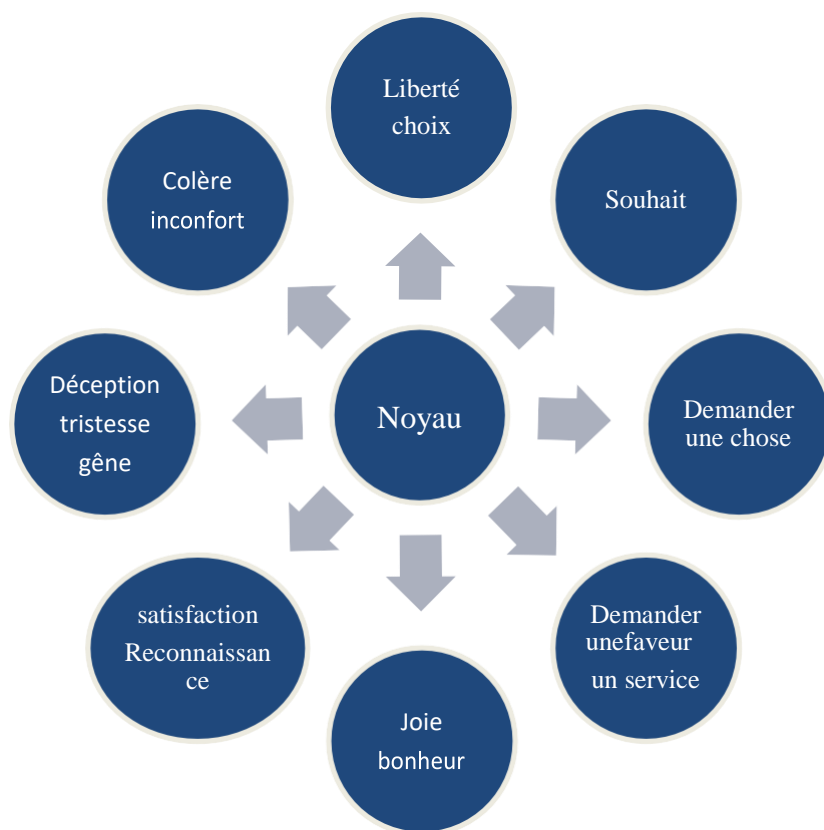


Schéma (21) : Conceptualisation de la requête chez les apprenants du français

Nous constatons que nos informateurs palestiniens apprenants la langue française, possèdent la même conception de la requête que les natifs n'ayant jamais appris le français. Pour eux, la requête est également une demande d'une chose. L'intention du locuteur témoigne d'un VOULOIR FAIRE FAIRE une chose à un destinataire dans le but de d'obtenir cette chose. D'après eux, le locuteur a le droit de refuser la réalisation de la requête demandée. Nous remarquons que les mêmes stéréotypes sont exprimés par ces informateurs comme nous le montre bien les deux figures précédentes.

Conformément aux résultats que nous avons obtenus auprès de nos informateurs palestiniens apprenants ou non la langue française. Nous constatons que les représentations des jeunes palestiniens de l'acte de langage la requête est aussi conforme à notre représentation modale de cet acte en langue arabe. Il est clair que pour un arabophone palestinien, la requête représente une demande d'une aide ou d'une chose dont il a certainement besoin. En produisant sa requête, le locuteur est dans un sentiment d'inconfort, d'incapacité et d'attente.

Il pense avoir le droit de faire sa demande à son interlocuteur tout en lui octroyant néanmoins le droit de refuser sa requête. Des sentiments de joie, de reconnaissance, de satisfaction et aussi de fierté accompagnent l'obtention de la réalisation de sa demande. Dans le cas contraire, une sensation de déception, de tristesse, d'incapacité, d'inconfort et même de colère sont ressenties par le locuteur envers son interlocuteur.

9.2 Comparaison des représentations de la requête chez les informateurs palestiniens natifs et apprenants et les informateurs français

A priori, nous pourrions dire que les deux groupes palestiniens et le groupe français ont des représentations très proches. Selon eux, une requête consiste en un VOULOIR FAIRE FAIRE une action à son interlocuteur. Cela peut être une demande d'un service, d'une faveur ou d'une aide. La différence consiste dans le fait, que les informateurs palestiniens des deux groupes (natifs et apprenants le français), pensent que la requête est issue d'une intention de VOULOIR AVOIR une chose à l'aide de l'interlocuteur, donc par un VOULOIR FAIRE FAIRE quelque chose. Ceci est conforme aux définitions trouvées dans les discours lexicographiques et à la représentation conceptuelle de cet acte de langage en langue arabe, que nous avons proposé selon la théorie de la sémantique des possibles argumentatifs de Galatanu.

Tous les informateurs des trois groupes, pensent que faire sa requête est toujours accompagné d'un sentiment bien défini. Pour les natifs français, ses sentiments sont multiples à savoir *se sentir redevable à l'autre personne, des sentiments de dépendance, d'humilité, d'infériorité, de gêne, d'attente, de stress et d'inquiétude*. Des sentiments presque semblables sont éprouvés par leurs homologues palestiniens comme *l'inconfort et l'attente*. A cela viennent s'ajouter des sentiments comme *le regret, la sensation de faiblesse, la timidité*.

La grande majorité des informateurs français et palestiniens estiment être en droit de faire leur requête, mais néanmoins, ils estiment également que l'interlocuteur est en droit aussi de refuser sa réalisation. Les trois groupes d'informateurs nous révèlent ressentir des sentiments de *satisfaction, de soulagement, de joie et surtout de reconnaissance* lorsque leur interlocuteur réalise leur requête. Dans le cas contraire, des sentiments négatifs sont ressentis. Les informateurs français natifs parlent de sentiments *de déception, de solitude, de désespoir, d'agacement et de gêne*. Alors que les palestiniens arabophones et apprenants expriment des sentiments encore plus forts comme *la colère, l'irritation, la tristesse et l'incapacité*. Nos groupes d'informateurs nous confirment l'usage des formules de politesse comme le *S'il vous*

plaît et des formulations indirectes de cet acte de langage sous forme de questions avec un verbe comme « *pourrais-tu ...?* » avec des atténuateurs tels que « *Si c'est possible ?* » Ou « *Si ça ne te dérange pas...* ».

En résumé, nous constatons, que les représentations des trois groupes d'informateurs sont très proches et que seulement quelques différences surtout d'ordre affectif (sentiments éprouvés) les séparent.

Cela nous amène à se demander si nous allons retrouver ces ressemblances lors des réalisations des requêtes, produiront-ils les mêmes requêtes dans les mêmes situations? Utiliseront-ils les mêmes stratégies ? Auront-ils recours aux mêmes formules de politesse?

Les réponses à nos questionnements seront apportées par nos expérimentations pratiques que nous aspirons à réaliser dans cette recherche et que nous présenterons ultérieurement.

CHAPITRE 10

ANALYSE DES REALISATIONS DE LA REQUETE

10 Introduction

Dans ce chapitre, nous procéderons à l'analyse des données recueillies auprès des trois groupes d'informateurs, à savoir, les deux groupes natifs français et palestiniens, ainsi que le groupe des palestiniens apprenants la langue française. Nous avons pour objectif d'examiner et de comparer les réalisations de la requête produites par ces informateurs afin de voir si les stratégies adoptées présentent des similitudes ou différences et de vérifier l'impact des représentations de la requête sur les réalisations chez nos informateurs.

10.1 Résultats et analyses du corpus des informateurs palestiniens apprenants le français

Rappelons que les données ont été récoltées suite à l'administration du premier instrument de collecte de données que nous avons utilisé dans cette étude et qui avait pour objectif de faire faire des requêtes aux informateurs lors de dix situations de communication. Les résultats recueillis sont présentés dans ce chapitre par situation. Pour mieux suivre notre cheminement, nous aimerions rappeler brièvement les situations et les rapports relationnels entre les deux interlocuteurs comme suit :

Situation 1 : Le locuteur demande de l'aide à son interlocuteur qu'il rencontre pour la première fois dans un avion (c'est un jeune homme, bien costaud et a l'air sympathique). **DONC** les deux interlocuteurs ne se connaissent pas.

Situation 2 : Lors d'une fête, le locuteur demande à son interlocutrice qui lui est étrangère, de lui passer un plat de salade (elle est d'un certain âge et silencieuse). **DONC** les deux interlocuteurs ne se connaissent pas.

Situation 3 : Le locuteur demande à son voisin de palier (qui organise une fête) de baisser le son de la musique (c'est un jeune comme vous et très sociable). **DONC** les deux interlocuteurs se connaissent

Situation 4 : Le locuteur demande à son interlocuteur (un collègue de travail) de l'emmener

avec lui dans sa voiture (il a le même âge que vous mais de nature solitaire). **DONC** les deux interlocuteurs se connaissent.

Situation 5 : Le locuteur demande à son interlocutrice (sa maman) de le réveiller tôt pour réviser. **DONC** les deux interlocuteurs se connaissent.

Situation 6 : Le locuteur s'adresse à son petit frère pour lui demander de lui céder la télévision. **DONC** les deux interlocuteurs se connaissent.

Situation 7 : Le locuteur (responsable d'un magasin) demande à ses clients de quitter les lieux pour fermeture. **DONC** les interlocuteurs ne se connaissent pas.

Situation 8 : Le locuteur (enseignant) demande à son interlocuteur (étudiant) de sortir manger dehors. **DONC** les deux interlocuteurs se connaissent.

Situation 9 : Le locuteur (un étudiant) demande à son enseignant de lui répéter la leçon.
DONC les deux interlocuteurs se connaissent.

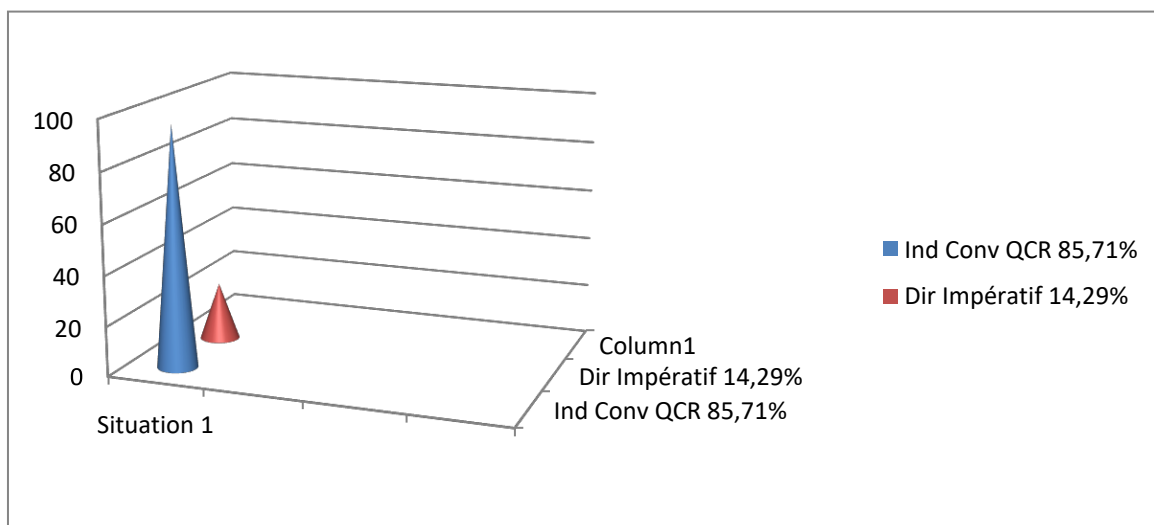
Situation 10 : Le locuteur demande à son supérieur de relire son rapport. **DONC** les deux interlocuteurs se connaissent.

10.1.1 Le questionnaire n° 1 distribué aux étudiants de 2 et 3^{èmes} années

Les données que nous avons pu ramasser, lors de cette première expérimentation, nous ont permis de présenter les résultats suivants :

Situation1

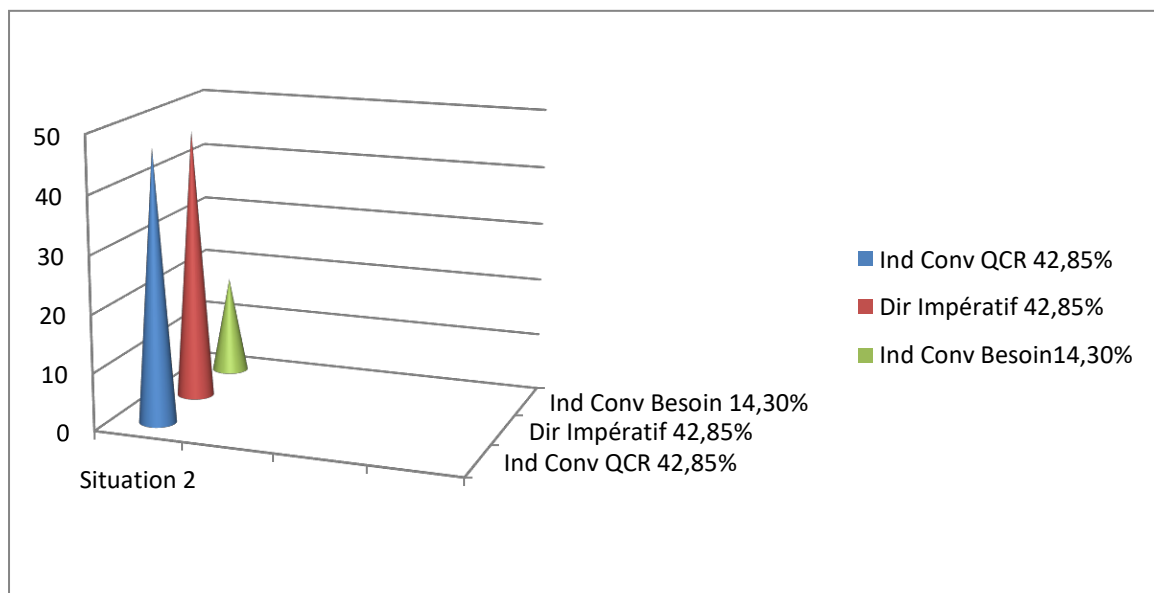
Nous avons trouvé que dans cette première situation proposée la majorité des étudiants ont opté pour la requête indirecte conventionnelle QCR avec une proportion de 85.71% contre 14.29% pour la requête directe impérative.



Graphique n° 1 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°1.

Situation2

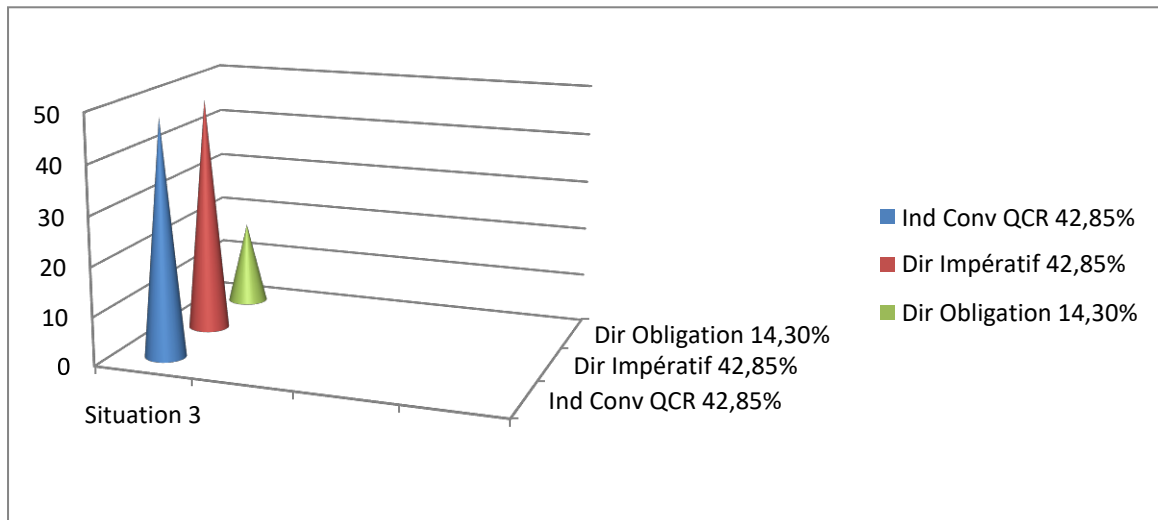
Dans cette situation les étudiants ont aussi opté pour la formulation indirecte conventionnelle comme stratégie principale avec en total 57.15%. 42.85% ont préféré le faire sous forme de question sur la capacité ou la volonté (QCR) alors que 14.30% ont opté pour la formulation d'un besoin. Par contre 42.85% de ces étudiants ont choisi la façon directe en utilisant le mode impératif comme nous le montre le graphique n°2.



Graphique n°2 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°2.

Situation 3

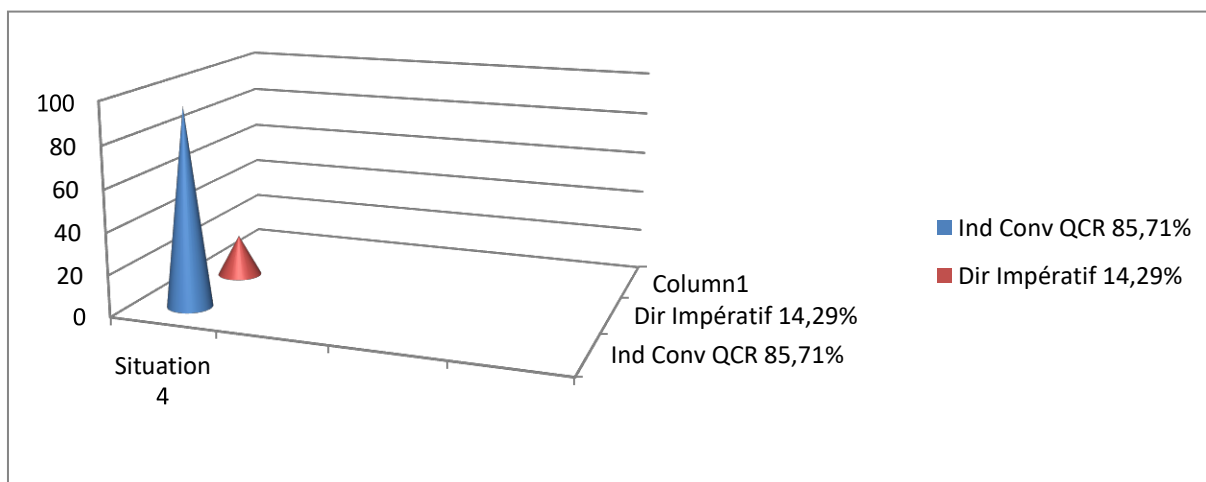
Dans la troisième situation et contrairement aux deux premières, les étudiants ont préféré choisir la formulation d'une requête directe avec un taux de 57.15% réparti entre 42.85% pour le mode impératif et 14.30% pour l'expression d'une obligation. Alors que 42.85% parmi eux ont opté pour la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR comme nous le montre le graphique n° 3.



Graphique n°3 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°3.

Situation 4

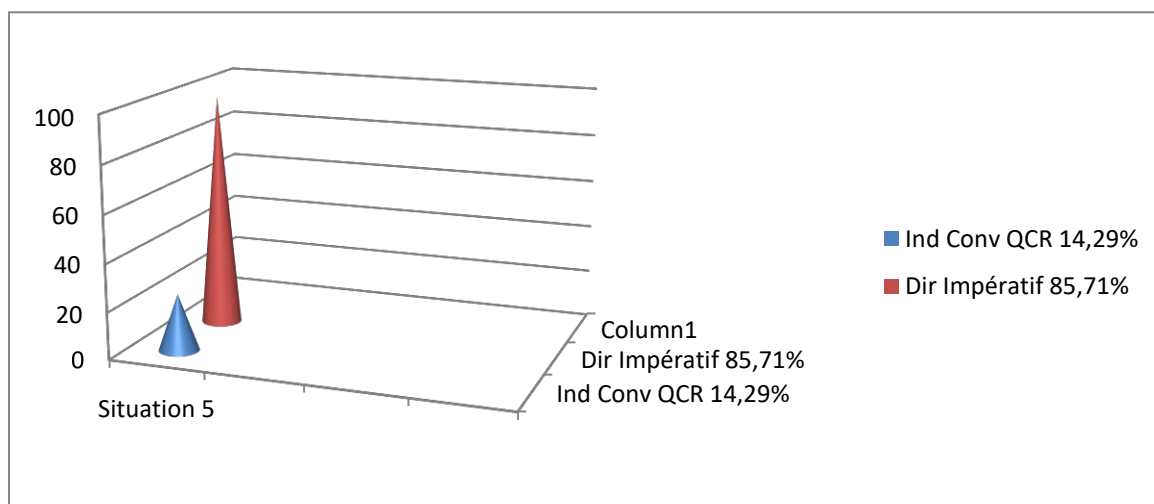
La majorité des étudiants ont fait une requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR dans la situation n° 4 avec une proportion de 85.71% alors que 14.29% ont choisi la formulation d'une requête directe sous forme d'un souhait comme nous pouvons le voir dans le quatrième graphique.



Graphique n°4 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°4.

Situation 5

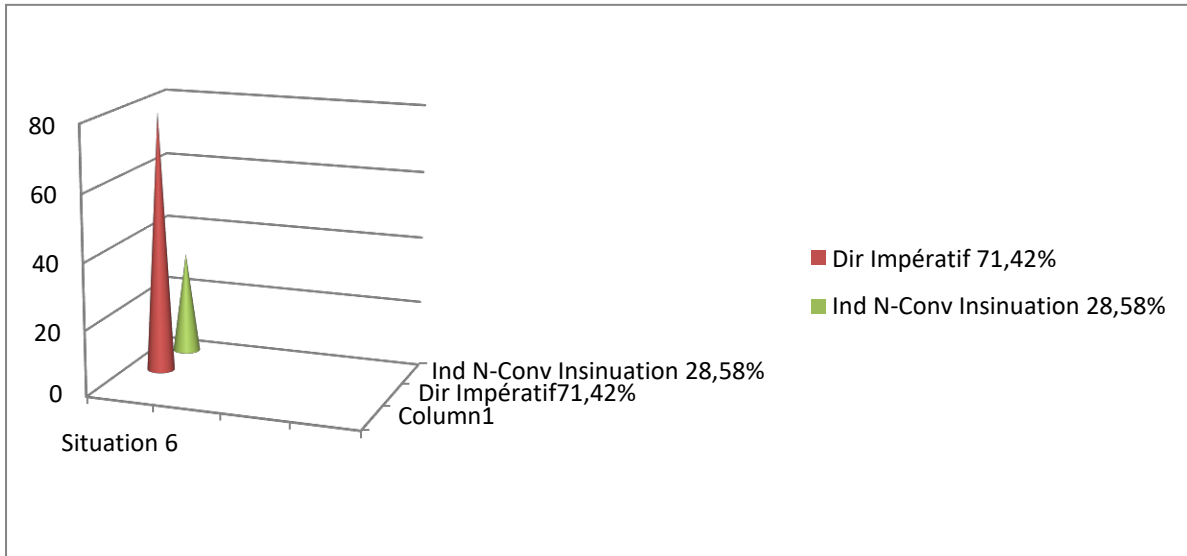
Dans la cinquième situation nous constatons que majorité écrasante des étudiants ont formulé une requête directe en usant de la forme impérative avec un pourcentage de 85.71 % contre uniquement 14.29% des étudiants ayant opté pour la requête indirecte conventionnelle QCR comme nous pouvons le constater dans le graphique suivant :



Graphique n°5 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°5.

Situation 6

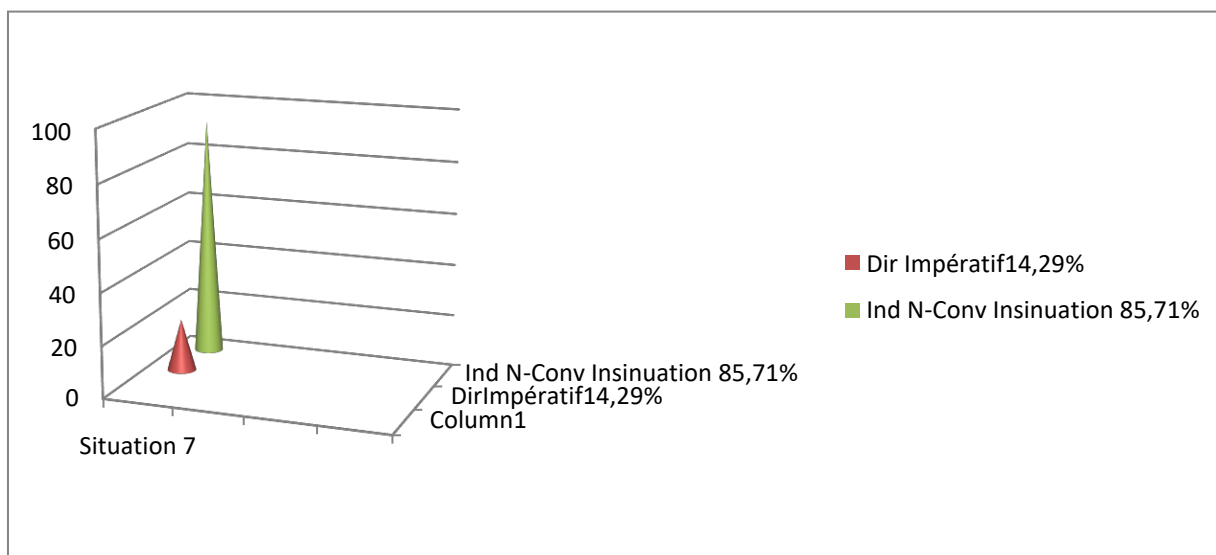
Dans cette situation, les étudiants ont également formulé une requête directe en usant du mode impératif avec un taux de 71.42%. D'autres étudiants (28.58%) ont formulé quant à eux une requête indirecte non-conventionnelle sous forme d'insinuation (voir graphique 6).



Graphique n°6 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°6.

Situation 7

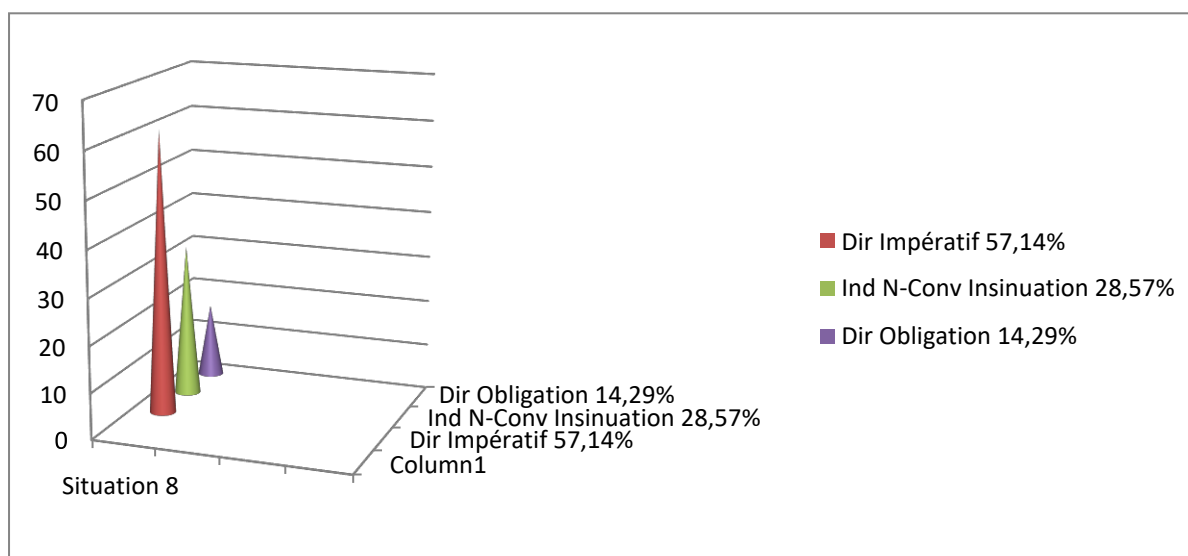
Nous constatons dans cette situation, le choix majoritaire de la formulation indirecte non-conventionnelle sous forme d'insinuation de la part des étudiants avec un pourcentage s'élevant à 85.71%, alors que 14.29% des étudiants uniquement ont choisi la formulation de la requête directe impérative comme nous pouvons le voir dans le graphique n°7 suivant :



Graphique n°7 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°7.

Situation 8

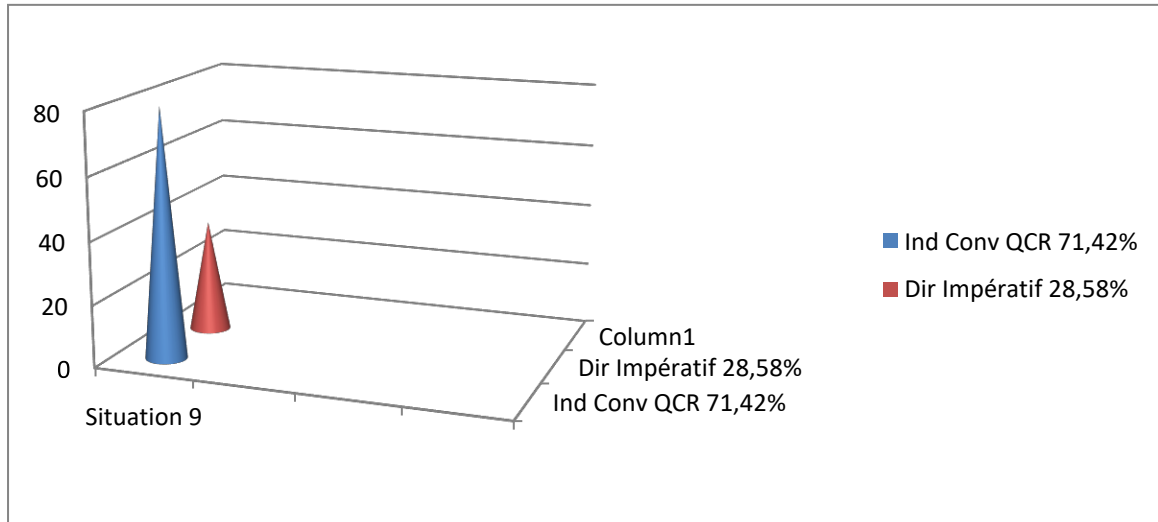
Contrairement à la situation précédente, les étudiants ont opté pour la requête directe avec une proportion totale de 71.43% en majorité avec le mode impératif (57.14%) et 14.29 % d'entre eux ont opté pour la stratégie d'obligation. Seulement 28.57% de ces locuteurs ont formulé une requête indirecte non-conventionnelle qui est l'insinuation (voir graphique 8).



Graphique n°8 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°8.

Situation 9

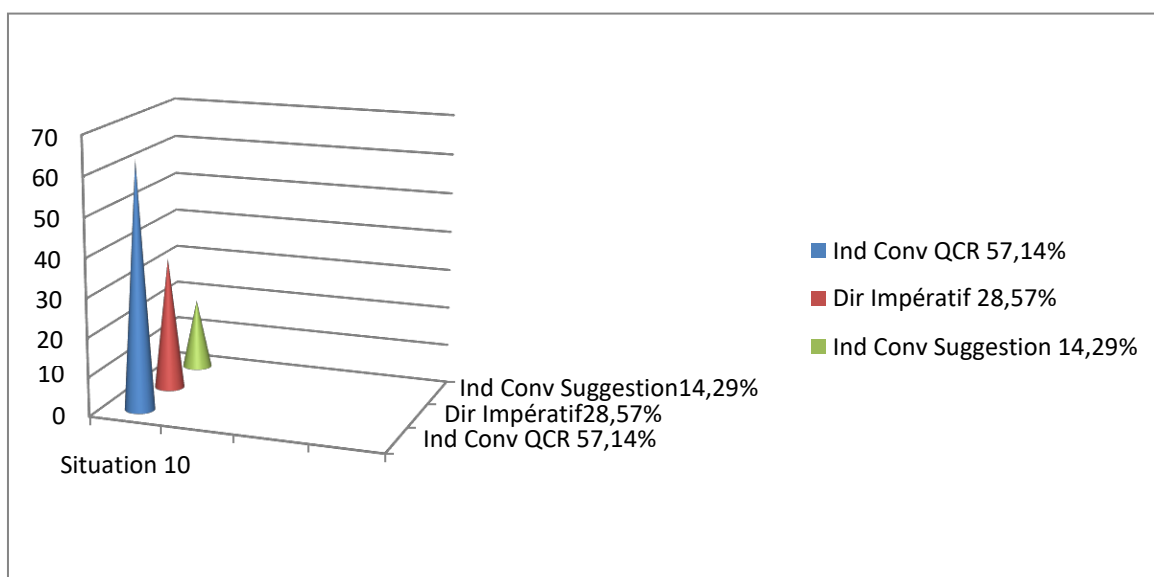
Pour cette situation 71.42% des étudiants ont préféré choisir la requête indirecte conventionnelle QCR, alors que 28.58% d'entre eux ont opté pour la requête directe impérative comme nous pouvons le constater dans le graphique n° 9.



Graphique n°9 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°9.

Situation 10

Dans cette situation comme dans la précédente, les locuteurs ont porté leurs choix sur la formulation indirecte conventionnelle QCR de la requête avec un taux de 57.14%. 14.29% ont usé de la stratégie indirecte conventionnelle sous la forme de la suggestion, alors que le reste (28.57%) ont réalisé leurs requêtes directement et sous le mode impérative (voir le graphique n°10).



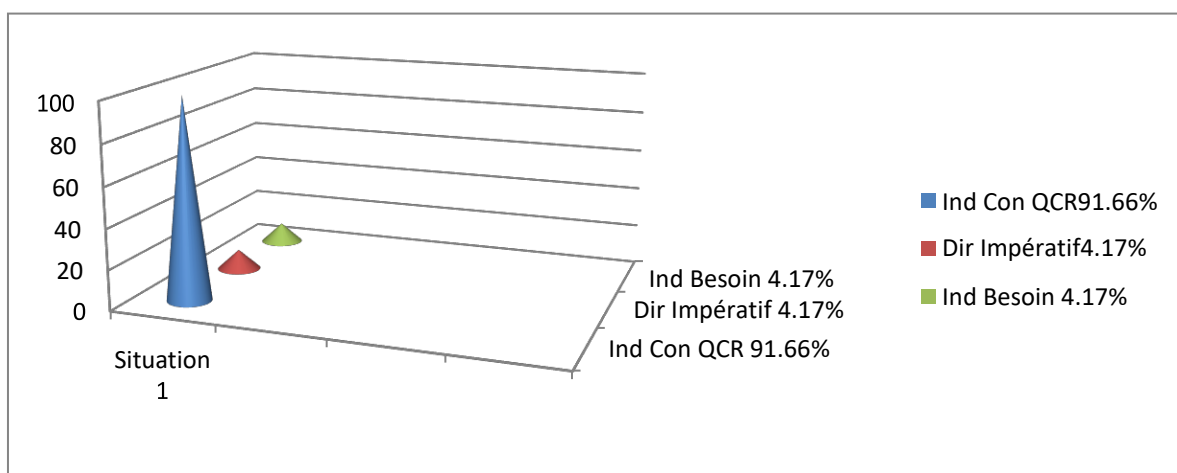
Graphique n°10 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°10.

10.1.2 Le questionnaire n°1 distribué aux étudiantes de 2 et 3èmes années

Les formulations des requêtes par les étudiantes apprenants le français seront exposées dans la partie ci-dessous.

Situation1

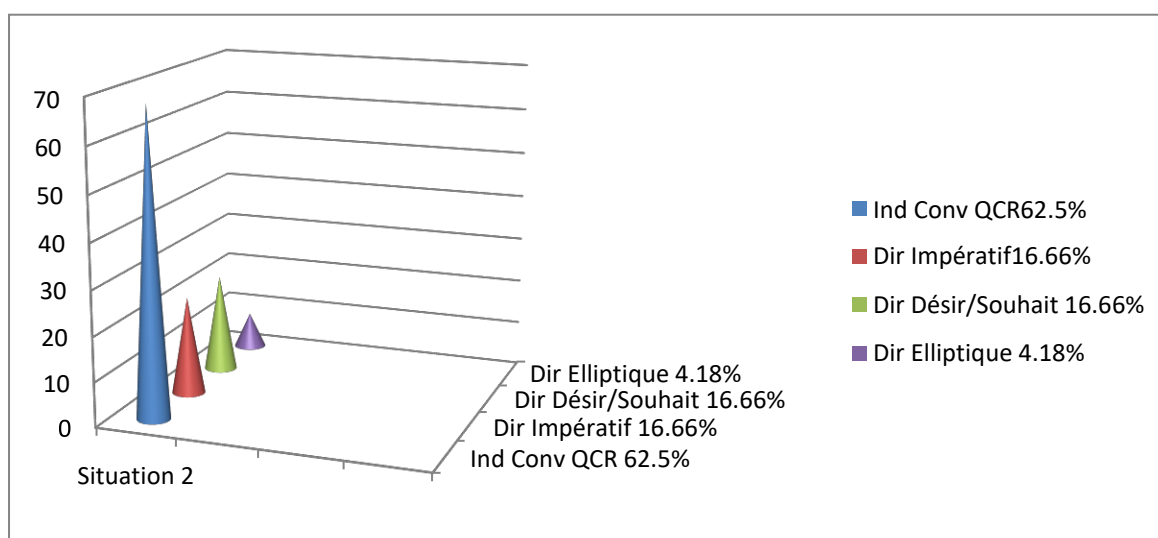
La plus grande partie des jeunes locutrices ont procédé à la formulation indirecte conventionnelle QCR de l'acte de requête avec un taux de 91.66%. 4.17% de ces étudiantes ont préféré la stratégie conventionnelle indirecte exprimant le besoin. Quant à la formulation directe elle n'a été choisie que par une infime minorité de 4.17% comme nous pouvons le constater dans le graphique n° 11.



Graphique n°11 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°1.

Situation 2

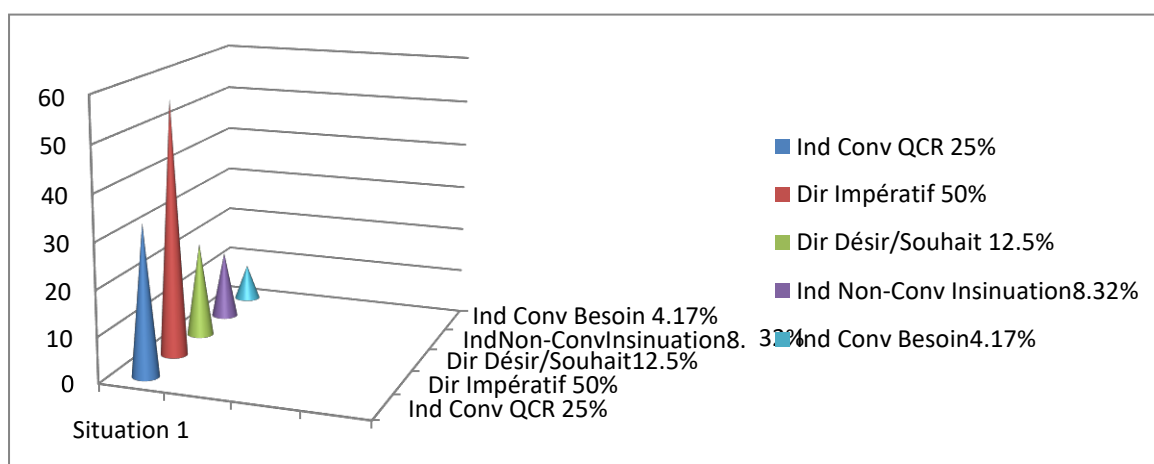
62.50% des jeunes étudiantes ont opté dans cette situation pour le mode indirect conventionnel sous forme de QCR contre 37.50% qui ont trouvé que la formulation d'une requête directe est plus adéquate. Parmi ces dernières 16.66% ont opté pour le mode impératif, 16.66% de ces apprenantes ont quant à elles choisi la formulation directe de la requête en exprimant le désir ou le souhait. Alors que 4.18% ont opté pour le mode elliptique. (voir graphique n°12).



Graphique n°12 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°2.

Situation 3

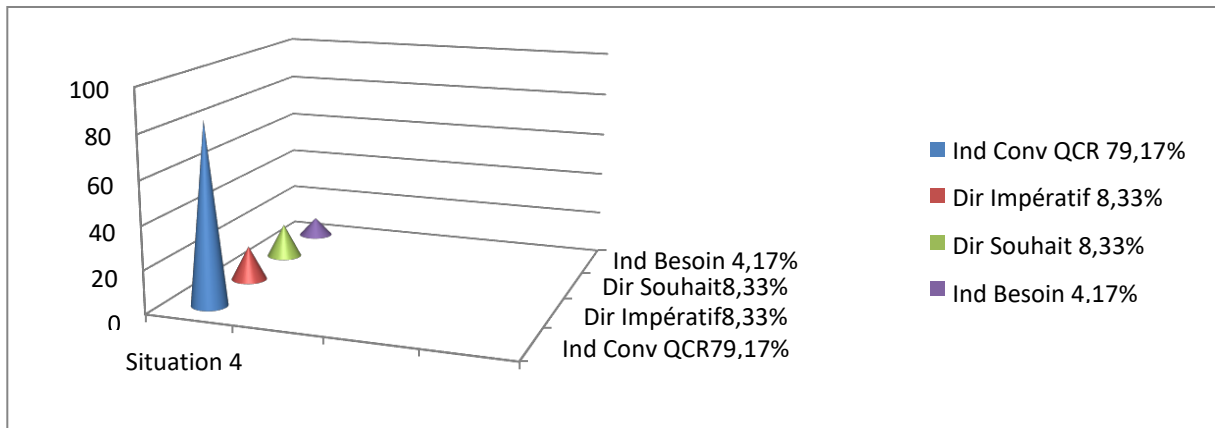
Nous remarquons que lors de cette situation, la formulation directe de la requête a été largement utilisée par 62.50%, bien que 50% l'ont fait en usant du mode impératif, alors que 12.5% ont opté pour le mode direct en exprimant le désir ou le souhait. Pour la stratégie indirecte, 25% des étudiantes ont usé de la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR et 4.17% ont utilisé la stratégie indirecte conventionnelle en exprimant le besoin et enfin 8.32 % ont trouvé que l'insinuation est la meilleure façon de formuler la requête (voir graphique n° 13).



Graphique n°13 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°3.

Situation 4

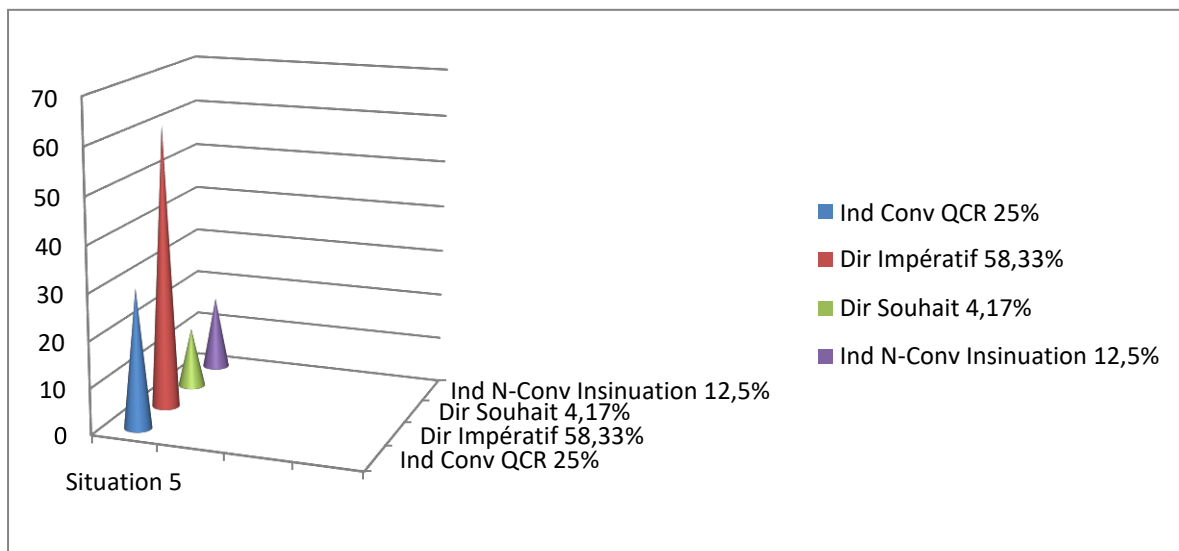
Dans cette situation, la majorité écrasante des étudiantes ont eu recours à la formulation de la requête de façon indirecte avec une proportion de 79.17% pour la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR et 4.17% sous forme de besoin, contre une minorité de 16.66% qui ont opté pour la requête directe comme nous pouvons le constater dans le graphique n° 14.



Graphique n°14 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°4.

Situation 5

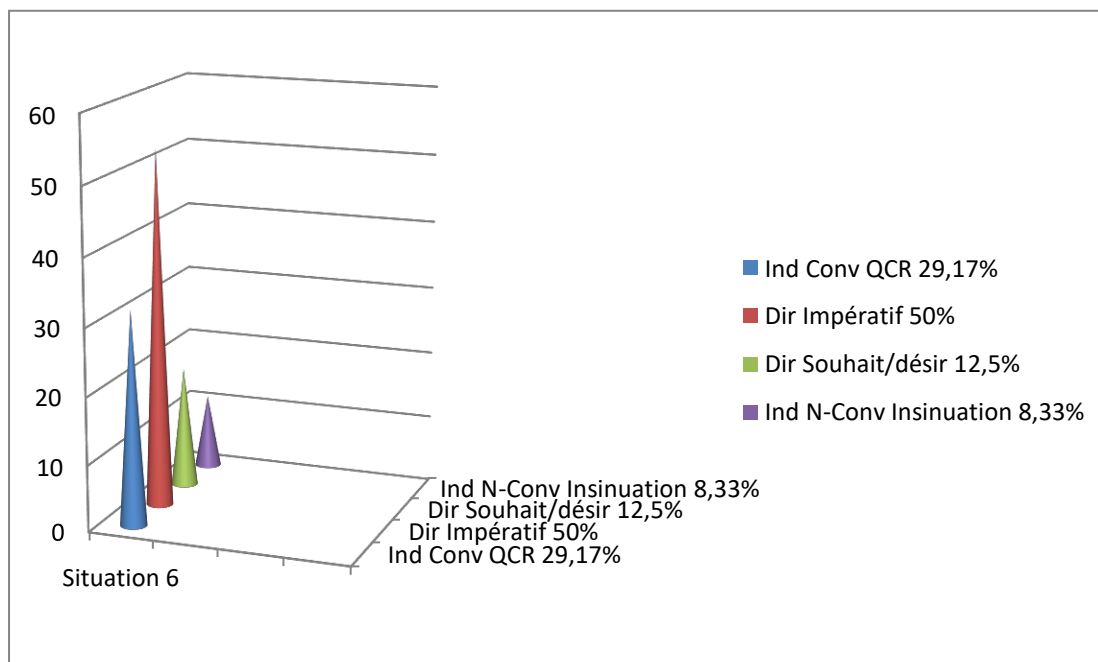
Nous remarquons dans cette situation, le faible recours des jeunes locutrices palestiniennes à la formulation indirecte de la requête avec une proportion de 25% sous la forme de QCR et 12,5% pour la stratégie indirecte non-conventionnelle sous forme d'insinuation. Alors que la grande majorité de ces locutrices ont eu recours à la formulation directe avec un pourcentage de 58,33% pour le mode impératif et 4,17% pour le mode directe en exprimant un souhait (voir graphique n°15).



Graphique n°15 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°5.

Situation 6

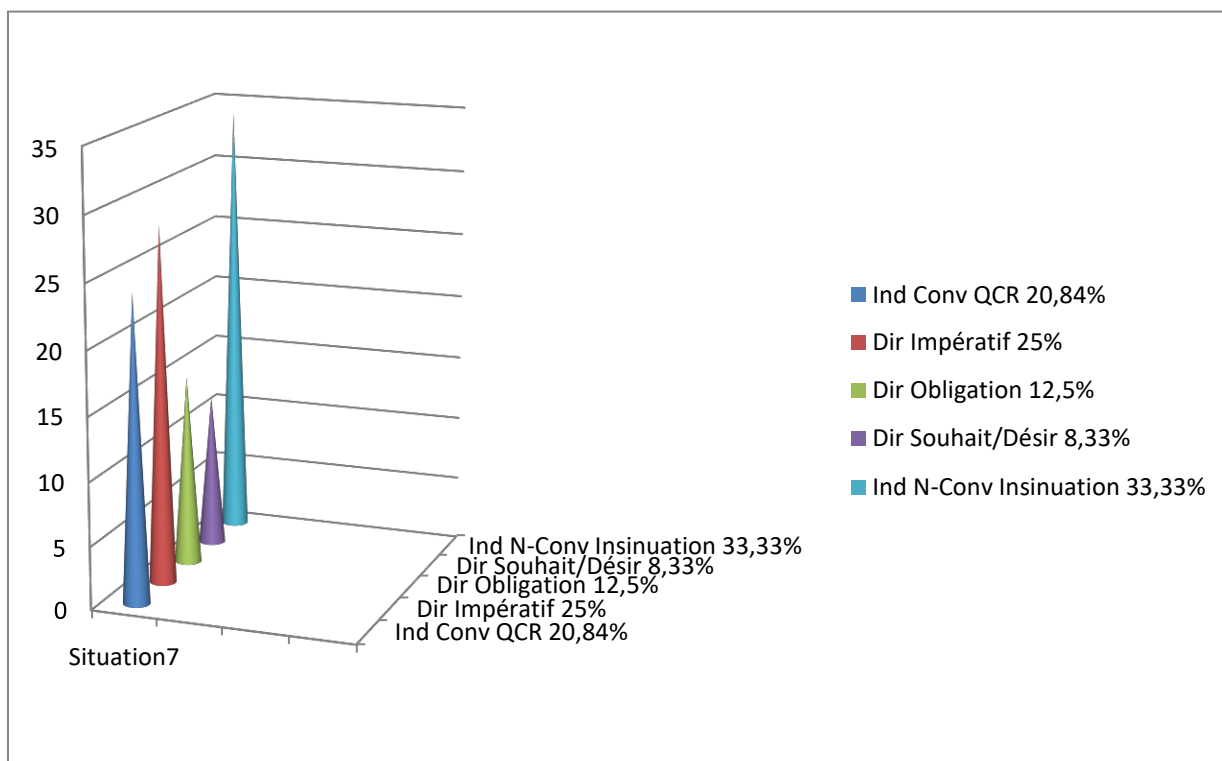
Face à cette situation, les étudiantes ont également adopté le mode direct de requête avec un taux équivalent à 62.50%. Par contre 37.50% ont opté pour le mode indirect comme nous le montre le graphique n° 16.



Graphique n°16 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°6.

Situation 7

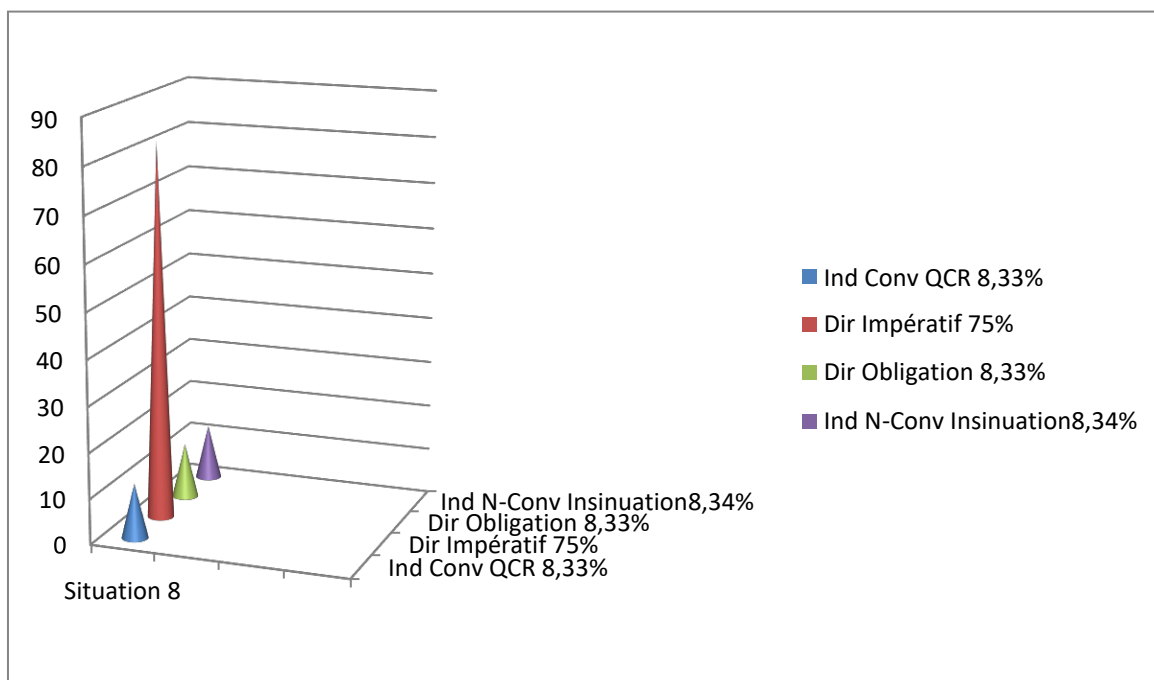
Les apprenantes face à cette situation, ont opté pour multiples stratégies mais la majorité 33.33% ont choisi la requête indirecte non-conventionnelle sous forme d'insinuation forte, 20.84% ont préféré le mode indirect sous forme de QCR. Par contre 25% de ces locutrices ont usé du mode impératif, 12.5% la forme directe en exprimant l'obligation et en dernier 8.33% ont eu recours au mode direct en exprimant un désir ou un souhait (voir graphique n°17).



Graphique n°17 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°7.

Situation 8

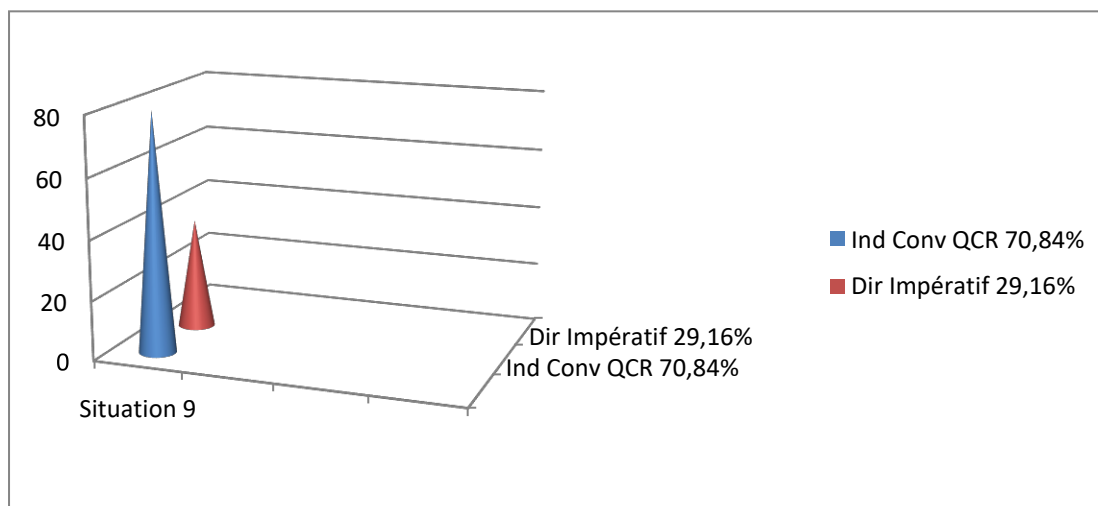
Majoritaires sont les jeunes étudiantes qui ont porté leurs choix sur la formulation directe de la requête dans cette situation en usant du mode impératif avec un taux de 75% et par l'expression de l'obligation avec un taux de 8.33%, alors que uniquement 8.33% ont opté pour la requête indirecte sous forme de QCR et 8.34% pour la requête indirecte non-conventionnelle (insinuation) (voir graphique n°18).



Graphique n°18 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°8.

Situation 9

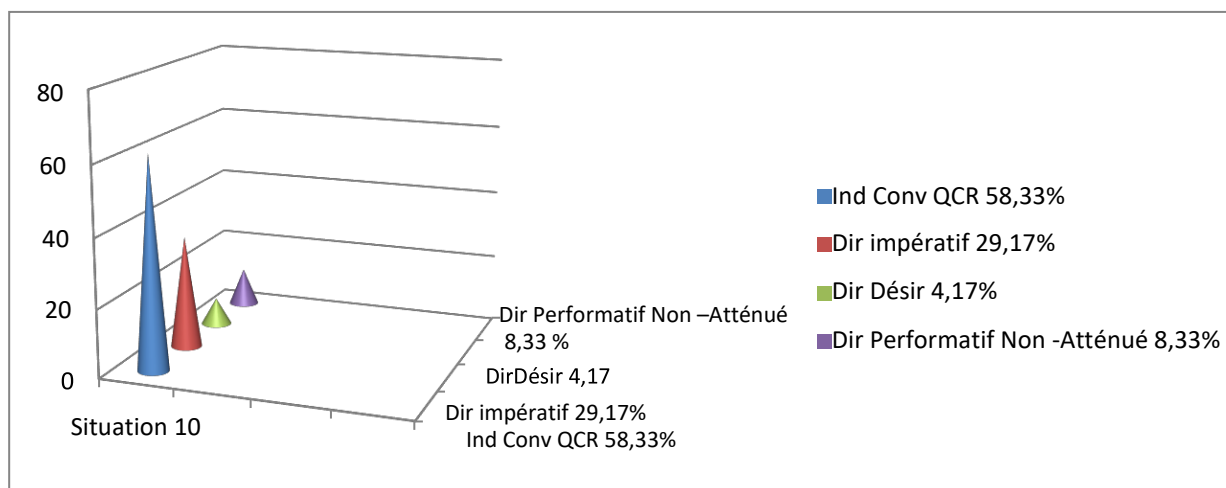
Face à cette situation, 70.84% des jeunes étudiantes palestiniennes ont réalisé leurs requêtes par une formulation indirecte conventionnelle sous forme de QCR. Par contre, 29.16% d'entre elles ont adopté la formulation directe impérative comme nous pouvons le constater dans le graphique n° 19.



Graphique n°19 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°9.

Situation 10

Nous enregistrons dans cette situation, un taux de 61.54% de requêtes indirectes contre un taux de 38.46% de requêtes directes comme le montre le graphique n°20.



Graphique n°20 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°10.

10.1.3 Analyse des réponses des informateurs palestiniens apprenant le français quant aux facteurs socio-pragmatique.

Dans cette partie, nous présenterons les résultats des réponses de nos informateurs et informatrices apprenant(e)s la langue française quant aux facteurs socio-pragmatiques que nous avons voulu vérifier dans notre étude, à savoir:

- Le rapport de distance ou de proximité dans la relation entre les deux interlocuteurs.
- Le rapport d'infériorité ou de supériorité entre les interlocuteurs.
- Le degré de contrainte ressenti par le locuteur au moment de la réalisation de sa requête.

Ces résultats, qui constituent les réponses au second questionnaire que nous avons distribué à nos informateurs et informatrices apprenant le français, sont d'une grande importance pour notre analyse car ils nous permettent de mieux comprendre les raisons qui poussent les locuteurs vers le choix de la stratégie adoptée lors de la réalisation de l'acte de la requête. Nous voudrions également rappeler que l'apprenant(e) devait attribuer des valeurs à chaque degré et selon le facteur étudié.

10.1.3.1 Les réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s quant au degré de contraintes crée par la formulation de la requête dans chaque situation

Nous avons regroupé dans le tableau ci-dessous les réponses des informateurs apprenants le français quant au degré de contrainte qu'ils ont pu ressentir lors de la production de la requête dans chaque situation de communication. Les valeurs correspondant à ce facteur sont comme suit:

- 1 = aucune contrainte ressentie
- 2 = degré de contrainte moyen
- 3 = degré de contrainte élevé
- 4 = degré de contrainte très élevé

Situation	Degré de contraintes créés par requête chez les étudiants		1 a	Degré de contraintes créés par la requête chez les étudiantes	
	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année		2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Sit 1	50 % degré2 50 % degré1	66.66 degré2 % 33.33 degré4 %		70 % degré2 30 % degré1	56.25 % degré2 18.75 % degré3 12.50 % degré4 12.50 % degré1
Sit 2	50 % degré2 50 % degré1	66.66 degré4 % 33.34 degré2 %		30 % degré3 30 % degré2 20 % degré4 20 % degré1	56.25 % degré2 37.50 % degré3 06.25 % degré2
Sit 3	50 % degré2 25 % degré1 25 % degré4	66.66 degré1 % 33.33 degré2 %		40 % degré1 30 % degré3 20 % degré2 10 % degré4	43.75 % degré2 37.50 % degré1 18.75 % degré3
Sit 4	50 % degré3 25 % degré1 25 % degré4	66.66 degré2 % 33.33 degré1 %		50 % degré3 30 % degré2 20 % degré4	37.50 % degré4 31.25 % degré3 18.75 % degré2 12.50 % degré1

Sit 5	50 % degré1 25 % degré3 25 % degré2	100 % degré 1	100 % degré 1	93.75 % degré1 06.25 % degré2
Sit 6	100 % degré 1	100 % degré 1	80 % degré1 20 % degré2	62.50 % degré1 18.75 % degré2 18.75 % degré3
Sit 7	50 % degré2 25 % degré1 25 % degré4	33.33 % degré2 33.33 % degré3 33.33 % degré4	70 % degré3 20 % degré1 10 % degré2	50.00 % degré2 31.25 % degré3 18.75 % degré4
Sit 8	50 % degré2 50 % degré1	100 % degré 1	50 % degré2 50 % degré1	37.50 % degré2 25.00 % degré1 25.00 % degré 3 12.50% degré 4
Sit 9	50 % degré1 25 % degré3 25 % degré4	66.66 % degré2 33.33 % degré3	70 % degré2 20 % degré1 10 % degré4	62.50 % degré2 18.75 % degré3 12.50 % degré1 06.25 % degré4
Sit 10	50 % degré3 50 % degré4	66.66 % degré3 33.33 % degré2	50 % degré4 30 % degré3 20 % degré2	50.00 % degré3 25.00 % degré4 18.75 % degré2 06.25 % degré1

Tableau n° 20 : Réponses des apprenant(e)s quant au degré de contrainte ressenti lors de la formulation de la requête.

Nous pouvons remarquer à partir de ce tableau que les apprenant(e)s de la langue française, ne partagent pas tous les mêmes avis sur le degré de contrainte qu'ils ressentent au moment de la réalisation de la requête dans chaque situation de communication.

Ces divergences, proviennent probablement des expériences personnelles et du vécu propre de chacun. Nous constatons que dans des situations de communication (5 et 6) où la relation est très proche, comme celle que l'on a avec les membres de notre famille, la grande majorité des

informateurs et informatrices, déclare ne ressentir aucune contrainte lorsqu'ils produisent une requête.

En revanche, plus la relation est éloignée, plus le degré de contrainte devient plus présent.

10.1.3.2 Les réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs dans chaque situation

Dans le tableau ci-dessous, nous présenterons les résultats des réponses des étudiants et étudiantes à la question sur leurs appréciations du rapport de distance et proximité de la relation entre les interlocuteurs dans chaque situation. Les valeurs relatives aux degrés sont comme suit:

- 1 = rapport très proche
- 2 = rapport plutôt proche
- 3 = rapport plutôt distant
- 4 = rapport très distant

Situation	La valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs chez les étudiants		La valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs chez les étudiantes	
	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Sit 1	50 % degré3 25 % degré2 25 % degré4	66.66% degré3 33.33% degré4	50 % degré3 30 % degré4 20 % degré2	68.75 % degré4 18.75 % degré3 12.50 % degré2
Sit 2	50 % degré3 25 % degré2 25 % degré4	66.66% degré4 33.33% degré3	60 % degré4 40 % degré3	43.75 % degré3 25.00 % degré4 25.00 % degré2 06.25 % degré2
Sit 3	50 % degré2 25 % degré1 25 % degré3	66.66% degré1 33.33% degré2	80 % degré2 20 % degré3	62.50 % degré2 31.25 % degré3 06.25 % degré1
Sit 4	50 % degré3 25 % degré1	66.66% degré2 33.33% degré1	30 % degré4 30 % degré2	43.75 % degré3 37.50 % degré2

	25 % degré 4		30 % degré1 10 % degré3	12.50 % degré4 06.25 % degré1
Sit 5	75 % degré1 25 % degré2	100 % degré 1	100 % degré 1	93.75 % degré1 06.25 % degré2
Sit 6	100 % degré 1	100 % degré 1	90 % degré1 % degré2 10 % %	87.50 % degré1 06.25 % degré2 06.25 % degré3
Sit 7	75 % degré3 25 % degré2	33.33% degré2 33.33% degré1 33.33% degré4	50 % degré3 50 % degré4	56.25 % degré4 31.25 % degré3 12.50 % degré2
Sit 8	50 % degré2 25 % degré1 25 % degré3	66.66% degré1 33.33% degré4	50 % degré2 30 % degré3 10 % degré4 10 % degré1	37.50 % degré2 37.50 % degré3 25.00 % degré4
Sit 9	75 % degré1 25 % degré2	33.33% degré2 33.33% degré3 33.33% degré4	50 % degré2 50 % degré3	37.50 % degré2 31.25 % degré3 31.25 % degré4
Sit 10	50 % degré2 25 % degré3 25 % degré4	66.66% degré2 33.33% degré3	50 % degré3 40 % degré4 10 % degré2	50.00 % degré 4 31.25% degré 3 18.75 % degré 2

Tableau n° 21 : Réponses des apprenant(e)s quant au rapport de distance ou de proximité existant entre les interlocuteurs.

Les réponses de ces informateurs, nous indiquent que les appréciations sont également très divergentes avec quelques similitudes que nous présenterons dans les analyses ci-dessous. Nous remarquons également, que pour les deux situations 5 et 6, la question est moins confuse pour ces informateurs dont la grande majorité trouve qu'une relation avec sa propre mère ou son frère est une relation très proche. Par contre, le rapport de distance ou proximité de la relation dans les autres situations de communication laisse place à la confusion.

10.1.3.3 Les réponses des étudiant(e)s palestiniens quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs dans chaque situation

A travers cette partie, nous tenterons de voir comment nos informateurs évaluent le rapport d'infériorité ou de supériorité qui existe dans la relation qui relie les interlocuteurs dans chaque situation de communication. Nous rappellerons les valeurs attribuées comme suit:

- 1 = statut social du locuteur est nettement supérieur à celui de l'interlocuteur
- 2 = statut social du locuteur est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur
- 3 = statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur
- 4 = statut social du locuteur est un peu inférieur à celui de l'interlocuteur
- 5 = statut social du locuteur est nettement inférieur à celui de l'interlocuteur.

Les données sont exposées dans le tableau suivant:

Situation	la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs chez les étudiants		la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs chez les étudiantes	
	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Sit 1	25 % degré1 25 % degré2 25 % degré3 25 % degré4	100 % degré 3	70 % degré3 10 % degré4 10 % degré2 10 % degré1	68.75 % degré3 12.50 % degré4 12.50 % degré2 06.25 % degré5
Sit 2	75 % degré4 25 % degré3	66.66% degré5 33.33% degré3	50 % degré4 20 % degré3 20 % degré2 10 % degré1	56.25 % degré4 25.00 % degré3 18.75 % degré2
Sit 3	75 % degré3 25 % degré1	66.66% degré3 33.33% degré2	70 % degré3 20 % degré1 10 % degré2	81.25 % degré3 12.50 % degré4 06.25 % degré2
Sit 4	75 % degré3 25 % degré4	66.66% degré3 33.33% degré5	60 % degré3 40 % degré4	75.00 % degré3 18.75 % degré4 06.25 % degré1

Sit 5	50 % degré5 50 % degré4	33.33% degré4 33.33% degré3 33.33% degré5	50 % degré4 20 % degré3 10 % degré5 10 % degré2 10 % degré1	37.50 % degré4 25.00 % degré1 12.50 % degré3 12.50 % degré5 12.50 % degré2
Sit 6	50 % degré1 25 % degré2 25 % degré3	66.66% degré2 33.33% degré1	30 % degré1 20 % degré2 20 % degré3 20 % degré4 10 % degré5	37.50 % degré1 25.00 % degré3 18.75 % degré4 12.50 % degré2 06.25 % degré5
Sit 7	50 % degré2 50 % degré1	33.33% degré4 33.33% degré3 33.33% degré5	60 % degré2 20 % degré5 10 % degré4 10 % degré1	37.50 % degré2 18.75 % degré3 18.75 % degré4 18.75 % degré1 06.25 % degré5
Sit 8	75 % degré1 25 % degré4	66.66% degré5 33.33% degré1	30 % degré1 30 % degré2 20 % degré5 10 % degré3 10 % degré4	43.75 % degré4 31.25 % degré1 12.25 % degré2 06.25 % degré5 06.25 % degré3
Sit 9	50 % degré4 25 % degré5 25 % degré3	66.66% degré5 33.33% degré1	50 % degré4 20 % degré3 20 % degré2 10 % degré5	50.00 % degré4 25.00 % degré2 12.50 % degré1 06.25 % degré3 06.25 % degré5
Sit 10	50 % degré4 25 % degré5 25 % degré1	100 % degré 5	50 % degré5 30 % degré4 10 % degré2 10 % degré1	56.25 % degré4 18.75 % degré2 18.75 % degré1 06.25 % degré3

Tableau n° 22 : Réponses des apprenant(e)s quant au rapport d'infériorité ou de supériorité existant entre les interlocuteurs.

Pareillement aux deux autres facteurs cités plus haut, nous pouvons constater que le rapport d'infériorité ou de supériorité dans la relation entre les interlocuteurs porte aussi à confusion pour nos informateurs. Nous pouvons remarquer que même pour les deux situations 5 et 6 (où les réponses des informateurs concernant les deux autres facteurs, étaient beaucoup plus proches), les informateurs semblent avoir des appréciations sensiblement diversifiées. Le rapport de supériorité ou d'infériorité dans une relation proche entre une mère et son enfant, ou entre deux frères semble poser problème.

10.1.4 Discussion des résultats obtenus auprès des informateurs palestiniens apprenants le français

Dans cette partie, nous tenterons d'analyser les stratégies de requêtes utilisées par nos informateurs lors des dix situations fixées et leurs considérations des différents rapports existants entre les interlocuteurs.

Situation 1

Dans cette situation, le locuteur (un passager dans un avion) demande de l'aide à son voisin de siège pour mettre la valise dans le coffre à bagage. Nous avons précisé que l'interlocuteur était un jeune monsieur sympathique et de bonne corpulence. Les données récoltées nous ont permis de constater qu'une grande majorité des apprenants filles et garçons ont opté pour la stratégie indirecte portant sur les questions de réussite (QCR). 85.71% garçons et 91.66% parmi les filles.

Exemples de productions :

Une étudiante de troisième année avait dit :

Excusez-moi monsieur, pouvez-vous m'aider à mettre le bagage à main dans le coffre à bagage ?

Une autre étudiante de la même année avait dit:

Excusez-moi, vous pouvez mettre mon bagage?

Un étudiant de deuxième année avait lui fait la formulation suivante :

Excusez-moi, est-ce que vous pouvez m'aider pour mettre mon bagage dans le coffre s'il vous plaît ?

Par contre 14.29% des jeunes étudiants ont usé du mode directe impératif et 4.17 % ont choisi la formulation directe et encore le même taux a opté pour la formulation directe en exprimant un souhait.

Dans cette situation, un étudiant de deuxième année avait fait sa requête ainsi :

Pardon, je veux mettre mes bagages, aidez-moi s'il vous plaît.

Une étudiante avait plutôt choisie la formulation :

S'il vous plaît, aidez-moi à soulever les bagages.

Une autre étudiante avait dit :

Excuse-moi, je requiers ton aide pour mes bagages.

Les requêtes produites étaient essentiellement accompagnées de formules de politesse habituelles comme *s'il vous plaît, excuse-moi, pardon, si vous permettez, si vous voulez bien.*

Lors de cette situation, les résultats nous montrent que la moitié des étudiants de deuxième année ont trouvé qu'ils en ressentaient aucune contrainte lors de la formulation de la requête, bien que l'autre moitié, pensait qu'une contrainte moyenne était plutôt ressentie. Leurs collègues de troisième année ont pensé majoritairement qu'il existait un degré de contrainte.

70% des jeunes apprenantes de deuxième année trouvent que pendant la formulation de la requête, elles n'avaient ressentis aucune contrainte, en revanche 56.25% de leurs camarades de troisième année pensaient qu'une contrainte de degré moyen était éprouvée. 50% des garçons de 2^{ème} trouvent que le rapport entre les deux interlocuteurs est un rapport plutôt distant. 66.66% des 3^{ème} pensent que ce rapport est très distant.

60% des filles de deuxième année pensent également que ce rapport est très distant, alors que 43.75% estiment qu'il est plutôt distant.

Au sujet de la question sur le statut social des deux interlocuteurs, nous observons que les

apprenants garçons de deuxième année étaient partagés entre quatre réponses, nous constatons que 25% pensaient que le statut social du locuteur est nettement supérieur à celui de l'interlocuteur. 25% trouvaient que le statut social du locuteur est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur. Le troisième quart estimait que le statut des deux interlocuteurs dans cette situation était égal et enfin pour le dernier quart, le statut social du locuteur est inférieur à celui de l'interlocuteur. Face à cette question sur le statut, les apprenants de troisième année étaient à 100% d'accord que les deux interlocuteurs avaient le même statut. Nous constatons que les filles des deux niveaux d'études étaient elles aussi d'accord sur le fait que le statut entre le locuteur et son interlocuteur était égal (70% des 2^{ème} année et 68.75% des 3^{ème} année). Nous voyons bien que dans cette situation les étudiants palestiniens apprenants le français ont eu recours en grande majorité à la production d'une requête indirecte sous forme de QCR cela pourrait s'expliquer par le fait que dans cette situation, le locuteur s'adressait à un inconnu ce qui rend à leurs yeux l'usage de la stratégie indirecte plus convenable. Nous pouvons conclure que pour cette situation et bien que la grande majorité des informateurs estiment ne pas ressentir de contraintes lors de la réalisation de leur requête, la relation reste une relation distante avec un inconnu qui ne permet pas à leurs yeux, le recours à une requête directe.

Situation 2

Lors de cette situation, le locuteur devait demander à sa voisine de table de lui passer une assiette de salade qui se trouvait devant elle. Nous avons précisé que la dame était d'un certain âge et d'un caractère silencieux. Les résultats nous ont montré que la formulation indirecte conventionnelle a aussi primé comme dans la précédente. 42.85% des apprenants ont utilisé la stratégie indirecte conventionnelle sous forme de QCR en plus de 14.30% qui ont quant à eux usé également de la requête indirecte conventionnelle mais sous forme d'un besoin.

Un apprenant avait demandé à la dame :

« Pardon madame, pourriez-vous me passer le plat de salade qui est à côté de vous s'il vous plaît ? ».

Un autre avait préféré la forme suivante :

« Excusez-moi, est-ce que vous me donnez le plat de salade ? »

Les filles ont utilisé à 62.50% la stratégie portant sur les questions sur une condition de réussite (QCR). Comme :

« *S'il vous plaît, vous me passez le plat de salade ?* » Ou encore :

« *S'il vous plaît madame, est-ce que vous me passez le plat de salade qui se trouve à côté de vous ?* ».

La majorité (66.66%) des apprenants de troisième année disait ressentir un degré de contrainte moyen lors de cette situation. Les étudiants de deuxième année se partageaient entre une moitié qui confirmait la présence d'une contrainte moyenne et l'autre moitié qui disait ne rien ressentir comme contrainte.

Les apprenantes de deuxième et de troisième année avaient répondu avec des taux respectifs de 70% et 56.25% qu'elles avaient ressenties une contrainte moyenne au moment de la production de la requête. A la question sur la relation de distance ou de proximité entre le locuteur et la dame assise près de lui autour d'une table dans une fête de mariage, 66.66% des garçons de 3^{ème} année estimaient que la relation dans ce cas était très distante, alors que la moitié des apprenants de 2^{ème} année pensait qu'elle était plutôt distante.

Les jeunes apprenantes partageaient les mêmes avis, 60% des filles de deuxième année trouvaient que la relation avec une dame que l'on rencontre pour la première fois lors d'une fête était une relation très distante et 43.75% des filles de 3^{ème} pensaient que la relation était moyennement distante. Concernant le statut social entre les deux interlocuteurs, la plupart des apprenants et apprenantes avaient répondu que le statut social du locuteur est un inférieur à celui de l'interlocuteur, nous constatons que 75% des garçons de 2^{ème}, 50% des filles de 2^{ème} et 56.25% des étudiantes de troisième étaient de cette avis. Tandis que pour 66.66% des apprenants de troisième année trouvaient que le statut d'un individu était égal à celui d'une dame qu'il rencontre dans une fête. Ces différents choix des étudiants pourraient s'expliquer du fait que lorsque nous nous adressons à une personne qui nous est étrangère dans notre société, il faut toujours garder ses distances et ne jamais lui demander quoi que ce soit de manière directe d'où le recours de la majorité de nos informateurs et informatrices à la requête indirecte. Les expressions de politesse sont habituellement présentes dans les énoncés produits par les apprenants tels que « pardon », « s'il vous plaît », « excusez-moi ».

Situation 3

Dans cette situation où nous demandons à notre voisin de palier de bien vouloir arrêter sa soirée bruyante car il faisait tard, nos apprenants filles et garçons, ont estimé dans leurs majorité que la stratégie directe de la requête était la plus adéquate. Nous remarquons que 57.15% des jeunes garçons avaient choisi cette formulation contre un taux de 42.85% qui avaient opté pour la formulation indirecte conventionnelle portant sur les questions sur les conditions de réussite.

Un apprenant avait dit :

« Arrête cette soirée parce que vous faites du bruit ».

Un autre étudiant avait émis la formulation ainsi :

« J'ai besoin de dormir, s'il vous plaît arrêtez le bruit ».

Un troisième étudiant avait produit la requête suivante :

« Pardon, pouvez-vous respecter le temps et les gens et arrêter la soirée s'il vous plaît ? » .

L'emploi par les jeunes étudiants de la stratégie directe, semble à leur avis possible avec un voisin du même âge et qui de plus, est un jeune homme sympathique. Pour atténuer le degré de menace que contient une requête directe, les jeunes apprenants ont généralement recours à l'utilisation des formules de politesse dont la plus utilisée est la formule standard « s'il vous plaît ». Cet avis est partagé par à 62.50% des jeunes filles ayant opté également pour la requête directe contre 37.49% d'entre elles qui avaient estimé que la requête indirecte était celle qui convenait le mieux à cette situation. Comme cette étudiante de deuxième année qui avait demandé à son voisin de palier:

« Le temps est très tard, toi et tes amis vous faites beaucoup de bruit, donc, je ne peux pas dormir pour se lever tôt et aller au bureau. S'il te plaît, arrête cette soirée maintenant ».

Cet énoncé est à notre avis très intéressant, l'apprenante a effectivement usé d'une stratégie directe de requête, mais précédée par d'autres énoncés « *le temps est très tard* », « *toi et tes amis vous faites beaucoup de bruit* », « *je ne peux pas dormir pour se lever tôt et aller au*

Bureau ». Par ces énoncés, la jeune étudiante a voulu non seulement justifier sa requête, mais aussi utiliser ces justifications pour atténuer sa requête directe et adoucir ainsi la menace pour la face négative de l'interlocuteur. Ce besoin de justifier sa requête et de préserver la face de l'autre, s'inscrit dans un objectif de politesse ressenti par le locuteur. Ceci est également présent dans l'énoncé d'une autre apprenante qui avait dit :

« *Excuse-moi mon voisin, arrête cette soirée. C'est beaucoup de bruit et je veux dormir.* »

Cette informatrice, comme sa précédente camarade, a également ressentie ce besoin de donner les raisons de sa requête formulée aussi de manière directe sous la forme impérative.

Une autre étudiante a opté pour la formulation d'une requête indirecte sous forme d'insinuation ;

« *Monsieur, il est 10 heures du soir, nous voulons dormir.* »

Néanmoins il serait intéressant de signaler que ces apprenants et apprenantes malgré le fait qu'ils avaient opté pour l'une ou l'autre des stratégies, ils avaient fait des choix différents quant aux sous-stratégies utilisés, nous voyons que les garçons qui ont opté pour la stratégie directe, 42.85% parmi eux ont eu recours à la sous-stratégie impérative, alors que 14.30% ont usé de l'obligation comme sous-stratégie. Les filles également ont fait des choix divergents, 50% ont utilisé le mode impératif, bien que 12.50% ont utilisé la méthode directe sous forme d'expression de souhait/désir. Les autres filles qui avaient opté pour la stratégie indirecte avaient elles aussi fait des choix différents quant à la sous-stratégie. Nous remarquons que 25% préféraient la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR, 4.17% ont trouvé aussi que la méthode indirecte conventionnelle était celle qui convenait le mieux mais elles avaient choisi expression d'un besoin et enfin 8.32% avaient estimé que la requête indirecte non – conventionnelle sous forme d'insinuation était celle qu'il fallait utiliser.

En réponse à la question sur le degré de contrainte ressenti lors de la réalisation de la requête, 50% des apprenants de deuxième année trouvaient qu'une contrainte moyenne pouvait être ressentie, alors que 66.66% de leurs camarades de troisième pensaient qu'au contraire aucune contrainte n'était ressentie dans cette situation. Les apprenantes cependant étaient moins décisives. 40% des étudiantes de deuxième année pensaient qu'il n'y avait pas de contrainte lors de la réalisation de cette requête, 20% % estimaient qu'il y avait une contrainte moyenne,

30% trouvaient que le degré de contrainte était élevé et finalement 10% estimaient que la contrainte était très élevé. Les étudiantes de troisième année ne partageaient pas les mêmes opinions, 37.50% disaient ne pas ressentir une contrainte en réalisant leurs requêtes, 43.75% trouvaient qu'une contrainte moyenne existait dans cette situation et enfin 18.75% déclaraient ressentir une contrainte élevée.

Pour la question sur la relation de distance ou de proximité entre le locuteur et le voisin, 50% des apprenants de 2^{ème} année, 80% des apprenantes de deuxième année aussi et 62.50% des étudiantes de 3^{ème} ont répondu que la relation entre eux était plutôt proche, uniquement 66.66% des étudiants de troisième année pensaient que le rapport dans cette relation était un rapport très proche. Quant à la question sur les différents statuts sociaux des interlocuteurs, la réponse de la grande majorité des apprenants des deux sexes était que les deux interlocuteurs possédaient un statut social égal (75% des étudiants de 2^{ème}, 66.66% des 3^{ème}, 70% des filles de 2^{ème} et 81.25% des étudiantes de 3^{ème}). Nous pensons que nos apprenants ont opté pour la réalisation directe de la requête dans cette situation sous l'influence de leur culture maternelle, comme nous l'avons précisé dans le chapitre traitant de la requête en arabe palestinien, il est très courant dans la culture du pays de s'adresser directement à une personne que nous connaissons et qui appartient à notre classe et tranche d'âge, en particulier dans un cadre non professionnel. Cette connaissance, même si elle n'est pas très proche, attribue une permission d'usage de cette stratégie tout en l'adoucissant avec des formules de politesse. A partir des réponses récoltées, nous nous sommes aperçus que les jeunes apprenantes ont ressenti le besoin de présenter des raisons à leurs requêtes directes par souci de politesse. Par contre les apprenants ont généralement produits des requêtes directes adoucis par des formules de politesses mais dénuées de justifications.

Situation 4

Dans cette situation, où le locuteur veut demander à son collègue de travail de rentrer avec lui, nous constatons que les réponses ont porté majoritairement sur la stratégie indirecte en usant des questions sur les conditions de réussite de la requête, nous avons 85.71% des jeunes garçons et 79.17% des jeunes filles qui avaient fait ce choix.

Citant en exemple la requête formulée par une apprenante :

« Bonjour mon collègue, vous pouvez m’emmener avec vous s’il vous plaît ? »

Ou cette autre formulation :

« Ma voiture est tombée en panne, est-ce possible que vous m’emmeniez avec vous s’il vous plaît ? ».

Un étudiant avait dit :

« Salut mon ami, s’il te plaît tu me prends avec toi ? »

Un autre

« Bonjour, ma voiture ne marche pas. Est-ce que vous pouvez m’emmener avec vous, s’il te plaît ? »

Pour la moitié des étudiants et étudiantes de deuxième année, une contrainte élevée était ressentie au moment de la réalisation de la requête. 66,66% des apprenants de troisième année pensaient qu’il existait effectivement une contrainte mais qu’elle était plutôt d’un degré moyen. Tandis que les apprenantes de troisième semblaient avoir des avis différents quant à cette question, 37.50% trouvaient que lorsque nous demandons à notre collègue solitaire et peu sociable de nous raccompagner à la maison, une contrainte élevée sera certainement ressentie, 31.25% de leurs collègues estimaient que la contrainte était bien là mais de degré moins élevé. 18.75% pensaient que cette contrainte était moyenne et en dernier 12.50% avaient dit qu’aucune contrainte n’était éprouvée lors de la formulation de la requête dans cette situation.

Comme réponse à la question sur le type de relation entre les interlocuteurs, 50% des apprenants de 2^{ème} année affirmaient que le rapport était plutôt distant, par contre 66/66% disaient que cette relation était plutôt proche. Les filles avaient des opinions différentes. Pour les apprenantes de deuxième année, 30% considéraient que la relation entre un employé et son collègue solitaire et peu sociable était certainement très distante. 30% pensaient qu’elle était plutôt proche, un autre taux de 30% estimaient que cette relation était très proche et finalement 10% trouvaient que ce rapport était plutôt distant. Leurs collègues de troisième année étaient également partagées quant à leurs avis sur la question. 43.75% trouvaient que ce rapport était plutôt distant, pour 37.50% pensaient qu’il était au contraire plutôt proche.

12.50% considéraient que la relation entre ces deux interlocuteurs était très distante et en dernier 06.25% estimaient que cette relation était très proche.

Quant à la question sur le statut des interlocuteurs, les apprenants et apprenantes partageaient en majorité une même opinion. Nous remarquons que 75% des jeunes étudiants de deuxième année, 66.66% de ceux de troisième, 60% des filles de 2^{ème} et 75% des apprenantes de 3^{ème} année affirmaient que les statuts des deux interlocuteurs était égaux.

Nous voyons bien que pour cette situation, les étudiants apprenants du français avaient eu recours à la stratégie indirecte conventionnelle (QCR). A notre avis ce choix a été dicté par le sentiment de contrainte et surtout de distance avec un collègue peu sociable et solitaire. Il serait intéressant plus loin de voir s'ils auraient fait les mêmes choix dans leur langue et culture maternelle. L'usage des expressions de politesse est au rendez-vous avec surtout la formule courante « s'il te plaît » que nous trouvons dans le plus grand nombre de requêtes produites dans toutes les situations étudiées.

Situation 5

La stratégie directe était la plus employée dans cette situation, vu que 85.71% des jeunes apprenants ont usé du mode direct impératif et que 58.33% des apprenantes ont eu recours à ce même mode en plus des 4.17% qui avaient choisi la réalisation directe en exprimant un souhait. Citant les exemples suivants :

Un apprenant de deuxième année avait adopté la formulation suivante :

« Maman, je vais me réveiller à 5 heures pour réviser. Réveille-moi s'il te plaît ».

Un second avait dit

« Réveille-moi à 5 heures mère pour réviser ».

Les productions des requêtes des étudiantes n'étaient pas très différentes. Nous voyons une étudiante de troisième qui s'exprime directement en disant :

« Maman, réveille-moi à 5 heures du matin » sans même user des formules de politesse d'usage dans la société palestinienne comme « s'il te plaît » ou « si tu permets » ou encore « Je ne veux pas te déranger mais ... ».

Il est évident que pour cette apprenante (et beaucoup de ses camarades), la relation avec la mère est la plus proche relation qu'une personne peut entretenir avec les autres, ce qui autorise la formulation directe et même sans recours aux formules de politesse.

Nous avons constaté que quant à la question sur l'existence de contrainte lors de la réalisation de la requête lors de cette situation la plus part des apprenants et apprenantes avaient déclaré qu'ils n'avaient ressentis aucune contrainte. En effet la totalité des jeunes garçons de troisième année et également des filles inscrites en deuxième année ont affirmé qu'aucune contrainte n'était ressentie au moment de la formulation de la requête. 50% des étudiants de deuxième année et 93.75% des filles de troisième rejoignent cet avis.

Pour la seconde question sur le degré de relation de proximité ou de distance entre la mère et son enfant, les apprenants des deux sexes partageaient les mêmes opinions, puisque la totalité aussi des étudiants et étudiantes de troisième et deuxième année révélaient que cette relation était très proche.

Nous remarquons à partir des réponses à la troisième question concernant le statut du locuteur et de son interlocuteur que les apprenant(e)s ne considéraient pas le statut social de la maman et de son enfant de la même manière. La totalité des jeunes apprenants inscrits en deuxième année trouvaient que le statut social du fils ou de la fille était inférieur à celui de la mère, cependant, 66.66% de leurs collègues de troisième estimaient aussi que le statut de la mère était supérieur à celui de son enfant. En revanche 33.33% considéraient que la mère et son fils ou fille possédaient le même statut social. Nous pensons que dans cette situation, les informateurs et informatrices ont préféré recourir à la stratégie directe par certitude que dans une relation familiale, il était tout à fait normal et acceptable de le faire, ce qui n'est pas le cas lorsque nous nous adressons à une personne qui nous est étrangère. Cette relation nous permet non seulement l'usage d'une requête directe, mais cette dernière peut se faire sans le recours aux adoucisseurs que nous utilisons avec les personnes étrangères ou avec lesquelles nous entretenons des relations distantes.

Situation 6

Nous avons demandé à nos apprenants et apprenantes de langue française de se mettre dans une situation où l'on s'adressait à son petit frère afin de lui demander de nous abandonner la télévision pour pouvoir regarder notre émission favorite, 69.23% de nos jeunes filles et 71.42% des garçons avaient également usé majoritairement de la réalisation directe. Donc

ainsi que nous le constatons les productions des requêtes étaient majoritairement directes comme nous le montre l'exemple de cet apprenant qui dit à son frère :

« Va jouer dans ta chambre, je veux regarder la télévision. Maintenant vas-y »

Ou cet autre qui dit :

« Va, tu peux regarder le dessin animé après. Il y a maintenant un match très important que j'attends depuis une semaine »

Une étudiante en troisième année avait déclaré à son frère :

« Mon frère, je veux regarder la télévision. Cède la moi et va faire ton devoir »

Une autre fait la requête suivante :

« Je veux regarder la télévision. Cède la télévision et entre dans ta chambre »

En réponse à la question sur le degré de contrainte que l'on pouvait ressentir quand nous formulons la requête dans cette situation de communication, 75% des étudiants de troisième et 66.66% des apprenants de deuxième année avaient déclaré qu'il n'y avait aucune contrainte. Pour leurs parts, 66.66% des filles de 3^{ème} année affirmaient qu'elles avaient éprouvé un degré moyen de contrainte, 50% des filles de deuxième année pensaient elles aussi qu'elles n'avaient pas ressenties de contraintes pendant la réalisation de la requête. Dans cette situation la totalité des apprenants et apprenantes trouvaient que la relation entre un individu et son petit frère ne pouvait qu'être très proche.

Sur la question autour des statuts des deux interlocuteurs, 60% des filles de deuxième année et 66.66% de celles de troisième année affirmaient que le statut du frère ou de la sœur aîné(e) était nettement supérieur à celui du petit frère. Par contre 75% des garçons de troisième année trouvaient que les deux avaient le même statut. Les étudiants de deuxième année avaient des opinions différentes, un tiers trouvait que le statut du locuteur était nettement supérieur à celui de son interlocuteur, le second tiers pensait que ce statut était supérieur alors que pour le dernier tiers le locuteur et son interlocuteur avaient un statut égal.

Nous déduisons dans cette situation et en fonction des productions et des réponses des informateurs que ces derniers trouvent la relation que l'on peut avoir avec son petit frère extrêmement proche, ce qui nous donne le droit d'user de la formulation d'une requête directe qui sera même proche de l'ordre. Le peu d'usage des formules de politesse dans cette situation, nous révèle que la notion de face entre les membres d'une famille (avec son frère ou

sa maman) n'est pas de mise. Ceci nous confirme l'effet de la distance sociale (Kerbrat-Orecchioni, 2008) qui affirme que le recours aux adoucisseurs s'accroît avec l'accroissement de cette distance entre les interlocuteurs.

Situation7

Nous constatons que dans cette situation la formulation indirecte était la plus utilisée. 85.71% de nos apprenants ont employé la stratégie indirecte non-conventionnelle sous forme d'insinuation tout comme 33.33% des filles, bien que 20.84% de ces jeunes apprenantes ont préféré la formulation toujours indirecte mais reposant sur les questions sur les conditions de réussite.

L'exemple de cet apprenant en troisième année illustre bien ce choix :

« Mesdames, messieurs, c'est l'heure de la fermeture. Vous pouvez revenir demain s'il vous plaît ».

Ou un autre qui dit :

« Excusez-moi tout le monde, c'est l'heure de fermer ».

Une étudiante a préféré la requête suivante :

« Je suis désolée, mais, c'est l'heure de la fermeture. Vous pouvez revenir demain ».

Sa camarade opte pour la requête indirecte sous forme d'une question :

« Excusez-moi, est ce que vous pouvez partir et revenir demain ? ».

Nous avons aussi remarqué que 45.83% de ces apprenantes avaient opté pour la réalisation directe de l'acte de requête (25% mode impératif, 12.5% directe en exprimant une obligation et 8.33% en adressant un souhait) comme l'illustre la requête de cette jeune étudiante de deuxième année et qui dit à ses clients :

« S'il vous plaît, vous devez partir. Nous devons fermer le magasin, nous sommes désolés ! ».

Ou cette autre qui dit *« Mesdames et messieurs, c'est l'heure de la fermeture. Je souhaite que tout le monde commence à quitter le magasin. Merci beaucoup ! ».*

Ce qui nous rend un peu perplexe est le fait que ça soit les apprenantes filles qui avaient opté avec un taux non négligeable (45.83%) pour la stratégie directe contre seulement 14.29% des jeunes garçons, surtout dans une situation où on devait demander à des clients de quitter les lieux car c'était l'heure de fermeture.

Dans les trois questions du second questionnaire nous constatons que les réponses étaient très divergentes et que nos informateurs et informatrices ne partageaient pas les mêmes opinions. Pour la question sur le degré de contrainte rencontrée lors de la réalisation de la requête, 50% des apprenants de deuxième année disaient qu'ils avaient ressenti une contrainte moyenne contre 25% qui affirmaient ne ressentir aucune contrainte en demandant à des clients de sortir et de revenir le lendemain et 25% qui disaient qu'au contraire, ils avaient ressenti une contrainte très élevée. Leurs collègues de troisième avaient également des avis différents. Un tiers pensait qu'il éprouvait une contrainte moyenne au moment de la formulation de la requête dans cette situation, pour le second tiers, une contrainte élevée était ressentie et enfin le dernier tiers pensait que cette contrainte était très élevée. 70% des filles de 2^{ème} année trouvaient aussi qu'une contrainte élevée se présentait lors de la réalisation de cette requête, alors que 50% de leurs camarades de troisième trouvaient que dans ce cas de situation la contrainte que l'on pouvait ressentir était tout juste moyenne, par contre l'autre moitié estimait que la contrainte était entre élevée et très élevée.

Quant à la question sur la relation entre les deux interlocuteurs, 75% des apprenants de deuxième trouvaient que la relation entre un responsable d'un magasin et ses clients était une relation plutôt distante. Avis partagé par 50% de leurs collègues filles de la même année. En revanche les étudiants de troisième année se partageaient en trois avis, le premier tiers estimait que cette relation était plutôt proche, le second trouvait que la relation entre un directeur de magasin et ses clients était au contraire très proche (peut être confondaient-ils entre des clients tout court et des clients habitués avec lesquels on pouvait entretenir à la longue des relations moins professionnels) et enfin pour le dernier tiers, cette relation était très distante. 56.25% des apprenantes de 3^{ème} pensaient également que ce rapport entre les deux parties de la situation de communication était très distant.

En réponse à la question sur le statut des locuteurs, la moitié des apprenants de 2^{ème} année estimait que le statut social du chef du magasin était un peu supérieur au statut des clients. L'autre moitié partageait également l'avis que le statut du locuteur était supérieur mais pour

eux, il était très supérieur par rapport au statut de l'interlocuteur.

Les opinions des apprenants de la troisième année étaient eux aussi très divergents, pour le premier tiers, le chef d'un magasin et ses clients avaient un statut égal. Pour le second tiers le statut social du locuteur était inférieur à celui de l'interlocuteur et enfin le dernier tiers trouvait que le statut social du locuteur était nettement inférieur à celui de l'interlocuteur. 60% des filles de 2^{ème} année estimaient que dans cette situation le statut du locuteur était supérieur à celui de son interlocuteur. Tandis que les apprenantes de troisième année étaient très divergentes dans leurs réponses, 37.50% étaient avec l'avis que le statut social du responsable d'un magasin était supérieur à celui des clients, 18.75% pensaient que ce statut du responsable était égal au statut, le même taux trouvait que le statut social du locuteur était nettement supérieur, 18.75% encore estimait contrairement aux autres que le statut du locuteur était inférieur à celui de l'interlocuteur, avis un peu partagé par 06.25% de ces informatrices qui trouvaient que le statut du responsable d'un magasin était très inférieur à celui de ses clients. Nous remarquons de par les réponses des apprenants des deux sexes que cette situation était source d'ambiguïté pour eux. Bien qu'ils aient pour la plus part produit une requête indirecte dans cette situation, les facteurs liés au type de relation entre les participants à l'interaction ont constitué une source de confusion.

Situation 8

Dans cette huitième situation, nous demandions à nos informateurs et informatrices de se mettre dans la position d'un professeur qui demande à un de ses étudiants de quitter la salle parce qu'il mangeait (acte interdit dans les salles de cours). Nous constatons que la stratégie directe était celle que la majorité des apprenants et apprenantes avaient choisie. Nous avons 75% des filles qui avaient opté pour la requête directe sous forme d'ordres. Comme nous le montre les requêtes suivantes

- « *S'il vous plaît, tous les étudiants qui mangent, allez manger dehors !* »
- « *Sortez de la salle.* »
- « *Sors de la salle de cours maintenant* »
- « *Ne mange pas pendant la classe ou vous sortez* »

- « *Ne mangez pas en salle de cours s'il vous plaît*»

Cependant les garçons avaient eux aussi opté pour la requête directe mais ils étaient partagés entre 57.14% qui avaient employé la méthode directe impérative comme :

- « *Excusez-moi, allez sortez !*»
- « *Ce n'est pas une place pour manger, sortez de la classe maintenant*»
- « *Toi, c'est interdit de manger en salle de cours. Dégage et mange dehors*»

Et 14.25% qui avaient réalisé une requête directe sous forme d'obligation comme l'exemple suivant:

- « *La pause est finie, vous devez sortir maintenant s'il vous plaît*»

En réponse à la question du second questionnaire sur l'existence ou non d'une contrainte lors de la formulation de la requête et son degré, la totalité des garçons de troisième année trouvaient qu'il n'y avait aucune contrainte lorsqu'on demandait à son étudiant de sortir de la salle de cours. Leurs collègues de deuxième année, ainsi que les filles de la même année étaient quant à eux, partagés entre deux avis, la moitié soutenait l'opinion de leurs camarades de troisième, la seconde moitié estimait qu'une contrainte de degré moyen était ressentie lors de la réalisation de la requête. Pour la question sur le rapport de distance ou de proximité qui peut exister entre un enseignant et son étudiant, 66.66% des apprenants de 3^{ème} année disaient que le rapport entre eux était très proche, opinion adoptée par uniquement 25% de leurs camarades de deuxième année dont 50% jugeaient que cette relation entre ces deux interlocuteurs était plutôt poche et les derniers 25% pensaient que ce rapport était plutôt distant.

Par ailleurs les filles avaient aussi des avis très divergents quant à cette question, la moitié des apprenantes de 2^{ème} voyaient que la relation entre les deux interlocuteurs était une relation plutôt proche, en revanche 37.50% des filles de troisième pensaient que ce rapport était plutôt proche, le même taux estimait qu'il était plutôt distant. Les réponses des jeunes apprenants par rapport à la question sur le statut social du locuteur et de son interlocuteur étaient plus affirmées, nous constatons qu'elles étaient majoritairement pour une réponse donnée. 75% des garçons de 2^{ème} trouvaient que le statut social du professeur était nettement supérieur à celui de son étudiant. Contrairement à l'avis de ces derniers, 66.66% de leurs collègues de 3^{ème}

année considéraient que le statut de cet enseignant était très inférieur à celui de son apprenant. L'impact de la culture maternelle est bien évident aussi dans cette situation, où une personne âgée et possédant un certain pouvoir par rapport à son interlocuteur, pouvait se permettre d'user d'une requête directe (avec ou sans adoucisseurs) comme une relation entre membres d'une famille ou dans le milieu professionnel (entre un responsable et son subordonné). Une requête directe dans ce genre de situation, même si elle est considérée comme un acte menaçant la face positive de l'interlocuteur, est tolérée dans la société palestinienne.

Situation 9

Dans cette neuvième situation, un étudiant s'adressait à son professeur afin de lui demander de répéter l'explication de la leçon. La majorité des apprenants, filles et garçons, avaient employé la stratégie indirecte conventionnelle sous forme de questions sur les conditions de réussite ou les résultats que nous avons obtenus montrent que 71.42 % des apprenants et 70.84% des apprenantes avaient fait ce choix comme nous pouvons le constater à partir des formulations des requêtes suivantes :

- « *Monsieur, je ne comprends pas. Est-ce que vous pouvez répéter s'il vous plaît ?* »
- « *Monsieur, pouvez-vous répéter la leçon ?* »
- « *Je m'excuse professeur, je ne comprends pas. Pouvez-vous répéter la leçon ?* »
- « *Excusez-moi, s'il vous plaît, pouvez-vous répéter la leçon ? Parce que je n'ai pas compris.* »
- « *Vous voulez répéter l'explication s'il vous plaît ?* »

Comme réponse à la question sur le degré de contrainte nous avons trouvé que 66.66% des jeunes garçons de troisième, 70% des filles de deuxième et 62.50% des apprenantes de troisième année avaient répondu qu'elles avaient ressenti un degré moyen de contrainte lors de la formulation de la requête dans ce cas de situation, alors que les jeunes apprenants de 2^{ème} année ne partageaient pas le même avis, bien au contraire, 50% disaient qu'ils n'avaient ressenti aucune contrainte, pour un quart d'entre eux, il y avait une contrainte élevée et le dernier quart avait éprouvé une contrainte très élevée au moment de la réalisation de cette requête. Nous observons dans les réponses des étudiant(e)s, de tous les niveaux, plusieurs divergences quant au rapport de proximité et de distance qu'il peut y avoir dans une relation que l'on a avec son enseignant. Nous constatons que la totalité des étudiants de deuxième

année trouvent que cette relation est proche, voire même très proche. Par contre, uniquement un tiers de leurs camarades de troisième partagent cet avis, alors que le reste des apprenants de ce même niveau pensent que ce rapport est très distant.

La majorité des étudiants et étudiantes des deux niveaux pensent que dans cette situation, le locuteur (étudiant) a un statut social inférieur ou très inférieur à celui de l'interlocuteur à savoir l'enseignant. Bien que beaucoup d'apprenant(e)s estiment ne pas ressentir de contraintes lors de la formulation de leur requête et pensent que la relation entre un enseignant et son étudiant peut être plus au moins proche, cette position oblige le locuteur apprenant à respecter une certaine distance lors de son interaction avec son enseignant, ce qui explique le choix de la formulation indirecte pour la plus part d'entre eux. Cette relation nécessite un grand degré de respect et de politesse de la part de l'apprenant qui se traduit par l'utilisation des formules de politesse d'usage comme « s'il vous plaît » ou « excusez-moi », « pardon ».

Nous avons constaté le recours de la grande majorité des informateurs à la stratégie de requête indirecte sous forme de questions sur les conditions de réussite en usant particulièrement du verbe *pouvoir*. Nous pensons que ce choix est aussi dû à la croyance que l'usage d'un tel verbe, donne non seulement une sensation de liberté à l'interlocuteur quant à l'approbation ou le refus de la requête, mais démontre également plus de respect et de politesse à son égard.

Situation 10

Dans cette situation où l'on s'adresse à son supérieur hiérarchique afin de lui demander de relire son rapport, nous observons que la plus grande fraction des étudiants et étudiantes ont choisi de formuler leur demande de façon indirecte. 61.54% des jeunes apprenantes ont opté pour la formulation indirecte sous forme de questions comme dans les exemples ci-dessous :

- « *S'il vous plaît, Voulez-vous relire mon rapport?* »
- « *S'il vous plaît monsieur, vous pouvez relire le rapport ?* »
- « *Pourriez-vous relire le rapport ?* »

Le reste qui équivaut à 38.46% a décidé de formuler une requête directe impérative comme nous l'illustrent les exemples suivants :

- « *S'il vous plaît, je vous demande de relire mon rapport.* »

- « *S'il vous plaît monsieur, relisez le rapport une autre fois.*»
- « *S'il vous plaît monsieur, relisez ce rapport parce que vous ne remarquez pas les idées importantes.*»

Pour les étudiants, un taux de 71.43 % ont formulé une requête indirecte conventionnelle sous forme de question ou de suggestion comme:

- « *Je pense que vous n'avez pas bien lu le rapport, pourriez-vous le relire une autre fois s'il vous plaît* »
- « *S'il vous plaît pouvez-vous relire le rapport* »
- « *Monsieur, il semble que vous n'avez pas bien lu le rapport. Je vous propose de le relire s'il vous plaît* »
- « *Bonjour monsieur, je vous ai donné un rapport mais vous n'avez pas apprécié. Est-ce que vous pouvez relire et apprécier s'il vous plaît ?* »

Le reste des étudiants ont choisi la production d'une requête directe sous forme impérative comme nous le prouve les exemples suivants :

- « *Donnez-moi une autre chance et relisez mon rapport*»
- « *Excusez-moi monsieur le directeur, relisez le rapport*»
- « *S'il vous plaît, relisez mon rapport*»

Ces résultats peuvent s'expliquer par le fait que pour la plus part des étudiants et étudiantes, s'adresser à son supérieur hiérarchique ne peut que se faire de manière formelle vu la relation distante et assez distante qui existe entre les deux locuteurs et le degré de contrainte que l'employé peut ressentir dès lors qu'il s'adresse à son directeur et qui d'après les informateurs et informatrices varie entre degré moyen de contrainte et degré très élevé. De surcroît la grande majorité de ces informateurs estiment que le statut du locuteur employé varie entre inférieur et nettement inférieur par rapport à celui de son directeur. Le choix de la minorité des apprenant(e)s qui ont opté pour la formulation d'une requête directe pourrait s'expliquer par le fait que pour eux la relation que l'on peut avoir avec son directeur est une relation proche (50% des étudiants de deuxième année, 66.66 % des apprenants de troisième ainsi que 10% des informatrices de deuxième année et 18.75% de celles inscrites en troisième). Selon eux, cette relation leur permet de s'adresser à leur responsable de façon directe malgré le degré de contrainte que l'on peut ressentir lorsqu'on demande à son directeur de relire son

rapport. La formule adoucissante *s'il vous plaît* est très présente dans les réalisations des informateurs, ce qui nous confirme le souci de ces derniers à adoucir la face menaçante de cet acte de langage et préserver non seulement la face de son interlocuteur, mais également les leurs.

10.2 Résultats et analyses du corpus des informateurs palestiniens natifs

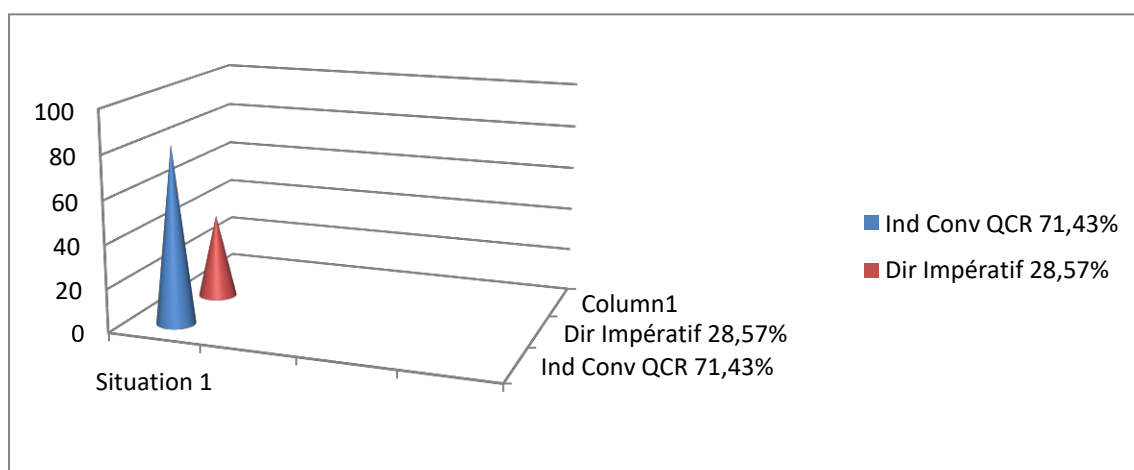
Nous allons présenter dans cette partie, les résultats que nous avons pu récolter auprès des informateurs palestiniens natifs, suite à l'administration du premier questionnaire portant sur la réalisation d'une requête dans dix différentes situations de communication. Ces étudiants rappelons-le, doivent produire une requête en tenant compte des spécificités de la situation et des particularités de l'interlocuteur. Nous présenterons aussi les réponses des étudiants quant à leurs représentations des rapports existants entre le locuteur et son interlocuteur dans chaque situation de communication.

10.2.1 Le questionnaire n° 1 distribué aux étudiants de 2 et 3èmes années

Nous exposerons les stratégies de requête adoptées par les informateurs palestiniens natifs lors des dix situations proposées dans le premier questionnaire.

Situation1

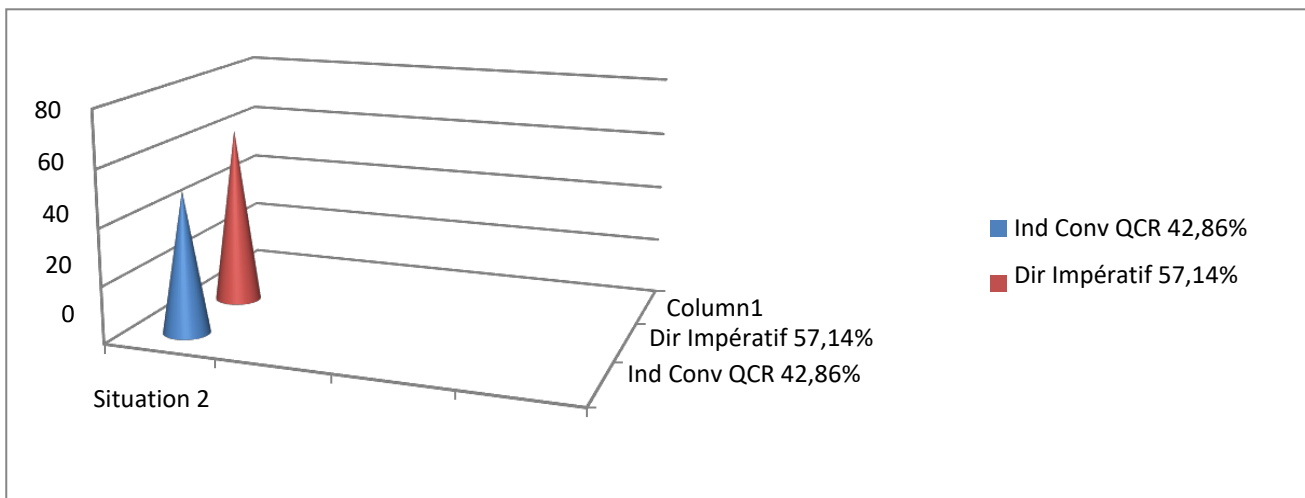
Lors de cette situation, les étudiants natifs palestiniens ont eu recours majoritairement, avec un taux de 71.43%, à la formulation indirecte sous forme de QCR, alors que seulement 28.57% ont utilisé le mode direct impératif.



Graphique 21 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°1.

Situation2

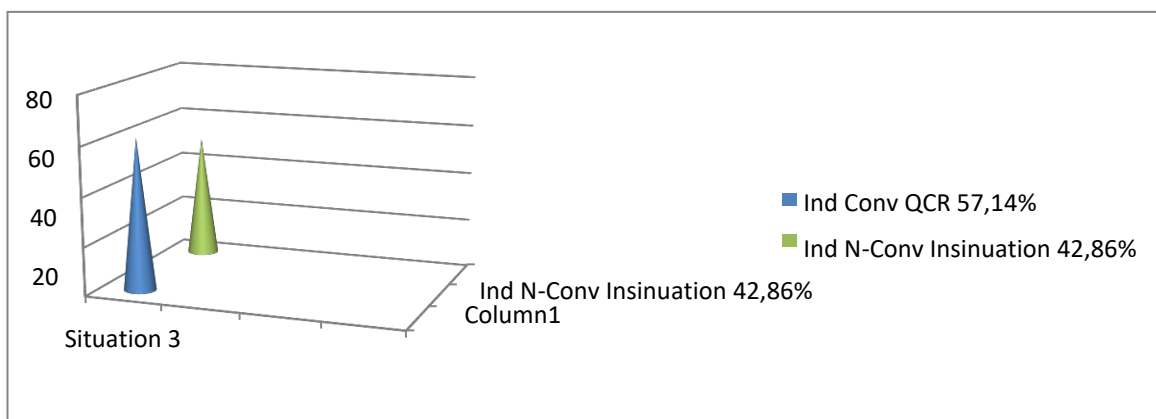
Dans cette deuxième situation, 42.86% des locuteurs natifs ont opté pour la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR, bien que plus que la moitié 57.14% ont utilisé de la stratégie directe sous le mode impératif.



Graphique 22 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°2.

Situation 3

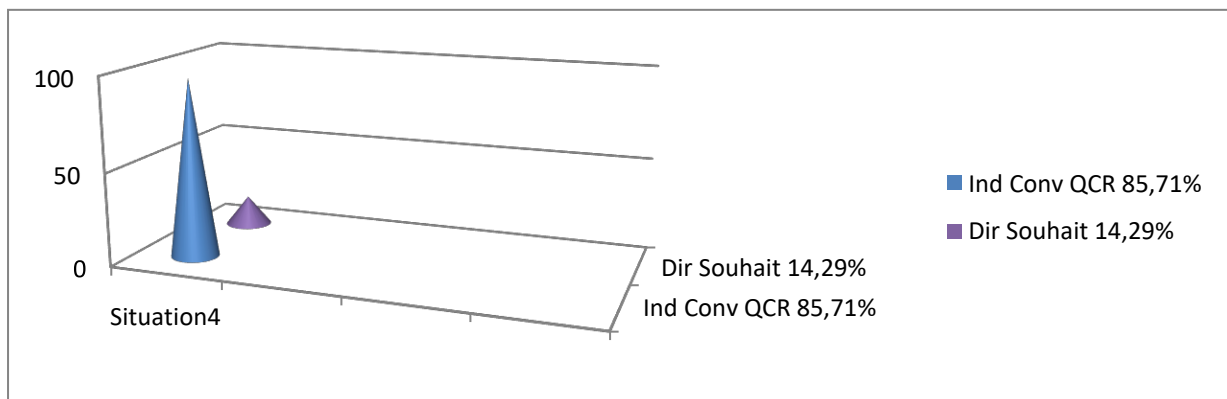
Dans cette troisième situation, la totalité des locuteurs natifs ont eu recours à la formulation indirecte de la requête, entre 57.14% qui ont choisi la sous-stratégie indirecte conventionnelle sous forme de questions sur les conditions de réussite et 42.86% de ces jeunes étudiants qui ont utilisé de la requête indirecte non- conventionnelle sous forme d'insinuation.



Graphique 23 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°3

Situation 4

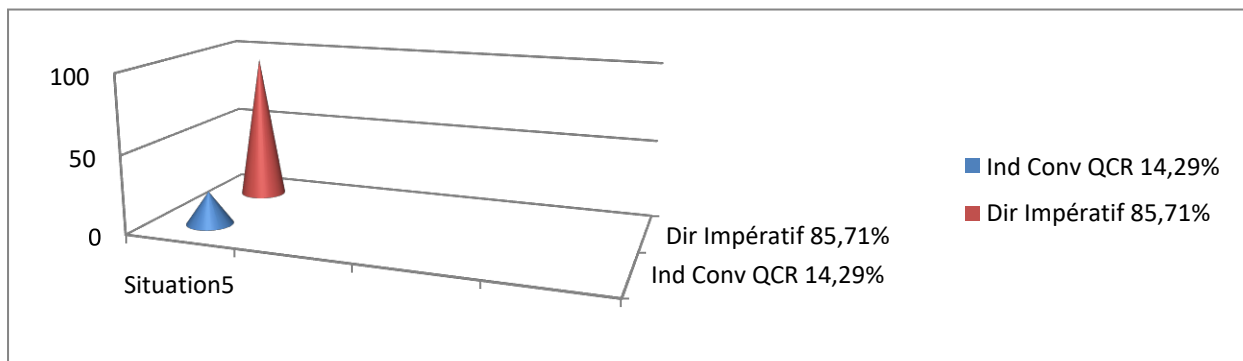
Dans cette quatrième situation, les locuteurs natifs palestiniens ont également choisi majoritairement la stratégie indirecte conventionnelle sous forme de QCR avec un taux de 85.71%, contre uniquement 14.29% de ces mêmes locuteurs qui ont usé de la formulation directe en adressant un souhait à son interlocuteur.



Graphique 24 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°4.

Situation5

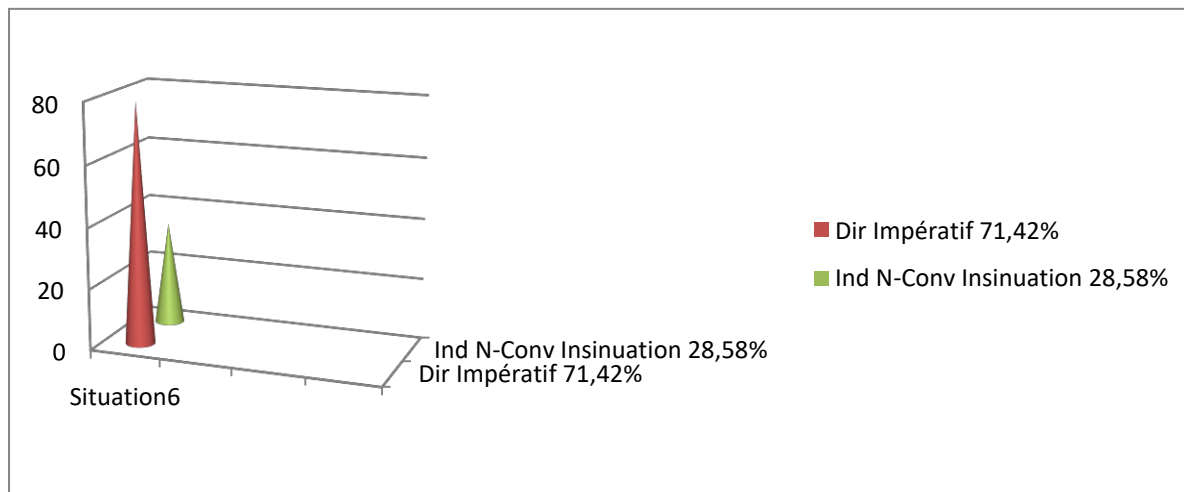
Contrairement à la précédente situation, dans celle-ci, les jeunes étudiants ont trouvé en grande majorité, 85.71%, que la stratégie directe impérative était plus convenable à cette situation. Alors que seulement 14.29% ont opté pour la formulation indirecte en usant des questions sur les conditions de réussite QCR.



Graphique 25 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°5.

Situation 6

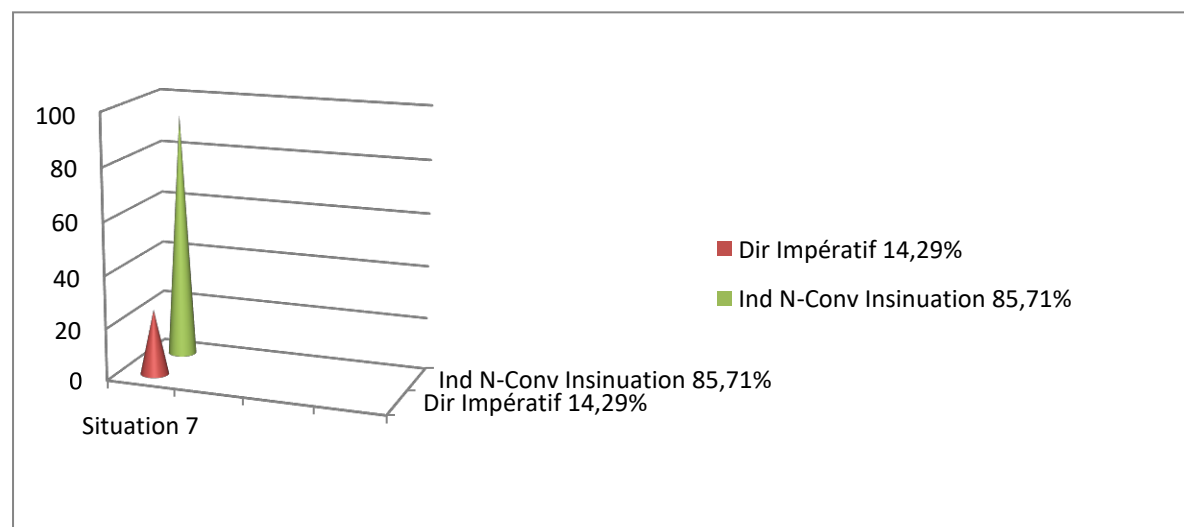
71.42% des locuteurs ont répondu à cette situation par une requête directe en usant du mode impératif, et 28.58% ont préféré la formulation indirecte non- conventionnelle sous forme d'insinuation comme nous le montre le graphique suivant.



Graphique 26 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°6.

Situation 7

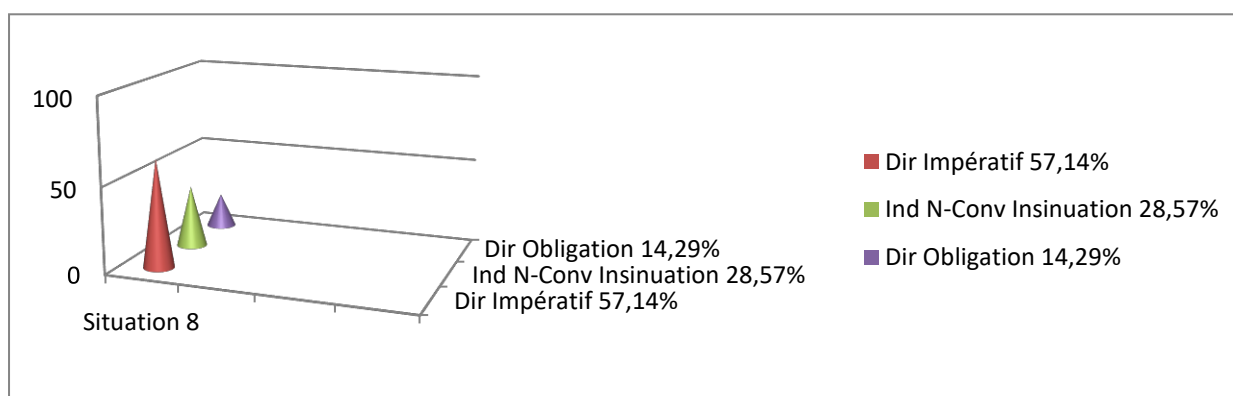
A l'opposé de la situation d'avant, les informateurs ont eu recours majoritairement ici à la formulation indirecte non-conventionnelle avec un pourcentage de 85.71% mais 14.29% ont trouvé la stratégie directe impérative la plus convenable.



Graphique 27 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°7.

Situation 8

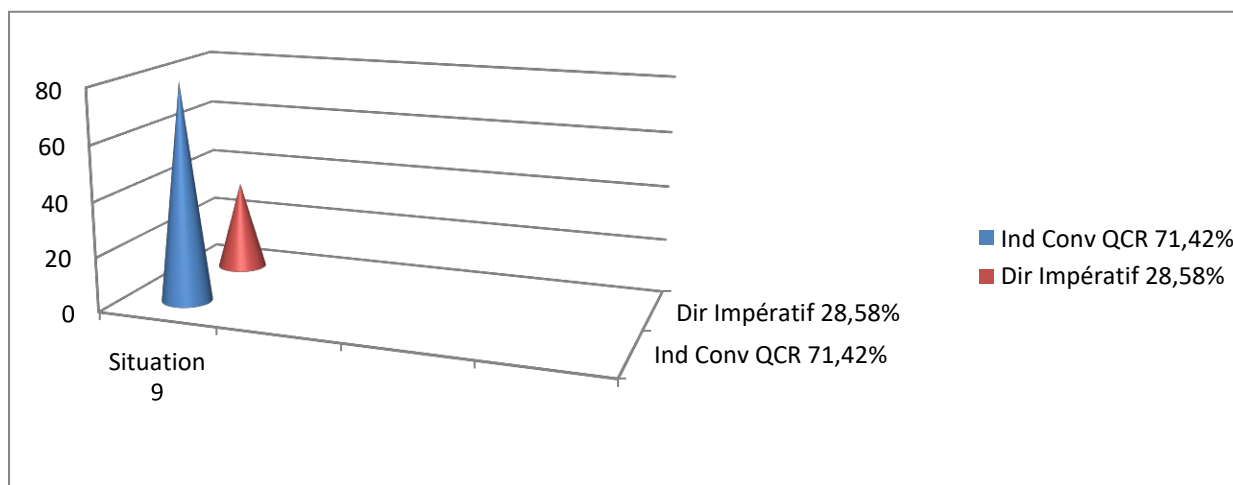
Nous remarquons que dans cette situation, la plupart des étudiants natifs palestiniens ont utilisé la formulation directe de la requête. 57.14% ont opté pour le mode impératif, alors que 14.29% ont choisi l'expression de l'obligation. Nous remarquons aussi que uniquement 28.57% de ces informateurs ont pensé que la formulation indirecte non conventionnelle sous forme d'insinuation convenait mieux à cette situation.



Graphique 28 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°8.

Situation 9

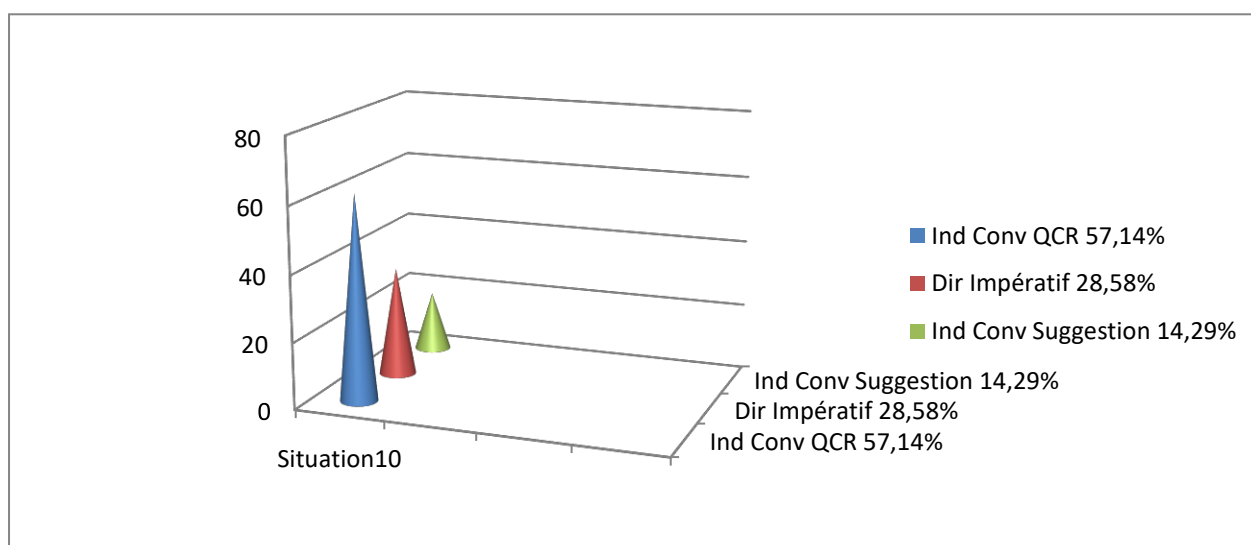
Le choix des stratégies de formulation de requête dans cette situation était limité à deux sous-stratégies, à savoir la requête indirecte sous formes de QCR, avec un taux important de 71.42% et la requête directe impérative, avec un taux assez faible s'élevant à 28.58%.



Graphique 29 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°9

Situation 10

Par contre, dans cette situation, la grande majorité des jeunes locuteurs natifs ont répondu à notre demande par la stratégie indirecte de la requête. 57.14% ont choisi la sous-stratégie indirecte conventionnelle sous forme de questions sur les conditions de réussite et 14.29% ont usé de la formulation indirecte non-conventionnelle sous la forme de suggestion. Une minorité de 28.58% de ces informateurs ont eu recours à la requête directe impérative.



Graphique 30 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°10.

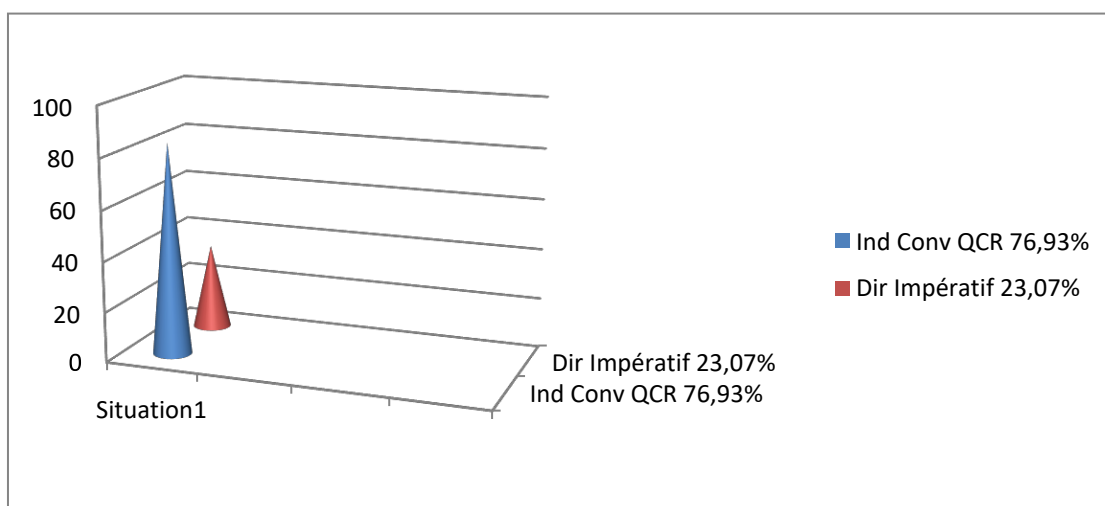
10. 2.2 Résultats et analyses du corpus des jeunes étudiantes palestiniennes natives

Les réponses et stratégies auxquelles les jeunes palestiniennes natives ont eu recours au cours des situations de communication proposées dans le questionnaire sont exposées dans la partie présente:

9. 2.2.1 Le questionnaire n° 1 distribué aux étudiantes de 2 et 3èmes années

Situation1

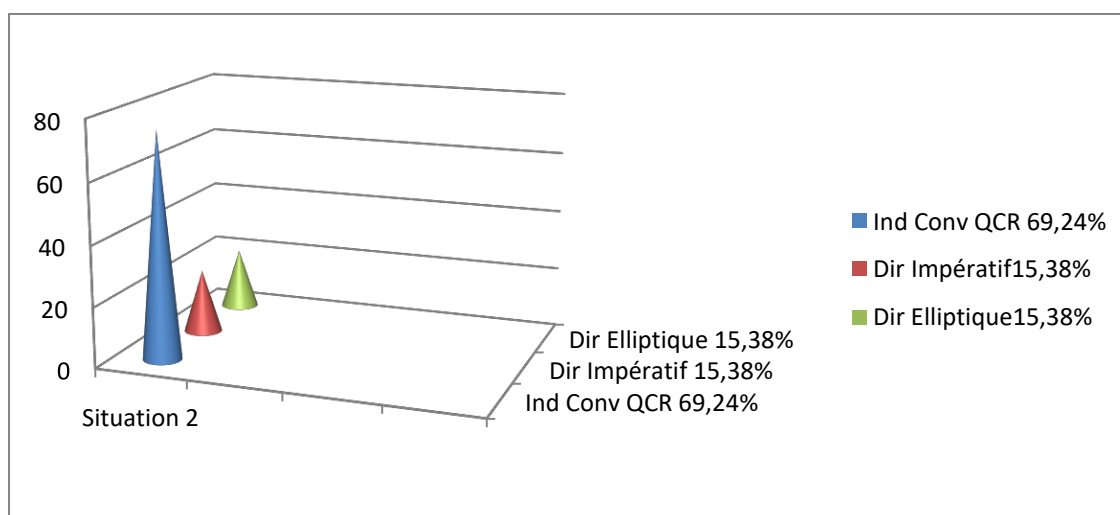
Lors de cette situation, les étudiantes natives palestiniennes ont eu recours majoritairement 76.93% à la formulation indirecte sous forme de QCR, alors que seulement 23.07% ont utilisé le mode direct impératif comme nous pouvons le constater dans le graphique suivant:



Graphique 31 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°1.

Situation2

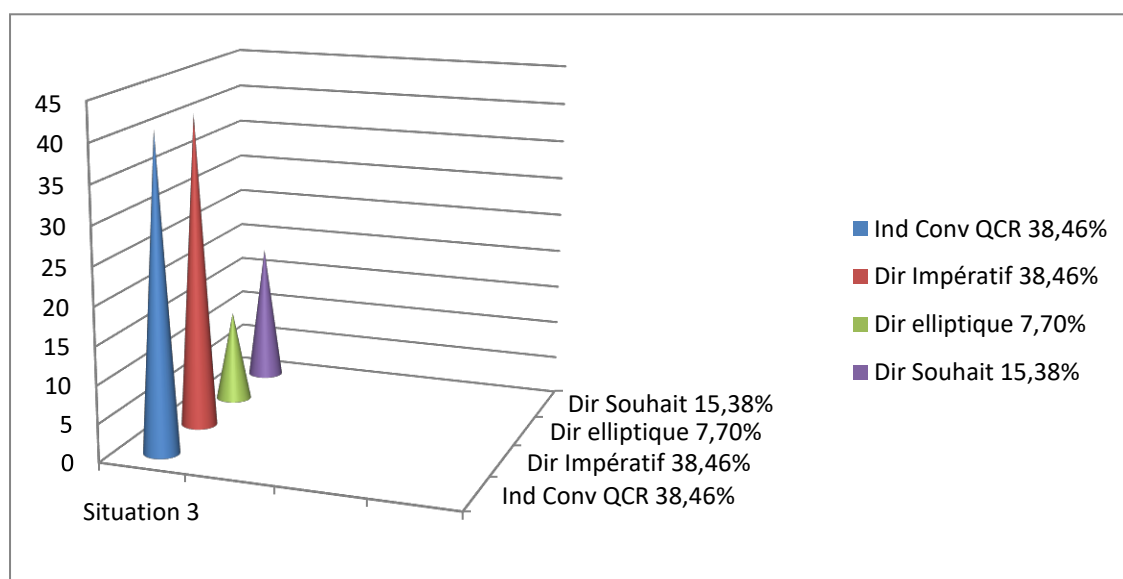
Dans cette deuxième situation, les jeunes étudiantes ont optés pour trois stratégies de requête. La première indirecte conventionnelle avec un taux de 69.24%, la seconde directe impérative avec un pourcentage de 15,38% et en dernier 15,38% de ces jeunes filles ont opté pour la stratégie elliptique.



Graphique 32 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°2.

Situation 3

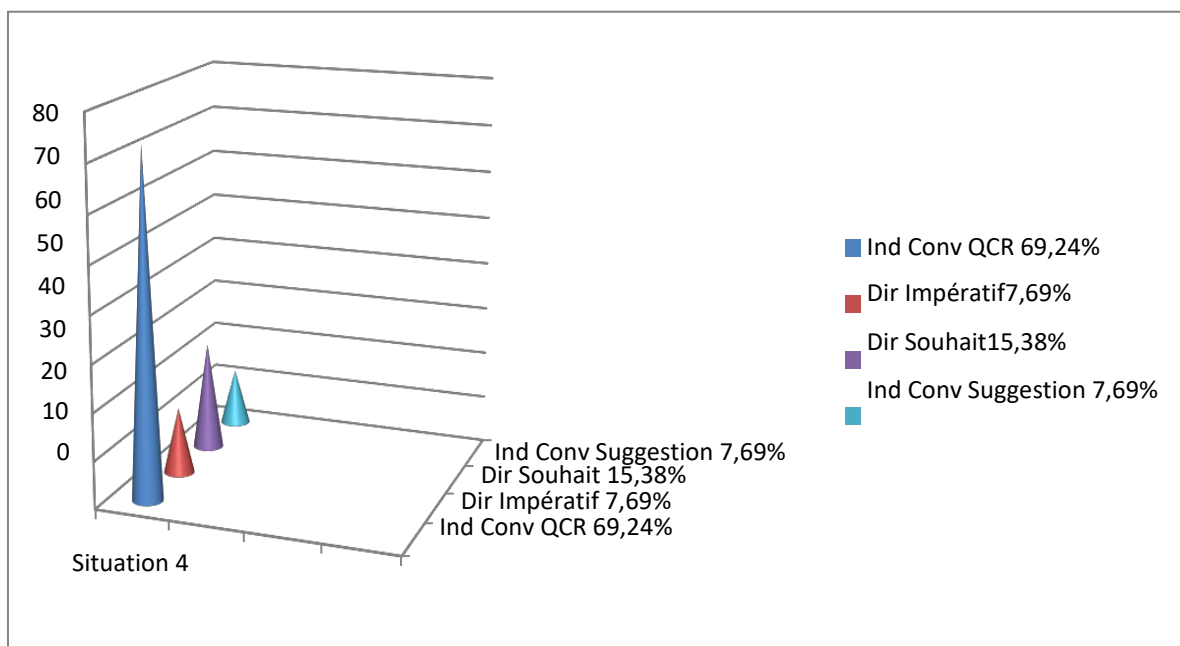
Nous remarquons que dans cette situation, un taux égale de jeunes étudiantes soit de 38,46% ont choisi les formulations indirecte conventionnelle sous forme de questions sur la condition de réussite (QCR) et le mode direct impératif. 15,38% de ces filles ont eu recours à la formulation d'un souhait alors que une infime minorité de 7,70% ont préféré la sous stratégie directe elliptique comme nous le montre le graphique suivant.



Graphique 33 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°3.

Situation 4

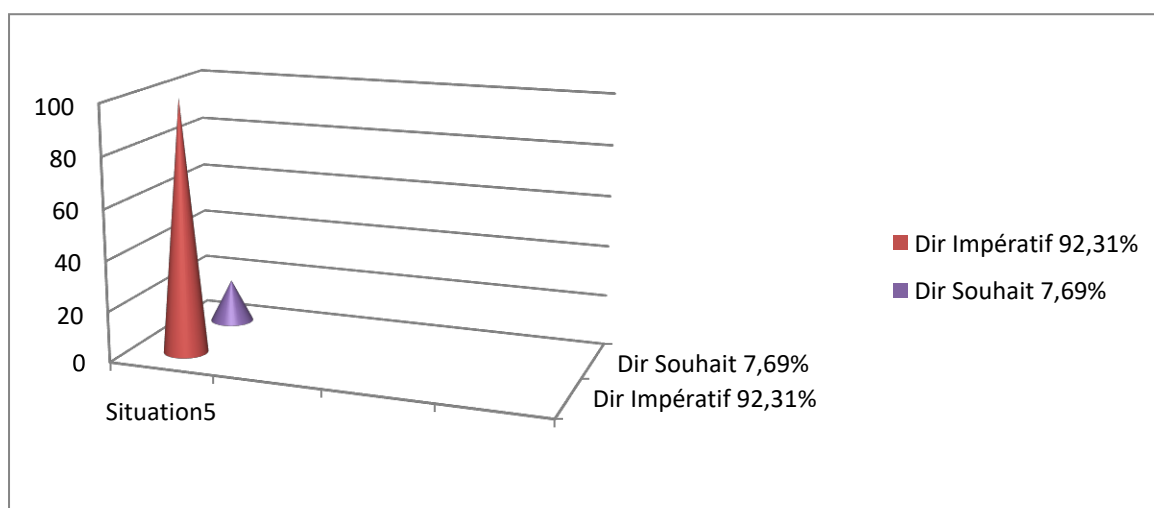
Nous constatons lors de cette situation, que les jeunes étudiantes arabophones ont majoritairement eu recours à la réalisation de la requête indirecte conventionnelle sous formes de QCR (69,24%). 15,38% ont opté pour la formulation directe en exprimant un souhait. 7,69% parmi elles ont choisi la requête directe sous le mode impératif, et le même taux ont quant à elles, choisi la sous stratégie indirecte en faisant une suggestion.



Graphique 34 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°4.

Situation 5

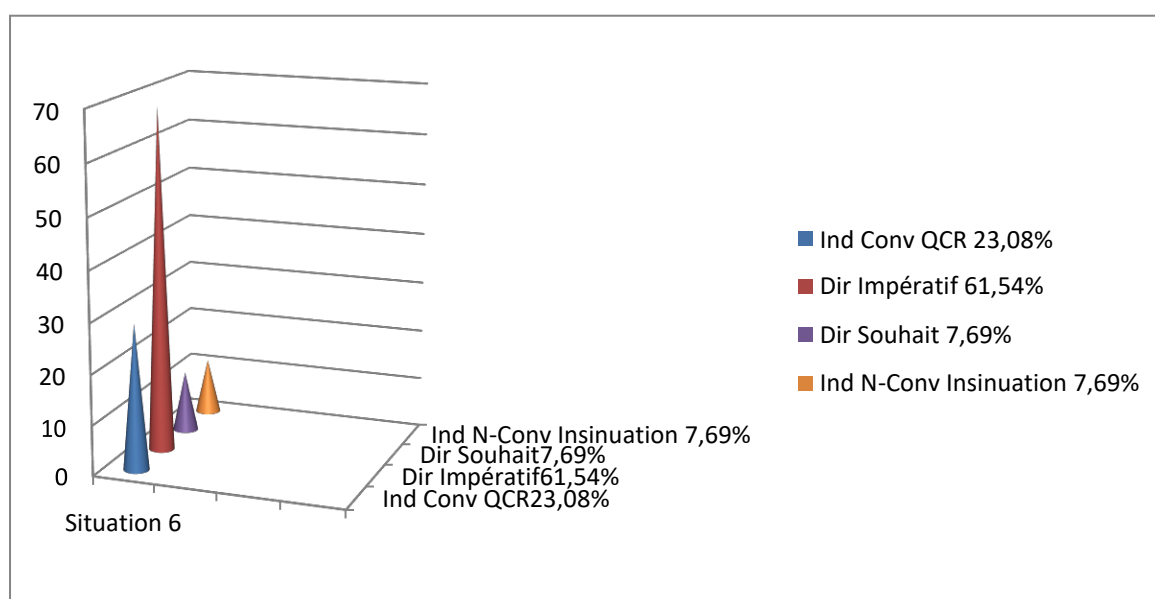
Le choix de la réalisation de la requête dans cette situation était totalement limité à la formulation directe, puisque 92.31% ont eu recours à la formulation directe impérative, et 7.69% ont choisi la requête directe aussi mais sous forme d'un souhait.



Graphique 35 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°5.

Situation 6

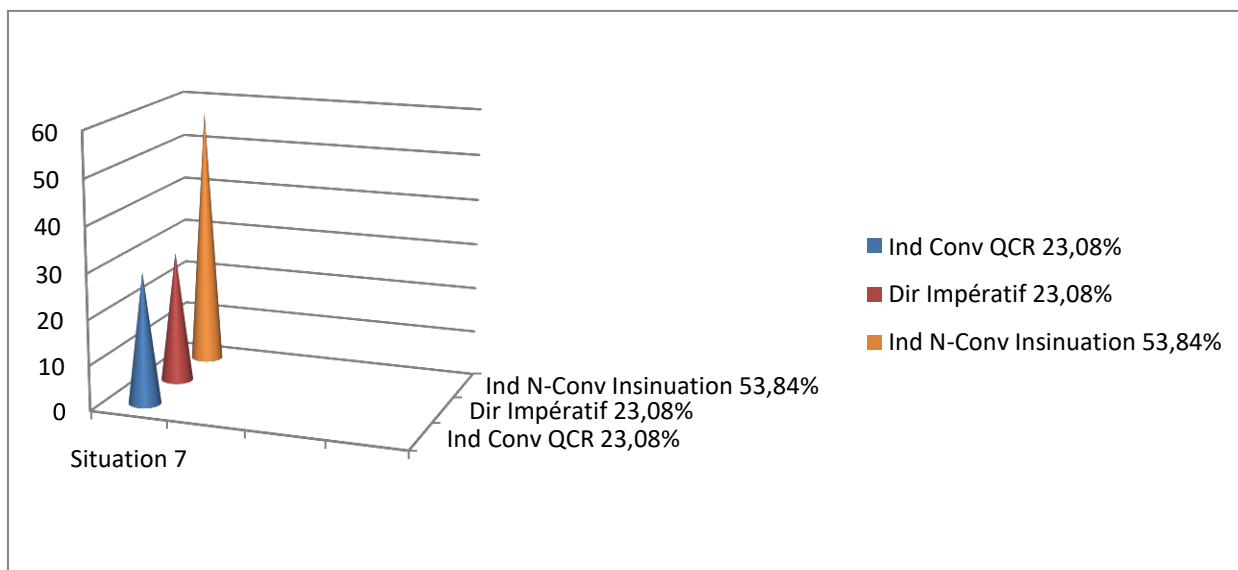
Dans cette situation, nous constatons également le choix des locutrices palestiniennes de la stratégie de requête directe en grande majorité. Nous voyons que 61.54% ont réalisé leur requête de façon directe en donnant un ordre. 7.69% de ces filles, ont aussi opté pour la requête directe mais sous formes de souhait. Alors qu'une petite minorité, représentant 7.69% des informatrices, a préféré la requête indirecte non- conventionnelle sous forme d'insinuation.



Graphique 36 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°6.

Situation 7

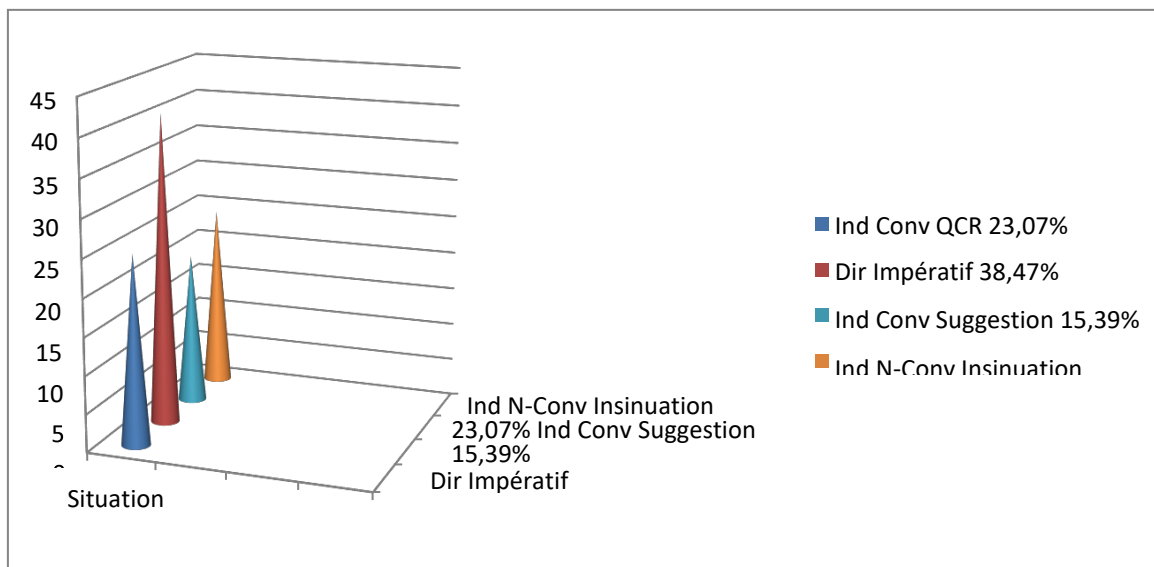
Pour cette situation, la part du lion était destinée à la réalisation de la requête indirecte particulièrement, la requête indirecte non-conventionnelle sous forme d'insinuation avec un pourcentage de 53.84% des réponses. Alors que 23.08% ont également opté pour la formulation indirecte conventionnelle sous forme de questions sur les conditions de réussite. Le même taux de filles (23.08%) a choisi la réalisation directe de la requête en usant du mode impératif comme nous pouvons le constater clairement dans le graphique suivant :



Graphique 37 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°7.

Situation 8

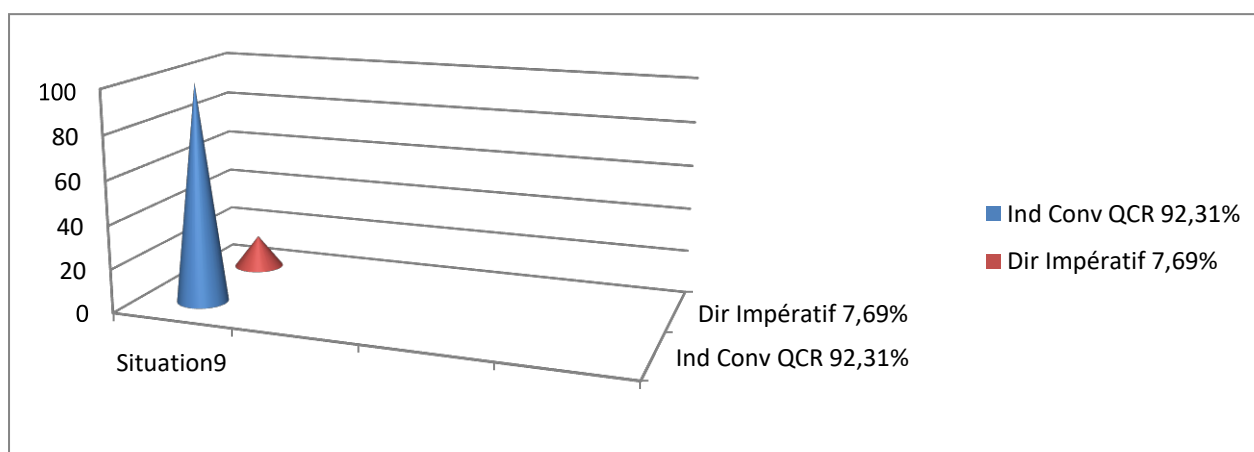
Lors de cette huitième situation, les locutrices palestiniennes ont fortement réalisé leur requête de manière indirecte. 23.07% d'entre elles ont opté pour la stratégie indirecte conventionnelle sous forme de QCR. 15.39% ont préféré la formulation indirecte conventionnelle sous forme de suggestion alors que 23.07% ont eu recours à la stratégie non conventionnelle sous forme d'insinuation. Nous avons aussi 38.47% de ces mêmes locutrices qui ont usé de la formulation directe impérative (voir le graphique suivant :



Graphique 38 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°8.

Situation 9

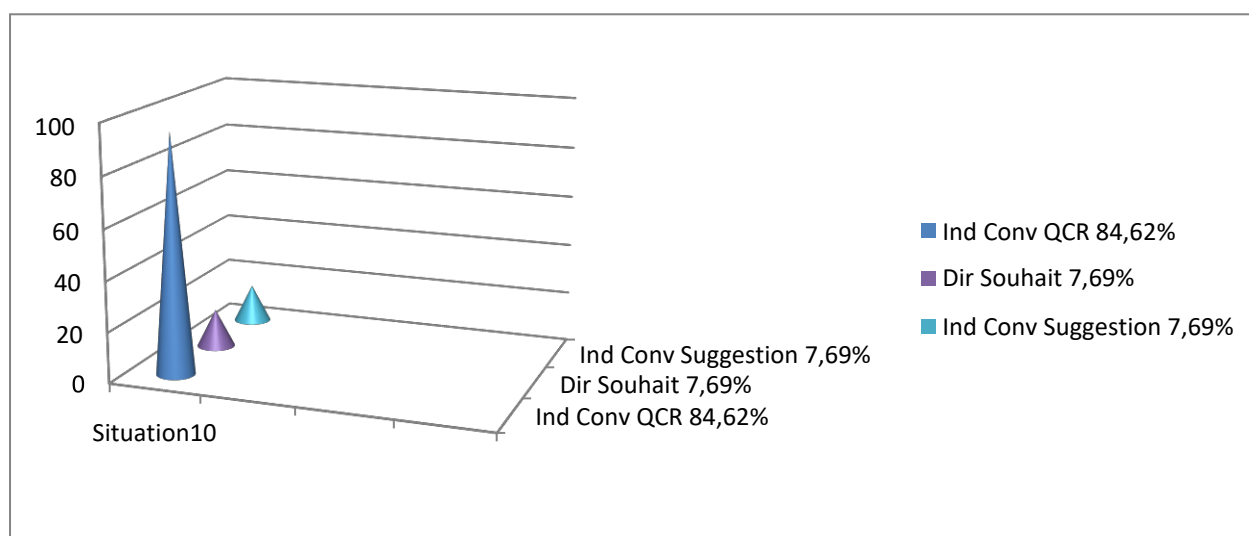
Presque la totalité des locutrices (92.31%), ont utilisés dans cette situation, la formulation indirecte conventionnelle sous formes de questions sur les conditions de réussite QCR, alors que seulement 7.69% ont porté leur choix sur la stratégie directe impérative.



Graphique 39 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°9.

Situation 10

Dans cette situation, le choix de la réalisation de la requête par les jeunes locutrices n'est pas très loin de celui de la situation précédente, où 92.31% de ces jeunes filles ont porté leurs choix sur la requête indirecte conventionnelle, répartie en 84.62% pour la requête sous forme de QCR et 7.69% pour la suggestion. Uniquement 7.69% de ces informatrices ont utilisé le mode direct en formulant un souhait.



Graphique 40 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°10.

10.2.2 Analyse des réponses des informateurs palestiniens natifs quant aux facteurs socio-pragmatique.

Ainsi que nous nous l'avons fait avec les informateurs palestiniens apprenants la langue française, nous avons également voulu savoir comment les étudiants palestiniens natifs estimaient les rapports sociaux qui liaient les participants à l'interaction dans chaque situation de communication. Les réponses que nous avons pu ramasser suite à l'administration du second questionnaire, sont présentées dans ce qui suit:

10.2.3 Réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s natifs quant au degré de contraintes crée par la formulation de la requête dans chaque situation

En réponse à la question sur le degré de contrainte que l'informateur pouvait ressentir en adressant une requête à son interlocuteur dans chaque situation de communication, les jeunes étudiants natifs ont attribué des valeurs que nous regroupons dans le tableau ci-dessous :

Situation	Degré de contraintes créés par la requête chez les étudiants		Degré de contraintes créés par la requête chez les étudiantes	
	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Sit 1	100 % degré 1	75% degré1 25% degré2	50 % degré1 40 % degré2 10 % degré3	100 % degré 2
Sit 2	66.66% degré1 33.34% degré2	50 % degré1 25 % degré2 25 % degré3	70 % degré2 30 % degré1	66.66% degré1 33.34% degré2
Sit 3	33.33% degré1 33.33% degré2 33.34% degré4	75% degré1 25% degré3	50 % degré3 30 % degré1 20 % degré2	66.66% degré1 33.34% degré2
Sit 4	100 % degré 2	25 % degré1 25 % degré2 25 % degré3 25% degré4	50 % degré3 30 % degré2 10 % degré1 10 % degré4	33.33% degré1 33.33% degré2 33.34% degré3
Sit 5	100 % degré 1	100 % degré 1	70 % degré1 30 % degré2	66.66% degré1 33.34% degré2
Sit 6	66.66% degré1 33.34% degré2	75% degré1 25% degré4	50 % degré1 30 % degré2 20 % degré3	66.66% degré2 33.34% degré1
Sit 7	33.33% degré2 33.33% degré3 33.34% degré4	50 % degré2 25 % degré1 25 % degré4	60 % degré2 20 % degré1 10 % degré3 10 % degré4	66.66% degré2 33.34% degré3

Sit 8	66.66% 33.34%	degré1 degré2	75% degré1 25% degré3	40 % degré2 30 % degré1 30 % degré3	66.66% degré1 33.34% degré2
Sit 9	66.66% 33.34%	degré2 degré1	50 % degré1 25 % degré2 25 % degré3	60 % degré2 40 % degré3	66.66% degré3 33.34% degré2
Sit 10	33.33% 33.33% 33.34%	degré1 degré3 degré4	50 % degré1 50 % degré2	50 % degré2 30 % degré3 10 % degré1 10 % degré4	100 % degré 2

Tableau 23 : Réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s natifs quant au degré de contraintes crée par la formulation de la requête

Rappelons que les informateurs devaient attribuer une valeur à l'élément considéré, à savoir, la contrainte ressentie lors de la réalisation de la requête. Ces valeurs variaient de la valeur 1 à 5 comme suit:

- 1 = aucune contrainte ressentie
- 2 = degré de contrainte moyen
- 3 = degré de contrainte élevé
- 4 = degré de contrainte très élevé

A partir de ce tableau, nous pouvons remarquer que dans la plus part des situations, les étudiants et étudiantes palestinien(e)s considéraient que produire une requête lors des situations proposées dans notre questionnaire, ne présentent pas beaucoup de contraintes. Les valeurs les plus attribuées se situaient entre la valeur (1) et (2), à savoir entre ne ressentir aucune contrainte et un degré de contrainte moyen au moment de la production de la requête.

10.2.4 Les réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s natifs quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs dans chaque situation

Les différentes réponses recueillies auprès des informateurs palestiniens natifs (filles et garçons) concernant la valeur du rapport de distance ou de proximité qui existe entre les locuteurs, seront présentées dans le tableau ci-dessous :

Situation	la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs chez les étudiants		la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs chez les étudiantes	
	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Sit 1	66.66% degré2 33.34% degré4	50 % degré4 25 % degré3 25 % degré1	70 % degré4 30 % degré3	66.66 degré4 % degré1 33.34 %
Sit 2	33.33% degré1 33.33% degré2 33.34% degré3	50 % degré3 50 % degré2	60 % degré2 30 % degré3 10 % degré4	66.66 degré2 % degré3 33.34 %
Sit 3	66.66% degré2 33.33% degré4	75 % degré3 25 % degré2	50 % degré2 40 % degré3 10 % degré4	66.66 degré3 % degré2 33.34 %
Sit 4	66.66% degré2 33.34% degré3	50 % degré1 25 % degré2 25 % degré4	60 % degré3 20 % degré2 10 % degré4 10 % degré1	100 % degré 3
Sit 5	66.66% degré1 33.34% degré2	100 % degré 1	100 % degré 1	100 % degré 1
Sit 6	100 % degré 1	100 % degré 1	100 % degré 1	100 % degré 1
Sit 7	33.33% degré2 33.33% degré3 33.34% degré4	50 % degré4 25 % degré3 25 % degré2	50 % degré3 20 % degré4 20 % degré2 10 % degré1	66.66 degré4 % degré3 33.34 %

Sit 8	66.66%	degré3	50 % degré2	40 % degré3	33.33%	degré2
	33.34%	degré2	25 % degré3	30 % degré2	33.33%	degré3
			25 % degré4	20 % degré4	33.34%	degré4
Sit 9	66.66%	degré2	50 % degré2	50 % degré3	66.66%	degré2
	33.34%	degré3	50 % degré3	40 % degré2	33.34%	degré4
				10 % degré4		
Sit 10	66.66%	degré2	75 % degré3	60 % degré3	66.66%	degré3
	33.34%	degré4	25 % degré2	20 % degré4	33.34%	degré4
				20 % degré2		

Tableau 24: Réponses des étudiant(e)s palestiniens natifs quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs.

Précisons encore une fois que les valeurs relatives aux degrés sont comme suit :

- 1 = rapport très proche
- 2 = rapport plutôt proche
- 3 = rapport plutôt distant
- 4 = rapport très distant

D'après le tableau présenté ci-dessus, nous observons que comme leurs collègues apprenants la langue française, les étudiants et étudiantes natifs et natives trouvent aussi que le rapport de distance et de proximité entre les interlocuteurs est source de confusion à l'exception des deux situations (5) et (6) où l'on s'adresse à un membre de notre petite famille.

10.2.5 Les réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s natives quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs dans chaque situation

En réponse à notre demande d'attribuer des valeurs précises au rapport d'infériorité ou de supériorité reliant les interlocuteurs dans chaque situation de communication, nous avons regroupé leurs réponses dans le tableau ci-dessous. Rappelons que nous leur avons précisé ces valeurs comme suit :

- 1 = statut social du locuteur est nettement supérieur à celui de l'interlocuteur
- 2 = statut social du locuteur est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur
- 3 = statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur
- 4 = statut social du locuteur est un peu inférieur à celui de l'interlocuteur
- 5 = statut social du locuteur est nettement inférieur à celui de l'interlocuteur

Situation	la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs chez les étudiants		la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs chez les étudiantes	
	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année	2 ^{ème} année	3 ^{ème} année
Sit 1	66.66% degré3 33.33% degré2	100 % degré 3	90 % degré3 10 % degré1	66.66% degré3 33.33% degré1
Sit 2	100 % degré 3	75 % degré3 25 % degré1	70 % degré3 20 % degré4 10 % degré2	66.66% degré2 33.33% degré4
Sit 3	33.33% degré 2 % degré3 % degré4	50 % degré3 25 % degré4 25 % degré2	90 % degré3 10 % degré4	66.66% degré3 33.33% degré2
Sit 4	66.66% degré3 33.33% degré4	75 % degré3 25 % degré4	70 % degré3 20 % degré4 10 % degré2	100 % degré 3
Sit 5	100 % degré 3	75 % degré3 25 % degré4	60 % degré4 30 % degré5 10 % degré1	66.66% degré4 33.33% degré2
Sit 6	33.33% degré 1	75 % degré 3	60 % degré 1	66.66% degré 1

	33.33% 33.34%	degré2 degré3	25 % degré 2	30 % degré2 10 % degré3	33.33% degré 2
Sit 7	33.33% 33.33% 33.34%	degré1 degré2 degré3	50 % degré2 25 % degré1 25 % degré3	50 % degré1 30 % degré2 10 % degré3 10 % degré4	66.66% degré1 33.33% degré3
Sit 8	66.66% 33.33%	degré1 degré2	50 % degré1 25 % degré2 25 % degré3	70 % degré1 20 % degré2 10 % degré5	66.66% degré2 33.33% degré5
Sit 9	33.33% 33.33% 33.34%	degré1 degré4 degré5	25% degré 2 25 % degré3 25 % degré4 25 % degré5	40 % degré1 40 % degré4 10 % degré2 10 % degré5	66.66% degré2 33.33% degré5
Sit 10	33.33% 33.33% 33.34%	degré1 degré4 degré5	50 % degré4 25 % degré3 25 % degré5	50 % degré4 30 % degré3 10 % degré2 10 % degré5	66.66% degré3 33.33% degré5

Tableau 25: Réponses des étudiant(e)s palestiniens natifs quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs

10.2.6 Discussion des résultats obtenus auprès des informateurs natifs palestiniens

Situation 1

Dans cette situation, nous remarquons qu'une grande majorité des informateurs des deux sexes ont employé la stratégie indirecte portant sur les questions de réussite (QCR). 76.93% parmi les jeunes informatrices et 71.43% parmi les informateurs comme nous le montre les formulations suivantes :

ممکن لو سمحت اطلب منك طلب؟ بدي تساعدني في حمل شنيتي

S'il vous plaît, c'est possible de vous demander un service ? J'aimerais que vous m'aidiez à porter ma valise.

لو سمحت تساعدني في وضع الشنتة في الرف ؟

Tu pourrais m'aider à mettre la valise dans le coffre s'il te plaît ?

لو سمحت ممكن تساعدني ؟

Tu peux m'aider s'il te plaît ?

لو سمحت ممكن تساعدني في وضع حقيبتي؟

Si vous permettez, vous pouvez m'aider à mettre ma valise ?

Par contre 23.07% de ces jeunes étudiantes ont usé du mode directe impératif face à un taux presque égal (28.57%) de garçons qui ont fait le même choix comme dans les exemples suivants :

اذا سمحت حطلي الشنطة

S'il vous plaît, mettez-moi la valise

لو سمحت ساعدني في وضع الشنتة في الرف

S'il te plaît, aide-moi à mettre la valise dans le coffre.

من فضلك حط الشنطة في الصندوق

S'il vous plaît, mettez la valise dans le coffre.

Nous pouvons remarquer dans le tableau, que 87.5% des jeunes étudiants disent qu'ils ne ressentent aucune contrainte au moment de la réalisation de la requête alors que 70 % des jeunes étudiantes ont trouvé qu'elles ressentaient un degré moyen de contraintes. Concernant la question sur le rapport distance/proximité entre les interlocuteurs, nous avons remarqué que les avis des étudiants étaient très divergents. 70% des jeunes étudiantes de 2^{ème} année ont pensé qu'entre le locuteur et l'interlocuteur il y avait une relation très distante, opinion partagée par 66.66% de leurs collègues de 3^{ème} année. Alors que 50% des jeunes garçons de 3^{ème} année ont trouvé qu'il existait une relation très distante, opinion partagée seulement par 33.33% des étudiants de 2^{ème}. Quant à la relation de supériorité ou infériorité entre les deux

interlocuteurs, nous remarquons que la majorité écrasante (entre 66.66% et 100%) des jeunes informatrices et informateurs pensent que le statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur. Ces choix sont expliqués par le fait que malgré que les informateurs natifs palestiniens trouvent que le statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur, ils considèrent majoritairement que dans cette situation la relation est très distante avec l'interlocuteur ce qui explique le fait de choisir la stratégie indirecte conventionnelle. Les expressions de politesse sont d'usage dans chaque requête, peu importe la stratégie choisie, nous retrouvons les formules telles *si vous permettez* ou *s'il te plaît*. Ces formules permettent d'adoucir la requête directe et de préserver la face négative de son interlocuteur.

Situation 2

Dans cette situation, le choix de la stratégie de la requête a été très différent entre les jeunes filles et leurs collègues. 57.14% des jeunes étudiants ont surtout opté pour la formulation directe impérative comme nous pouvons le constater dans les requêtes ci-dessous :

لو سمحتي اعطيني صحن السلطة

S'il vous plaît, passez-moi la salade.

لو سمحتي يا اختي اعطيني صحن السلطة

S'il te plaît ma sœur, passe-moi le plat de salade.

يا أختي لو سمحتي اعطيني طبق السلطة وشكرا جزيلاً

Ma sœur, s'il te plaît, passe-moi le plat de salade et merci beaucoup.

Notons que le mot *ma sœur* et largement utilisé par la gente masculine en Palestine pour montrer du respect quand un homme s'adresse à une interlocutrice femme.

Tandis que 69.24% des jeunes filles ont adopté la stratégie indirecte sous forme de QCR comme nous le montrent les énoncés suivants :

لو سمحتي ممكن تناوليوني الطبق؟

S'il te plaît, tu pourrais me passer le plat ?

أغلبك اذا ممكن تناوليوني صحن السلطة لي جانبك؟

Si ça ne vous dérange pas, vous pourriez me passer le plat de salade qui se trouve à vos côtés?
لو سمحتي ممكن صحن السلطة؟

S'il te plaît, c'est possible le plat de salade ?

حبييتي معلىش بعد اذنك تقربيلي السلطة؟

Ma chère, après votre permission, vous pourriez m'avancer le plat de salade ?

Pour expliquer ce choix, nous nous basons sur les résultats obtenus à partir du second questionnaire. Nous avons noté que la plupart des étudiants ont considéré qu'il n'y avait aucune contrainte ressentie lors de la formulation de la requête (66.66% des informateurs de la 2^{ème} année et 50% des étudiants de 3^{ème} année). Bien que 70% des jeunes étudiantes de la deuxième année ont estimé qu'elles ressentaient un degré moyen de contrainte en produisant la requête, tandis que 66.66% des jeunes filles de troisième année ont trouvé qu'il n'y avait aucune contrainte lors de l'interaction. Nous constatons que les jeunes informatrices étaient majoritairement d'accord en jugeant que la relation entre les interlocuteurs dans cette situation était plutôt distante (60% des 2^{ème} et 66.66% des étudiants de 3^{ème} année). Donc en formulant leurs requêtes, elles ne ressentaient pas un sérieux problème de distance dans la relation. Ceci n'explique pas le choix qu'elles ont fait en optant pour la requête indirecte sous forme de question sur les conditions de réussite, car en regardant aussi leurs réponses à la question relevant du rapport de supériorité ou d'infériorité entre le locuteur et l'interlocuteur, où 70% parmi les étudiantes de deuxième année ont répondu que le statut des deux interlocuteurs était égal, alors que 66.66% des étudiantes de troisième année ont trouvé que le statut social du locuteur est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur. Nous pouvons justifier le choix des étudiantes par le fait que dans la société palestinienne, la fille en présence d'un étranger (un individu qu'elle ne connaît pas) doit montrer de la politesse et ne jamais s'adresser à son interlocuteur de façon directe, ce qui veut dire que si elle voulait demander quelque chose, elle doit le faire tout en gardant une certaine distance, ce qui se traduit par une formulation indirecte de la demande. Par contre, nous voyons bien que les opinions des jeunes étudiants sur le point du rapport de distance ou proximité entre les deux interlocuteurs, variaient entre plutôt proche ou plutôt distant et que la majorité de ces jeunes ont trouvé que le statut du locuteur était égal à celui de son interlocuteur (100% des étudiants de 2^{ème} et 75% de 3^{ème}). Nous constatons que dans une même situation (devant une personne étrangère) la réaction des jeunes garçons a été bien différente, ils ont trouvé que la formulation d'une requête directe impérative était tout à fait possible. Ceci s'explique également par le fait que dans notre

société, le garçon peut prendre une certaine liberté en s'adressant aux autres, même s'ils lui sont étrangers, chose non permise aux filles.

Situation 3

A l'inverse de la précédente situation, dans celle-ci, 57.14% des jeunes étudiants ont produit une requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR comme nous pouvons le remarquer dans les productions suivantes :

ممکن توطي صوت الاغاني؟

C'est possible de baisser le son des chansons ?

مرحبا يا جار، في مجال توطي الصوت او تخلص حفلتك ابدري شوي عشان شغال الصبح ومش عارف انام؟

Salut voisin, c'est possible de baisser le son ou de finir ta fête plutôt ? Car je travaille demain matin et je n'arrive pas à dormir.

إذا ممكن توطي الصوت لاني بدري انام ؟

C'est possible de baisser le son parce que je voudrais dormir ?

Les trois tiers des étudiants inscrits en troisième année ont trouvé qu'ils ne ressentaient aucune contrainte en formulant la requête, alors que leurs collègues de deuxième année ont eu des réponses tout à fait divergentes. 33.33% étaient en accord avec leurs collègues de troisième. 33.33% d'entre eux ont pensé qu'une contrainte moyenne était ressentie lors de la production de la requête, et également le même pourcentage d'étudiants ont considéré qu'il y avait un degré de contrainte très élevé dans la production de la requête dans cette situation. Quant à la question sur le rapport de distance ou de proximité, la majorité de ces jeunes de la troisième année (75%) trouvent que le rapport entre les deux interlocuteurs était plutôt distant, contre les deux tiers des étudiants de la deuxième année qui pensent que le rapport était plutôt proche. Pour 50% des étudiants de 3^{ème} le statut social du locuteur était égal à celui de l'interlocuteur, en revanche, les étudiants de 2^{ème} ont répondu différemment, où 33.33% ont trouvé que le statut social du locuteur est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur. Egalement 33.33% de ces mêmes étudiants, ont pensé que le statut social du locuteur était égal à celui de l'interlocuteur et enfin les derniers 33.33% considèrent que le statut social du

locuteur est inférieur à celui de l'interlocuteur. Nous constatons chez les jeunes étudiantes, que lors de cette situation, elles ont choisi en grande majorité la formulation de cette requête de manière directe sous plusieurs formes (38.46% directe impérative, 15.38% directe exprimant un souhait et 7.70% directe elliptique) comme nous pouvons le constater dans les requêtes suivantes :

لو سمحت اخفض الصوت انت واصدقائك اريد ان انام انا وعائليتي

S'il vous plaît, baissez le son vous et vos amis, on voudrait dormir moi et ma famille.

بدي منك اذا بتسمح توطي صوت الموسيقى مشان اعرف انام

Je voudrais s'il te plaît que tu baisses le son de la musique pour que je puisse dormir.

الصوت كثير عالي اذا سمحت وطي الصوت

Le son est très haut, s'il vous plaît baissez le.

جاري عزيزي وطي صوت الموسيقى، علي ان استيقظ من الصباح الباكر

Mon cher voisin, baisse le son de la musique, je dois me réveiller tôt.

Les deux tiers des étudiantes de 3^{ème} n'ont ressenti aucune contrainte en faisant leurs requêtes, bien que 50% de leurs amies de deuxième avaient ressenties un degré de contrainte élevé. Concernant la relation de distance ou de proximité entre le locuteur et son interlocuteur, 66.66% des étudiantes de la 3^{ème} année pensaient que le rapport était plutôt distant entre eux. Au contraire, les filles de la 2^{ème} année ont trouvé que la relation dans cette situation était plutôt proche. Les réponses des étudiantes quant au statut d'infériorité ou de supériorité entre les deux personnes étaient presque identiques, où nous constatons que 90% des filles de la 2^{ème} année et les deux tiers des étudiantes de la 3^{ème} année trouvaient que le statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur. Nous remarquons, que le choix de la stratégie de la requête entre les filles et les garçons dans cette situation était bien contradictoire où les garçons ont eu recours à la méthode indirecte et les filles à la manière directe en s'adressant à un voisin que nous connaissons depuis au moins quelque temps et avec lequel nous avons certainement une relation plus proche que celle avec un inconnu comme dans les deux précédents cas. Nous pensons qu'à travers l'emploi des formules de politesses dans les requêtes directes, les jeunes étudiantes ont pensé adoucir la menace existant dans ce type de requêtes et pouvoir ainsi exprimer de manière directe leurs réclamations à leurs voisins.

Situation 4

Dans la quatrième situation, 85.71% des étudiants ont été d'avis que la stratégie de la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR était la stratégie qui convient le mieux, un avis partagé par 69.24% des jeunes étudiantes, comme nous pouvons le constater dans les productions de requêtes suivantes :

تقدر تساعدني؟ سيارتي تعطلت وبدي اركب معك للعودة إلى المنزل

Tu pourrais m'aider ? Ma voiture est tombée en panne et je voudrais rentrer à la maison avec toi.

السيارة تعطلت معي والطرق بعيدة، شو رايك توصلني معك اذا ما فيها از عاج؟

Ma voiture est tombée en panne et le trajet est long. Qu'est-ce que tu en penses si je viens avec toi ?

لو سمحت اذا ما عندك مانع في عندي مشكلة في سيارتي، ممكن أجي معك ها ليوم؟

S'il te plaît, si cela ne te dérange pas, je pourrais venir avec toi ? J'ai un problème avec ma voiture.

بتقدر تروحني معك اليوم إذا في مجال

Si c'est possible, vous pourriez m'emmener avec vous aujourd'hui ?

في مجال توصلني بطريقك اليوم عشان سيارتي خربت بدي اغلبك

C'est possible que tu me déposes sur ton chemin ? Ma voiture est en panne.

Par contre leurs réponses au second questionnaire étaient bien hétérogènes. Nous nous apercevons que pour la question sur le degré de contrainte, nos étudiant(e)s ont fourni des réponses tout à fait différentes. La totalité des étudiants de la deuxième année estiment qu'il existe un degré de contrainte moyen dans la production de la requête, alors que les étudiants de troisième avaient des opinions tout à fait différentes les uns des autres. Un quart de ces informateurs trouvaient qu'aucune contrainte n'était ressentie en produisant la requête, l'autre quart pensait qu'il y avait une certaine contrainte (moyenne), le même taux d'étudiants également disaient qu'ils avaient ressenti un degré de contrainte élevé. Selon le dernier quart de ces jeunes étudiants, ils avaient fait face à un degré de contrainte très élevé. Nous retrouvons les mêmes divergences chez leurs collègues de la gente féminine où la moitié de ces étudiantes disaient qu'elles avaient éprouvé un degré de contrainte élevé, alors que les

étudiantes de troisième année, comme leurs collègues garçons, avaient des avis différents ou nous constatons qu'un tiers de ces étudiantes trouvaient qu'elles n'avaient ressenti aucune contrainte, le second tiers pensaient qu'un degré de contrainte moyen existait lors de la production de la requête et d'après les dernières, 33.33% de ces informatrices, un degré élevé était ressenti pendant la formulation de la requête dans cette situation.

Par rapport à la question sur la relation de distance ou de proximité entre les deux intervenants dans la situation, deux tiers des jeunes étudiants de 2^{ème} année pensaient que la relation entre le locuteur et son interlocuteur dans cette situation était une relation plutôt proche, tandis que ceux de 3^{ème} année trouvaient qu'au contraire il y avait une relation très proche.

Leurs réponses à la question sur le degré d'infériorité ou de supériorité dans cette situation, étaient unanimes étant donné que la grande majorité (66.66% des étudiants inscrits en 2^{ème} et 75% de ceux inscrits en 3^{ème}) ont répondu que le statut du locuteur était égal à celui de son interlocuteur.

La moitié des filles de deuxième année trouvaient qu'un degré de contrainte élevé était bien ressenti en faisant leurs requêtes. Alors que, pour un tiers de leurs camarades de troisième année, aucune contrainte n'existait et la formulation se faisait le plus simplement possible. L'autre tiers des étudiantes, trouvaient qu'il existait quand même, une contrainte moyenne, quant au dernier tiers, une contrainte élevée était bien ressentie. Concernant les deux dernières questions sur la relation de supériorité ou d'infériorité, et celle autour de la relation de distance ou de proximité entre les deux interlocuteurs, les réponses étaient cette fois-ci unanimes entre les étudiantes des deux niveaux. Nous remarquons que la totalité de ces informatrices pensaient qu'il y avait un rapport plutôt distant entre les deux personnes et que le statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur. Dans cette situation, nous observons que la majorité des étudiant(e)s se sont tournés vers la stratégie indirecte conventionnelle sous formes de question sur une condition de réussite (QCR). Ce choix s'explique par le fait qu'un collègue de travail distant par son caractère, n'est pas un ami avec lequel on peut prendre plus de liberté dans nos rapports et relations. Il est effectivement préférable dans la culture palestinienne, de s'adresser de façon indirecte à un collègue du genre solitaire et réservé comme dans la situation que nous avons présenté aux étudiants. Le souci de politesse et de préservation de la face de son interlocuteur ainsi que sa propre face, est présent dans la plus part des requêtes produites par nos informateurs et informatrices. Nous trouvons un usage des formules adoucissantes habituelles comme *s'il te plaît* ou *si c'est possible*.

Situation 5

Devant cette situation où l'on s'adresse à sa propre maman pour lui demander de nous réveiller le lendemain très tôt pour réviser ses cours avant l'examen, nous constatons que les réponses des étudiants des deux sexes étaient presque identiques. La plus grande majorité de ces jeunes ont opté pour la stratégie directe impérative (85.71% des garçons et 92.31% des filles).

يما صحيني بكرة الساعة الخمسة الصبح بدي أدرس

Maman réveille-moi demain à cinq heures, je voudrais étudier.

اذا بتصديع الخمسة ولقيتيني نايم صحيني

Si tu te réveilles à cinq heures et tu me trouves encore endormie alors réveille-moi.

صحيني الساعة خمسة بدري، بدي افئى علشان اراجع الامتحان حبيبتايما

Maman réveille-moi tôt à cinq heures, je voudrais me réveiller pour réviser mon examen.

يما نبهيني عالخمسة بدي اقوم اقرأ

Maman réveille-moi à cinq heures car je voudrais étudier.

Pour la question sur l'existence d'une contrainte lors de la formulation de la requête, les réponses étaient proches de l'unanimité où la totalité des étudiant(e)s de deuxième et de troisième pensaient qu'il n'y avait aucune contrainte. Bien que, seule la moitié des étudiants de deuxième année partageait cette opinion. Les réponses de ces informateurs et informatrices à la seconde question sur le rapport de distance ou de proximité dans cette relation étaient semblables à la question précédente où nous retrouvons une majorité écrasante d'étudiant(e)s qui pensait que la relation entre un locuteur et sa maman était très proche (75% des étudiants de 2^{ème}, 100% des étudiants de 3^{ème} et des étudiantes de deuxième et enfin 93.75% des filles de 3^{ème}).

Par contre, pour la dernière question sur le statut d'infériorité ou de supériorité que nous pouvons avoir face à sa maman, les avis étaient partagés entre ceux qui trouvaient que le statut social du locuteur était inférieur à celui de l'interlocuteur et ceux qui pensaient que le

statut social du locuteur était nettement inférieur à celui de l'interlocuteur.

Les résultats obtenus dans cette situation étaient prévisibles, car dans la société palestinienne la relation très proche que l'on a avec sa mère nous donne en quelques sortes le droit de s'adresser à elle en toute liberté (bien-sûr dans les normes de politesse) et spontanéité, ce qui nous amène la plupart du temps à lui demander toutes sortes de choses sans nous soucier si nous avons choisi la stratégie qui convient au statut de sa maman. Dans ce genre de situation, nous avons pour la plupart d'entre nous recours à la stratégie directe impérative quand nous voulons faire une requête à celle qui nous a mise au monde. De même, nous constatons que la majorité des requêtes étaient produites sans un recours aux formules de politesse, ce qui nous amène à supposer que la préoccupation de préservation de la face de l'interlocuteur à savoir la maman, ne se pose pas dans ce type de relation.

Situation 6

Dans cette situation, comme celle d'avant, les étudiants et étudiantes des deux niveaux d'études ont fait une requête directe impérative ou nous remarquons que ce choix a été fait par 71.42% des garçons et 61.54% des filles comme nous pouvons le remarquer dans les requêtes ci-dessous :

هات الروموت، بدي احضر المسلسل.

Donne la télécommande, je veux voir le feuilleton.

لو سمحت بدي احضر البرنامج

S'il te plaît, je veux voir l'émission qui va commencer maintenant.

هلا بيدي حط على قناة ام بي سي

Mets sur la chaine MBC

خلاص يكفيكي قعدة على التلفزيون بدي احضر البرنامج

C'est terminé, ça te suffit la télévision, je veux regarder l'émission.

روح شو فلک شغلة ثانية اتسلى فيها ودش رني اشوف البرنامج

Va voir autre chose à faire pour t'amuser et laisse-moi regarder mon émission.

Ces étudiants des deux sexes ont également répondu majoritairement qu'ils ne ressentent aucune contrainte en faisant cette requête (66.66% et 75% des étudiants inscrits respectivement en 2^{ème} et 3^{ème} année, 50% et 66.66% des filles de 2^{ème} et 3^{ème} année également).

La totalité de ces informateurs ont répondu qu'il n'y avait aucun doute qu'entre deux frères, la relation était très proche. Tandis que pour la dernière question sur le statut des deux interlocuteurs, les réponses divergeaient un peu. Le tiers des étudiants de deuxième année pensait que le statut social du locuteur était nettement supérieur à celui de l'interlocuteur. Le second tiers trouvait que le statut social du locuteur était un peu supérieur à celui de l'interlocuteur et enfin selon le dernier tiers, le statut social du locuteur était égal à celui de l'interlocuteur. En revanche pour 75% des étudiants de troisième année, les deux interlocuteurs avaient un statut social égal. Par contre la plupart des filles partageaient l'idée que le statut social du locuteur est nettement supérieur à celui de l'interlocuteur chose due au fait, que dans cette situation, nous nous adressons à notre petit frère ce qui explique aussi le choix de la grande majorité de la stratégie directe impérative au moment de la production de la requête.

Le choix de la stratégie directe dans les requêtes des informateurs confirme notre analyse proposée dans la situation n° 5, qui avance que la relation familiale qui relie les interlocuteurs autorise une grande souplesse dans la manière de s'adresser à un membre de sa famille. Dans ces situations, le locuteur ne ressent pas l'obligation de faire usage des formules de politesse car dans la société palestinienne, le fait d'adresser une requête à un proche, sans l'accompagner d'une expression de politesse, n'a rien d'impoli. Le souci de la préservation de la face ne se pose pas entre les membres d'une famille.

Situation 7

Dans cette situation, où étant chef de magasin, on devait demander aux clients de quitter les lieux parce que c'était l'heure de la fermeture. 85.71% des étudiants ont eu recours à la formulation indirecte non-conventionnelle sous forme d'insinuation, avis partagé aussi par la majorité des filles (53.84%) comme :

خلص اليوم وخلصنا وبدنا نسكر، بكرى ان شاء الله

La journée est finie et on a terminé aussi et on veut fermer. Demain si dieu le veut (une façon de dire revenez demain).

لو سمحتو يا جماعة مضطرين نسكر إلي بدو شي يرجع بكرى

Si vous permettez, nous sommes obligés de fermer. Celui qui veut quelque chose peut revenir demain.

لو سمحتو تأخرنا

Si vous permettez, nous avons tardé.

Nous constatons à partir des trois tableaux (21), (22) et (23), que les étudiants de deuxième année étaient moins certains que leurs camarades de troisième année. Chaque tiers, trouvait respectivement qu'il avait ressenti un degré de contrainte moyen ; un degré de contrainte élevé et enfin un degré de contrainte très élevé lorsqu'ils ont produit leurs requêtes. Ces réponses justifient le fait que ces mêmes étudiants trouvaient que le rapport entre les deux interlocuteurs de cette situation était plutôt proche, plutôt distant et très distant.

Pour la question sur le statut de supériorité ou d'infériorité existant entre le locuteur et son interlocuteur, les opinions de ces étudiants étaient également partagées en trois, où nous remarquons qu'un tiers, avait jugé que le statut social du locuteur était nettement supérieur à celui de l'interlocuteur, le second tiers, estimaient que le statut social du locuteur était un peu supérieur à celui de l'interlocuteur et finalement, selon les autres étudiants (33.33%), le statut social du locuteur était égal à celui de l'interlocuteur. En revanche, nous observons que les informateurs de troisième année arrivaient majoritairement à avoir le même avis, où nous avons trouvé que 50% des étudiants, pensaient que l'on pouvait ressentir un degré de contrainte moyen en produisant la requête, que le rapport entre un chef de magasin et ses clients était un rapport très distant et enfin que le statut social du locuteur était un peu supérieur à celui de l'interlocuteur.

Les filles, néanmoins, étaient pour la plupart d'entre elles du même avis. 60% des étudiantes de deuxième et 66.66% de troisième estimaient qu'elles avaient tout de même un degré moyen de contrainte. Selon la moitié des filles inscrites en deuxième année, le rapport que l'on peut avoir avec les clients est plutôt distant, en particulier, lorsqu'on est responsable d'un magasin et que l'on possède un statut social nettement supérieur à celui de nos clients. Bien que, pour les deux tiers de leurs amies de troisième année, la relation entre un chef et ses clients était encore plus distante et que le statut social du locuteur est nettement supérieur à

celui de l'interlocuteur. Nous pourrions justifier le choix pour la stratégie indirecte non-conventionnelle (insinuation) des étudiants et étudiantes, par le fait que dans leur société, c'était inconcevable de demander aux gens de partir même si nous étions responsable d'un magasin et que nous voulions fermer. Dans ce genre de situation, le recours à une insinuation pourrait être la meilleure manière de faire sa requête sans paraître impoli et de préserver ainsi la face de ses clients.

Situation 8

Nous remarquons dans cette situation, (où l'on demande à un(e) étudiant(e) de se mettre à la place d'un professeur qui veut congédier un étudiant parce qu'il mange en salle de cours) que le choix s'est porté surtout vers la stratégie directe impérative chez les étudiants (57.14%) comme dans les requêtes suivantes :

لو سمحت المحاضرة ليست للأكل اتفضل اطلع برا

Si tu permets, on ne mange pas en cours, sors.

ممنوع الاكل في القاعة، لو سمحت اطلع من القاعة

C'est interdit de manger en salle de cours, s'il vous plaît sortez de la salle.

اطلع خلص الي في ايدك وارجع على المحاضرة

Sors, termine ce que tu as entre les mains et reviens après.

لو سمحت أخرج كمل اكلك برا

S'il vous plaît sortez et terminez ce que vous mangez dehors.

Alors que les étudiantes ont opté à plus de 60% pour la formulation indirecte sous plusieurs formes (QCR ou de suggestion, notant aussi le recours des étudiantes à la formulation indirecte non conventionnelle sous forme d'insinuation) comme nous pouvons le constater dans les formulations suivantes :

مش فاتحينها قهوة هون

On n'a pas ouvert un café ici.

الاكل ممنوع في المحاضرة، بتقدر تطلع تاكل برا او تخلي لبعدين؟

C'est interdit de manger en cours, tu pourrais aller manger dehors ? Ou bien tu laisses pour après ?

ممکن تطلع برا المحاضرة

Tu peux quitter le cours.

هذا مكان للمحاضرة وليس لتناول الطعام، تقدر تتناوله خارجا؟

C'est un lieu pour faire cours pas pour manger, vous pourriez aller manger dehors ?

Pour les deux tiers des étudiants de deuxième année et les trois quarts des étudiants de troisième année, ils n'avaient ressenti aucune contrainte en formulant leurs requêtes. 66.66% des étudiants de 2^{ème} année estimaient que la relation entre un professeur et ses apprenants était plutôt distante et que le statut social de l'enseignant était nettement supérieur à celui de l'étudiant. Alors que 50% des étudiants de troisième pensaient que la relation dans cette situation était plutôt proche et que le statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur. Face à cette situation, les étudiantes des deux niveaux d'études n'étaient pas tout à fait d'accord quant à leurs avis. Nous constatons que pour 40% de ces filles de deuxième année, elles avaient ressenti une contrainte de degré moyen au moment de la formulation de la requête, bien que 66.66% de leurs amies de troisième année estimaient qu'elles n'avaient ressenti, au contraire, aucune contrainte, rejoignant ainsi l'opinion de leurs amis.

Quant à la question sur la relation existante entre un enseignant et son étudiant, 40% des étudiantes de 2^{ème} pensaient que cette relation était plutôt distante, alors que les troisièmes années n'arrivaient pas à se décider, le tiers a pensé que la relation était plutôt proche, le second tiers pensait qu'elle était plutôt distante et enfin les derniers 33.33% de ces filles trouvaient que cette relation était très distante.

Concernant la question sur le statut social de chaque interlocuteur de cette situation, 70% des jeunes étudiantes de 2^{ème} année étaient en accord avec les étudiants et trouvaient elles aussi que le statut social du locuteur était nettement supérieur à celui de l'interlocuteur, mais pour la majorité de leurs camarades de troisième (66.66%) le statut social de l'enseignant était un peu supérieur à celui de son étudiant.

Dans cette situation, les résultats s'expliquent par le fait que dans notre société, la relation entre un professeur et son apprenant, même si elle est très amicale, reste toujours distante pour l'étudiant, mais elle l'est beaucoup moins pour l'enseignant qui a en quelque sorte, le droit de s'adresser à son étudiant en usant de la stratégie directe et lui donner un ordre. Un enseignant, de par son statut et son âge (généralement plus âgé que son apprenant), peut adresser une requête directe sans se soucier de vouloir préserver la face de son apprenant, ceci explique le manque d'usage des formules de politesse dans ce cas de situation. Par le choix de la stratégie indirecte sous forme d'insinuation, sans l'usage des expressions de politesse, les jeunes apprenantes estiment que cela est suffisant pour préserver la face de l'interlocuteur dans une telle situation.

Situation 9

Dans cette situation, contraire à la précédente où la scène se passe toujours dans une salle de cours, mais où cette fois-ci, c'était l'étudiant qui s'adressait à son professeur pour lui demander de lui réexpliquer la leçon. Le choix du type de requête à utiliser était en grande majorité au profit de la requête indirecte conventionnelle autour des questions sur une condition de réussite (QCR). Nous avons trouvé que 71.42% des étudiants et 92.31% des étudiantes avaient fait ce choix comme nous le démontre les productions de requêtes ci-dessous :

انا مش قادر افهم، فيه امكانية تعيد الشرح من فضلك؟

Je n'arrive pas à comprendre, c'est possible que vous répétiez l'explication s'il vous plaît ?

لو سمحت فيه امكانية تعيد لأنني لم افهم شي؟

Si vous permettez, c'est possible que vous répétiez l'explication car je n'ai rien compris ?

لو سمحت مش فاهم الدرس فيه مجال تعيده؟

Si vous permettez, je ne comprends pas la leçon, vous pourriez répéter ?

دكتور لو سمحت ممكن تعيد النقطة الي شرحتها قبل قليل؟

Docteur, si vous permettez, vous pourriez répéter le point que vous venez d'expliquer ?

Parmi ces étudiant(e)s, 66.66% des jeunes garçons et 60% des filles de deuxième année estimaient qu'ils avaient rencontré un degré de contrainte moyen au moment de la formulation de la requête. La moitié des étudiants de troisième année, n'avaient ressenti quant à eux, aucune contrainte. En revanche, les deux tiers des filles de troisième année disaient qu'elles avaient rencontré une contrainte d'un degré élevé.

La grande majorité des étudiants et des étudiantes trouvaient aussi que la relation entre l'étudiante et son professeur était plutôt proche (66.66% des garçons de 2^{ème}, 50% de 3^{ème} et également 66.66% des filles de 3^{ème}), tandis que, d'après la moitié des filles de deuxième année, cette relation était plutôt distante. Ceci s'explique par le fait, que les étudiants se réfèrent à leurs expériences personnelles avec leurs enseignants. Nous constatons que ces étudiants qui étaient en grande majorité d'accord dans leurs choix et décisions concernant la stratégie et le rapport de distance, ne l'étaient plus face à la question sur le statut des deux interlocuteurs. Selon les étudiants de deuxième année, les avis se partageaient entre, un tiers qui disait que dans cette situation le statut social du locuteur, donc étudiant, était nettement supérieur à celui de l'interlocuteur (donc le professeur). Le second tiers, pensait que le statut social de l'étudiant était inférieur à celui de son enseignant ; et selon le dernier tiers, le statut social de l'étudiant ne pouvait être que nettement inférieur à celui de son professeur. Ceux de troisième année, se sont encore plus divisés. Un quart disait que le statut social du locuteur était un peu supérieur à celui de l'interlocuteur, le second quart pensait que les statuts de l'enseignant et son étudiant étaient égaux. Le troisième quart trouvait que le statut social du locuteur était inférieur à celui de l'interlocuteur et enfin le dernier quart des étudiants estimait que le statut social du locuteur était nettement inférieur à celui de l'interlocuteur.

D'un autre côté, les deux tiers des étudiantes de 3^{ème} année trouvaient que le statut social du locuteur (l'étudiant) est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur (enseignant), alors que le tiers de leurs camarades de deuxième année, jugeait que le statut de l'étudiant locuteur dans cette situation était nettement supérieur au statut de son professeur, l'autre tiers, pensait que le statut social de cet étudiant était inférieur à celui de son professeur, et pour le dernier tiers, le statut social de l'étudiant était nettement inférieur à celui de son enseignant. Les résultats de cette situation nous font remarquer que pour nos étudiants palestiniens, il y avait une certaine ambiguïté à saisir le sens de la relation professeur/étudiant, et à comprendre exactement le statut social de chacun et le rapport de distance ou de proximité qui existe entre eux. Effectivement, nous constatons la plupart du temps que la relation entre les enseignants et leurs étudiants dans notre université était plutôt une relation amicale et quelques fois parental. Les enseignants jeunes entretiennent des relations d'ordre amical avec leurs étudiants et

quelques fois nous avons du mal à reconnaître le professeur de ces apprenants. Les enseignants moins jeunes, se comportent plus comme des parents. C'est peut-être ce qui rend la distinction des frontières existantes dans cette relation un peu confuse. Mais en dépit de cette incompréhension et cette confusion, les étudiants ne s'adressent jamais à leurs enseignants de manière directe, comme nous le montrent les analyses des résultats obtenus pour cette situation, les étudiants ont eu recours à la formulation indirecte de la requête. Les formules de politesse accompagnent presque chaque requête émise par un apprenant, telles que *s'il vous plaît* ou *si vous permettez*. De par ces expressions, l'apprenant a pour but de préserver la face de son interlocuteur (enseignant) et adoucir ainsi la menace existant dans sa requête.

Situation 10

Dans cette situation, où le locuteur s'adressait à son supérieur hiérarchique pour lui demander de relire son rapport qu'il n'avait pas apprécié, 57.14 % des garçons et 84.62% des filles avaient décidé que la stratégie de la requête indirecte sous forme de question sur les conditions de réussite était celle qui convenait le mieux comme nous le révèle les exemples de requêtes suivantes :

عملت كل الي بقدر عليه، ممكن تعيد النظر فيه؟

J'ai fait tout ce que j'ai pu, pourriez-vous le revoir ?

لو سمحت اذا فيه امكانية تعيد قراءته؟

S'il vous plaît, pourriez-vous le relire ?

فيه مجال تعيد قراءة التقرير كمان مرة؟

C'est possible de le relire encore une fois ?

أستاذ اذا ممكن انه تعيد القراءة مرة اخرى؟

Monsieur, pourriez-vous relire une seconde fois ?

أستاذ في مجال ترجع تقرأه كمان مرة وتعيد النظر فيه؟

Monsieur, vous pourriez le relire encore une fois ?

La totalité des étudiantes de troisième année et la moitié des inscrites en deuxième année, considéraient qu'on s'adressant à son supérieur, une certaine contrainte pouvait être ressentie. Alors que, la moitié des étudiants de troisième trouvait, qu'au contraire, il n'y avait aucune contrainte.

Selon le tiers des apprenants de 2^{ème} année, aucune contrainte n'était ressentie au moment de la production de la requête, également un tiers de ces étudiants pensait, qu'au contraire, il existait une contrainte élevée, tandis que le dernier tiers croit que l'on ressentait un degré de contrainte très élevé.

D'après les deux tiers des filles de 3^{ème} année, la moitié de celles de 2^{ème} année et les trois quarts des étudiants de 3^{ème}, le rapport entre un individu et son supérieur était plutôt distant, bien que deux tiers des garçons de deuxième année ne partageaient pas cet avis et trouvaient que cette relation était plutôt proche.

Quant à la dernière question sur le statut social des interlocuteurs, la moitié des étudiant(e)s estimaient que le statut social du locuteur était inférieur à celui de l'interlocuteur. Les deux tiers des filles de 3^{ème} année pensaient qu'au contraire ils avaient un statut social égal et finalement les opinions des étudiants de 2^{ème} année se divisaient en trois avis, le premier tiers estimait que le statut social du locuteur est nettement supérieur à celui de l'interlocuteur, le second tiers pensait que le statut social du locuteur était inférieur à celui de son interlocuteur et enfin le dernier tiers trouvait que le statut du responsable était nettement supérieur à celui de son subordonné.

Bien qu'il soit clair que dans cette situation, les informateurs ont rencontré des incompréhensions des différents rapports sociaux qui relient les deux interlocuteurs, l'usage de la stratégie indirecte a primé sur les autres. Cet usage, provient surtout de leur souci de politesse dont ils doivent faire preuves à l'égard de leur enseignant. Cette politesse est traduite à travers les différentes formules employées comme *s'il vous plaît, si vous permettez* ou encore *si c'est possible*.

10. 3 Analyse des résultats obtenus auprès des informateurs natifs français

Nous procéderons dans la partie qui suit à la présentation et l'analyse des réponses des informateurs natifs français aux trois outils de collecte de données que nous leur avons administré lors de notre étude. Dans cette partie, nous avons préféré regrouper les informateurs filles et garçons vu que leurs réponses étaient quasiment semblables dans la

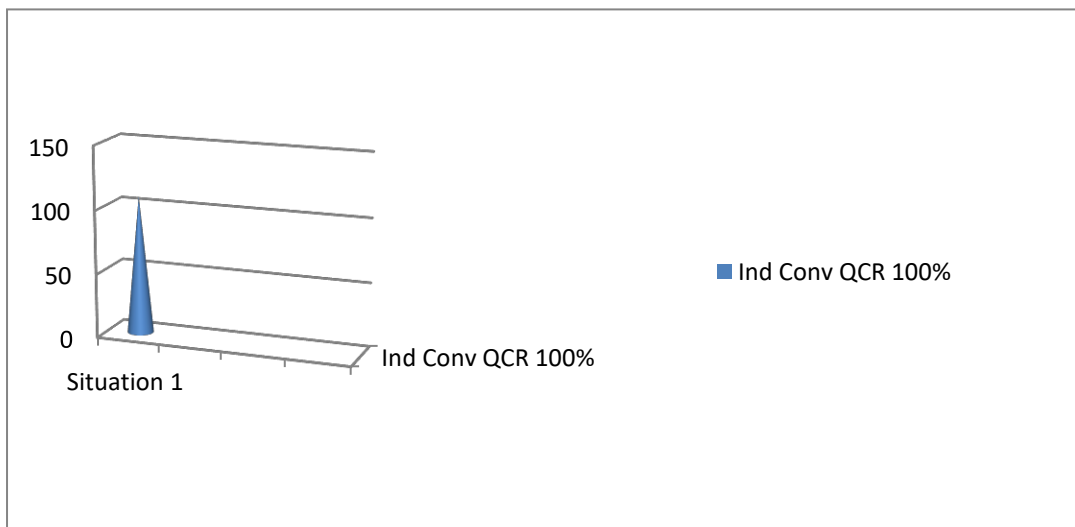
majorité des situations contrairement aux informateurs palestiniens (apprenants et natifs) qui avaient présenté des réalisations très différentes.

10. 3.1 Le questionnaire n° 1 distribué aux informateurs français natifs (garçons et filles)

Les requêtes produites par les informateurs français natifs dans les dix situations proposées dans notre questionnaire d'étude, sont présentées par situation dans la partie ci-dessous :

Situation 1

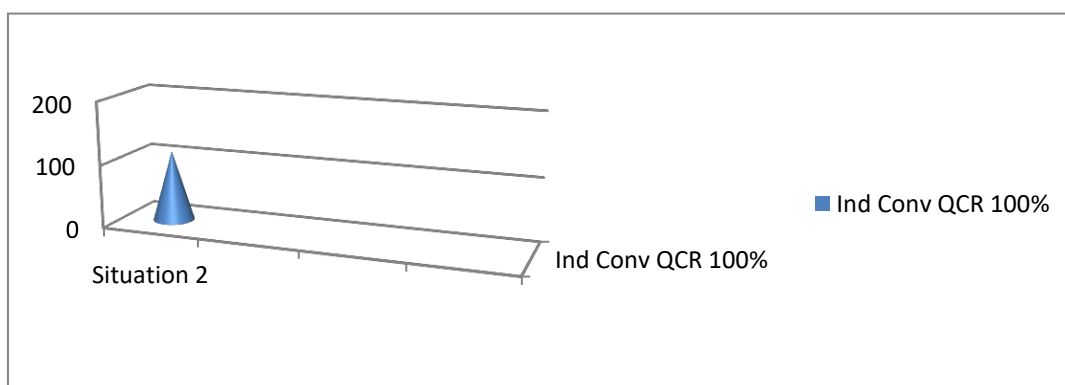
Dans cette situation, les informateurs français ont opté en totalité pour la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR comme nous pouvons le constater dans le graphique ci-dessous.



Graphique 41 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°1.

Situation 2

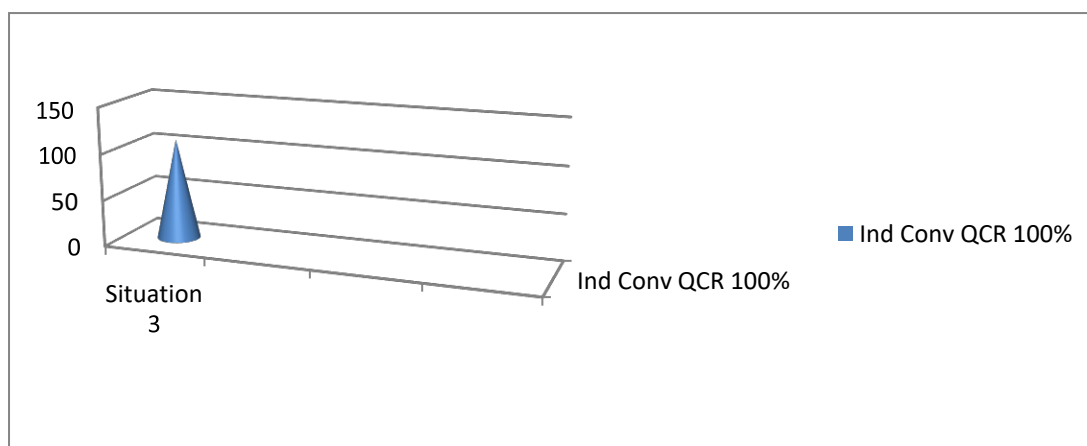
Dans cette situation également, ces informateurs français ont eu recours en totalité à la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR (voir le graphique42).



Graphique 42 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°2.

Situation 3

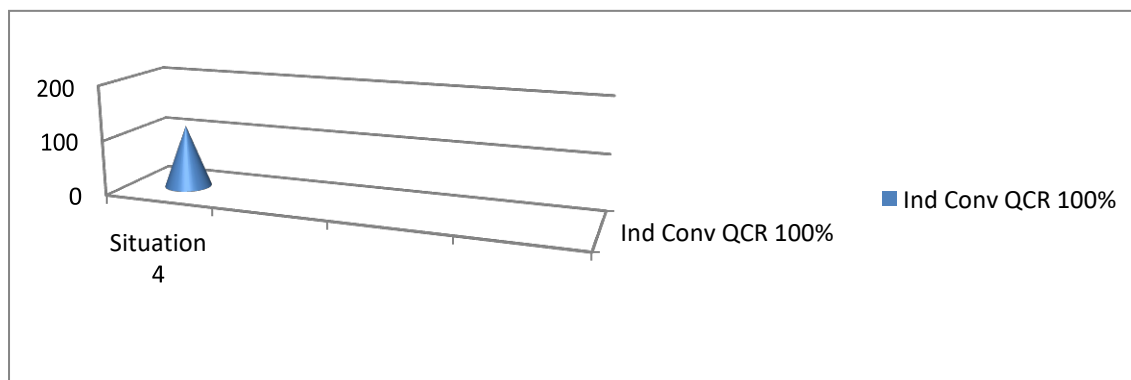
Comme dans les deux précédentes situations, tous les natifs français ont employé la stratégie de la requête indirecte conventionnelle en portant sur les conditions de réussite comme nous le montre le graphique suivant:



Graphique 43 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°3.

Situation 4

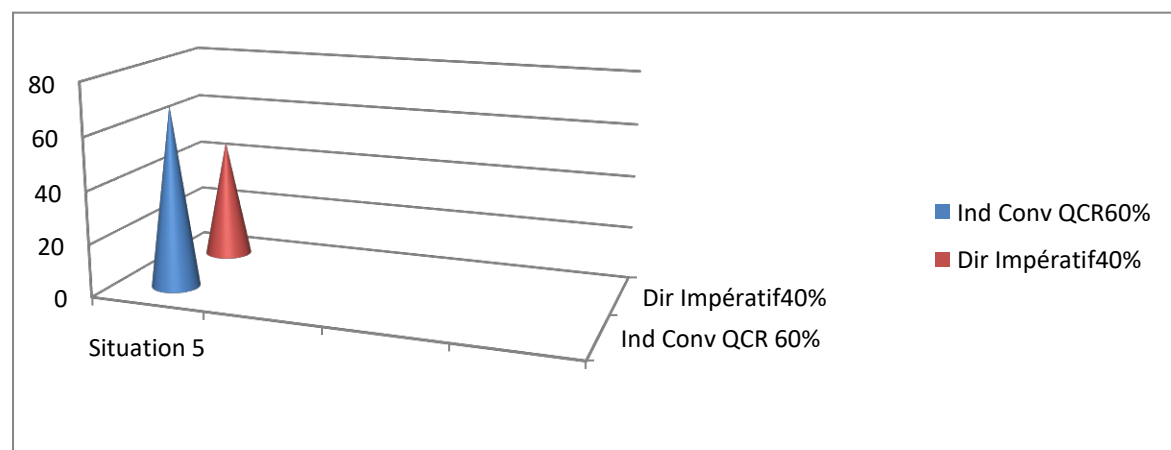
Semblablement aux trois situations d'avant, les jeunes étudiants français ont encore usé en totalité de la formulation indirecte conventionnelle sous forme de QCR comme nous pouvons l'observer dans le graphique numéro 44.



Graphique 44 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°4.

Situation 5

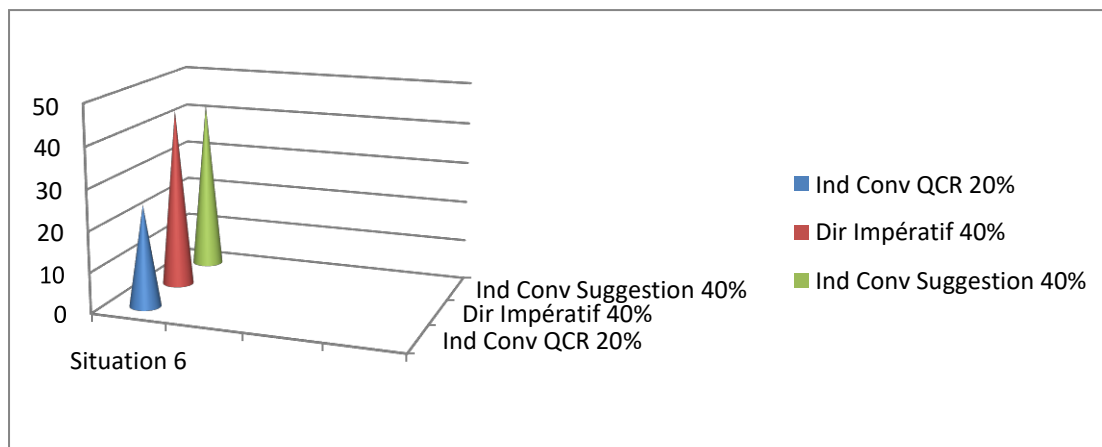
Pendant cette situation, 60% de nos natifs français ont préféré la réalisation de la requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR, bien que le reste (40%), ont choisi la formulation directe impérative comme nous pouvons le constater dans le graphique 45.



Graphique 45 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°5.

Situation 6

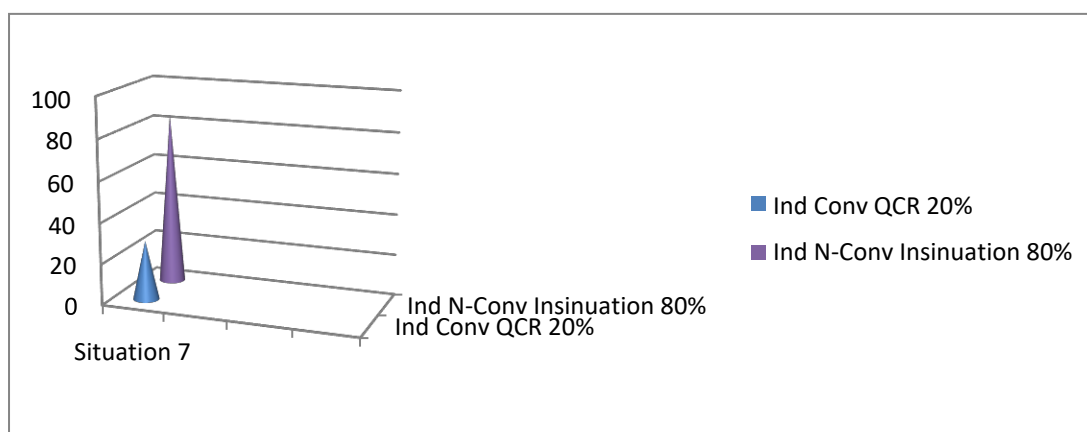
Dans ce cas de situation, les étudiants français ont opté à 20% pour la réalisation indirecte conventionnelle sous forme de QCR, 40% d'entre eux, ont employé aussi la stratégie indirecte conventionnelle mais en usant de la suggestion. Les derniers 40% de ces jeunes, ont formulé une requête directe sous forme impérative (voir le graphique ci-dessous).



Graphique 46 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°6.

Situation 7

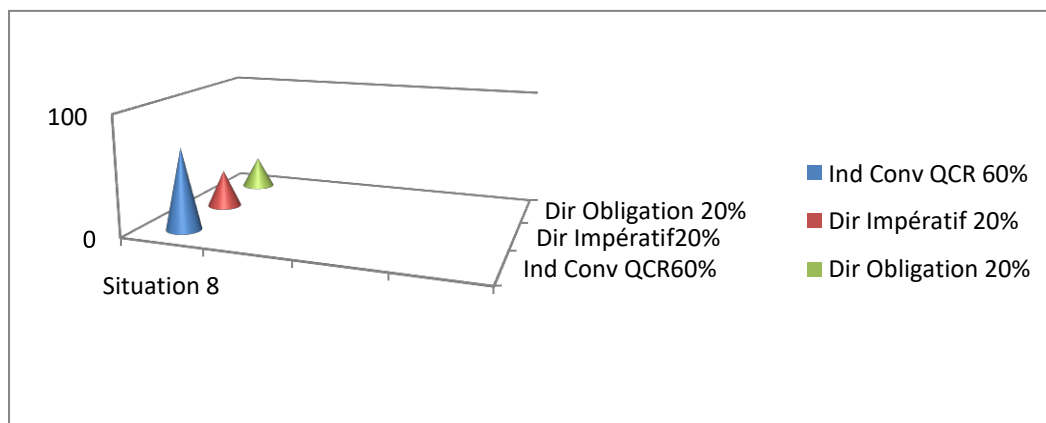
Lors de cette situation, 80% des jeunes français ont préféré utiliser la requête indirecte non conventionnelle sous forme d'insinuation, contre uniquement 20% qui ont usé des requêtes qui portent sur les conditions de réussite (QCR) comme nous le montre le graphique qui suit:



Graphique 47 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°7.

Situation 8

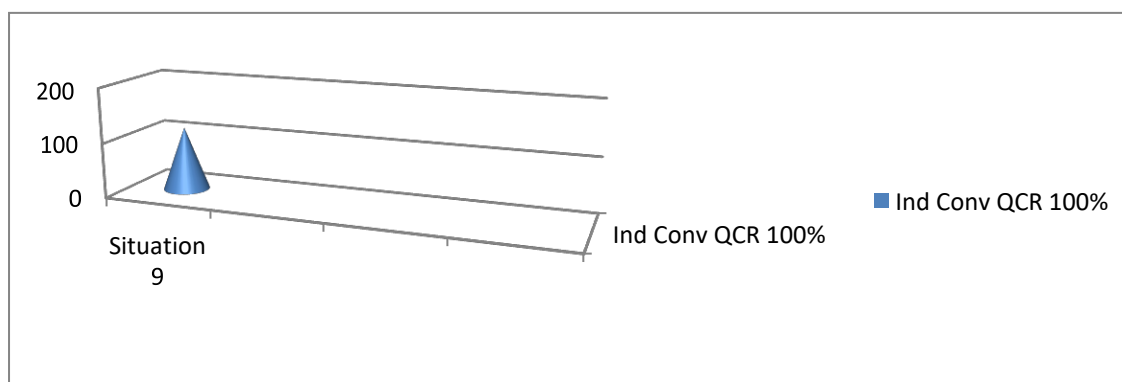
Lors de cette huitième situation, 60% des étudiants natifs ont formulé une requête indirecte conventionnelle portant sur les questions sur les conditions de réussite d'une requête, 20% ont réalisé une requête directe en formulant un ordre et enfin 20% ont usé de la requête directe sous forme d'obligation comme nous pouvons l'observer dans le graphique ci-dessous :



Graphique 48 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°8.

Situation 9

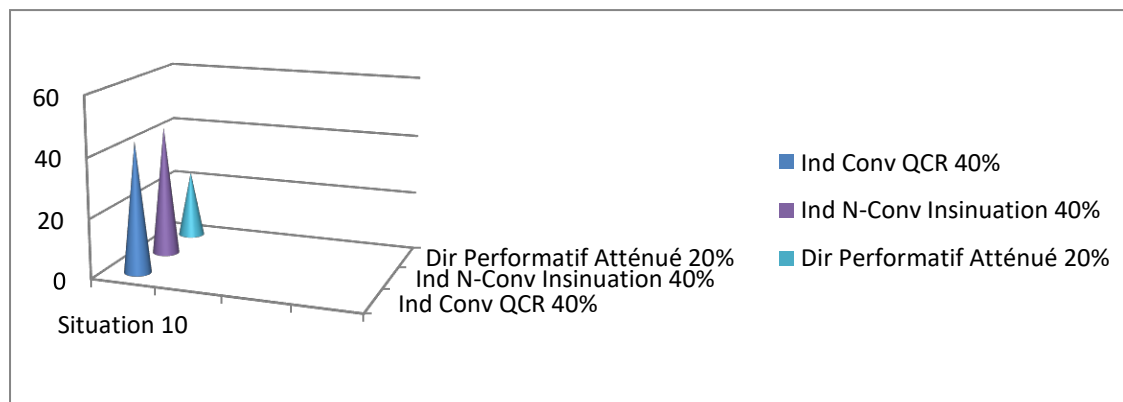
Durant cette situation, la totalité des étudiants natifs français ont choisi la formulation d'une requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR comme nous pouvons le remarquer dans le graphique suivant:



Graphique 49 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°9.

Situation 10

40% de ces informateurs natifs ont formulé une requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR, également 40% ont opté pour la requête indirecte non conventionnelle sous forme d'insinuation et enfin 20% ont réalisé une requête directe en usant d'un verbe performatif atténué.



Graphique 50 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°1.

10.2.7 Analyse des réponses des étudiant(e)s français natifs quant au degré de contrainte créé par la formulation de la requête dans chaque situation

En réponse à la question sur le degré de contrainte que l'informateur pouvait ressentir en adressant une requête à son interlocuteur dans chaque situation de communication, Nous avons pu recueillir les réponses des informateurs natifs français et qui sont présentées dans le tableau qui suit :

Rappelons encore une fois, que l'informateur devait attribuer une certaine valeur au degré de contrainte qu'il ressent au moment de la réalisation de l'acte de langage demandé, à savoir, la requête. Ces valeurs sont comme suit:

- 1 = aucune contrainte ressentie
- 2 = degré de contrainte moyen
- 3 = degré de contrainte élevé
- 4 = degré de contrainte très élevé

Situation	Degré de contraintes créés par la requête chez les étudiants	Degré de contraintes créés par la requête chez les étudiantes
Sit 1	60 % degré2 20 % degré1 20 % degré3	50 % degré 1 42.85 % degré2 07.15 % degré4
Sit 2	40 % degré3 20 % degré1 20 % degré2 20 % degré4	30 % degré3 30 % degré2 20 % degré4 20 % degré1
Sit 3	60 % degré1 20 % degré3 20 % degré4	40 % degré1 30 % degré3 20 % degré2 10 % degré4
Sit 4	60 % degré3 20 % degré1 20 % degré2	50 % degré3 30 % degré2 20 % degré4
Sit 5	80 % degré1 20 % degré3	100 % degré 1
Sit 6	80 % degré1 20 % degré2	80 % degré1 20 % degré2
Sit 7	40 % degré2 40 % degré4 20 % degré3	70 % degré3 20 % degré1 10 % degré2
Sit 8	40 % degré3 20 % degré1 20 % degré2 20 % degré4	50 % degré2 50 % degré1
Sit 9	40 % degré3 40 % degré2 20 % degré1	70 % degré2 20 % degré1 10 % degré4

Sit 10	60 % degré4	50 % degré4
	40 % degré3	30 % degré3
		20 % degré2

Tableau 26 : Réponses des français natifs quant au degré de contraintes crée par la formulation de la requête

Nous constatons que les réponses des informateurs français natifs à cette question sont assez proches dans les situations : 1,7,8 et 9. Les réponses pour ces situations, fluctuent entre le sentiment d'un degré moyen ou élevé de contrainte. En revanche, dans les autres situations, la grande majorité de ces informateurs étaient d'accord sur ce degré de contrainte. Nous remarquons que par rapport à leurs camarades palestiniens natifs et apprenants, les natifs français trouvaient moins de difficultés à saisir le degré de contrainte que l'on pouvait ressentir lors de la réalisation d'une requête dans les situations étudiées.

10.2.8 Analyse des réponses des étudiant(e)s français quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs dans chaque situation

Les réponses des jeunes français natifs à la question sur le rapport de distance ou de proximité qui s'établit entre les locuteurs dans chaque situation, sont présentées dans le tableau présenté ci-dessous.

Rappelons que les valeurs qu'ils devaient attribuer sont comme suit :

- 1= rapport très proche
- 2 = rapport plutôt proche
- 3 = rapport plutôt distant
- 4 = rapport très distant

Situation	Rapport de distance/proximité entre les locuteurs chez les étudiants	Rapport de distance/proximité entre les locuteurs chez les étudiantes
Sit 1	60 % degré2 20 % degré3 20 % degré4	42.85 % degré 3 21.43 % degré 1 21.43 % degré2 14.22 % degré 4

Sit 2	80 % degré3 20 % degré4	50 % degré 3 21.43 % degré4 28.57 % degré2
Sit 3	40 % degré1 40 % degré2 20 % degré3	57.14 % degré2 35.71 % degré3 07.17 % degré1
Sit 4	40 % degré3 40 % degré2 20 % degré1	71.43 % degré3 28.57 % degré2
Sit 5	100 % degré 1	85.72% degré1 14.28% degré2
Sit 6	100 % degré 1	100 % degré 1
Sit 7	40 % degré2 40 % degré4 20 % degré3	64.29 % degré4 35.71 % degré3
Sit 8	40 % degré3 20 % degré4 20 % degré2 20 % degré 1	71.42 % degré3 14.28 % degré4 14.28 % degré2
Sit 9	40 % degré3 40 % degré4 20 % degré2	64.29 % degré3 35.71 % degré2
Sit 10	40 % degré4 40 % degré5 20 % degré1	78.57 % degré4 21.43 % degré3

Tableau 27: Réponses des informateurs natifs français quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs.

Comme pour le degré de contrainte, les réponses des jeunes français natifs au sujet du rapport de distance ou de proximité qui relie les deux interlocuteurs dans chaque situation, sont identiques dans la plupart des situations (2,4,5,6,8, 9,10) et ceci pour une majorité d'entre eux. Les avis ne diffèrent que dans les situations 1, 3 et 7.

10.2.9 Analyse des réponses des étudiant(e)s français quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs dans chaque situation

Dans le tableau numéro 26, nous présenterons les réponses des informateurs français à la question sur leurs avis quant au rapport de supériorité ou d'infériorité qui existe entre les interlocuteurs selon les spécificités de chaque situation. A noter que les informateurs devaient donner une valeur de 1 à 5 selon l'échelle suivante :

- 1 = statut social du locuteur est nettement supérieur à celui de l'interlocuteur
- 2 = statut social du locuteur est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur
- 3 = statut social du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur
- 4 = statut social du locuteur est un peu inférieur à celui de l'interlocuteur
- 5 = statut social du locuteur est nettement inférieur à celui de l'interlocuteur

Situation	Rapport d'infériorité/supériorité entre les locuteurs chez les étudiants	Rapport d'infériorité/supériorité entre les locuteurs chez les étudiantes
Sit 1	60 % degré 3 40 % degré	100 % degré 3
Sit 2	60 % degré3 20 % degré4 20 % degré2	57.14 % degré4 35.71 % degré3 07.15 % degré2
Sit 3	80 % degré3 20 % degré4	100 % degré 3
Sit 4	80 % degré3 20 % degré4	100 % degré 3
Sit 5	80 % degré3 20 % degré4	42.85 % degré4 42.85 % degré3 07.15 % degré5 07.15 % degré2
Sit 6	40 % degré1 40 % degré3 20 % degré5	57.14 % degré2 42.86 % degré3

Sit 7	60 % degré3 20 % degré4 20 % degré1	28.57 % degré 4 28.57% degré 3 21.43 % degré1 21.43 % degré5
Sit 8	60 % degré2 20 % degré3 20 % degré1	71.42 % degré3 14.28 % degré4 14.28 % degré2
Sit 9	60 % degré3 40 % degré2	64.29 % degré3 35.71 % degré2
Sit 10	60 % degré4 20 % degré3 20 % degré2	78.57 % degré4 21.43 % degré3

Tableau 28: Réponses des informateurs français natifs quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs

10.2.10 Discussion des résultats obtenus auprès des informateurs natifs français

Les résultats obtenus auprès, des jeunes étudiant (e)s français nous révèlent que les avis entre filles et garçons, ne divergent pas beaucoup quant aux trois facteurs portant sur les degrés de contraintes ressenties au moment de la formulation de la requête, le rapport de proximité et de distance ainsi que le rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs lors des différentes situations. Nos informateurs français ont opté pour la grande majorité pour la production d'une requête indirecte dans toutes les situations indiquées. Nous retrouvons cette stratégie, même dans situations où leurs collègues palestiniens natifs ou apprenants de français avaient formulé des requêtes directes comme dans les situations 5 et 6 où l'on s'adressait à sa propre mère et son frère. Les exemples de formulations dans les situations suivantes nous démontrent ce choix:

Situation 5 :

Un jeune a dit : *Maman, tu peux me réveiller à 5heures demain matin ? Je veux réviser pour mon examen.*

Dans la même situation, un jeune étudiant a dit : *Est-ce que tu peux me réveiller à 5heures demain matin s'il te plaît maman ?*

Une autre étudiante a formulé la requête comme suit : *Maman, tu pourras me réveiller à 5heures demain s'il te plaît ?*

Situation 6 :

Une jeune native a adressé la requête suivante : *Je peux mettre mon émission s'il te plaît ? Tu pourras regarder la télé juste après.*

Un autre étudiant a préféré dire : *Qu'est-ce que tu fais mon petit ? Tu peux me laisser la télé ? Je veux regarder une émission.*

Nous pensons que l'adoption de cette stratégie indirecte pratiquement dans toutes les situations, est due principalement à la culture française qui veut que lorsqu'on adresse une demande à une autre personne même proche, il est souhaitable de le faire de façon indirecte pour montrer du respect et de la politesse et préserver la face de son interlocuteur. Ce souci de la préservation de la face, ne donne pas le droit à l'usage d'une stratégie plus directe qui sera considérée comme un ordre impoli. En revanche, dans la culture palestinienne, ce souci de préservation de face ne se pose pas de la même manière lorsqu'on adresse une requête à une personne qui nous est très proche.

10.3 Croisement des résultats des trois groupes d'informateurs

En menant cette étude pour définir en premier, les types de requêtes que les jeunes étudiant(e)s palestiniens apprenants le français allaient faire dans les dix situations que nous leur avons assigné, et par la suite, comparer ces formulations avec celles réalisées par des natifs français, et des natifs palestiniens dans leur dialecte arabe palestinien. Cette comparaison avait pour objectif principal de déterminer les difficultés possibles rencontrées par nos étudiants apprenants la langue française lors de la production d'une requête dans cette langue cible. La collecte des données nous a permis d'établir le tableau récapitulatif des requêtes formulées par les trois groupes d'informateurs suivant:

	Locuteurs natifs Français	Locuteurs palestiniens apprenants le français		Locuteurs palestiniens natifs (n'ayant jamais appris le français)	
		G	F	G	F
Sit 1	Ind conv (100%)	Ind conv (85.71%)	Ind (96.36%)	Ind conv (71.43%)	Ind conv (76.93%)
Sit 2	Ind conv (100%)	Ind conv (57.15%)	Ind conv (62.50%)	Dir (57.14%)	Ind conv (69.24%)
Sit 3	Ind conv (100%)	Dir (57.15%)	Dir (62.50%)	Ind (100%)	Dir (61.54%)
Sit 4	Ind conv (100%)	Ind conv (85.71%)	Ind (83.87%)	Ind conv (85.71%)	Ind (76.93%)
Sit 5	Ind conv (60%)	Dir (85.71%)	Dir (62.50%)	Dir (85.79%)	Dir (100%)
Sit 6	Ind conv (60%)	Dir (71.42%)	Dir (62.50%)	Dir (71.42%)	Dir (69.23%)
Sit 7	Ind conv (100%)	IndN-conv (85.71%)	Ind (54.17%)	IndN-conv (85.71%)	Ind (76.93%)
Sit 8	Ind conv (60%)	Dir (71.43%)	Dir (83.33%)	Dir (71.42%)	Ind (61.54%)
Sit 9	Ind conv (100%)	Ind conv (71.42%)	Ind conv (70.84%)	Ind conv (71.42%)	Ind (92.31%)
Sit 10	Ind conv (80%)	Ind conv (71.43%)	Ind conv (58.33%)	Ind conv (71.42%)t	Ind (92.31%)

Tableau 29 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les trois groupes d'informateurs

Nous constatons à travers le tableau ci-dessus, que les locuteurs natifs français avaient formulé dans leur grande majorité des requêtes indirectes conventionnelles et particulièrement des requêtes portant sur les conditions de réussite et ceci dans les dix situations étudiées. Nous remarquons que dans les six situations 1, 2, 3, 4, 7 et 9, la totalité de ces locuteurs avaient eu recours à ce type de requêtes. Dans les quatre autres situations, les locuteurs natifs français ont produit dans leur majorité la même formulation de requête, 60% dans les situations 5, 6 et 8 et 80% dans la dernière situation. Presque toutes les requêtes réalisées sont accompagnées par des adoucisseurs dont nous citons la formule les plus utilisées *s'il vous plaît* et *si vous permettez*.

Il est intéressant de noter le recours dominant des natifs français à l'usage du verbe *pouvoir* dans leurs réalisations. Il convient de remarquer que ces locuteurs natifs français ont même usé de la requête indirecte conventionnelle sous forme de question sur les conditions de réussite dans des situations où l'on s'adresse à sa propre maman et petit frère. Nous pouvons avancer que pour le français natif, peu importe le type de relation (proche ou distante) que l'on peut avoir avec son interlocuteur, le statut de supériorité ou d'infériorité de chacun, la réalisation de la requête doit se faire de manière indirecte suivit par une formule de politesse. Ceci vient probablement du souci de préservation de la face de l'autre et aussi de la sienne dans une telle interaction. Pour un natif français, il faut toujours respecter une certaine distance par rapport à l'autre dans une situation de communication, sans doute, ces choix sont issus de la culture de la société française et de leur langue maternelle.

Ce tableau nous montre également la préférence de la majorité des informateurs palestiniens pour la stratégie indirecte, en particulier sous forme de questions sur les conditions de réussite. Nous la retrouvons dans la moitié des situations proposées à savoir les situations (1, 4, 7, 9 et 10). Alors que dans les autres situations 3, 5, 6 et 8, ces locuteurs palestiniens, apprenants et natifs, ont trouvé majoritairement que la requête directe était la plus appropriée, les natifs français ont produit une requête indirecte conventionnelle dans ces cas de situations. Il nous paraît évident que pour les apprenants et natifs palestiniens, les facteurs socio-pragmatiques jouent un rôle des plus importants. D'après eux, le type de relation qui relie les interlocuteurs est un facteur primordial dans le choix de la stratégie à adopter lorsqu'on doit adresser une requête. Il est clair que selon eux, plus la relation est proche, comme celle que nous avons avec un membre de notre famille, nos amis ou voisins, plus nous pouvons s'octroyer le droit de leur adresser des requêtes de manière directe. Le statut des interlocuteurs est aussi un facteur à prendre en considération pour ces informateurs, plus le locuteur possède un statut supérieur à celui de son interlocuteur, plus il pourrait se permettre de lui adresser une requête de façon directe. De même, nous avons pu constater que semblablement à leurs camarades natifs français, les informateurs palestiniens, natifs et apprenants la langue française, utilisent les expressions de politesse dans la grande majorité de leurs requêtes directes ou indirectes. Il est à préciser que ces mêmes informateurs palestiniens se donnent le droit de ne pas avoir recours à ces formules de politesse avec sa maman ou son petit frère, ceci n'est guère considéré comme une impolitesse dans la culture palestinienne, mais bien au contraire, c'est vu comme une marque d'une relation exceptionnellement proche et solide. La requête dans de tels cas, n'est point considérée comme un acte de langage menaçant la face de l'interlocuteur. Les soucis de préservation de la face et l'usage des expressions de politesse sont liés aux degrés de distance ou de proximité de la relation et du statut des participants à l'interaction. Il convient de remarquer que pour les informateurs palestiniens natifs et apprenants, le facteur du genre (fille /garçon) ne fait pas une grande différence dans les choix de stratégies.

A travers les requêtes émises par les trois groupes d'informateurs, nous avons pu noter le rapprochement des requêtes réalisées par les jeunes palestiniens apprenants la langue française de celles produites par leurs camarades palestiniens natifs n'ayant jamais appris cette langue (voir le tableau 27). Nous observons ce rapprochement dans les situations 3, 5, 6 et 8, où les apprenants ont formulé comme leurs camarades natifs, des requêtes directes.

Ces situations citées marquent aussi un éloignement de la réalisation de la requête en langue française émises par les natifs français. Ce choix prouve que nos étudiants palestiniens sont sous l'influence de leur langue arabe maternelle et notamment leur propre culture.

10.4 Réponses aux questionnements de l'étude

Les résultats que nous avons recueillis auprès de nos trois groupes d'informateurs au cours de cette expérimentation, nous aident à répondre aux questionnements de notre recherche et à vérifier les hypothèses que nous avons avancées au départ de notre étude comme suit :

Question n° 1 : Les étudiants palestiniens de l'Université Al-Quds maîtrisent-ils les actes de langage, notamment celui de la requête ?

Réponse 1 : A travers les résultats de notre expérimentation et comme nous pouvons le constater dans le tableau précédent (n°27), il est clair que nos apprenants rencontrent des difficultés à maîtriser la réalisation de la requête selon les normes de la langue et la culture française. Nous pouvons constater à partir du tableau récapitulatif (n°27) que les requêtes produites par nos apprenants de français, se rapprochent de celles réalisées par leurs camarades palestiniens natifs et n'ayant aucune connaissance de la langue française. Ce rapprochement est causé par la langue arabe commune et la culture maternelle. Bien que nous retrouvons des similitudes avec les réalisations des informateurs natifs français dans cinq situations où la relation entre les interlocuteurs est distante et formelle. Nous pouvons conclure que ce rapprochement n'est pas dû à la connaissance de la réalisation de cet acte de langage dans la langue et la culture française mais il provient de la langue et la culture arabe palestinienne.

Question n° 2 : Quelles sont les difficultés et les raisons qui empêchent cet apprentissage ?

Réponse 2 : Nous pensons que les raisons qui font obstacles à un apprentissage efficace des actes de langage sont multiples :

- 1- L'influence de la langue et la culture maternelle sur les apprenants est dominante comme nous l'avons mentionné auparavant. Nous avons constaté que les apprenants

serapprochaientbeaucoupplusdesnormesderéalisationsdelarequêteenlanguearabe qu'en langue cible, un rapprochement dû en premier lieu (comme nous venons de le mentionner) à l'influence de la langue et la culture arabe palestinienne.

- 2- Les manuels utilisés dans l'enseignement de la langue française dans le programme de la mineure de français à l'université Al-Quds ne permettent pas un apprentissage adéquat des actes de langage et de la requête en particulier (voir le chapitre 8). Ces manuels issus de l'approche communicative, étaient pauvres dans l'enseignement des actes de langage et particulièrement la requête.
- 3- Le manque ou presque l'absence de la pratique de la langue française en dehors des heures de classe, ceci ne facilite pas l'acquisition de compétences pragmatiques en langues cibles et encore moins l'usage des actes de langage dans cette langue.

Question n°3 :Y a-t-il une différence dans la maîtrise de cet acte de langage entre apprenantes et apprenants ?

Réponse 3 :D'après le tableau n° 29 et les requêtes formulées par les apprenants et apprenantes de la langue française, nous constatons que les erreurs de formulations étaient presque identiques, ce qui nous permet de confirmer que le genre n'influe point sur l'apprentissage et la maîtrise de l'acte de langage la requête.

Question n°4: La langue maternelle arabe constitue-t-elle un obstacle à l'apprentissage et à l'acquisition de cet acte de langage ?

Réponse 4 : L'influence de langue arabe et de la culture palestinienne est effectivement très présente chez les étudiants palestiniens apprenants la langue française. Nos apprenants réfléchissent et réagissent en langue arabe et selon leurs propres connaissances et expériences qui sont, elles, issues de leur propre culture.

Les réponses aux questionnements et les résultats de notre étude nous amènent à confirmer nos hypothèses de départ et de dire :

Hypothèse 1 : Les stratégies de requêtes en langue arabe palestinien ne diffèrent pas des stratégies de production de la requête en langue française.

En effet, nous avons trouvé que les stratégies de la réalisation de cet acte de langage sont

semblables dans les deux langues à savoir, les stratégies directes, indirectes conventionnelles et indirectes non-conventionnelles. Il y a un recours important à la stratégie conventionnelle sous forme de questions sur les conditions de réussite (QCR) dans les deux langues, avec l'usage en particulier du verbe *pouvoir*. La différence se manifeste dans le choix de la stratégie à adopter dans une situation de communication. Les réalisations se font en fonction de la culture de la société à laquelle appartiennent les participants.

Les résultats de notre étude nous permettent aussi de confirmer l'hypothèse ci-dessous.

Hypothèse 2 : Les apprenants de langue française à l'Université Al-Quds maîtrisent faiblement la compétence pragmatique notamment celle de la production de l'acte de langage de *la requête* malgré la ressemblance de fonctionnement de l'acte de requête en français et en arabe palestinien.

PARTIE 5

CHAPITRE 11

RESULATS ET DISCUSSION DE LA DEUXIEME PHASE DE NOTRE ETUDE

11 Introduction

Nous avons remarqué dans la partie précédente que les étudiants palestiniens qui apprennent le français ont une réelle difficulté à maîtriser la formulation de l'acte de langage qui est la requête, selon les normes des natifs français. Nous avons effectivement constaté que lors d'une situation où les deux acteurs entretiennent des relations plus au moins proches, les interlocuteurs palestiniens natifs ou apprenants de français ont toujours recours à la production d'une requête directe avec usage d'une forme de politesse comme *s'il vous plaît*. Pour un palestinien, comme nous l'avons mentionné auparavant, le fait de demander un service à un membre de sa famille ou à l'un de ses amis ou collègues lui donne le droit de le faire directement pensant que l'usage d'une formule de politesse est suffisante pour montrer son respect à son interlocuteur et atténuer son agressivité.

Les résultats de nos informateurs français ont montré que dans ces mêmes situations, ils ont presque tous eu recours à la formulation indirecte sous forme de questionnements portant sur la volonté ou la capacité. Cette différence s'explique par l'influence de la culture propre de chacune des deux sociétés concernées dans notre étude. La culture maternelle comme nous l'avons montré auparavant est également présente chez les apprenants de la langue française qui malgré leurs apprentissages de la langue de Molière, n'arrivent pas à maîtriser l'usage des actes de langage, en particulier la requête, selon les situations de communication qui se présentent à eux. Une seconde raison que nous pensons tout aussi importante que la première, est que nos étudiants palestiniens apprenants la langue française le font hors son contexte, dans un environnement qui est non francophone et où l'usage de cette langue étudiée se fait presque exclusivement dans la classe et quelques fois pendant quelques échanges qu'ils ont l'occasion de faire lors d'un passage d'une personne française en visite à l'université.

11.1 Déroutement de l'expérimentation

Pour remédier à cette lacune, nous avons voulu tester une nouvelle méthode d'enseignement et surtout d'apprentissage basée sur des nouveaux supports qui par leurs présence, sont relativement anciens, mais peu utilisés dans nos contextes éducatifs. Nous avons voulu donc voir quels peuvent être les apports des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) dans l'apprentissage des langues étrangères et surtout si cet apprentissage se fait dans un contexte qui n'y est pas favorable. Peuvent-elles réellement apporter des solutions et réduire les obstacles liés à l'éloignement du pays de la langue cible ? Est-ce que ces applications ou ces pages électroniques spécialisés dans les apprentissages du français sont capables d'apporter leurs contributions ? Etant donné que nos étudiants sont déjà accrochés à ces nouvelles technologies, pourront-nous en tant qu'enseignants détourner cette attention dans un chemin d'apprentissage ?

Notre expérience s'est déroulée en plusieurs phases que nous allons essayer de présenter comme suit :

1- Le choix des supports technologiques

Nous avons choisi quelques enregistrements trouvés sur des sites Internet dédiés à l'apprentissage de la langue française. Le choix s'est porté sur des dialogues qui présentent des situations de requête par des natifs français. Notre objectif était de savoir si nos apprenants seront capables d'apprendre quelles stratégies de requête adopter dans telle ou telle situation de communication selon les normes françaises. Sauront-ils déduire ces normes ? Sauront-ils ensuite faire usage de cet apprentissage ?

Nous avons utilisé pour atteindre notre objectif neuf dialogues que nous avons pu trouver dans trois sites Internet spécialisés dans l'enseignement du français. A savoir:

- <http://www.podcastfrançaisfacile.com>
- <https://www.françaisfacile.com>
- http://tourismefle.free.fr/dans_le_metro.htm

Nous avons également opté pour des différentes situations de communication qui font l'objet de requêtes comme suit :

- Des situations d'achat
- Des situations professionnelles
- Des situations de vie quotidienne

2- Le choix du groupe d'informateurs

Notre choix s'est porté sur les étudiantes en troisième année préparant une licence en littérature anglaise et mineure de français au sein de l'université Al-Quds et ceci durant le second semestre de l'année académique 2017/2018. Ces étudiantes étudient le français depuis quatre semestres déjà et sont donc arrivées à un niveau B1. Il est à préciser que nous n'avons pas de garçons inscrit dans ce groupe/

Elles sont réparties comme suit :

	Nombre	Répartition	Age moyen
Femme	16	100 %	20-22 ans
Total	16	100%	

Tableau 30: Répartition des informatrices palestiniennes apprenants le français (seconde expérimentation).

3- Division des informatrices en deux groupes

A ce stade, nous avons formé deux groupes contenant chacun 8 étudiantes. Le choix s'est fait de manière aléatoire. Ainsi, nous avons constitué un groupe expérimental auquel nous allons administrer des supports en ligne et un autre groupe témoin. La comparaison des résultats de deux groupes, nous permettra de vérifier si réellement l'introduction des TICE peut faire une différence et constituer ainsi une solution parmi d'autres à l'amélioration des apprentissages des actes de langage chez nos apprenants.

4 Administration du premier questionnaire aux apprenants

En quatrième phase de cette expérimentation (lundi 08/01/2018), nous avons effectué un pré-test en administrant en classe à nos étudiantes des deux groupes le premier questionnaire portant sur les dix situations de communications où elles devaient formuler une requête à chaque fois. Les étudiantes devaient remplir le questionnaire en ligne et nous le renvoyer aussitôt fait par mail. Cette phase a duré une vingtaine de minutes au sein de la classe.

Les données ont été ensuite analysées afin de voir si ces apprenantes allaient, elles aussi, suivre les pas de leurs prédécesseurs.

5- Administration des supports technologiques et du questionnaire n° 4

A partir du mardi 09/01/2018 jusqu'au mardi 23/01/2018 et sur la plateforme E-Classe de notre université, nous avons créé un groupe constitué de l'enseignante (moi-même) et des huit étudiantes du groupe expérimental. Nous avons mis en ligne les neuf enregistrements pour une durée d'une demi-heure et ceci tous les jours dans le laboratoire de langues. Les informatrices devaient écouter les enregistrements proposés durant cette tranche horaire. Après cela, ces derniers étaient bloqués par le système.

Au bout des deux semaines et précisément le dernier jour de l'expérimentation, les étudiantes avaient remplis un autre questionnaire (n°4) qui propose dix nouvelles situations de communication et nous l'en envoyer par mail (toujours en classe).

Au même temps, dans une autre salle de cours, l'autre groupe témoin avait rempli le nouveau questionnaire sans avoir écouté les enregistrements que nous avons aussi reçu par courriel.

11.2 Analyse des données recueillies

Les analyses des données que nous avons recueillies auprès de nos informatrices à travers les questionnaires administrés dans les deux phases de notre expérimentation nous ont conduit vers les résultats que nous allons présenter dans ce qui suit :

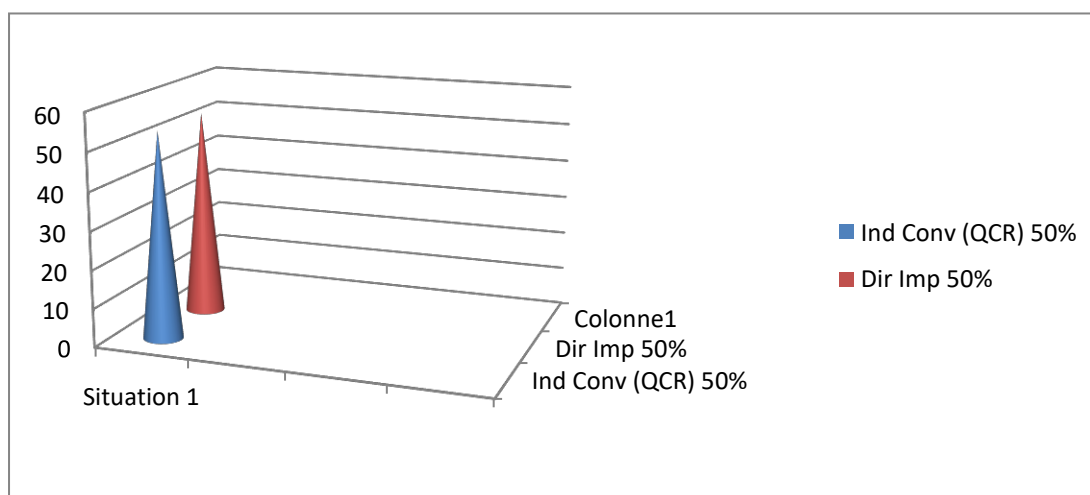
11.2.1 Analyse des résultats du pré-test (questionnaire n°1) du groupe expérimental

Les données que nous avons pu recueillir auprès de nos informatrices du groupe expérimental, nous ont permis de présenter les résultats suivants pour chaque situation:

Il est important de préciser l'emploi des abréviations suivantes : Groupe expérimental = EXP

Groupe témoin = TEM

Situation 1



Graphique 51 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°1

Lors de cette situation où l'on s'adresse à notre voisin de siège dans un avion, et lui demander son aide pour soulever un bagage, la moitié des apprenantes ont estimé que la stratégie indirecte conventionnelle sous forme de question sur les conditions de réussite est celle qui convient le mieux dans ce cas. Probablement, elles ont pensé que lorsqu'on demande de l'aide à un inconnu qu'on rencontre pour la première fois, il est inconcevable de lui adresser une requête de façon directe, ce qui pourrait paraître agressif et menaçant pour la face de son interlocuteur. Ces informatrices ont toutes utilisé les expressions de politesse, en particulier *s'il te plaît* qui est l'expression la plus courante chez nos apprenantes. Pour illustrer ce que nous avançons, nous proposons les exemples de requêtes indirectes suivantes tirées de notre corpus.

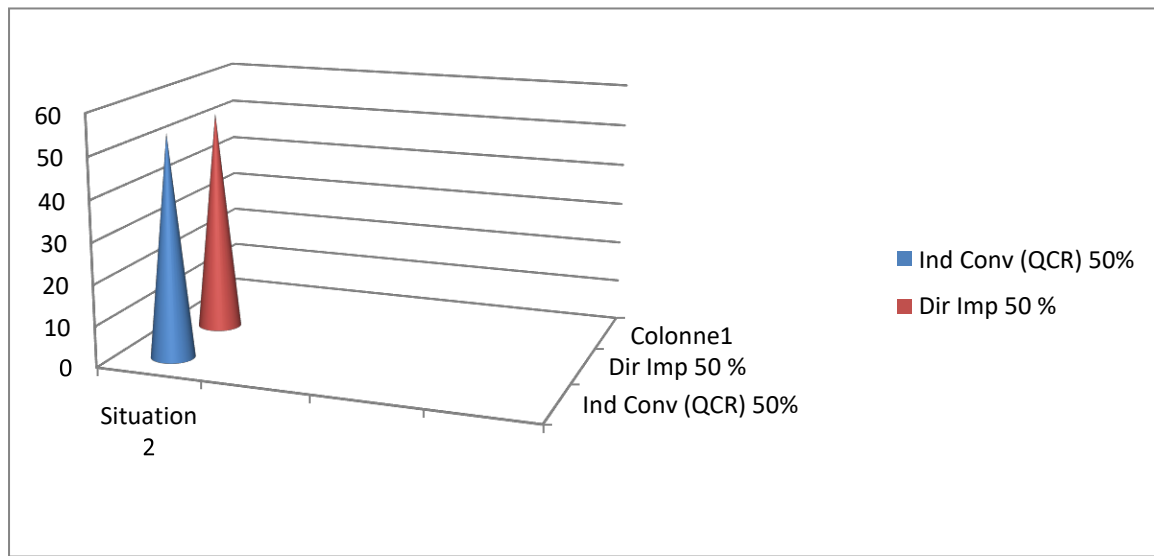
- *Bonjour, je ne peux pas mettre le bagage dans le coffre, tu peux m'aider s'il te plait?*
- *Je ne peux pas mettre ce bagage dans le coffre, s'il te plaît, tu peux m'aider?*
- *Tu es gentil, tu peux m'aider s'il te plait? Parce que le bagage est très lourd.*
- *S'il vous plait, je peux vous demander votre aide ? Je ne peux pas mettre le bagage dans le coffre.*

L'autre moitié des informatrices a opté pour une requête exprimée directement que nous présenterons ci-dessous :

- *Je veux de l'aide s'il te plait, aide-moi*
- *C'est trop lourd pour moi, aide-moi à mettre le bagage dans le coffre de bagage. Merci*
- *C'est lourd, aide-moi s'il te plait.*
- *Aidez-moi à mettre le bagage dans le coffre s'il vous plaît.*

Nous présumons que ces apprenantes estiment que le fait de s'adresser à un jeune dans quasiment la même tranche d'âge ou tout au moins proche, et d'apparence sympathique de surcroît, leur donne la possibilité de le faire de manière directe. Accompagner la requête de la formule de politesse *s'il vous plait*, leur paraît suffisant pour atténuer l'aspect menaçant de la requête et préserver la face de son interlocuteur.

Situation 2



Graphique 52 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°2

Face à cette situation où la locutrice et lors d'une fête, doit demander le plat de salade à une dame assise à ses côtés, les apprenantes ont réagi de façon semblable à la situation précédente. La moitié de ces informatrices ont réalisé une requête indirecte conventionnelle sous forme de QCR. Les requêtes émises sont:

- *Je peux vous demander la salade s'il vous plait?*
- *Madame, je veux le plat de salade, vous me passez le plat s'il vous plait?*
- *Vous pouvez me passer la salade?*
- *La salade est bonne, vous pouvez me passer le plat s'il vous plait ma sœur?*

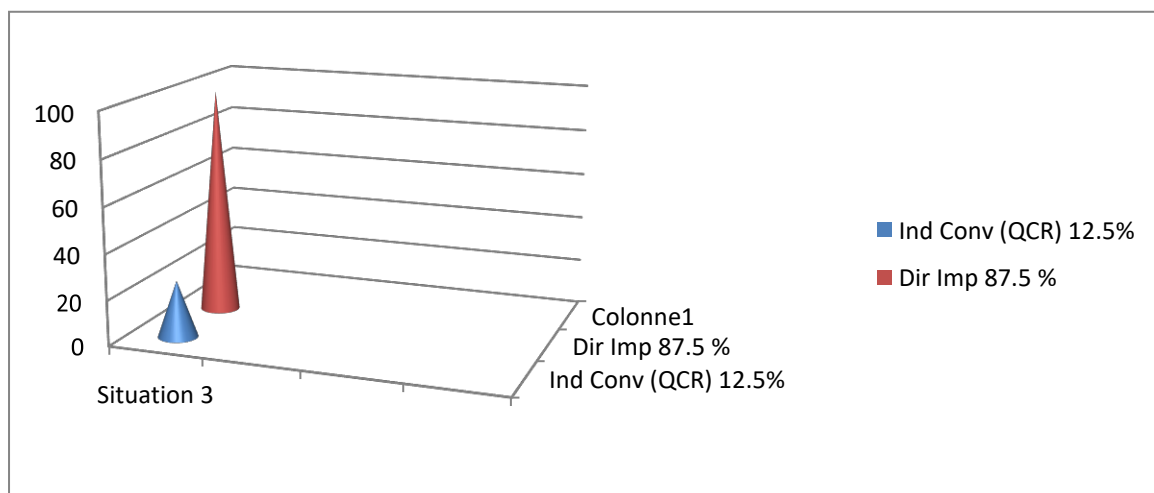
Pareillement à la première situation, nous avançons que pour ces informatrices, il est impensable de demander une chose à une personne inconnue de façon directe. Pour elles, l'usage d'une formule de politesse ne suffit pas à adoucir la menace que contient la requête. Donc, le recours à une stratégie indirecte est la seule possibilité dans ce cas.

Selon l'autre moitié de ces apprenantes, il est tout à fait possible de demander un plat de salade à sa voisine de table en usant d'une requête directe comme celles qu'elles ont prononcées:

- *Je veux la salade à vos côtés, passez la moi s'il vous plait*
- *Madame, je veux manger la salade, passe-moi le plat, s'il te plaît.*
- *Passez-moi la salade s'il vous plait, elle est loin*
- *Donnez-moi la salade s'il vous plait.*

Nous supposons que les étudiantes qui ont privilégié la réalisation de la requête directe, pensent sans doute que l'usage d'une formule de politesse rend la requête formulée plus acceptable aux yeux des autres. Cette stratégie devient possible aussi à leurs yeux dans une ambiance de fête où selon leur culture palestinienne règne toujours une ambiance amicale et familiale, même entre les personnes qui se rencontrent pour la première fois.

Situation 3



Graphique 53 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°3

Lors de cette situation, la formulation directe de la requête a pris le dessus sur l'indirecte. Pour s'adresser à un voisin de palier, la majorité de nos étudiantes optent pour une production d'une requête directement avec un atténuateur qu'elles considèrent suffisant pour réduire l'aspect agressif de cet acte. De surcroît, le fait d'avancer les raisons de son mécontentement comme, *demain je travaille à 7 heures du matin, demain je travaille tôt* ou encore *Tu n'habites pas seul, je veux dormir, tu ne travailles pas ; moi je travaille*, et le sentiment d'être en position de force du au comportement inacceptable du voisin, accordent à ces interlocutrices le droit à la réalisation d'une requête directe.

Nous attribuons également ce choix à l'influence de leur culture maternelle, car dans la société palestinienne, il est non seulement normal, mais préférable d'adresser notre requête de façon directe à notre voisin, même dans un cas de malentendu comme dans l'exemple de situation proposé. Nous avons tiré de notre corpus les exemples de requêtes suivantes:

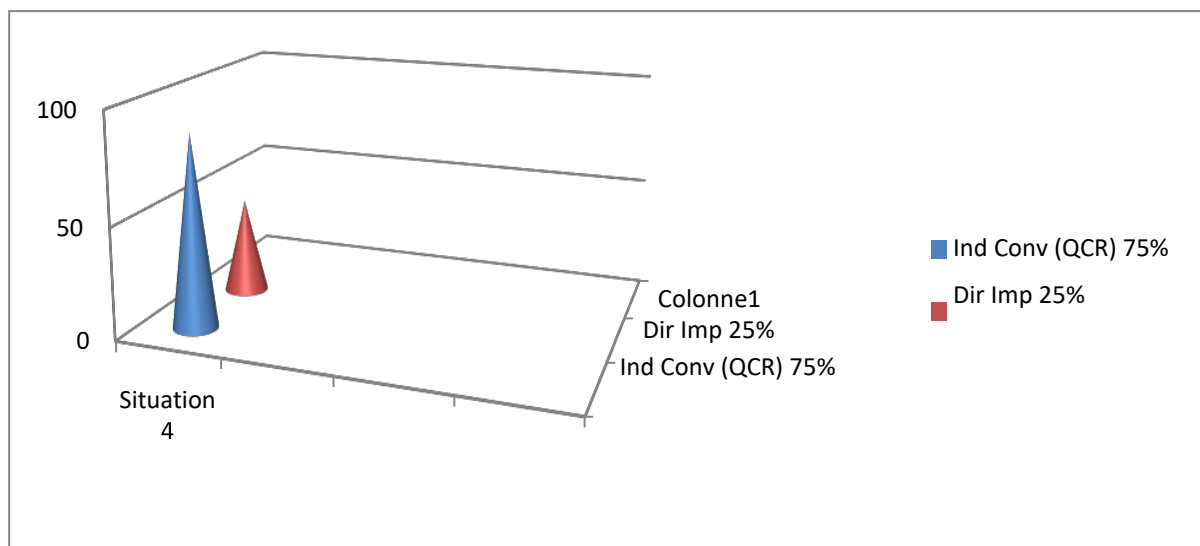
- *Tu es malade, une fête à dix heures le soir, arrête la soirée, je veux dormir maintenant.*
- *S'il te plait, demain je travaille à 7 heures du matin, alors arrête la fête s'il te plait.*
- *Tu n'habites pas seul, je veux dormir, tu ne travailles pas ; moi je travaille ; arrête la soirée maintenant.*
- *Arrête la fête, demain je travaille tôt.*
- *Le bruit est trop fort, arrête ta fête.*

La seule formulation indirecte de notre corpus d'étude est la suivante :

- *Tu peux finir la fête ? Je veux dormir parce que je travaille demain matin.*

Cette informatrice (Oumayma) ne s'est pas octroyé le droit de réaliser une requête directe dans cette situation. Au premier abord, nous avons pensé que peut-être, cette apprenante s'approche des normes de la requête en langue française, mais en vérifiant ses autres réalisations dans les autres situations, nous avons écarté cette supposition.

Situation 4



Graphique 54 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°4

Le fort recours à la production d'une requête indirecte (75%) est visible dans le choix de ces informatrices. Identiquement au choix de leurs prédécesseurs, qui avaient aussi produit une requête indirecte à un taux dépassant les 80%, nous pouvons avancer, que pour une palestinienne, apprenant la langue française, s'adresser à un collègue de travail de caractère solitaire et peu sociable, ne peut se faire que dans un cadre formel et en particulier pour lui demander un service hors du cadre du travail.

- *Je peux venir avec toi dans la voiture s'il te plaît ? Ma voiture est tombée subitement en panne*
- *Je peux venir avec toi mon ami ? Ma voiture est tombée en panne, s'il te plaît.*
- *Mon collègue, je veux aller à la maison, mais je n'ai pas de voiture, je viens avec toi?*
- *S'il vous plaît, mon cher collègue, je peux venir à la maison avec vous ? ma voiture est tombée en panne.*
- *Ohh ma voiture est en panne, si ça ne te dérange pas, je peux venir avec toi mon ami?*

Nous observons dans les requêtes indirectes produites par les apprenantes, le recours non seulement à une expression de politesse *s'il te plaît, si ça ne te dérange pas*, mais aussi aux justifications telles *ma voiture est tombée en panne* ou *mais je n'ai pas de voiture*.

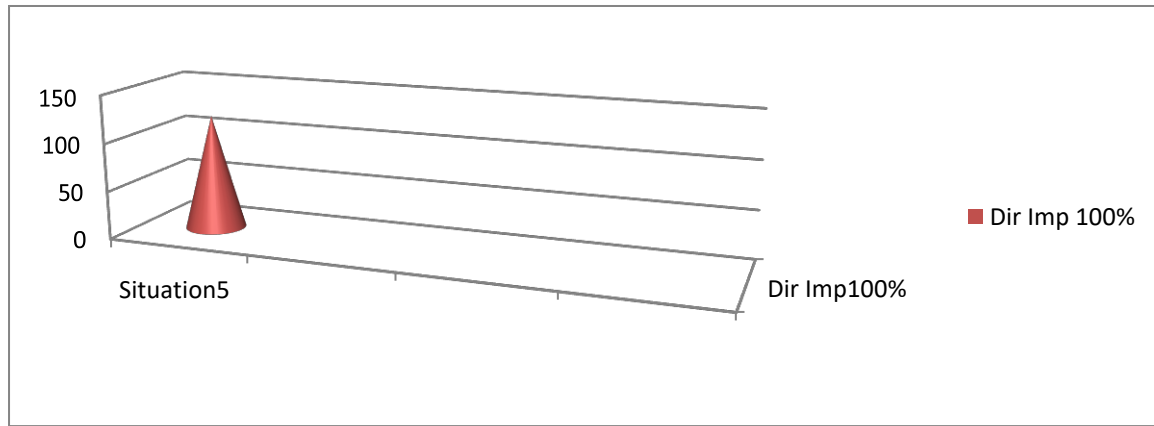
En analysant ces requêtes, nous constatons que ces apprenantes ont utilisé tous les moyens possibles (la stratégie indirecte, la formule de politesse, les justifications) pour adoucir la demande formulée dans ce cas de situation. Ceci nous permet de ressentir le degré de contrainte élevé auquel elles font face lors de la production d'une telle requête. Cette contrainte est probablement liée au caractère peu sociable et peu encourageant du collègue.

Le quart des locutrices qui avaient préféré la réalisation d'une requête directe, doivent estimer que la relation entre deux collègues (même si l'un d'eux n'est pas très sociable) est assez forte pour leur permettre d'user d'une requête directe pour demander un service. L'adoucesseur (*s'il te plaît, si ça ne te dérange pas*) et la présentation des raisons valables (*ma voiture est tombée en panne aujourd'hui*) sont suffisants pour l'emploi d'une telle requête, comme nous le montrent les deux requêtes produites par les deux locutrices :

- *S'il te plaît, mon ami, je veux venir avec toi parce que ma voiture est tombée en panne aujourd'hui.*

- *Je veux venir avec toi parce que ma voiture est tombée en panne, si ça ne te dérange pas*

Situation 5



Graphique 55 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°5

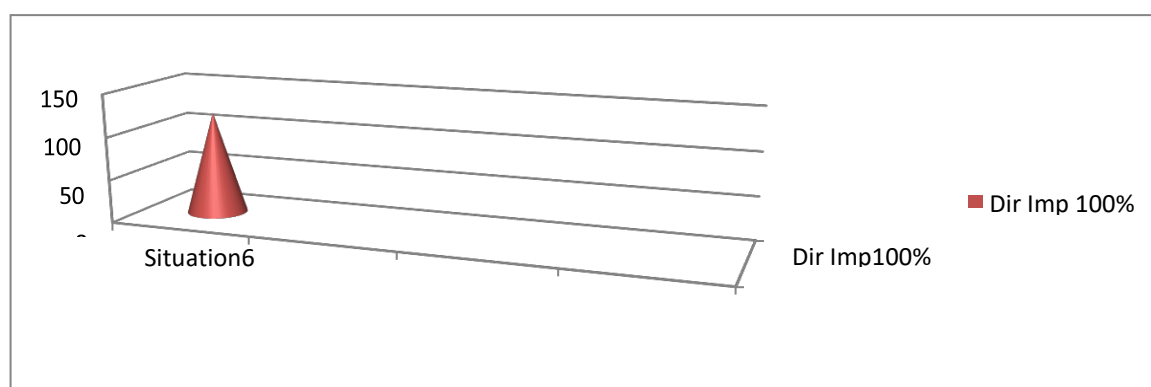
S'adresser à sa propre mère, pour lui demander quelque chose se réalise le plus souvent de manière directe accompagnée ordinairement, ou pas, par un adoucisseur de politesse. Ces résultats sont également très proches de notre groupe d'étude de départ, mais bien loin de leurs collègues français qui majoritairement avaient opté pour la réalisation d'une requête indirecte pour demander à sa maman une faveur. La totalité des informatrices de ce groupe ont produit des requêtes directes. Nous présentons ci-dessous quelques-unes tirées du corpus:

- *Réveille-moi à 5 heures maman, je veux avoir une bonne note à l'examen*
- *Maman, il faut réviser pour l'examen, réveille-moi à cinq heures.*
- *Ma mère, réveille-moi à cinq heures du matin.*
- *J'ai un examen demain maman, réveille-moi à cinq heures s'il te plait. N'oublie pas sinon, je ne vais pas avoir une bonne note.*
- *Maman, demain j'ai un examen très important, réveille-moi à cinq heures, il ne faut pas oublier.*

Nous voyons bien que ces apprenantes emploient les mêmes méthodes lors d'une réalisation d'une requête directe, à savoir, la présentation des raisons pour justifier la requête comme *demain j'ai examen très important, il faut réviser pour l'examen, je veux avoir une bonne note*

à l'examen. Une apprenante a même usé d'un stratagème pour culpabiliser sa maman au cas où elle oublie de la réveiller, elle a dit : *N'oublie pas sinon, je ne vais pas avoir une bonne note*. Ces requêtes formulées par ces apprenantes et qui ne sont pas toujours suivies par des formules de politesse, confirment ce que nous avons avancé plus haut, stipulant qu'au sein d'une relation très proche comme celle que nous avons avec les membres de notre famille, le recours aux expressions de politesse n'est pas d'une grande nécessité. Dans de telles situations, l'emploi d'une requête directe sans formule de politesse, n'est point considéré comme étant une impolitesse.

Situation 6



Graphique 56 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°6

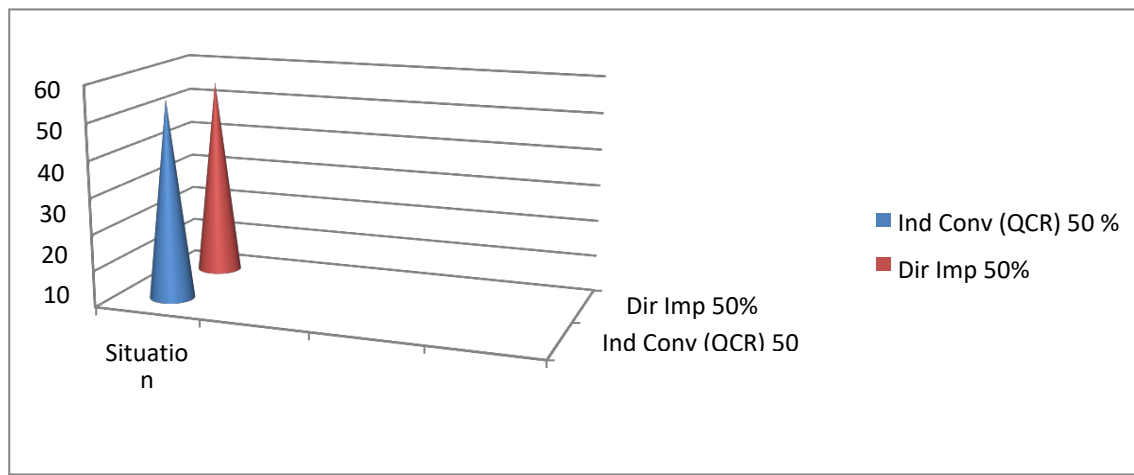
Nous constatons aussi, que dans cette situation où l'on s'adresse à son petit frère pour lui demander de changer de chaîne télévisée, la requête se fait par une formulation directe chez les jeunes étudiantes palestiniennes apprenant la langue française de ce groupe. Ceci s'explique par le fait qu'un frère ou tout autre membre de sa famille est suffisamment proche pour pouvoir se permettre l'usage de la requête directe accompagnée ou non de formules de politesse comme nous l'avons précisé plus haut. Contrairement aux natifs français qui avaient utilisé l'énonciation d'une requête indirecte dans cette même situation.

Observons les requêtes suivantes :

- *Tu as fait tes devoirs ?? Laisse la télévision, je veux voir mon film.*
- *Mon petit frère chéri, laisse-moi la télévision et toi va faire tes leçons.*
- *Petit frère, je t'aime beaucoup mais dégage, je prends la télévision.*
- *Va jouer, donne-moi la télévision.*
- *Donne- moi vite la télécommande, je veux voir mon émission.*

A première vue, nous ressentons une certaine brutalité dans ces requêtes. Une brutalité exprimée par les ordres *donne-moi, va jouer, laisse-moi* ou par les expressions comme *dégage*, par l'absence d'une formule de politesse comme *s'il te plaît*. Néanmoins, connaissant de plus près la culture palestinienne, nous nous rendons compte que cela n'a rien d'agressif dans une relation de ce genre, bien au contraire. Ce choix est donc issu de l'impact de la culture maternelle sur les apprenantes. Il est aussi dû au sentiment de force et de supériorité que possède le grand frère par rapport au plus jeune.

Situation 7



Graphique 57 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°7

Lors cette situation, où nous sommes chef de magasin et nous devons nous adresser aux clients pour les prévenir de la fermeture du magasin et les prier de quitter les lieux, quatre des huit étudiantes se sont décidées pour la production d'une requête indirecte toujours sous forme de questions sur les conditions de réussite (qui est la formulation indirecte la plus courante chez les informateurs palestiniens natifs et apprenants). L'autre moitié du groupe a opté au contraire, pour une réalisation d'une requête directe comme nous pouvons le constater sur le graphique 7.

Observons les requêtes indirectes que nous avons empruntées à notre corpus :

- *C'est l'heure de la fermeture du magasin, vous pouvez revenir demain s'il vous plaît ? Vous êtes gentils.*
- *Il est 7 heures, je vais fermer le magasin, vous voulez revenir demain matin à 8 heures?*
- *Vous pouvez revenir demain s'il vous plaît ? Je veux fermer et aller chez-moi*

- *S'il vous plaît, vous pouvez revenir demain ? Parce que c'est l'heure de la fermeture.*

Ces apprenantes ont utilisé la requête indirecte sous forme de question en usant des verbes performatifs *pouvoir* et *vouloir*. Les requêtes sont suivies par la formule de politesse habituelle *s'il vous plaît* et des présentations des raisons qui poussent l'interlocuteur à faire sa requête comme *Je veux fermer et aller chez moi, je vais fermer le magasin, C'est l'heure de la fermeture du magasin* ou encore *Parce que c'est l'heure de la fermeture*.

Nous remarquons que l'une des apprenantes a utilisé ce que Kerbrat-Orecchioni (2008:74) a appelé le *Face Flattering Acts* (FFA) et qu'elle considère comme des actes « valorisants pour ces mêmes faces ». Cette informatrice a suivi sa requête de l'expression *Vous êtes gentils* comme si la raison *C'est l'heure de la fermeture du magasin* qu'elle a déjà présenté à ses clients et la formule de politesse *s'il vous plaît* ne suffisaient pas pour atténuer l'aspect menaçant d'une telle requête.

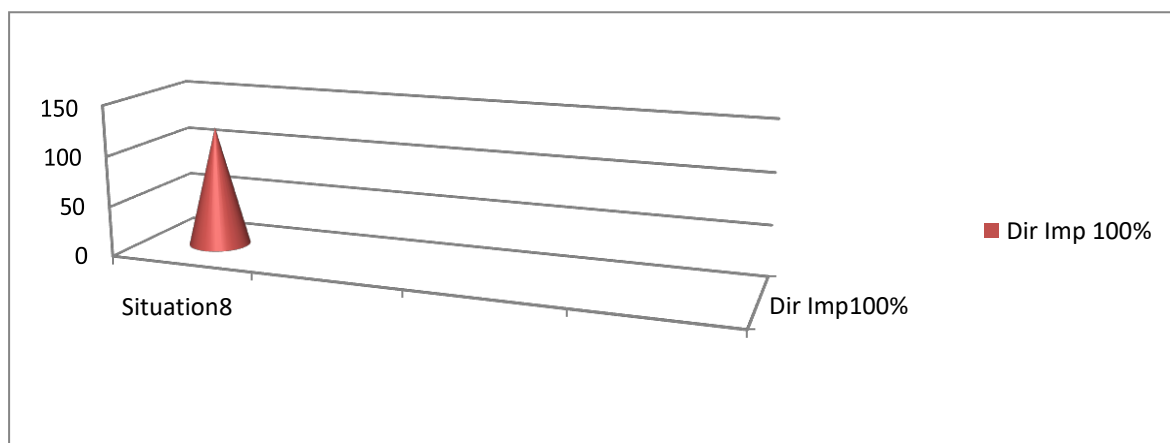
Les quatre filles restantes ont préféré faire des requêtes directes que nous présentons ci-dessous :

- *On ferme le magasin, il est 21 h, revenez demain s'il vous plait.*
- *C'est l'heure pour fermer le magasin, s'il vous plait, revenez demain.*
- *S'il vous plait, je vais fermer, partez et revenez demain s'il vous plait.*
- *Partez s'il vous plait, parce que c'est l'heure de la fermeture, revenez demain matin, on ouvre à 9heures.*

L'usage de la requête directe par ces informatrices, ne peut s'expliquer à notre avis que par :

- Le sentiment de supériorité ressenti lors de la réalisation de cet acte de langage, une supériorité due au statut de responsable de magasin (statut supérieur) qui s'adresse à ses clients (statut inférieur).
- L'emploi des atténuateurs de la menace que contient la requête comme *s'il vous plaît*.
- L'emploi des justifications est à leurs yeux suffisant et leur donne le droit à cet usage.

Situation 8



Graphique 58 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°8

Nous observons que dans cette situation, où l'étudiante doit simuler le rôle d'un professeur qui demande à un étudiant de sortir du fait qu'il mange dans de la salle de cours, le choix s'est porté exclusivement sur la stratégie directe impérative.

Observons les requêtes produites par les informatrices :

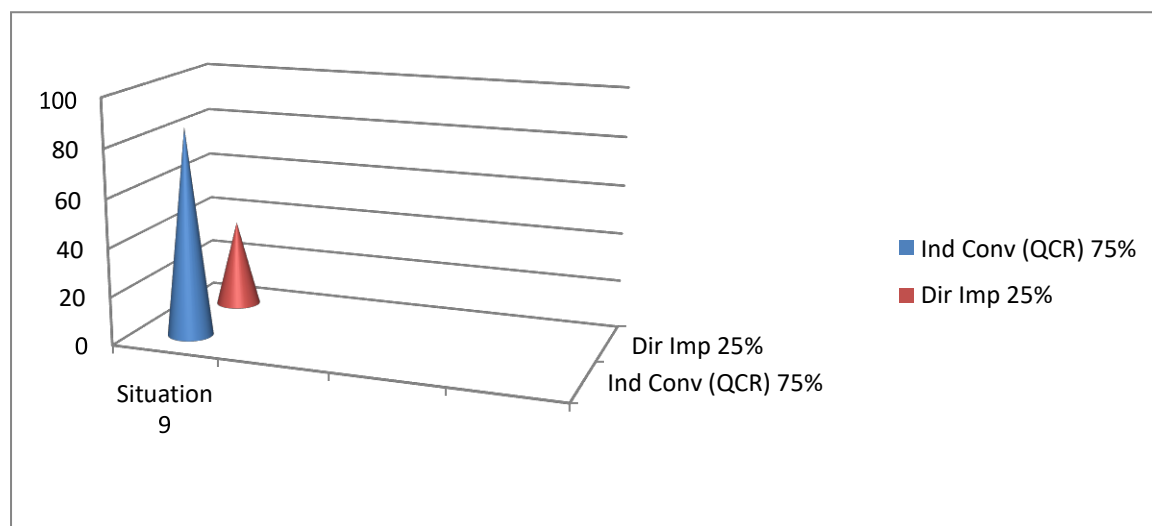
- *Tu as faim, alors va manger dehors.*
- *Il est interdit de manger, sors de la classe.*
- *Sors maintenant, ici on fait des cours*
- *Tu manges en classe ? Sors tout de suite de mon cours.*
- *On ne mange pas dans une salle de cours, sors tout de suite.*
- *Tu n'es pas dans un restaurant ici, tu veux manger, tu sors maintenant.*
- *Tu penses que tu es au restaurant ? Tu es à l'université, va manger dehors.*
- *On ne mange pas en classe, sors d'ici.*

Nous constatons que dans ces requêtes directes impératives, les apprenantes essaient non seulement de demander à l'étudiant de quitter la salle de cours, mais aussi de le rappeler à l'ordre par des expressions comme *Il est interdit de manger, ici on fait des cours* ou *On ne*

mange pas en classe. Ou encore de le culpabiliser par des expressions telles *Tu n'es pas dans un restaurant ici* ou *Tu penses que tu es au restaurant ?*

Nous supposons que ce choix trouve ses sources dans le sentiment de supériorité du statut du professeur par rapport à son étudiant. En outre, par le fait qu'aux yeux de ces informatrices, cet étudiant a commis une faute grave, non seulement de manger dans une salle de cours, ce qui est totalement interdit dans la tradition palestinienne, mais de le faire en présence du professeur. D'après ces apprenantes, l'enseignant est tout à fait en droit d'ordonner à son étudiant de quitter la classe sans même employer une formule de politesse. L'influence de la culture maternelle est apparente dans ce cas de situation où il n'est pas du tout anormal qu'un enseignant donne un ordre à son élève, en particulier, si ce dernier fait preuve d'un comportement inadéquat.

Situation 9



Graphique 59 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°9

Dans cette situation contraire à la précédente, où c'est l'étudiant qui fait une requête à son enseignant pour lui demander de répéter l'explication du cours, il est tout à fait normal et prévisible de trouver les résultats contraires aussi. Nous constatons que la grande majorité de ces filles ont jugé que la stratégie indirecte (en employant la sous-stratégie des questions sur les conditions de réussite) est celle qu'il faut employer dans ce cas de situation. Voyons leurs requêtes tirées du corpus:

- *Je peux vous demander de répéter monsieur s'il vous plait ?*

- *Monsieur le professeur, la leçon est difficile, vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?*
- *Je ne comprends rien, vous répétez s'il vous plaît ?*
- *La leçon est très difficile, vous pouvez répéter s'il vous plaît professeur ?*
- *La leçon est trop difficile, vous voulez répéter un peu s'il vous plaît ?*
- *Monsieur, vous pouvez répéter s'il vous plaît ? Je ne comprends pas.*

A notre avis, le choix de cette stratégie provient des facteurs socio-pragmatiques de cette situation de communication. Ces apprenantes ont certainement considéré que le statut de l'étudiant est de loin inférieur à celui de son enseignant et que la relation qui les relie est une relation distante, ce qui ne permet pas à leurs yeux l'emploi d'une stratégie directe.

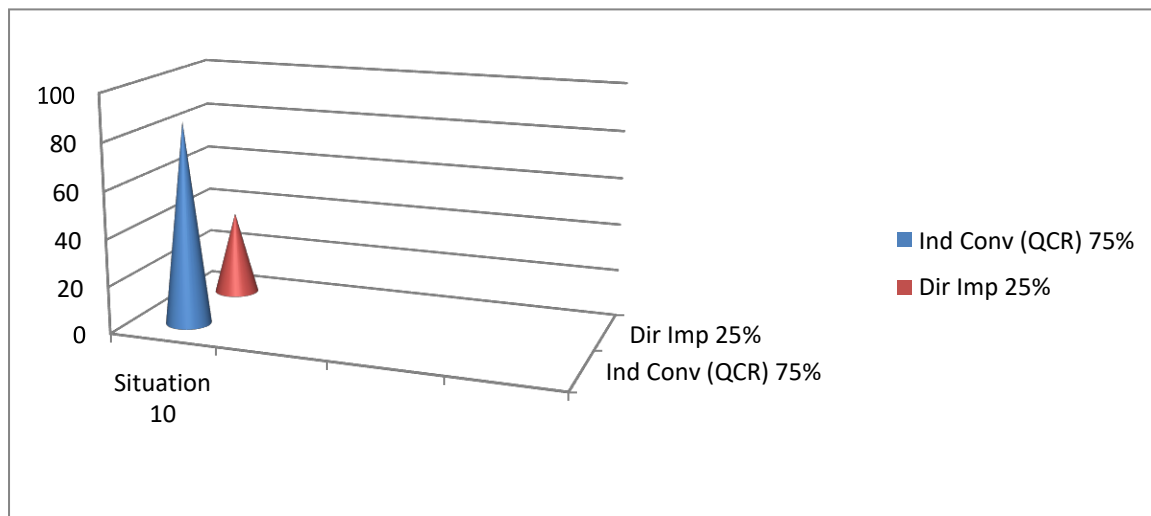
Pour adoucir la menace que contient la requête en elle-même, ces informatrices ont employé la formule *s'il vous plaît*, en plus des motifs de cette requête comme *La leçon est très difficile*, *Je ne comprends pas* ou *Je ne comprends rien*.

Les deux seules apprenantes à avoir produit une requête directe ont dit :

- *S'il vous plaît professeur, répétez la leçon, c'est difficile.*
- *Mon professeur, je ne comprends pas, répétez la leçon s'il vous plaît.*

Nous présumons que pour ces informatrices, il est tout à fait acceptable de s'adresser à son enseignant de manière directe pour lui demander de répéter la leçon. Pour elles, l'utilisation d'un atténuateur *S'il vous plaît* et argumenter leur requête par un motif important qui précise que *c'est difficile* et qu'elles n'ont pas compris, sont des facteurs suffisants qui permettent ce choix.

Situation 10



Graphique 60 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°10

Les résultats de cette situation sont totalement identiques à ceux de la situation précédente (voir le graphique de la situation 9). Selon ces informatrices, demander à son supérieur de relire son rapport ne peut se faire que de manière indirecte. Observons les requêtes produites par ces apprenantes:

- *S'il vous plait, j'ai beaucoup travaillé pour écrire ce rapport, vous voulez le relire s'il vous plait ?*
- *S'il vous plaît monsieur le directeur, vous voulez bien lire le rapport encore ? J'ai travaillé deux jours sur le rapport.*
- *Vous pouvez lire mon rapport ? Vous n'avez pas très bien lu s'il vous plait.*
- *Pourquoi vous n'appréciez pas le rapport ? Il est bien, je jure, vous voulez le relire s'il vous plait?*
- *Mon rapport est bien fait, s'il vous plait, vous voulez le relire?*
- *Pourquoi vous n'aimez pas mon rapport ? Il est bien, vous voulez le lire encore aujourd'hui ?*

Identiquement à la situation précédente, les apprenantes ont employé la sous-stratégie indirecte conventionnelle sous forme de question sur les conditions de réussite, en intégrant à leurs énoncés, la formule de politesse la plus couramment utilisée *s'il vous plait* et les justifications pour donner force et légitimité à leurs requêtes telles *Vous n'avez pas très bien lu*, *Il est bien, je jure*, *J'ai travaillé deux jours sur le rapport*. Deux apprenantes ont

commencé leurs requêtes par une question afin de demander les raisons du directeur qui l'ont poussé à rejeter le rapport. Ces questions *Pourquoi vous n'aimez pas mon rapport ?* et *Pourquoi vous n'appréciez pas le rapport ?* sont suivies toutes les deux par l'expression *Il est bien* dont l'objectif est de pousser le directeur à relire le rapport et à revoir son jugement sur sa qualité.

Les deux informatrices qui ont fait exception à la règle ont réalisé les requêtes directes impératives suivantes :

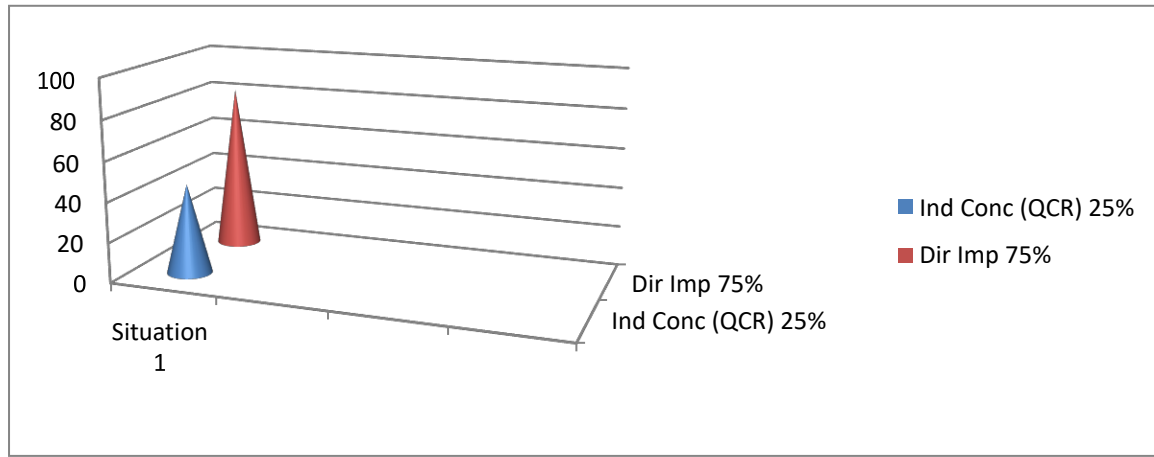
- *Je suis très désolée, mais lisez une autre fois mon rapport, s'il vous plaît monsieur le directeur.*
- *J'ai bien travaillé, mon rapport est bien fait, lisez une autre fois s'il vous plaît.*

Ces apprenantes pensent vraisemblablement que demander à son supérieur de relire son rapport qu'il n'avait pas apprécié et ceci par l'usage d'une requête directe impérative *lisez une autre fois*, était tout à fait faisable. Cet avis, émane probablement de leur sentiment d'avoir le droit de le faire, car elles ont durement et bien travaillé pour produire ce rapport. L'emploi des adoucisseurs de face *Je suis très désolée* et *s'il vous plaît*, en plus de donner des raisons légitimes comme *J'ai bien travaillé* était selon elles suffisant et justifie ce recours à cette stratégie.

11.2.2 Analyse des résultats du pré-test (questionnaire n°1) du groupe témoin

Dans cette partie nous présenterons et analyserons les réponses des apprenantes du groupe témoin (TEM) pour chaque situation de communication proposée dans notre instrument de collecte de données.

Situation 1



Graphique 61 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°1

Pendant cette situation où un passager demande à son voisin de siège de l'aider à soulever le bagage et le mettre dans le coffre, la grande majorité de nos apprenantes du groupe témoin ont adopté la stratégie directe impérative pour réaliser une telle requête comme nous le montre les requêtes tirées du corpus :

- *Tu es gentil, aide- moi s'il te plait.*
- *Aide-moi s'il te plait. Je ne peux pas mettre le sac dans le coffre, je suis très petite.*
- *Je ne peux pas mettre le bagage dans le coffre, aide-moi s'il te plait.*
- *Aide-moi, s'il te plait, comme tu vois, le bagage est très lourd.*
- *Aide- moi s'il te plait, il est très lourd.*
- *Le bagage est très lourd pour moi, s'il te plait, aide-moi.*

Nous remarquons dans toutes les requêtes citées, l'usage du verbe *aider* à l'impératif accompagné de la formule de politesse habituelle en langue française chez nos étudiantes *s'il te plait*. Ces informatrices ont trouvé nécessaire d'expliquer les raisons d'une telle requête du genre *Je ne peux pas mettre le sac dans le coffre, je suis très petite*, *Je ne peux pas mettre le bagage dans le coffre* ou encore *Le bagage est très lourd pour moi*. Nous supposons dans ce cas aussi, que les apprenantes pensent que ces emplois sont assez suffisants pour leurs donner la possibilité de réaliser une requête directe. De même, nous constatons que deux de ces jeunes étudiantes ont eu recours à un *Face Flattering Act* (FFA) Kerbrat-Orecchioni (2008) *Tu es gentil* qui a pour but d'adoucir un peu plus la menace de l'acte de langage et de valoriser la face positive de l'interlocuteur qui face à une telle flatterie, aura du mal à refuser l'exécution de la requête émise.

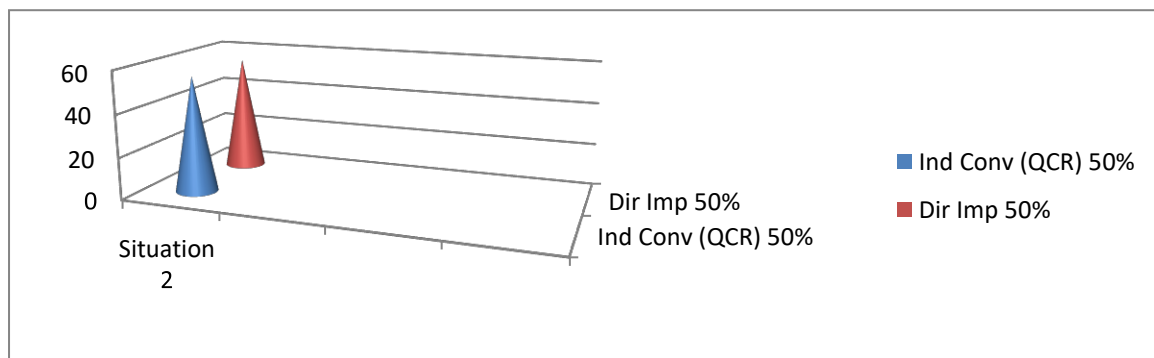
Les deux dernières apprenantes ont estimé, que la stratégie indirecte conventionnelle sous forme de question sur les conditions de réussite est celle qui convient le mieux pour demander de l'aide à un inconnu. Elles ont réalisé les requêtes suivantes:

- *Vous voulez m'aider s'il vous plait?*
- *S'il vous plait, je peux vous demander de m'aider ? C'est possible?*

Nous avons remarqué le bon usage du vouvoiement dans ce cas de situation (contrairement à leurs camarades plus haut), ce qui nous laisse croire que ces deux apprenantes tout au moins dans cette situation, réfléchissent en langue française contrairement à leurs collègues qui d'après leurs réponses, nous avons l'impression qu'elles réfléchissent en langue arabe maternelle et ensuite procède à la traduction de leurs phrases.

Nous supposons également que ces deux apprenantes jugent la relation entre le locuteur et son interlocuteur bien distante, ce qui limite à leurs yeux le choix des stratégies à la stratégie indirecte. Cette requête adressée à un inconnu, nécessite aussi l'emploi d'une formule de politesse *s'il vous plait* dont l'objectif est toujours d'adoucir la face menaçante que contient cet acte de langage. L'une des étudiantes a utilisé une seconde question au sein de sa requête *c'est possible ?* En demandant l'autorisation, cette informatrice fait remarquer à son interlocuteur qu'elle lui laisse le droit de refuser ou d'accepter sa requête, un stratagème qui laisse peu de place à ce dernier de refuser.

Situation 2



Graphique 62 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°2

Afin de demander un plat de salade à sa voisine de table lors d'une fête, la moitié des huit informatrices de ce groupe témoin ont jugé que c'était tout à fait admissible d'employer une requête directe impérative pour le faire. Voyons les requêtes qu'elles ont réalisées:

- *Tu es gentille, donne-moi le plat de salade s'il te plait.*
- *Passe-moi le plat de salade à côté de toi s'il te plait.*
- *Donne- moi la salade s'il te plait, madame.*
- *Le manger est très bon, je veux goûter la salade, passe-moi s'il te plait le plat.*

Nous reprendrons les mêmes analyses que nous avons avancés dans les situations précédentes où il y a eu recours à cette stratégie, nous présumons que les apprenantes estiment que le contexte de fête (entre femmes) permet d'en faire usage, cette réflexion provient certainement de leur culture palestinienne. L'emploi de l'adoucisseur *s'il te plait* permet de préserver la face de l'interlocuteur et donc facilite ce choix. Nous retrouvons également l'emploi de l'acte flatteur *Tu es gentille* chez une apprenante, qui veut probablement rendre sa requête non seulement plus douce et agréable, mais mettre l'interlocutrice dans une position où il lui serait difficile de refuser.

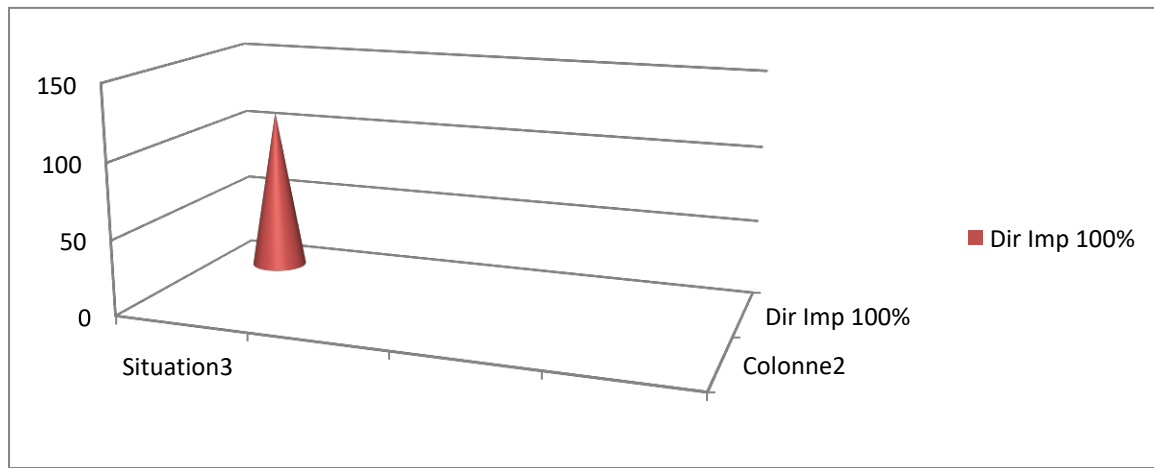
Pour l'autre moitié des apprenantes de ce groupe, le choix s'est porté sur la stratégie indirecte conventionnelle mais toujours sous forme de questions sur les conditions de réussite comme nous le montrent les requêtes ci-dessous :

- *C'est possible le plat de salade s'il te plait?*
- *Je veux vous demander le plat de salade, c'est possible?*
- *Tu peux me passer la salade, s'il te plait?*
- *Tu peux me donner le plat de salade s'il te plait?*
- *Le repas est très bon, je veux goûter la salade, tu peux me passer s'il te plait le plat?*

Ces apprenantes estiment certainement que la relation distante entre les interlocuteurs même lors d'une ambiance de fête, n'accorde pas le droit d'adresser une requête directe à sa voisine de table. Elles ont utilisé la formule de politesse que nous retrouvons chez toutes nos étudiantes (probablement du fait que c'est la plus facile à apprendre en langue française) *s'il te plait*.

Nous remarquons que toutes les apprenantes n'ont pas jugé utile de donner des justifications à une telle requête comme dans la situation précédente (1). Nous nous attendions à trouver des motifs à la requête comme *parce que c'est trop loin* ou *puisque'il se trouve à vos côtés*. Nous pensons que l'absence de ces motifs est encore du au contexte où se déroule la situation, dans une fête, on fait moins attention à ces détails qu'on trouve important dans un contexte que nous qualifierons de plus sérieux comme lors d'un voyage.

Situation 3



Graphique 63 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°3

Selon toutes nos apprenantes appartenant à ce groupe témoin, demander à son voisin de palier d'arrêter sa fête bruyante se fait par le biais d'une requête directe comme celles qu'elles ont produites dans leurs réponses :

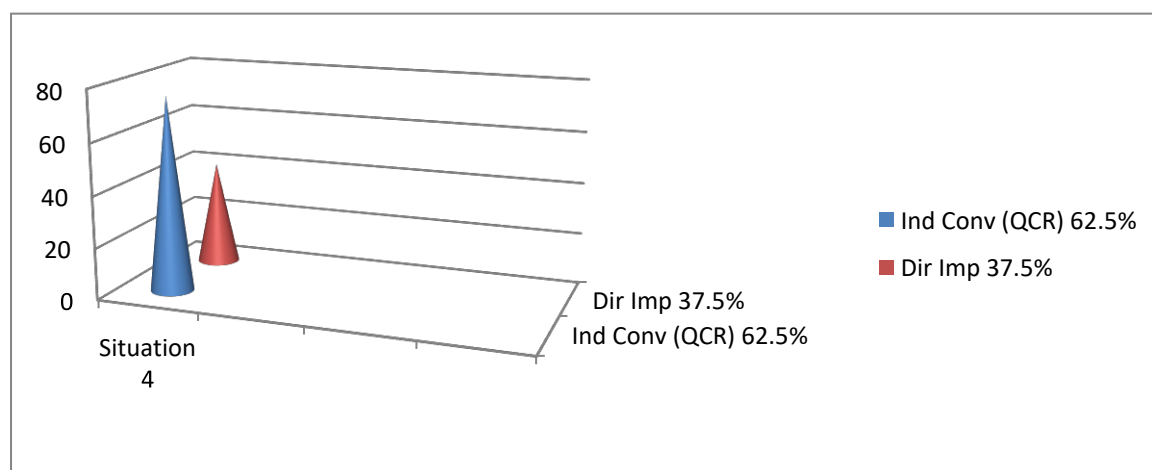
- *Ce n'est pas bien ce bruit le soir, je veux dormir, alors arrête maintenant la soirée.*
- *Tu es malade de faire beaucoup de bruit à 10h le soir ? Arrête le bruit. Je veux dormir pour travailler.*
- *Je veux que tu arrêtes tout de suite ce bruit. Je vais appeler la police.*
- *Mon cher voisin, arrête tout de suite la musique, moi demain je dois aller travailler pas comme toi.*
- *Stoppe cette fête parce que moi je travaille demain tôt pas comme toi.*
- *Arrête s'il te plait cette soirée, parce que je travaille de bonne heure demain.*
- *Ce n'est pas possible de faire ce bruit à 10 heures du soir, arrête maintenant ta soirée car moi et les voisins on veut dormir.*
- *Finis la musique et la soirée tout de suite.*

A partir de leurs requêtes, les apprenantes ont formulé carrément des ordres à destination de l'interlocuteur, ordres exprimés par les verbes impératifs *Arrête*, *Stoppe* et *Finis*. Nous ressentons une colère dans leurs réalisations exprimée par les expressions comme *Ce n'est pas possible de faire ce bruit à 10 heures du soir*, *Tu es malade de faire beaucoup de bruit à 10h le soir ?* *Je vais appeler la police, tout de suite*. Cette colère issue du mauvais comportement

du voisin, donne le sentiment d'une certaine supériorité au locuteur par rapport à son interlocuteur, une supériorité qui donne à son tour le droit à l'usage d'une requête directe impérative (sous forme d'un ordre) pour demander d'arrêter ce comportement inadmissible. Les apprenantes ont accompagné leurs requêtes de motifs les justifiant telles que *parce que je travaille de bonne heure demain, moi demain, je dois aller travailler pas comme toi*. Ou encore *parce que moi je travaille demain tôt pas comme toi. Je veux dormir pour travailler*. Nous remarquons l'usage d'une comparaison négative dans les requêtes réalisées par deux apprenantes qui ont rappelé au voisin qu'elles doivent aller travailler le lendemain *pas comme toi*. L'emploi des formules de politesse s'est fait très rare dans cette situation, où nous voyons qu'une seule apprenante qui a utilisé l'expression *s'il te plaît*.

Nous pouvons déduire, que le souci de préservation de la face de l'interlocuteur ne se posait pas dans cette situation où le locuteur demande un droit et non une faveur, face à un comportement inacceptable. Nous pouvons avancer que dans cette situation l'influence de la culture maternelle est frappante chez nos apprenantes, car pour un palestinienne ou palestinienne, demander un droit est une chose sacrée que l'on peut faire directement et ceci est dû au contexte dans lequel ils vivent.

Situation 4



Graphique 64 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°4

Contrairement à la situation précédente, dans la présente, le locuteur demande une faveur et non un droit, pour cela, l'usage de la stratégie indirecte conventionnelle paraît la plus convenable à utiliser.

- *Tu peux me prendre avec toi dans la voiture ? Ma voiture est en panne.*
- *Tu vas dans la même direction, et ma voiture est en panne, je peux venir avec toi aujourd'hui s'il te plaît?*
- *Mon cher collègue, tu peux m'emmener avec toi ? Ma voiture est en panne.*
- *Ma voiture est tombée subitement en panne, je peux aller à la maison avec toi s'il te plaît ?*
- *Ma voiture ne marche pas, je peux venir avec toi?*

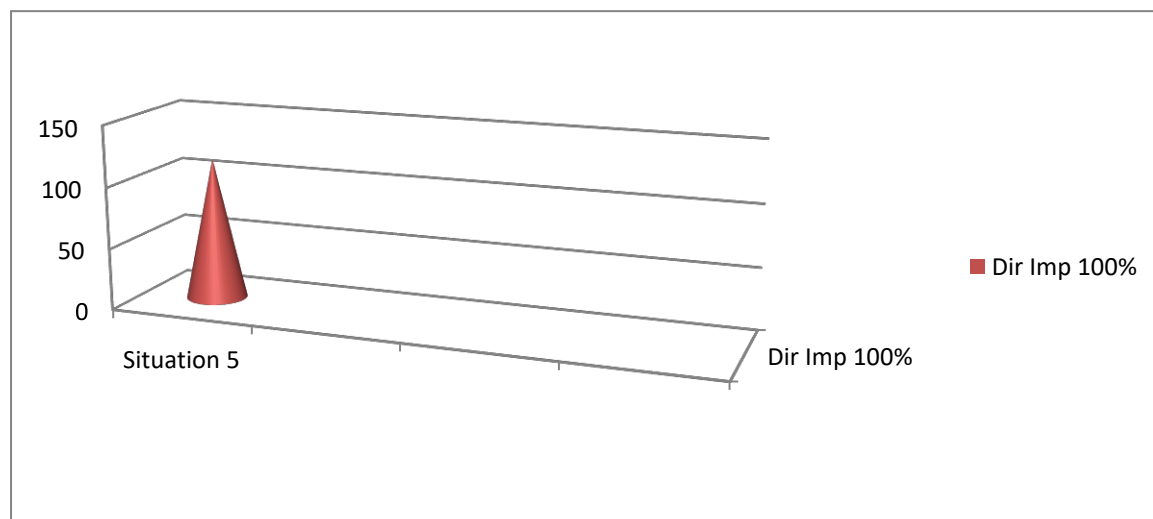
Nous constatons l'usage habituel de la sous-stratégie de la requête sous forme de questions sur les conditions de réussite que nous retrouvons dans presque la totalité des requêtes indirectes produites par tous nos apprenants et apprenantes. Ne nous pourrions expliquer totalement ce choix, qui peut être issu de la langue et culture maternelles où l'emploi de cette sous-stratégie est la plus courante ou à l'influence de l'apprentissage de la langue française où nous retrouvons également cet emploi.

Nous pensons également que la relation distante que l'on peut avoir avec un collègue distant et pas beaucoup sociable, incite ce choix. Nous observons le recours aux justifications *Ma voiture ne marche pas, Ma voiture est en panne, Tu vas dans la même direction*, ce recours a suffi à quelques informatrices qui n'ont pas trouvé alors nécessaire d'ajouter une formule de politesse à leurs requêtes. Probablement, selon elles, le choix de la stratégie indirecte tout en présentant de bonnes raisons à leurs requêtes suffit pour préserver la face de l'interlocuteur.

- *Ma voiture est tombée en panne ce matin, emmène- moi avec toi mon cher ami.*
- *Ma voiture est tombée en panne, prends- moi avec toi dans ta voiture, s'il te plaît.*
- *Emmène-moi avec toi s'il te plaît mon ami, parce que ma voiture est en panne.*

Les trois informatrices à avoir employé la stratégie directe impérative, n'ont pas échappé à la forme impérative du verbe : *emmène-moi* ou *prends- moi*, de l'expression de politesse *s'il te plaît* et des justifications *parce que ma voiture est en panne*. Deux d'entre elles ont utilisé une expression chaleureuse et amicale *mon ami* pour atténuer la menace de la requête produite. Nous supposons que pareillement à leurs camarades du groupe expérimental qui ont formulé ce genre de requête, pour ces trois informatrices, la relation entre deux collègues est considérée comme proche et ceci malgré que l'un deux est du type solitaire.

Situation 5



Graphique 65 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°5

Nos apprenantes du groupe témoin comme celles du groupe expérimental, sont entièrement d'accord qu'une requête adressée à sa propre mère, ne peut se faire qu'en employant la stratégie directe impérative comme nous pouvons le remarquer dans leurs réalisations ci-dessous :

- *Ma mère chérie, je veux réviser demain matin, réveille- moi à cinq heures.*
- *Tu me réveilles à cinq heures du matin maman, s'il te plait.*
- *Ma chère mère, je dois réviser parce que mon examen est très difficile, réveille-moi à cinq heures s'il te plait.*
- *Maman, tu veux une bonne note, alors réveille- moi à cinq heures du matin pour réviser.*
- *Réveille-moi à cinq heures maman, s'il te plait, c'est important.*
- *Réveille-moi à cinq heures maman, j'ai un examen difficile.*
- *Maman ma chérie, je veux réviser pour mon examen difficile, réveille- moi a cinq heures s'il te plait.*
- *Réveille-moi à cinq heures du matin maman.*

Les requêtes recueillies auprès de nos apprenantes pour cette situation, présentent de grandes ressemblances entre elles et avec celles de leurs camarades du groupe expérimental. Elles ont toutes utilisé le verbe réveiller au mode impératif *réveille-moi*, à l'exception d'une seule apprenante qui a opté pour l'usage du présent de l'indicatif *tu me réveilles*. Les formules de politesse sont moins présentes. Nous retrouvons également les justifications dans tous les

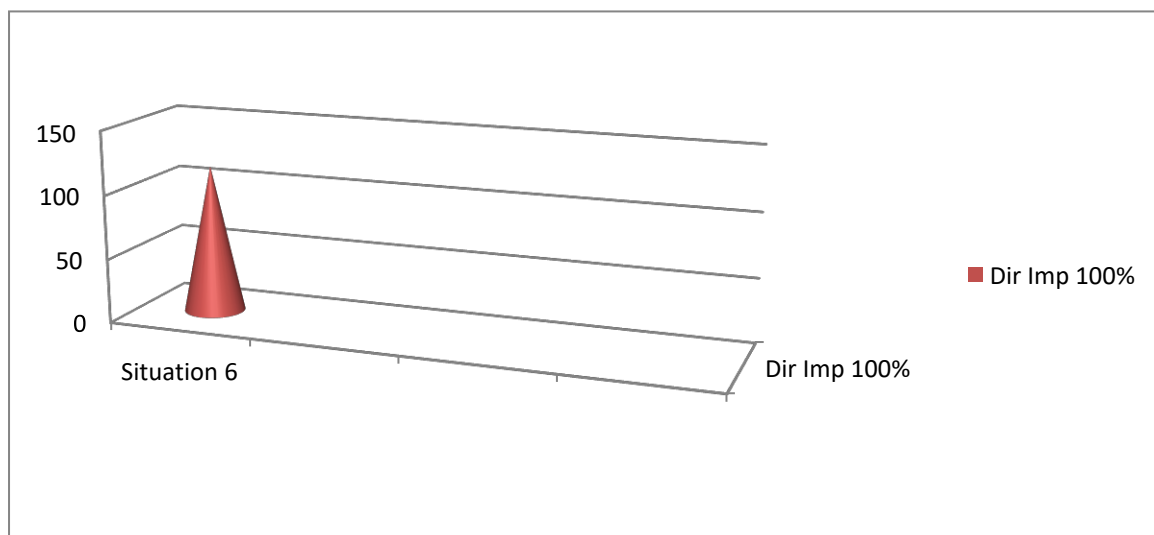
énoncés comme *j'ai un examen difficile, je veux réviser pour mon examen difficile, je dois réviser parce que mon examen est très difficile*. Une apprenante a produit une requête fort remarquable qui dit :

- *Maman, tu veux une bonne note, alors réveille- moi à cinq heures du matin pour réviser.*

Cette informatrice a aussi usé du stratagème de la culpabilité, elle rendait en quelques sortes sa mère responsable de la note qu'elle allait avoir, donc de sa réussite ou de son échec.

Nous attribuons fortement ces choix à l'impact de la culture mère des apprenantes, où comme nous l'avions précédemment précisé, la relation spéciale entre les membres d'une famille élimine tout protocole, elle permet de produire des requêtes directes, qui ne sont pas obligatoirement précédées ou suivies par des formules de politesse.

Situation 6



Graphique 66 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°6

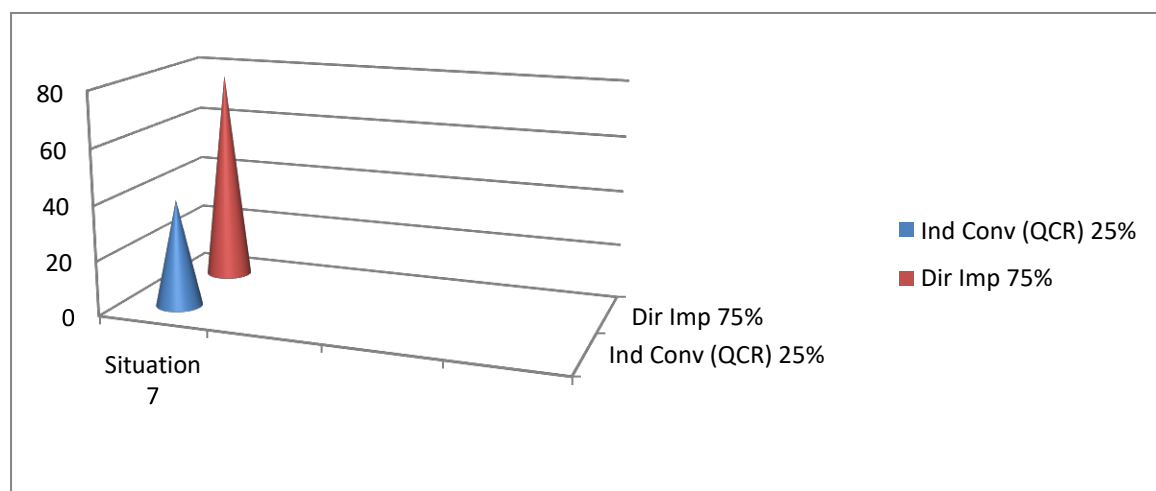
Cette situation où l'on s'adresse à son petit frère est identique à celle qui l'a précédée. La relation avec son plus jeune frangin est considérée comme très proche, ce qui donne au frère aîné la possibilité de l'emploi d'une requête directe sans être dans l'obligation de produire des expressions de politesse ou des motifs à sa demande comme nous pouvons le constater dans les réalisations suivantes :

- *Va jouer avec ta sœur, je veux regarder la télévision.*
- *Encore la télévision ! va faire tes leçons et cède- moi la télévision maintenant.*
- *C'est l'heure de mon émission, cède-moi maintenant la télévision et toi, va faire tes devoirs.*

- *Vite va dans ta chambre pour réviser, laisse-moi la télévision.*
- *Mon frère, donne-moi la télécommande, je veux voir mon émission maintenant.*
- *Va jouer dehors et laisse la télévision.*
- *Cède-moi la télévision, je veux regarder mon émission.*
- *Fini, la télévision pour toi petit frère, donne-moi la télécommande maintenant.*

Nous constatons l'emploi du mode impératif *va jouer, va faire, cède-moi, donne-moi, laisse*. Quelques justifications sont présentées telles *je veux voir mon émission maintenant, C'est l'heure de mon émission, je veux regarder la télévision*. La tentative de culpabiliser son frère par rapport à des études, est aussi présente dans quelques énoncés comme *va faire tes devoirs, va faire tes leçons, Vite va dans ta chambre pour réviser*. Ce rappel *des devoirs à faire* est un moyen de se donner les bonnes raisons qui justifient non seulement sa requête, mais aussi le choix des ordres émis.

Situation 7



Graphique 67 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°7

Lors de cette situation, où il est demandé au responsable d'un magasin de produire une requête afin de demander aux clients de quitter les lieux à cause de la fermeture, les informatrices ont estimé majoritairement qu'elles pouvaient le faire par le biais d'une requête directe impérative comme nous pouvons le voir dans leurs requêtes tirées du corpus:

- *C'est fini, je vais fermer le magasin, revenez demain s'il vous plait.*
- *Vous pouvez revenir demain s'il vous plait ? Il est tard.*
- *S'il vous plait, on va fermer, partez et revenez demain.*

- *On va fermer, s'il vous plaît, revenez demain matin.*
- *Mes chers clients, partez s'il vous plaît maintenant et revenez demain de bonne heure.*
- *C'est tard, je vais fermer, revenez demain s'il vous plaît.*
- *C'est tard, je vais fermer, revenez demain s'il vous plaît.*

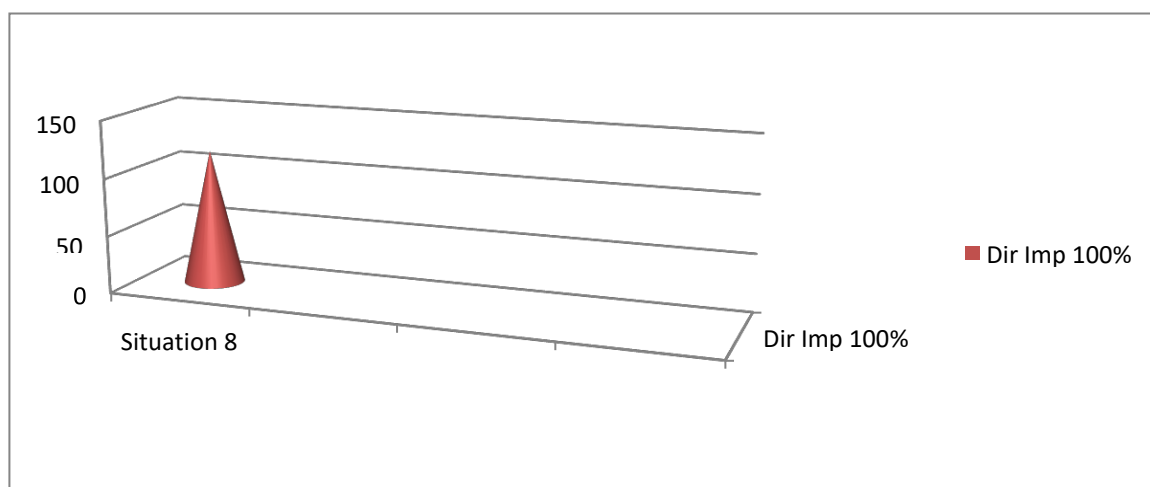
Nous supposons que ce choix résulte toujours du sentiment de supériorité du statut du locuteur par rapport à l'interlocuteur, selon elles, lorsqu'on est responsable d'un magasin, nous avons en conséquence un statut plus élevé que son client, ce qui nous donne le privilège d'employer la stratégie directe lors d'une réalisation d'une requête. Pour rendre ces requêtes moins menaçantes, ces locutrices ont recouru à l'usage de la célèbre formule de politesse *s'il vous plaît* et à la présentation des justifications comme *C'est tard, je vais fermer, On va fermer, C'est fini, je vais fermer le magasin*. Pour cela, une des locutrices a employé l'expression amicale *Mes chers clients* pour adoucir sa requête directe.

Les deux apprenantes qui ont choisi la stratégie indirecte conventionnelle sous forme de QCR, ont réalisé les requêtes suivantes :

- *Vous pouvez revenir demain s'il vous plaît ? Il est tard.*
- *Pardon, vous pouvez revenir demain ? Parce que je dois fermer le magasin, il est tard.*

La réalisation de cette requête s'est faite de la manière que nous pourrions qualifier de traditionnelle qui est celle d'utiliser le verbe *pouvoir*, la formule de politesse *s'il vous plaît* ou *Pardon*, et les justifications comme *Parce que je dois fermer le magasin, il est tard*.

Situation 8



Graphique 68 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°8

Lors de cette situation, les apprenantes de ce groupe témoin ont réagi semblablement à leurs camarades du groupe expérimental. Nous retrouvons une totalité de requêtes directes impératives comme suit :

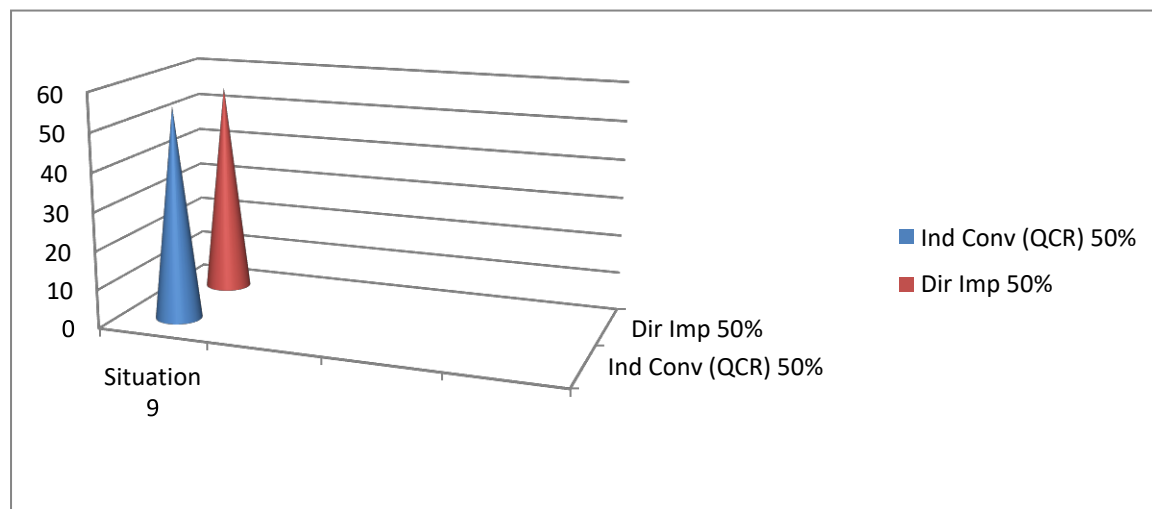
- *J'ai dit plusieurs fois que c'est interdit de manger en salle de cours. Dehors.*
- *Tu sors de la classe tout de suite.*
- *Ce n'est pas un restaurant ou café, c'est une salle de cours, va manger dehors.*
- *J'ai dit mille fois, il ne faut pas manger en salle de cours, ce n'est pas poli, sors tout de suite et ne reviens pas.*
- *Il est interdit de manger en salle de cours, sors tout de suite.*
- *C'est interdit de manger en classe, va manger dehors*
- *Sors dehors tout de suite, on ne mange pas dans la salle de cours.*
- *Ce n'est pas un restaurant ici, mange dehors.*

Nous constatons que les ordres produits *Tu sors, va manger, sors, mange*, contiennent une certaine agressivité et menace exprimées par des expressions telles que *Dehors, tout de suite*. Un rappel à l'ordre est présent dans certains énoncés comme *J'ai dit plusieurs fois que c'est interdit de manger en salle de cours, Ce n'est pas un restaurant ou café, c'est une salle de cours, J'ai dit mille fois, il ne faut pas manger en salle de cours, ce n'est pas poli, C'est interdit de manger en classe* ou encore *Ce n'est pas un restaurant ici*. Nous remarquons également l'absence des formules de politesse, ce qui veut insinuer que le souci de préservation de la face de l'interlocuteur (étudiant) ne se pose pas pour le locuteur (enseignant). Ceci est causé par plusieurs facteurs:

- Le degré de supériorité du statut de l'enseignant par rapport à celui de son étudiant.
- Probablement la différence d'âge entre les deux interlocuteurs.
- Le comportement inadmissible de l'étudiant.

Comme nous l'avions mentionné pour cette même situation au sein du groupe expérimental, la domination de la culture maternelle est apparente. En outre, en parcourant ces requêtes réalisées par nos apprenantes, nous avons l'impression que les apprenantes traduisent des requêtes pensées en langue arabe maternelle (dialecte palestinien) vers la langue française car la structure de la phrase est pensée en langue arabe.

Situation 9



Graphique 69 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°9

Dans cette situation, où l'étudiant adresse une requête à son enseignant pour lui demander de réexpliquer la leçon, nos informatrices se sont partagées en deux avis opposés. La moitié a jugé que l'étudiant pouvait le faire en usant de la manière directe, alors que l'autre moitié estime que la stratégie indirecte conventionnelle et sous forme de questions sur les conditions de réussite est la seule possible.

Observons ces requêtes indirectes réalisées par la première moitié des apprenantes :

- *Vous voulez répéter la leçon s'il vous plait professeur ? Je n'ai pas compris.*
- *C'est très difficile ; vous pouvez répéter s'il vous plait madame?*
- *Je n'ai pas compris, vous pouvez répéter un peu s'il vous plait madame?*
- *S'il vous plait, professeur, vous pouvez répéter ? Je n'ai pas bien compris.*

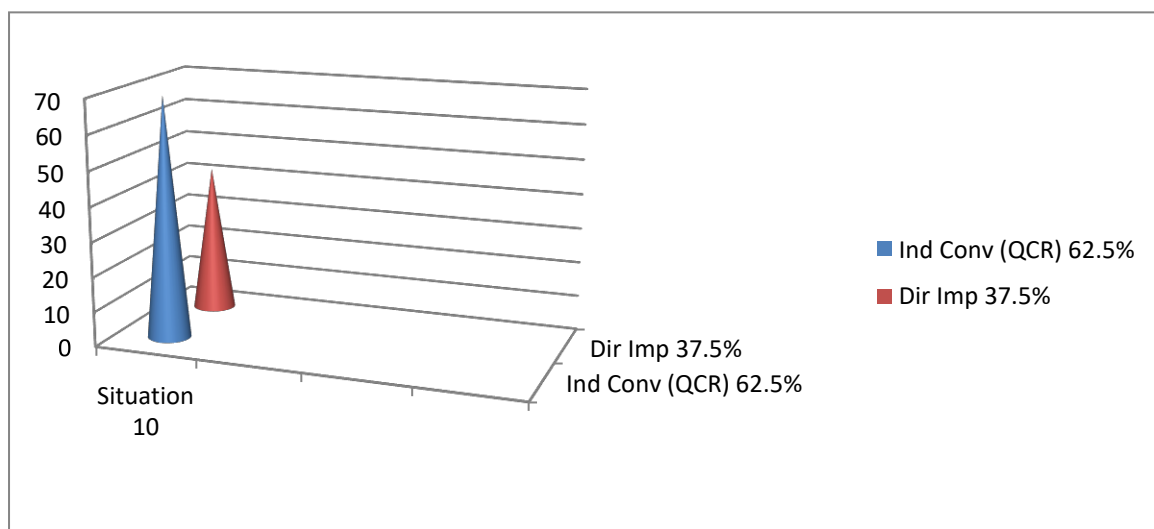
Nous retrouvons encore les mêmes stratégies à savoir la question *Vous voulez répéter ?*, *vous pouvez répéter ?*, la formule de politesse habituelle *S'il vous plait* et enfin les raisons qui provoquent cette requête comme *Je n'ai pas bien compris*, *C'est très difficile*. Selon ces informatrices, le statut supérieur de l'enseignant ne permet pas à l'étudiant de lui adresser une requête directe, ceci leur paraîtra très déplacé et impolie de le faire.

En revanche, l'autre moitié des jeunes apprenantes a pensé que le recours à une stratégie d'énonciation directe était tout à fait acceptable dans ce cas de situation. Cet avis se traduit pas les requêtes formulées suivantes:

- *Mon professeur, répétez le cours, s'il vous plait, je ne comprends rien.*
- *Je n'ai rien compris, répétez s'il vous plait monsieur.*
- *Oh, je n'ai rien compris, répétez monsieur s'il vous plait, je veux comprendre.*
- *S'il vous plait, répète la leçon monsieur, je ne comprends pas.*

D'après ces apprenantes, le fait d'avoir employé une formule de politesse et avoir présenté une bonne justification à leurs requêtes *je ne comprends rien, je veux comprendre*, peut être largement suffisant pour préserver la face du professeur et se permettre d'adresser une requête directe à son enseignant. Nous supposons aussi que probablement, ces jeunes filles jugent la relation entre enseignant et étudiant comme étant une relation proche malgré le statut supérieur de l'enseignant.

Situation 10



Graphique 70 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°10

Pour cette situation où l'on s'adresse à son directeur, les apprenantes de ce groupe témoin se sont majoritairement penchées vers la stratégie indirecte et toujours sous forme de questions sur les conditions de réussite. Observons les requêtes que réalisées par ces informatrices:

- *S'il vous plait, vous voulez relire le rapport monsieur le directeur?*
- *Mon directeur, vous pouvez relire le rapport. ?*
- *Vous pouvez relire le rapport s'il vous plait?*
- *Je suis triste parce que vous n'aimez pas le rapport, je suis sûre que vous n'avez pas très bien lu, vous pouvez le relire ? Merci*

- *S'il vous plait, monsieur, vous pouvez relire le rapport?*

Nous pensons que ces jeunes apprenantes, prennent en considération les différences socio-pragmatiques entre un enseignant et son étudiant. Nous supposons que pour elles, la relation doit être certainement une relation distante, le statut du professeur plus élevé que celui de son étudiant, elles doivent aussi sentir une contrainte élevée lors de la réalisation de la requête. Néanmoins, et bien qu'elles emploient la stratégie directe, elles accompagnent leurs requêtes d'une expression de politesse *S'il vous plait*. Une de ces informatrices a fourni le motif de sa requête en expliquant *Je suis triste parce que vous n'aimez pas le rapport, je suis sûre que vous n'avez pas très bien lu*, ceci dans l'objectif de convaincre le directeur de la légitimité de sa demande.

Les trois apprenantes qui ont préféré de choisir la stratégie directe pour réaliser leurs requêtes dans cette situation, ont dit :

- *Mon rapport est très bien, relisez-le une autre fois s'il vous plait.*
- *Relisez le rapport s'il vous plait monsieur, vous allez l'apprécier.*
- *Monsieur le directeur, j'ai beaucoup travaillé, relisez le rapport s'il vous plait.*

Nous constatons que ces apprenantes ont essayé de convaincre l'interlocuteur par des arguments comme *mon rapport est très bien, vous allez l'apprécier, j'ai beaucoup travaillé*. Pour pouvoir adresser une requête directe impérative à son supérieur, ces apprenantes doivent se sentir en droit de le faire, nous pensons que cela est dû au sentiment d'injustice que la réaction du directeur a suscité chez elles. Elles pensent probablement que la relation entre un directeur et son employé est assez proche, vu qu'ils sont collègues. Elles doivent aussi estimer qu'employer une formule de politesse est largement suffisante pour atténuer la menace de leurs requêtes et préserver ainsi la face de leur interlocuteur.

11.2.3 Conclusion de la partie pré-test

Les résultats que nous avons collectés de cette première phase de notre expérimentation nous montrent bien que ces étudiantes avaient également des problèmes quant à la compréhension de l'usage de l'acte de langage qui est la requête en langue française. Pour ces informatrices, comme pour les premiers, estiment aussi que, plus la relation avec son interlocuteur est proche, plus on pourrait se permettre l'usage de l'acte de requête de manière directe. Pour amoindrir l'aspect brutal de ce type d'acte de langage, elles ont eu recours le plus souvent à l'utilisation des formules de politesse dont la plus courante est : *s'il vous plait* pour la facilité

de son apprentissage.

Nous constatons que nos jeunes palestiniennes apprenantes le français semblent être toujours sous l'influence de leur propre culture et normes d'usage des différents actes de langage. L'acquisition de cet usage dans une langue étrangère reste toujours dépendante uniquement de l'enseignement que l'on reçoit au cours de la formation mais qui reste très insuffisant ainsi que nos résultats l'on si bien prouvé.

Notre nouvelle expérience nous permettra de savoir si l'exploitation des nouvelles technologies de l'information et de communication pour l'enseignement (TICE) sera en mesure de contribuer à mieux enseigner et apprendre comment on réalise tout type d'acte de langage et en particulier la requête dans notre cas et ceci en langue étrangère française et se rapprocher le plus possible des réalisations des natifs de cette langue cible.

11.2.4 Analyse des résultats obtenus du post-test

Dans cette partie, nous présenterons les résultats que nous avons obtenus à la suite de l'administration des supports technologiques (enregistrements audio) à l'apprentissage de la requête en langue française à notre groupe témoin et du nouveau questionnaire N° 4 (voir page 352) aux deux groupes de notre expérimentation à savoir le groupe expérimental et le groupe témoin.

11.2.5 Analyse des résultats obtenus auprès du groupe expérimental du post-test

Selon notre point de vue, les résultats que nous avons relevés à la suite de cette expérimentation sont surprenants. Nous les avons regroupés dans le tableau ci-dessous avec ceux recueillis auprès des natifs français :

Groupe expérimental			Groupe d'informateurs natifs français
Situation	Formulation indirecte	Formulation directe	Formulation indirecte
Sit 1	100 %	00 %	100 %
Sit 2	100 %	00 %	60 %
Sit 3	100 %	00 %	100 %

Sit 4	100 %	00 %	100 %
Sit 5	100 %	00%	60 %
Sit 6	100 %	00 %	80 %
Sit 7	100 %	00 %	100 %
Sit 8	100 %	00%	100 %
Sit 9	100 %	00%	100 %
Sit 10	100 %	00%	100 %

Tableau 31 : Stratégies employées par les apprenantes du groupe expérimental par rapport aux natifs français.

Nous constatons à partir de ces données récoltées à la fin de l'expérimentation réalisée que nos étudiantes du groupe expérimental, se sont considérablement rapprochées des normes françaises quant à la réalisation de la requête dans de différentes situations et avec de différents interlocuteurs. Dans toutes les situations que nous avons proposé dans ce nouveau questionnaire (n°4), et qui précisons-le ne différencient pas beaucoup du questionnaire premier (n°1) mais qui propose des situations très similaires, nos apprenantes de ce groupe ont estimé que la stratégie indirecte sous forme de QCR était celle qui convenait.

Nous voulions à travers l'administration d'un nouveau questionnaire, vérifier si nos apprenantes seront capables de transférer leurs apprentissages sur d'autres situations de communications.

Nous présenterons dans ce qui suit des requêtes produites dans cette deuxième phase de notre seconde expérimentation. Etant donné que la totalité des requêtes produites sont les mêmes dans les dix situations, nous avons préféré ne pas présenter de graphiques dans cette partie pour éviter la répétition.

Observons les requêtes ci-dessous tirées du corpus des réponses des informatrices de ce groupe expérimental :

Situation 1 :

- *Je peux vous demander de m'aider s'il vous plaît ? Le paquet est trop lourd pour moi.*
- *Je ne peux pas soulever le paquet, vous pouvez m'aider jeune homme s'il vous plait?*

- *Vous voulez m'aider s'il vous plaît, pour soulever le paquet lourd ? Le paquet est lourd, vous pouvez m'aider s'il vous plait ?*
- *Vous voulez m'aider s'il vous plait ?*
- *C'est très lourd pour moi, jeune homme vous pouvez m'aider s'il vous plait ?*
- *Jeune homme, vous pouvez m'aider s'il vous plait ?*
- *Jeune homme, vous êtes sympathique, vous voulez m'aider à soulever le paquet s'il vous plait?*

Dans cette situation, la locutrice demande à un jeune homme de l'aider à soulever un lourd paquet pour le mettre dans le coffre de la voiture. Pareillement aux natifs français, les apprenantes ont opté en totalité pour la réalisation indirecte conventionnelle sous forme de questions sur les conditions de réussite. Nous retrouvons l'usage du verbe *pouvoir* et *vouloir* conjugué au présent de l'indicatif dans tous les énoncés. Le recours à la formule de politesse *s'il vous plait* et les justifications *Le paquet est trop lourd pour moi. Le paquet est lourd.* Nous constatons également l'usage d'un *Face Threatening Acts* (FTA) par une des apprenantes qui flatte en premier le jeune homme pour convaincre de bien vouloir l'aider en lui disant *vous êtes sympathique*. Nous présumons que les informatrices de ce groupe expérimental, ont bien compris que lorsqu'on adresse une requête quelconque à un inconnu ou autre, on ne peut le faire que d'une manière indirecte selon les normes de la langue et la culture française.

Situation 2:

- *Papa s'il te plait, tu peux me donner un peu d'argent pour acheter des livres importants ?*
- *Mon père, il me faut un livre important, tu peux me donner de l'argent pour l'acheter ?*
- *Papa, s'il te plaît, tu veux me donner de l'argent pour acheter mes livres ?*
- *Mon cher père, vous pouvez me donner de l'argent pour acheter un livre ?*
- *Mon père, j'ai besoin d'argent pour acheter des livres pour la fac, tu peux me donner un peu s'il te plait ?*
- *Cher papa, tu peux me donner un peu d'argent pour acheter des livres importants ?*
- *Mon père, tu peux me donner de l'argent pour acheter des livres, s'il te plait ?*
- *Papa, j'ai besoin d'argent pour acheter des livres, tu peux me donner ?*

Dans cette situation où l'on s'adresse à un membre de sa famille (son père), nous constatons que pour la première fois dans notre étude, les informatrices ont adopté la stratégie indirecte basée sur les questions autour des conditions de réussite. Nous retrouvons le souci de

présenter les motifs derrière la requête comme : *j'ai besoin d'argent pour acheter des livres, il me faut un livre important, pour acheter des livres importants*. Néanmoins, uniquement quelques apprenantes ont estimé que l'usage d'une formule de politesse était nécessaire dans cette situation.

Nous déduisons que suite à cette expérimentation à l'aide des enregistrements audio via Internet, les apprenantes ont découvert que dans la langue et la culture française, on ne n'adressait pas généralement une requête directe à un membre de sa famille, malgré la relation très proche qui relie ces personnes, et que dans cette langue, la stratégie qui convient le mieux dans ce genre de situation est la requête indirecte sous toutes ses formes.

Situation 3:

- *Je peux vous demander de me prêter votre livre pour faire mon exposé s'il vous plait ?*
- *Mon professeur, vous pouvez me donner le livre pour faire l'exposé s'il vous plait ?*
- *Madame, vous pouvez me prêter votre livre pour faire un bon exposé s'il vous plait ?*
- *Monsieur, vous pouvez me prêter votre livre s'il vous plait ? Je veux faire un bon exposé.*
- *S'il vous plait, vous pouvez me prêter le livre pour faire mon exposé ?*
- *Monsieur, vous pouvez me prêter votre livre s'il vous plait ?*
- *Je veux faire un bon exposé, vous pouvez me prêter votre livre monsieur ?*
- *Je vais faire un exposé monsieur, vous pouvez me prêter votre livre s'il vous plait ?*

Dans cette situation où un étudiant s'adresse à son enseignant pour lui demander un livre, les apprenantes ont adressé unanimement une requête indirecte conventionnelle à leur enseignant pour lui demander de leur prêter un livre. Ceci n'était pas le cas dans la première partie de cette expérimentation où 25 % d'entre elles avaient opté pour une requête directe dans le cas d'une situation où l'on doit demander quelque chose à son enseignant. Nous pouvons conclure alors que ce changement est issu de l'expérimentation à laquelle elles ont participé. Dans leurs requêtes, nous retrouvons toujours, l'usage de la seule formule de politesse *s'il vous plait*, et des motifs tels que : *pour faire mon exposé, Je veux faire un bon exposé*.

Situation 4:

- *S'il te plait mon amie, tu peux me prêter ton ordinateur ? Je dois envoyer un courriel d'urgence.*
- *Tu peux me prêter ton ordinateur cinq minutes s'il te plaît ?*

- *S'il te plait mon collègue, tu peux me prêter ton ordinateur un peu ?*
- *S'il te plait, j'ai besoin d'envoyer du courriel, je peux le faire sur ton ordinateur ?*
- *S'il vous plait mon cher collègue, mon ordinateur ne marche pas, je peux utiliser le vôtre ?*
- *Vous pouvez me prêter votre ordinateur portable pour envoyer un courriel ?*
- *J'ai oublié mon ordinateur portable, je peux utiliser ton ordinateur s'il te plait ?*

Pareillement, pour cette situation aussi où le locuteur demande à son collègue de lui prêter son ordinateur, les apprenantes ont saisi que lorsque nous voulons adresser une requête à notre collègue de travail, selon les normes des natifs français, on devait opter pour une stratégie indirecte et ceci même si cette relation est considérée comme proche.

Situation 5:

- *Tu peux m'aider à faire ma recherche s'il te plait ?*
- *Ma sœur chérie, tu veux m'aider à faire une recherche ?*
- *Ma très chère sœur, tu veux m'aider à faire la recherche s'il te plaît ?*
- *Ma chère sœur, tu veux m'aider à faire ma recherche ? C'est important !*
- *Ma très chère sœur, tu peux m'aider à faire ma recherche s'il te plait ?*
- *Ma sœur, s'il te plait, tu veux m'aider à faire ma recherche ? Je veux avoir une bonne note.*
- *Tu veux m'aider à faire une recherche ma chère sœur ?*
- *Ma chérie, tu peux m'aider à faire ma recherche ?*

Pendant cette situation dans laquelle la locutrice doit également adresser une requête à un membre de sa famille (la sœur), nous constatons cette fois-ci aussi que nos apprenantes se sont décidées pour la stratégie indirecte sous forme de QCR. Nous constatons la touche palestinienne dans les requêtes produites par certaines apprenantes avec l'usage des expressions comme *Ma sœur chérie*, *Ma très chère sœur*, des expressions très courantes dans le langage maternel. Les résultats nous confirment que nos apprenantes et à travers l'expérimentation à laquelle elles ont pris part, ont appris qu'un natif français, utilisera probablement une requête indirecte lorsqu'il veut s'adresser à un membre de sa propre famille et ceci malgré la relation proche qui les unit. Nous remarquons tout de même, que l'usage de la formule de politesse se fait rare dans les requêtes de nos apprenantes, alors que pour un natif français, cette formule est généralement présente dans la requête qu'il présente à sa

grande sœur. Nous renvoyant ceci à l'influence de la culture maternelle qui n'oblige pas le locuteur à employer des formules de politesse avec un membre de sa famille proche.

Situation 6:

- *Vous pouvez me donner une attestation d'expérience s'il vous plait ?*
- *Monsieur le directeur, vous pouvez me donner une attestation de travail s'il vous plait ? C'est très important pour moi.*
- *Monsieur, Vous voulez me donner une attestation d'expérience s'il vous plaît ?*
- *Je veux une attestation d'expérience, vous pouvez me donner une s'il vous plait ?*
- *Monsieur le directeur, s'il vous plait, vous pouvez me donner une attestation d'expérience s'il vous plait ?*
- *Monsieur le directeur, s'il vous plait, vous pouvez me faire une attestation d'expérience ?*
- *Monsieur, vous voulez bien me donner une attestation d'expérience s'il vous plait ?*
- *S'il vous plait monsieur le directeur, vous pouvez me donner une attestation d'expérience ?*

Lors de cette situation formelle où un employé demande une attestation à son directeur, la totalité des apprenantes ont réalisé une requête indirecte sous forme de questions sur les conditions de réussites. A notre avis, nos apprenantes ont compris qu'en langue et culture française, une requête destinée à son supérieur hiérarchique doit obligatoirement se faire de manière indirecte.

Situation 7:

- *Vous pouvez déplacer votre voiture s'il vous plait mon cher voisin ?*
- *Mon cher voisin, s'il te plait, tu peux déplacer ta voiture ?*
- *Mon cher voisin, tu peux garer ta voiture dans une autre place s'il te plaît ?*
- *S'il te plait mon voisin, tu peux déplacer ta voiture ?*
- *Mon cher voisin, vous pouvez déplacer votre voiture s'il vous plait de ma place de parking ?*
- *Tu peux déplacer ta voiture s'il te plait ?*
- *Vous pouvez déplacer votre voiture s'il vous plait ? Parce que c'est ma place.*
- *Tu peux s'il te plait, déplacer ta voiture ?*

Dans cette situation où l'on s'adresse à son voisin, nos apprenantes et après avoir écouté à

plusieurs reprises les enregistrements proposés, estiment que la stratégie indirecte est celle qui convient le mieux lorsqu'on adresse une requête à son voisin en langue française. Ces requêtes sont accompagnées par une expression de politesse *s'il vous plait*. Nous remarquons également et à l'instar des requêtes formulées dans plusieurs situations, l'usage de l'expression *Mon cher* que nous attribuons beaucoup plus à la culture maternelle des informatrices.

Situation 8:

- *On doit fermer malheureusement dans dix minutes, vous pouvez partir et revenir demain s'il vous plait ?*
- *C'est l'heure de la fermeture de la bibliothèque, vous pouvez revenir demain s'il vous plait ?*
- *C'est l'heure pour fermer, s'il vous plaît, vous voulez partir et revenir la prochaine fois ?*
- *Nous devons fermer maintenant, s'il vous plait, vous voulez revenir demain ?*
- *Nous allons fermer, il est tard, Vous pouvez partir et revenir demain s'il vous plait ?*
- *C'est l'heure de la fermeture, vous voulez partir maintenant et revenir demain s'il vous plait ?*
- *Nous allons fermer la bibliothèque, vous voulez revenir demain s'il vous plait ?*
- *C'est l'heure de la fermeture, s'il vous plait, vous voulez revenir demain matin ?*

De même que dans les précédentes situations, et suite à l'expérimentation, les apprenantes ont également opté unanimement pour la requête indirecte sous forme de question pour cette situation où un responsable d'une bibliothèque demande à ses clients de quitter les lieux à cause de la fermeture. Pour préserver la face des interlocuteurs, les apprenantes ont également utilisé la formule de politesse *s'il vous plait* et présenter les raisons de telles requêtes comme *Nous devons fermer maintenant, C'est l'heure de la fermeture de la bibliothèque, On doit fermer malheureusement dans dix minutes*.

Situation 9:

- *Ma chère amie, j'ai soif, tu peux m'acheter un verre de thé s'il te plait ?*
- *S'il te plait, tu peux m'acheter un verre de thé ? Je n'ai pas le temps.*
- *S'il te plaît ma chère amie, tu veux aller m'acheter un verre de thé ?*

- *J'ai besoin d'un verre de thé et je n'ai pas le temps d'aller acheter, tu peux s'il te plait mon amie y aller ?*
- *Je veux un verre de thé, ma chère amie, tu veux m'acheter un verre s'il te plait ?*
- *Je n'ai pas le temps d'acheter un verre de thé, tu veux aller à ma place s'il te plait ?*
- *Je suis désolée, je n'ai pas le temps d'aller acheter du thé, tu veux m'acheter un verre s'il te plait ?*
- *J'ai envie d'un verre de thé mais je n'ai pas le temps d'aller l'acheter, tu peux s'il te plait aller à ma place acheter un verre pour moi et un autre pour toi ?*

Lors de cette situation, où l'on s'adresse à son ami pour lui demander un verre de thé, les locutrices ont toutes réalisé cette requête de manière indirecte. Elles ont déduit qu'en langue française, une requête destinée à un ami est généralement réalisée en usant de la stratégie indirecte, combien même, la relation entre les interlocuteurs est proche.

Situation 10:

- *Les paquets ne sont pas bien rangés, vous pouvez les ranger s'il vous plait ?*
- *S'il vous plait, vous voulez ranger les paquets sur les étagères ?*
- *S'il vous plaît, vous pouvez mieux ranger les paquets ?*
- *S'il vous plait, vous pouvez ranger les jouets ?*
- *Ce n'est pas bien rangé, vous pouvez ranger mieux, s'il vous plait ?*
- *C'est mal rangé, vous pouvez arranger mieux que ça, s'il vous plait ?*
- *Je pourrais vous demander de ranger ces paquets de jouets, s'il vous plait ?*
- *Vous pouvez ranger les jouets sur les étagères, s'il vous plait ?*

Pendant cette situation où un responsable d'un magasin (locuteur) demande à un employé (l'interlocuteur) de ranger les paquets sur les étagères, nos apprenantes ont toutes adopté la stratégie indirecte sous forme de questions sur les conditions de réussite. Dans cette situation de communication où le statut du locuteur est plus élevé que celui de son interlocuteur, les informatrices ont déduit qu'en langue et culture française, cela ne permet pas l'emploi d'une requête directe.

11.2.6 Analyse des résultats obtenus auprès du groupe témoin du post-test

Nous allons dans ce qui suit présenter les réponses que nous avons pu récolter auprès de nos

informatrices du groupe témoin suite à l'administration du nouveau questionnaire (n°4). Rappelons que ce groupe d'étudiantes, n'a pas participé à l'expérimentation via les technologies. Nous avons regroupé les résultats dans le tableau suivant :

Groupe témoin			Groupe d'informateurs natifs français
Situation	Formulation indirecte	Formulation directe	Formulation indirecte
Sit 1	12.5%	87.5 %	100 %
Sit 2	00 %	100 %	60 %
Sit 3	50 %	50 %	100 %
Sit 4	25 %	75 %	100 %
Sit 5	00%	100 %	60 %
Sit 6	87.5 %	12.5%	80 %
Sit 7	00 %	100 %	100 %
Sit 8	00%	100 %	100 %
Sit 9	12.5%	87.5 %	100 %
Sit 10	25 %	75 %	100 %

Tableau 32 : Stratégies employées par les apprenantes du groupe témoin par rapport aux natifs français

A partir de ce tableau, nous enregistrons la forte tendance à l'emploi de la stratégie directe par les apprenantes de ce groupe témoin et ceci dans la plupart des situations que nous avons proposé dans ce nouveau questionnaire utilisé dans cette seconde phase de notre expérimentation.

Leur recours à cette stratégie directe impérative dans les situations 2, 6, 7 et 9, était à nos yeux, très prévisible. La relation entre les interlocuteurs dans ces quatre situations, est considérée comme une relation très proche qui, dans la culture palestinienne, laisse place à cet usage. En revanche, dans les autres situations, entre l'influence de la langue et culture arabe maternelle et l'incompréhension des règles qui régissent l'usage de la requête en langue française, les apprenantes de ce groupe témoin, ont réalisé des requêtes très éloignées de

celles réalisées par les natifs-français.

11.3 Conclusion du chapitre

Ainsi que nous révèlent les réponses des informatrices du groupe expérimental et du groupe témoin, nous pouvons déduire, que grâce à ces enregistrements en ligne, nos étudiantes du groupe expérimental ont finalement saisi que dans la société française, la réalisation d'une requête se fait généralement de façon indirecte peu importe le type de relation que le locuteur entretient avec son interlocuteur.

Ces productions, sont aussi complétées par l'expression de formules de politesse. Que l'on s'adresse à sa mère, son frère, son enseignant, son supérieur ou tout simplement un étranger, la formulation directe n'est guère appréciée dans la société française. Assimiler ce dernier point est d'une importance capitale pour chaque apprenant de la langue française qui se prépare en finalité à l'usage de cette langue avec des personnes françaises. L'incompréhension de ces usages peut être la source de plusieurs malentendus entre un locuteur non natif et son interlocuteur natif. La communication entre les deux parties pourrait être fortement endommagée. Ces malentendus peuvent être évités si l'apprenant d'une langue étrangère maîtrise ou tout au moins connaît les normes d'usage des actes de langage dans cette langue.

Réponse à la question n° 5

Les résultats de cette seconde partie de notre expérimentation nous révèlent le potentiel énorme des nouveaux outils technologiques mis à la disposition de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères. L'avènement de l'Internet a bousculé les pratiques enseignantes et apprenantes des individus et à rendu possible l'amélioration de ses acquis et de ses compétences en apprentissage d'une langue étrangère.

CONCLUSION GENERALE

L'apprentissage du français langue étrangère et la maîtrise de la compétence sémantique et pragmatique, sont essentiellement basés sur la connaissance des actes de langage dans cette langue cible et la maîtrise des règles d'usages de ces actes dans le contexte et la culture de la société cible. Cet apprentissage passe impérativement par un enseignement qu'on qualifiera d'efficace de ces actes de langage. Le défi est justement là, quoique l'approche communicative ait donné naissance à l'enseignement de ces actes de langage à travers l'élaboration du Niveau Seuil et qu'ensuite l'approche actionnelle est venue appuyer sa précédente avec la mise en place du Cadre Européen de Référence pour les Langues, les méthodes et manuels ont malheureusement peu suivis et restent pauvres dans l'introduction de ce genre d'enseignement.

La finalité de notre étude, comme son intitulé l'indique, est d'étudier les difficultés que rencontrent nos étudiants palestiniens arabophones apprenant le français, dans l'acquisition de la compétence pragmatique et l'apprentissage des actes de langage, en particulier l'acte de la *requête*. Avant de mettre en pratique un acte de langage en langue étrangère, l'apprenant doit nécessairement le comprendre, assimiler sa signification et connaître ses règles d'usage dans la langue et la société cible. De surcroît, l'apprenant possède aussi sa propre représentation de cet acte de langage, dans sa propre langue et culture. La question qui se pose d'elle-même est : Est-ce que la culture et la langue d'un apprenant a un quelconque effet sur sa représentation de l'acte de langage et sur ses réalisations potentielles en langue étrangère?

Pour ce faire, nous avons estimé qu'il était fondamental, dans notre travail de recherche, de procéder à l'analyse sémantique et conceptuelle de l'acte de la requête selon la théorie de la sémantique des possibles argumentatifs (SPA) de Galatanu. Cette théorie étant la seule capable « de rendre compte à la fois des représentations du monde "perçu" et "modélisé" par la langue et du "potentiel discursif" au niveau des enchainements argumentatifs des mots, de sa partie "stable" et sa partie "évolutive", culturellement ancrée, "les stéréotypes argumentatifs" » (Galatanu, 2008:1). Cette théorie nous a permis de constituer la représentation sémantique et conceptuelle de la requête en langue française et qui a constitué notre postulat empirique de départ, par rapport auquel nous avons pu comparer par la suite, les représentations de la requête chez nos différents groupes d'informateurs. Les analyses des données sur les représentations de cet acte de langage, récoltées auprès de ces informateurs et de celles recueillies dans les discours lexicographiques, nous ont révélé que les

représentations sémantiques et conceptuelles de cet acte dans les deux langues française et arabe (classique et dialectal), et dans les deux cultures à priori complètement différentes, englobent beaucoup de similitudes. La requête dans les deux langues et contextes est représentée par un VOULOIR FAIRE FAIRE à autrui une action pour soi. Cette action pourrait être une demande d'une faveur, d'une aide, d'un service ou pour l'obtention de quelque chose. Pour la grande majorité de nos trois groupes d'informateurs, l'interlocuteur a la liberté et le choix de réaliser ou de refuser la requête émise par le locuteur. Ceci nous amène à confirmer notre première hypothèse de notre recherche qui supposait que :

- Les stratégies de requêtes en langue arabe palestinien ne diffèrent pas des stratégies de production de la requête en langue française.

Bien que les représentations de la requête présentent beaucoup de similitudes, comme nous l'avons mentionné plus haut, les résultats que nous avons pu recueillir lors de cette recherche, nous ont montré que les étudiants apprenant la langue française rencontrent effectivement des problèmes dans leurs réalisations de la requête dans cette langue malgré la ressemblance de fonctionnement de cet acte en français et en arabe palestinien. Ceci nous permet de répondre à la première question de notre étude qui était de savoir si les étudiants palestiniens de l'Université Al-Quds maîtrisent les actes de langage, notamment celui de la requête. Cela nous permet également de confirmer notre seconde hypothèse que nous avons avancée au début de cette présente étude et qui supposait que les apprenants de langue française à l'Université Al-Quds maîtrisent faiblement la compétence pragmatique notamment celle de la production de l'acte de langage de *la requête* malgré la ressemblance de fonctionnement de l'acte de requête en français et en arabe palestinien.

Afin de répondre à la seconde question de notre étude qui s'interrogeait sur les difficultés et les raisons qui empêchent cet apprentissage, nous pouvons dire que les obstacles que rencontrent nos apprenants dans l'acquisition de la compétence d'usage des actes de langage et particulièrement de la requête, sont dus aux raisons suivantes :

- La méthode utilisée à l'Université Al-Quds dans l'enseignement de cette langue à savoir Echo A1, A2 et B1, ne représente que pauvrement ces actes de langage et encore moins la requête. Les règles socioculturelles de l'usage des actes de langage en langue française, sont laissées aux bons soins de l'enseignant.
- Le manque de pratique de la langue française chez nos apprenants. Ces derniers, n'ont presque pas d'occasions d'utiliser de cette langue étudiée en dehors des murs de la salle de cours.

Le contact avec des natifs français ou francophones est presque inexistant.

Afin de répondre à la troisième question de notre étude, qui était de savoir, si la langue maternelle arabe et en particulier l'arabe palestinien, constituait un obstacle à l'apprentissage et à l'acquisition de cet acte de langage, nous avons constaté que les réalisations de nos étudiants apprenant la langue française sont influencées par leur langue maternelle et par les règles culturelles de la société palestinienne et à leurs propres interprétations du rapport de distance/ proximité et d'infériorité ou de supériorité existant entre les interlocuteurs. Comme nous le montre le tableau ci-dessous, les informateurs des deux groupes palestiniens apprenants la langue française ont réalisé des requêtes directes quelques situations proposées, se rapprochant ainsi des réalisations de leurs camarades palestiniens natifs. Lors de ces situations (5, 6), ils ont considéré que le type de relation entre les deux interlocuteurs était très proche et que cela leur donnait le droit à l'usage de la stratégie de requête directe, comme s'adresser à sa maman, son frère ou à un ami. Pour la situation 8, ils ont estimé qu'un enseignant possède un rapport de force beaucoup plus supérieur à celui de son étudiant, ce qui peut lui conférer le droit de s'adresser à lui de manière directe.

Il y a donc une confusion quant à l'interprétation du rapport d'infériorité ou de supériorité entre un locuteur et son destinataire, comme dans la situation 9 et 10 pour le second groupe d'étudiants apprenant le français (partie didactique). Selon certaines apprenantes, entretenir une très bonne relation avec son enseignant ou son directeur, nous octroie le droit d'utiliser d'une requête directe.

Nous présentons les résultats de notre étude dans le tableau récapitulatifs ci-dessous

	Locuteur natif Français	Locuteurs palestiniens apprenant le français	Locuteurs natifs palestiniens (n'ayant jamais appris le français)	Phase didactique (pré-test)	Phase didactique (post-test)
		Stratégie majoritairement utilisée	Stratégie majoritairement utilisée	Stratégie majoritairement utilisée	Stratégie majoritairement utilisée
Sit 1	Ind conv (100%)	Indirecte	Indirecte	Directe/ Indirecte (égalité)	Indirecte (100%)
Sit 2	Ind conv (100%)	Indirecte	Indirecte	Directe/ Indirecte (égalité)	Indirecte (100%)
Sit 3	Ind conv (100%)	Directe	Indirecte	Directe	Indirecte (100%)
Sit 4	Ind conv (100%)	Indirecte	Indirecte	Indirecte	Indirecte (100%)
Sit 5	Ind conv (60%)	Directe	Directe	Directe	Indirecte (100%)
Sit 6	Ind conv (60%)	Directe	Directe	Directe	Indirecte (100%)
Sit 7	Ind conv (100%)	Indirecte	Indirecte	Directe/ Indirecte (égalité)	Indirecte (100%)
Sit 8	Ind conv (60%)	Directe	Directe (un peu plus de la moitié)	Directe	Indirecte (100%)
Sit 9	Ind conv(100%)	Indirecte	Indirecte	Indirecte	Indirecte (100%)
Sit 10	Ind conv (80%)	Indirecte	Indirecte	Indirecte	Indirecte (100%)

Tableau 33 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les quatre groupes d'informateurs.

En vue de répondre au dernier questionnement de cette présente étude, qui était de savoir quels dispositifs faudra-t-il mettre en place pour favoriser l'apprentissage de cet acte de langage et l'acquisition de la compétence pragmatique chez les apprenants de l'Université Al-Quds, nous avons proposé l'introduction des nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (TICE) dans l'enseignement de la langue française, précisément des actes de langage comme moyens capables d'apporter une plus-value à cet enseignement.

Les résultats que nous avons obtenu suite à notre étude, nous confirment qu'effectivement, ces outils technologiques peuvent constituer une bonne piste à exploiter pour mettre en place un enseignement performant des actes de langage en langue étrangère et particulièrement en langue française dans des environnements peu propices et où la pratique de cette langue cible

reste restreinte. Ainsi que nous pouvons le remarquer sur le tableau précédent, les étudiants qui ont eu aussi les mêmes difficultés que leurs prédécesseurs, ont pu suite à l'introduction des TICE, se familiariser avec les règles d'usage de la requête chez les français natifs et ajuster leurs réalisations selon ces règles.

Nous pouvons conclure que sans l'apprentissage des règles d'usage des actes de langage en relation avec la culture de la société dont nous étudions la langue, la maîtrise de l'utilisation de ces actes pourrait devenir très problématique. Pour mettre en œuvre un enseignement capable d'amener les apprenants à cette maîtrise, il faut élargir les horizons des méthodes et manuels utilisés par les enseignants et laisser la porte ouverte à toute initiative nouvelle. L'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication (TICE) dans cet enseignement peut faire une différence. Mais, pour réussir cette introduction pédagogique de ces outils, il faut tout d'abord penser à la formation des enseignants en formation initiale et continue.

Perspectives de recherches

A la suite de cette thèse, nous pensons approfondir notre réflexion sur les motivations qui peuvent pousser les individus pour telle ou telle réalisation d'un acte de langage. Nous nous interrogerons sur ce qui amène une personne à choisir une stratégie directe lors d'une requête. Est-ce uniquement l'impact de sa culture ? Ou est-ce dû à ces propres représentations de cet acte ? Ou encore à ses connaissances et expériences antérieures ? Nous nous intéresserons de très près à l'enseignement des actes de langage en français langue étrangère et à creuser plus en profondeur la piste que nous avons proposé dans cette présente thèse. Nous proposons de vérifier l'efficacité de l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement et l'apprentissage d'autres actes de langage dans des contextes arabophones, palestinien et autres.

Bibliographie

Abdul Sattar, H, Che Lah, S. (2011), « Intercultural Communication: Iraqi and Malaysian Postgraduates' Requests », *In Issues in Intercultural Communication*, vol 3, pp. 65 – 82.

Achiba, M. (2003), *Learning to request in a second language: A Study of Child Interlanguage Pragmatics*, Multilingual Matters, UK.

Alvarez, G. (1981), « Niveau-seuil et enseignement fonctionnel du français », *Québec français* 42.

Armengaud, F. (1985), *La pragmatique*, Presse universitaire de France, Paris.

Austin, J.L. (1970), *Quand dire, c'est faire*, Édition du Seuil DL, Paris.

Aydin, H, et Koch, C. (2012), « Romanian second language learners of English requests and apologies », *In Revue: Theory and Practice in Language Studies*, volume 2, N° 2, pp. 233-239.

Bellachhab, A. (2012), « Genèse d'une sémantique conceptuelle au service de l'interaction verbale : des représentations aux réalisations et des réalisations aux représentations », Université de Nantes, pp. 8-9

Bérard, E. (1991), *L'approche communicative : Théorie et pratiques*, Clé international, Paris.

Bernet, E. Karsenti, T. (2013), « Les TIC et l'engagement scolaire au primaire : Qualité et évolution de l'engagement affectif, comportemental et cognitif des élèves du troisième cycle du primaire utilisant les TIC à l'école » *In Education & Formation – e-300*, pp. 195-212.

Blum-Kulka, S. Oshtaine, E. (1984), « Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP) » *In Applied Linguistics*, Vol 5, N° 3, pp. 196-213.

Boutet, J. (1997), *Langage et société*, Edition Seuil, Paris.

Boyer, H. (1996), *Éléments de sociolinguistique : langue, communication et société*, Dunod, Paris.

Bracops, M. (2010), *Introduction à la pragmatique, Les théories fondatrices : actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*, Editions Duculot, Bruxelles.

Brown, P. Levinson, S.C. (1987), *Politeness: Some universals in language Use*, Cambridge, CUP.

Buhler, M. (1974), « Schéma d'études et modèles de communication », *In Revue Communication et langages*, Vol 24, N°1, pp.31-43.

http://www.persee.fr/doc/colan_0336-1500_1974_num_24_1_4152 consulté le 15/05/2014 à 17h.

Cadre Européen Commun de Référence Pour les Langues (CECRL). (2001), Le Conseil de l'Europe. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>. Consulté le 18/06/2014 à 10h52.

Charaudeau, P. (1983), *Langage et discours : éléments de sémiolinguistique*, Edition Classique Hachette, Paris.

Charaudeau, P. (1982), *D'une théorie du langage à l'analyse du discours*, In Connexions N° 38, Revue de l'ARIP, Paris.

Coste, D., Courtilon, J., Ferenczi, V., MartinsA-Baltar, M., Papo, E., Roulet, E. (1976), *Un niveau-seuil*, Conseil de l'Europe (CREDIF), Strasbourg.

Crête-D'Avignon, C., Dezutter, O., et Larose, F. (2014), « L'usage des technologies numériques en soutien au développement de la compétence scripturale : le point de vue d'élèves québécois du secondaire »,

http://www.forumlecture.ch/myUploadData/files/2014_2_crete_d_avignon_et_al.pdf. Consulté le 21/10/2017 à 15h.

Croll, A. (1991), « La requête, sémantique des mots et des discours », In *Revue Langage & société*, N° 56, pp. 51-80.

http://www.persee.fr/doc/lsoc_0181-4095_1991_num_56_1_2527, consulté le 13/04/2016 à 13h.

De Saussure, F. (1919), *cours de linguistique générale*, Payot, Paris.

Depover, C., Karsenti, T., Komis, V. (2007), *Enseigner avec les technologies*, Presse Universitaire Du Quebec.

Ducrot, O. (1991), *Dire et ne pas dire : principes de sémantique linguistique*, Hermann, Editeurs des Sciences et des Arts, Paris.

Ducrot, O. (1984), *Le dire et le dit*, Les Editions de Minuit, Paris.

Galatanu, O. (2016), « Valeurs modales et fonction méta-illocutionnaire plurielle du marqueur discursif *allons, allons* : un désaccord rassurant ». *Studii de linguistica* 6, pp. 25- 44.

Galatanu, O. (2014), « Les interfaces d'une sémantique de l'interaction verbale : la complexité sémantico-pragmatique des actes rassurants » *In SCOLIA*, revue de linguistique N° 28, pp. 13-32.

Galatanu, O. (2012), « De la menace illocutionnaire aux actes illocutionnaires menaçants ». Pour une sémantique de l'interaction verbale, *Studii de linguistica* 2, pp. 59- 80.

Galatanu, O. (2008), « L'interface linguistique –culturel et la construction du sens dans la communication didactique », *In Revue signe, discours et sociétés* (en ligne),

<http://www.revue-signes.info/document.php?id=263>, consulté le 24/04/2017 à 20h.

Galatanu, O. (2007a), « Pour une approche sémantico-discursive du stéréotypage à l'interface de la sémantique théorique et de l'analyse du discours » *In Boyer, H.* (dir), stéréotypage, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène, tome 4, langues(s), discours, L'Harmattan, Paris, pp.89-100.

Galatanu, O. (2005a), « *La stéréophagie*, un phénomène discursif de déconstruction – reconstruction de la signification lexicale », *In Actes du Colloque international « Représentation du sens linguistique III-RSL III »*, Bruxelles, 3-5 novembre 2005.

Galatanu, O. (2005b), « Sémantique et élaboration discursive des identités. ' L'Europe de la connaissance' dans le discours académique », *In E. Suomela-Salmi, F. Dervin* (éds), Actes du colloque « Cross-cultural and cross-linguistic perspectives on academic discourse », 20-22 Mai 2005, vol.1, Université de Turku, pp.120-149.

Galatanu, O. (2002), « Le concept de Modalité : les valeurs dans la langue et dans le discours », *In O.Galatanu* (éd) Les valeurs, Séminaire « Le lien social », 11-12 juin 2001, Nantes, organisé par le CALD-GRASP, Nantes, Maison des sciences de l'homme Ange Guépin, pp.17-32.

Galatanu, O. (2000), « Langue, discours et systèmes de valeurs », *In E. Suomela-Salmi* (éds), *Curiosités linguistiques*, Presses Universitaires de Turku, pp.80-102.

Galatanu, O. (1999), « Le phénomène sémantico-discursif de déconstruction-reconstruction des topoï dans une sémantique argumentative intégrée », In O. Galatanu, J.M Gouvard, (ed) Langue française 123 : La sémantique du stéréotype, pp. 41-51.

Galatanu, O. (1997), « Les argumentations du discours lyriques, écriture poétique moderne. Le narratif, le poétique, l'argumentatif », Nantes, CRINI-Université de Nantes, pp. 15-36.

Galatanu, O. (1988), « Interprétants sémantiques et interaction verbale », Bucaresti, TUB (Presses Universitaires de Bucarest).

Galatanu, O. (1984), « Actes de langage et didactique des langues étrangères », Bucarest : TUB (Presses Universitaires de Bucarest).

Gardiner, A. H. (1932), *Langage et acte de langage : Aux sources de la pragmatique*, (Traduit et présenté par Catherine Douay), Presse Universitaire de Lille.

Gardies, J-L. (1979), *Essai sur la logique des modalités*, Presse Universitaire de France, Paris.

Garric, N., Calas, F. (2007), *Introduction à la pragmatique*, Hachette, Paris.

Gentil, R., et Verdon, R. (2003), « Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication », DEP note d'évaluation 03.04. Disponible en ligne : http://www.crdptoulouse.fr/optice/IMG/pdf/eval_tice.pdf. Consulté le 11/07/2015 à 17h22.

Girardet, J., Pécheur, J. (2010), *Echo méthode de français*, Clé International, Paris.

Grice, H.P. (1979) Logique et conversation. Revue Persee, Volume 30, N 1 http://www.persee.fr/doc/comm_0588-8018_1979_num_30_1_1446. Consulté le 20/11/2017 à 20h.

Goffman, E. (1974), *Les rites d'interactions*, Les Editions de Minuit, Paris.

Guichon, N. (2012), *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*, Les éditions Didier, Paris.

Haverkate, H. (1984), *Speech Acts Speakers and Hearers: Reference and referential strategies in Spanish*, Pragmatics and Beyond, Vol 4, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Hocine, N. (2011), « Intérêts pédagogiques de l'intégration des TICE dans l'enseignement du F.L.E : l'utilisation du web-blog dans des activités de production écrite », *Synergies Algérie* N° 12 , pp. 219-226.

Hong, W. (1996), « An empirical study of chinese request strategies» , Article sur le site :

<https://www.degruyter.com/downloadpdf/ijsl.1996.issue122/ijsl.1996.122.127/ijsl.1996.122.127.pdf> .Consulté le 23/02/2014 à 20h15.

Hymes, D, H. (1991), *Vers la compétence de communication*, Les Editions Didier, Paris.

Jakobson, R. (1963), *Essais de linguistique générale*, Les éditions de Minuits, Paris.

Karsenti, T .Collin, S. (2012), « Une étude sur les apports des ordinateurs portables au primaire et au secondaire », HAL Id: edutice-00676148 Consulté sur le site <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00676148>. Consulté le 11/10/2015 à 16h.

Karsenti, T. et Larose, F. (2005), *L'intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, Presses de l'Université du Québec.

Karsenti, T. (2005), *Intégration pédagogique des TIC dans le travail enseignant : recherches et pratiques*, Sainte-Foy Presses de l'Université du Québec.

Kerbat-Orecchioni, C. (2008), *Les actes de langage dans le discours: Théorie et fonctionnement*, Armand Colin, Paris.

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

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994), *Les interactions verbales 3*, A Colin, Paris.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990), *Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*, Armand Colin, Paris.

Knoerr, H. (2005), « TIC et motivation en apprentissage/enseignement des langues. Une perspective canadienne » *In La revue Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, pp.53-73.

Lessard, C., Tardif, M. (2001), « Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante », *In Revue Education et Francophonie*. Volume XXIX, pp. 265-287.

Levinson Stephen, C. (1983), *Pragmatics*, Cambridge University Press.

Mbow, F. (2011), « L'acte de la requête dans l'interaction verbale », *In Sudlangues N°16*, décembre 2011, pp. 105-121.

<http://fastef.ucad.sn/travaux/fallou/article3.pdf>. Consulté le 08/03/2016 à 18h 38.

Meunier, J.P., Peraya, D. (2010), *Introduction aux théories de la communication*, De Boeck, Bruxelles.

Moirand, S. (1982), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris.

Morris, C.W. (1938), *Foundations of the theory of signs*, University of Chicago Press.

Narcy-Cobes, J P. (2005), *Didactique des langues et TIC : vers une recherche-action responsable*, Paris : Ophrys.

Nicault, C. (1999), *Jérusalem 1850-1948: Des Ottomans aux Anglais : entre coexistence spirituelle et déchirure politique*, Edition Autrement.

Organisation For Economic Co-Operation And Development (2004), (OCDE).

« Completing the Foundation for Lifelong Learning: An OECD Survey of Upper Secondary Schools », *In*

http://www.coreched.ch/publikationen/oecd_upp_second.pdf. Consulté le 14/05/2017 à 13h09.

Picard, D. (1995), *Les Rituels du savoir vivre*, Edition seuil, Paris.

Reboul, A ., Moeschler, J. (2005), *Pragmatique du discours : De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours*, Armand Colin, Paris.

Recanati, F. (1981), *Les Énoncés performatifs : contribution à la pragmatique*, Editions de Minuit, Paris.

Sarfati, G .E. (2002), *Précis de pragmatique*, Nathan, Paris.

Searle, J R. (1972), *Les actes de langage : Essai de philosophie du langage*, Hermann, Paris.

Searle, J R. (1982), *Sens et expression : Etudes de théorie des actes de langage*, Edition de Minuit, Paris.

Shannon, C E. (1949), *Mathematical Theory of Communications*, Urbana (Ill.) Chicago(Ill.) London University of Illinois Press 1949.

Sperber, D., wilson, D. (1986), *La pertinence : communication et cognition*, Les Editions de Minuit, Paris.

Task Force Région wallonne. (2011), « Développer les compétences numériques en Wallonie : Propositions pour « l'école numérique de demain » Un nouveau plan TIC au service de l'éducation », *In*

http://www.ecolenumerique.be/qa/wpcontent/uploads/2011/07/Rapport2011_TaskForce_EcoleNum%C3%A9rique.pdf, consulté le 13/10/2016 à 18h.

Trosborg, A. (1995), *Interlanguage pragmatics : Request, complaints, and apologies*, Mouton de Gruyter, Berlin.

Vanderveken, D. (1992), « La théorie des actes de discours et l'analyse de la conversation », Cahier de la Linguistique Française en ligne <http://clf.unige.ch/numeros/13/>, consulté le 22/10/2017 à 14h45.

Verine,B ., Siblot,P., Détrie,C. (2001), *Termes et concepts pour l'analyse du discours : une approche praxématique*, H, Champion, Paris.

Vion, R. (2000), *La communication verbale : analyse des interactions*, Editions Hachette, Paris.

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 ». *In*

[file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/1782-1762-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/ADMIN/Downloads/1782-1762-1-PB%20(5).pdf), consulté le 05/01/2014 à 12h29.

Zhang, Y. (2010), *L'intégration des TICE à l'enseignement/apprentissage du FLE en milieu universitaire chinois : Leur apport au développement de la compréhension orale des étudiants*. Thèse de doctorat, Université de Nantes.

Dictionnaires

Français

Le trésor de la langue française. Dictionnaire de la langue du XIXe et du XXe siècle (1789-1960), Paris : Editions du Centre national de la recherche scientifique, 1980.

Dictionnaire encyclopédique Quillet de la langue française. Edition Quillet. Paris 1975. Le

Grand Robert de la française. Edition Dictionnaire le Robert. Paris2001.

Le Nouveau Petit Robert de la langue française (nouvelle édition du Petit Robert de Robert, P) Edition Le Robert2008.

Larousse.fr : encyclopédie et dictionnaires gratuits en ligne : <http://www.larousse.fr/>. Consulté le 10/10/2016 à 15h 10.

Arabe

Lissan Arab (العربلسان), IbnMandhour, Boulaq, Egypte: Almiriya,1880. Maqayis Llogha

(اللغة مقاييس) Ahmd In Faris, Damas: Dar Al-Fikr, 1979.

Dictionnaire Al- Wasit (الوسيط معجم) Rassemblement de la langue arabe, Egypte. 2011.

Sites Internet

- <http://www.podcastfrançaisfacile.com>
- <https://www.françaisfacile.com>
- http://tourismefle.free.fr/dans_le_metro.htm

Liste des graphiques

- Graphique n° 1 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°1. Page 182
- Graphique n°2 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°2. Page 182
- Graphique n°3 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°3. Page 183
- Graphique n°4 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°4. Page 184
- Graphique n°5 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°5. Page 184
- Graphique n°6 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°6. Page 185
- Graphique n°7 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°7. Page 186
- Graphique n°8 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°8. Page 186
- Graphique n°9 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°9. Page 187
- Graphique n°10 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenants lors de la situation n°10. Page 188
- Graphique n°11 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°1. Page 189
- Graphique n°12 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°2. Page 189
- Graphique n°13 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°3. Page 190
- Graphique n°14 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°4. Page 191
- Graphique n°15 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°5. Page 191
- Graphique n°16 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°6. Page 192
- Graphique n°17 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°7. Page 193
- Graphique n°18 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°8. Page 194
- Graphique n°19 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°9. Page 194
- Graphique n°20 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes lors de la situation n°10. Page 195
- Graphique 21 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°1. Page 220
- Graphique 22 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°2. Page 221
- Graphique 23 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°3. Page 221
- Graphique 24 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°4. Page 222
- Graphique 25 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°5. Page 222
- Graphique 26 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°6. Page 223
- Graphique 27 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°7. Page 223

Graphique 28 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°8. Page 224

Graphique 29 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°9. Page 224

Graphique 30 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs palestiniens lors de la situation n°10. Page 225

Graphique 31 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°1. Page 226

Graphique 32 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°2. Page 227

Graphique 33 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°3. Page 227

Graphique 34 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°4. Page 228

Graphique 35 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°5. Page 228

Graphique 36 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°6. Page 229

Graphique 37 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°7. Page 230

Graphique 38 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°8. Page 231

Graphique 39 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°9. Page 231

Graphique 40 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natives palestiniennes lors de la situation n°10. Page 232

Graphique 41 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°1. Page 256

Graphique 42 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°2. Page 257

Graphique 43 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°3. Page 257

Graphique 44 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°4. Page 258

Graphique 45 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°5. Page 258

Graphique 46 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°6. Page 259

Graphique 47 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°7. Page 259

Graphique 48 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°8. Page 260

Graphique 49 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°9. Page 253

Graphique 50 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les natifs français lors de la situation n°1. Page 260

Graphique 51 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°1. Page 278

Graphique 52 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°2. Page 280

Graphique 53 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°3. Page 281

Graphique 54 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°4. Page 282

Graphique 55 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°5. Page 283

Graphique 56 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°6. Page 284

Graphique 57 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°7. Page 285

Graphique 58 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°8. Page 286

Graphique 59 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°9. Page 287

Graphique 60 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (EXP) lors de la situation n°10. Page 291

Graphique 61 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°1. Page 293

Graphique 62 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°2. Page 294

Graphique 63 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°3. Page 297

Graphique 64 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°4. Page 298

Graphique 65 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°5. Page 299

Graphique 66 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°6. Page 300

Graphique 67 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°7. Page 301

Graphique 68 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°8. Page 303

Graphique 69 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°9. Page 304

Graphique 70 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les apprenantes (TEM) lors de la situation n°10. Page 305

Liste des tableaux

Tableau 1 : Répartition des étudiants de 2 ^{ème} année.	Page 22
Tableau 2 : Répartition des étudiants de 3 ^{ème} année.	Page 22
Tableau 3 : Niveau d'apprentissage de la langue française par année d'étude et selon le (CECRL).	Page 23
Tableau 4 : Répartition des informateurs français natifs.	Page 24
Tableau 5 : Répartition des informateurs palestiniens natifs.	Page 24
Tableau 6 : Description modale du mot <i>violence</i> par Bellachhab & Galatanu(2012).	Page 83
Tableau 7 : Exemples d'énoncés en fonction des valeurs modales correspondantes.	Page 86
Tableau 8 : La modalité discursive.	Page 88
Tableau 9 : La classification de Blum-Kulka <i>et al.</i>	Page 108
Tableau 10 : La classification de Trosborg.	Page 111
Tableau 11 : La classification de Warga.	Page 112
Tableau 12 : La classification des stratégies de la requête choisie dans l'étude.	Page 113
Tableau 12 : Représentation sémantico-conceptuelle de l'acte <i>la requête</i> en langue française.	Page 162
Tableau 13 : Les représentations de la requête chez les informateurs natifs français.	Page 165
Tableau 14 : Représentation sémantico-conceptuelle de l'acte <i>la requête</i> chez les natifs français.	Page 166
Tableau 15 : Représentation sémantico-conceptuelle de l'acte <i>la requête</i> en langue arabe classique.	Page 170
Tableau 16 : Les représentations de la requête chez les informateurs natifs palestiniens.	Page 172
Tableau 17 : Représentation sémantico-conceptuelle de la requête chez les natifs palestiniens.	Page 173
Tableau 18: Les représentations de la requête chez les informateurs apprenants palestiniens.	Page 175
Tableau 19 : Représentation sémantico-conceptuelle de la requête chez les étudiants apprenants le français.	Page 176
Tableau n° 20 : Réponses des apprenant(e)s quant au degré de contrainte ressenti lors de la formulation de la requête.	Page 197
Tableau n° 21 : Réponses des apprenant(e)s quant au rapport de distance ou de proximité existant entre les interlocuteurs.	Page 199
Tableau n° 22 : Réponses des apprenant(e)s quant au rapport d'infériorité ou de supériorité existant entre les interlocuteurs.	Page 201

Tableau 23 : Réponses des étudiant(e)s palestinien(ne)s natifs quant au degré de contraintes crée par la formulation de la requête.	Page 234
Tableau 24: Réponses des étudiant(e)s palestinien natifs quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs.	Page 236
Tableau 25: Réponses des étudiant(e)s palestiniens natifs quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs.	Page 238
Tableau 26 : Réponses des français natifs quant au degré de contraintes crée par la formulation de la requête.	Page 263
Tableau 27: Réponses des informateurs natifs français quant à la valeur du rapport de distance/proximité entre les locuteurs.	Page 264
Tableau 28: Réponses des informateurs français natifs quant à la valeur du rapport d'infériorité ou de supériorité entre les locuteurs.	Page 266
Tableau 29 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les trois groupes d'informateurs.	Page 268
Tableau 30: Répartition des informatrices palestiniennes apprenants le français	Page 276
Tableau 31 : Stratégies employées par les apprenantes du groupe expérimental par rapport aux natifs français.	Page 308
Tableau 32 : Stratégies employées par les apprenantes du groupe expérimental par rapport aux natifs français.	Page 315
Tableau 33 : Les stratégies de réalisation de la requête chez les quatre groupes d'informateurs.	Page 321

Liste des schémas

- Schéma (1) Model de la communication de Shannon, 1949. Page 61
- Schéma (2) Model de la communication de Jakobson. Page 62
- Schéma (3): la pragmatique intégrée selon O. Ducrot Page 72
- Schéma (4) : Les interfaces qui définissent la SPA (Galatanu 2008:16). Page 79
- Schéma (5) : Le noyau du mot enseignant selon Galatanu(2016). Page 80
- Schéma (6) : Les strates de la SPA selon Galatanu(2008). Page 83
- Schéma (7) : Représentation sémantique du mot colère selon Galatanu (2008). Page 85
- Schéma (8) : Les valeurs modales selon Galatanu (1997b,2002). Page 87
- Schéma (9) : Formes modales proposées par Galatanu (1997b,2002). Page 89
- Schéma (10) : Représentation modale de l'acte Menacer réalisé par Galatanu (2012). Page 93
- Schéma (11) : La requête selon Kerbrat-Orecchioni (2008). Page 93
- Schéma (12) : La requête selon Fallou Mbow (2011). Page 94
- Schéma (13) : Représentation sémantique de la requête (Postulat empirique). Page 160
- Schéma (14) : Représentation modale de la requête (Postulat empirique). Page 161
- Schéma (15) : Représentation conceptuelle de la requête en français. Page 162
- Schéma (16) : Représentation conceptuelle de la requête chez les natifs français. Page 167
- Schéma (17) : Représentation sémantique de la requête en langue arabe classique. Page 169
- Schéma (18) : Représentation modale de la requête en langue arabe classique. Page 169
- Schéma (19) : Représentation conceptuelle de la requête en langue arabe classique. Page 170
- Schéma (20) : Représentation conceptuelle de la requête chez les natifs palestiniens. Page 173
- Schéma (21) : Conceptualisation de la requête chez les apprenants du français. Page 177

Annexes

Annexe1

Les enregistrements audio des dialogues

Dialogue 1

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/dialogue/bonjour-bienven-1.html>

Le boucher: Monsieur, vous désirez?

Le client :Je voudrais trois tranches de jambon blanc.

Le boucher: Voilà, avec ceci?

Le client: Je voudrais du porc... quelque chose de tendre...

Le boucher: Oui, j'ai du filet mignon, regardez comme il est beau.

Le client: Très bien, alors pour trois personnes, s'il vous plaît.

Le boucher: Voilà, il vous fallait autre chose?

Le client: Oui, vous avez des côtelettes?

Le boucher: Non, désolé, mais j'ai du bœuf, de l'entrecôte.

Le client :Tant pis, je vais prendre un beau poulet rôti.

Le boucher: Un beau poulet rôti...

Le client: Il est à combien?

Le boucher: Quinze euros, monsieur.

Le client :Très bien.

Le boucher: Voilà monsieur. Vous désirez autre chose ?

Le client: Non, ce sera tout merci.

Le boucher: Alors, trois tranches de jambon blanc, un filet mignon et un poulet rôti, 42 euros 60 monsieur.

Le client: Voilà.

Le boucher: Vous n'auriez pas la monnaie ?

Le client: Non, désolé. C'est tout ce que j'ai.

Le boucher: Voilà, merci monsieur. Bonne journée.

Le client: Bonne journée, au revoir

Dialogue 2

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/remplacement-12-attente-de-confirmation.html>

La directrice : Frédéric, vous pourriez passer dans mon bureau quand vous aurez un moment ?

Frédéric: Oui, je finis cette lettre et je passe vous voir.

— toc toc —

La directrice :Entrez.

Frédéric: Vous vouliez me voir?

La directrice :Oui, merci Frédéric, vous avez fait vite.

Frédéric: J'avais presque fini.

La directrice : Je suis un peu ennuyée pour le mois prochain. Maryse part en congé de maternité, je n'ai toujours personne pour la remplacer, et Franck a déjà posé ses vacances... Vous accepteriez de faire un peu plus d'heures ?

Frédéric: Eh bien, oui, c'est possible mais comme vous savez c'est moi qui m'occupe des enfants le soir.

La directrice : Vous allez les chercher à quelle heure ?

Frédéric: En ce moment, je quitte le bureau à 18h00, j'arrive chez la nourrice à 19h00...

La directrice : Et vous pourriez vous arranger pour aller les prendre à 20h00?

Frédéric: Ça fait tard...

La directrice : Je comprends bien mais je ne vois pas d'autres solutions, ça ne durerait pas...nous avons eu trois nouvelles commandes, on pourra jamais y arriver sans vous.

Frédéric: Je dois d'abord demander à la nourrice si elle accepte.

La directrice : Merci Frédéric, il va de soi qu'on vous paiera les frais de nourrice supplémentaires.

Frédéric: Merci beaucoup. Je la verrai ce soir, je vous enverrai un mail.

La directrice :Merci.

Dialogue 3

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/communication/brico-macho.html>

Fabienne: Qu'est-ce que tu fais ?

Sylvain: Je répare cette chaise.

Fabienne : Je ne savais pas que tu étais bricoleur.

Sylvain: Tu peux m'aider un peu ?

Fabienne : Oui, qu'est-ce que je dois faire.

Sylvain: Tu peux aller chercher le marteau qui est sur la table ?

Fabienne : Oui,... il est où?

Sylvain: À côté de la boîte à outils... Tu le vois ?

Fabienne : Oui, tiens.

Sylvain: Non, tu vas taper pendant que je tiens les pieds de la chaise.

Fabienne: Ici?

Sylvain: Oui, mais ne frappe pas trop fort.

Fabienne : Comme ça, ça va?

Sylvain: Oui, continue. Super. Maintenant, apporte-moi les vis et un tournevis...

Fabienne : Tiens...

Sylvain: Euh, non, j'ai dit des vis pas des clous... Et, c'est un cruciforme qu'il me faut...**Fabienne :** Un quoi?

Sylvain : Un cruciforme... Bon, laisse tomber. Tu vas tenir les pieds de la chaise, je vais m'occuper du matériel.

Dialogue 4

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/demander-un-service-en-classe.html>

Pierre : J'ai oublié ma trousse. Tu peux me prêter un stylo ?

Lucie : Tiens.

Pierre : Merci. Tu peux me donner une feuille de papier aussi ?

Lucie : Heu... oui. Tiens.

Pierre : Merci. Ça t'ennuie pas si je regarde avec toi... j'ai oublié mon livre...

Lucie : Non, pas de problème.

Pierre : Pff. Je ne comprends rien. Tu pourras m'expliquer après le cours ?

Lucie : Oui, si tu veux... on ira au café.

Pierre : Oui... euh non, j'ai oublié mon porte-monnaie.

Lucie : Bon allez, ce n'est pas grave, je t'invite.

Pierre : Tu es trop gentille.

Lucie : Oui, c'est bien possible.

Dialogue5

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/inviter-recevoir-des-amis-pendant-le-repas.html>

Ami : Ton taboulé est excellent ! C'est toi qui l'as fait ?

Hôte : Oui, mais je ne fais rien de particulier...

Ami : Tu mets quoi dedans ?

Hôte : Ben, rien de spécial. Mais peut-être que le truc, c'est de mettre de la menthe fraîche coupée en fines lamelles. J'en mets très peu.

Ami : Hum ! C'est sûrement ça.

Hôte : Tu en reprends ?

Ami : Avec plaisir.

Hôte : Est-ce que tu peux me passer le pain ?

Ami : Tiens.

Hôte : Merci. Je te ressers du vin ?

Ami : Non, je conduis. Je vais prendre de l'eau.

Dialogue 6

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/repondre-au-telephone-laisser-un-message.html>

Georges : Société Granger, bonjour.

Jeannette : Bonjour, je voudrais parler à monsieur Bernard.

Georges : Oui, c'est de la part de qui ?

Jeannette : De Jeannette Durieux.

Georges : Un instant, s'il vous plaît.

Georges : Allô ?

Jeannette : Oui.

Georges : Monsieur Bernard est en réunion. Vous voulez laisser un message ?

Jeannette : Vous pourriez lui dire que Jeannette Durieux a appelé ?

Georges : C'est noté.

Jeannette : Merci, au revoir.

Georges : Au revoir

Dialogue 7

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/podcast/la-liste-de-courses-2.html>

Sébastien : Euh oui, pourquoi ?

Léa : Si tu passes en ville, tu pourrais ramener quelque chose à manger pour ce soir ?

Sébastien : Oui, bien sûr. Qu'est-ce qu'il te faut?

Léa : Il n'y a plus de pâtes et puis il faudrait six steaks hachés.

Sébastien : Six steaks, des pâtes ... je prends quoi comme pâtes.

Léa : Oh, des coquillettes, les enfants adorent ça.

Sébastien : Ça marche. C'est tout ce qu'il te faut?

Léa : Non, si tu pouvais prendre une belle laitue.

Sébastien : Une belle laitue, six steaks et des coquillettes. Il n'y a pas de soucis.

Léa : Merci, c'est gentil.

Sébastien : Allez, j'y vais. Je suis en retard.

Dialogue 8

<https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-6121.php>

La femme : Le repas serait prêt dans 10 minutes, as-tu faim ?

L'homme : Oui, j'ai un petit creux, qu'as-tu cuisiné ?

La femme : J'ai préparé des pâtes, Tom mange un morceau avec nous et il les adore. Tu veux mettre la table ?

L'homme : Oui, je la nettoie un coup et je la mets, mais dis-moi où est le pain ?

La femme : Dans la boîte à pain, j'ai acheté des baguettes fraîches ce matin.

L'homme : D'accord

La femme : Bon, je mettrai le plat sur la table, chacun fera comme il veut.

Dialogue 9

http://tourismefle.free.fr/dans_le_metro.htm

Touriste: Bonjour, je voudrais un ticket de métro pour la journée, s'il vous plaît.

Employée : Pour quelles zones?

Touriste: Eh bien, je ne sais pas.... C'est pour rester dans le centre de Paris.

Employée: Alors, c'est un ticket zones 1 et 2.... Ça fera 5 euros et 30 centimes.

Touriste: Voilà. Pouvez- vous me dire comment aller jusqu'à la station Saint-Michel?

Employée : Bien sûr. C'est très simple : vous prenez la ligne 2, direction Nation jusqu'à Barbès Rochechouart. Là, vous prenez la ligne 4 en direction de Porte d'Orléans.

Touriste: Ça prend combien de temps environ?

Employée : Et bien..... A peu près 30 minutes. Je peux vous donner un plan de métro, si vous voulez.

Touriste: Oui, je veux bien. Merci beaucoup. Au revoir.

Employée : Au revoir et bonne journée!

Les questionnaires utilisés dans cette étude

Questionnaire N 1

Ce test est totalement anonyme : vos réponses seront utilisées à des fins scientifiques. Nous vous remercions de votre participation.

Veuillez remplir les informations ci-dessous :

Votre sexe :

Votre âge :

Votre niveau d'études :

Lisez attentivement les situations suivantes et dites en langue française que diriez-vous dans chaque situation en respectant les variables socioculturelles de chaque situation (rapport entre les locuteurs, leurs statuts sociaux respectifs...etc.).

Situation 1:

Vous montez dans un avion, vous voulez mettre votre bagage à main dans le coffre pour bagage, vous trouvez une difficulté à le faire, vous voulez demander de l'aide à votre voisin de siège (c'est un jeune homme, bien costaud et a l'air sympathique). Que diriez-vous ?

.....

Situation 2

Vous êtes dans une fête de mariage autour de la table vous demandez à la femme assise à vos côtés de vous passer le plat de salade qui se trouve à côté d'elle (elle est d'un certain âge et silencieuse). Que diriez-vous ?

.....

Situation 3

Votre voisin de palier organise une soirée chez-lui, il est 10 heures du soir lui et ses amis font beaucoup de bruit. Vous voulez lui demander d'arrêter cette soirée car le lendemain vous devez être dans votre bureau de bonne heure (c'est un jeune comme vous et très sociable). Que diriez-vous?

.....

Situation4

Vous rentrez à la maison mais votre voiture est tombée subitement en panne. Votre collègue part dans la même direction et vous voulez lui demander de vous emmener avec lui (il a le même âge que vous mais de nature solitaire). Que diriez-vous ?

.....

Situation5

Vous avez un examen et vous voulez vous lever tôt pour réviser, vous demandez à votre mère de vous réveiller à 5 heures du matin. Que diriez-vous ?

.....

Situation 6

C'est l'heure de votre émission télévisée mais votre petit frère a déjà allumer la télévision pour regarder son dessin animé. Vous voulez lui demander de vous céder la télévision le temps de l'émission. Que diriez-vous?

.....

Situation 7

Vous êtes responsable d'un magasin, c'est l'heure de la fermeture, vous voulez demander aux gens de partir et de revenir le lendemain. Que diriez-vous ?

.....

Situation 8

Vous êtes professeur à l'université, un de vos étudiants mange en salle de cours, vous voulez lui demander de sortir que diriez-vous ?

.....

Situation 9

Votre professeur de français explique une leçon que vous trouvez compliqué et vous n'avez pas très bien compris, vous voulez lui demander de vous répéter. Que diriez-vous ?

.....

.....

Situation10

Vous avez rendu un rapport à votre directeur qui ne l'a pas apprécié. Vous pensez que votre supérieur ne l'a pas très bien lu et vous voulez lui demander de le relire. Que diriez-vous ?

.....

.....

.....

Le questionnaire 1 en langue arabe

الاستبانة رقم 1

تقوم الباحثة بدراسة صعوبات تعلم أفعال الكلام واكتساب المهارات البراغمية عند طلبة اللغة الفرنسية في جامعة القدس وذلك لنيل درجة الدكتوراه

نرجو التكرم بالإجابة على فقرات الاستبانة، كما نرجو منكم الدقة عند الإجابة لما له من أهمية لإنجاز هذه الدراسة، علماً أن إجاباتكم ستعامل بكل سرية وأنها لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي. مع الشكر والتقدير لحسن تعاونكم

الباحثة : صليحة سلاودة لرجان

الجنس : العمر :

المستوى العلمي:

يرجى قراءة الحالات التالية بتمعن واكتب ما تقوله في كل منها أهدا بعين الاعتبار المتغيرات الاجتماعية والثقافية لكل حالة العلاقة بين المتحدثين ووضعهم الاجتماعي وغيرها)، كما نرجو أن تكون الإجابة باللغة العامية الفلسطينية .

الحالة الأولى:

أنت على متن الطائرة وتريد أن تضع حقيبتك في صندوق الأمتعة لكنك تجد صعوبة في ذلك، وعندها ترى أن تطلب المساعدة من الشخص الجالس بجانبك (هو شاب مقتول العضلات و يبدو لطيفاً). فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة الثانية

أثناء تناولك طعام الوليمة في احد الأعراس، تريد أن تطلب من المرأة الجالسة بجانبك أن تناولك طبق السلطة القريب منها (هي تبدو متوسطة العمر وهادئة). فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة الثالثة

يقوم جارك حفلة في بيته، الساعة العاشرة مساءً، وهم وأصدقائه يحدثون ضجة كبيرة، تود أن تطلب منه أن ينهي السهرة كي تتمكن من النوم لتصبحوا باكراً للذهاب إلى عمك (هو شاب في مثل عمرك واجتماعي جداً). فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة الرابعة

انتهى يوم عملك، وتريد العودة الى البيت لكن سيارتك تعطلت فجأة، زميلك يذهب في نفس الاتجاه وتريد ان تطلب منه ان يصطحبك معه (هو في مثل عمرك ولكنه بطبعه يحب الوحدة). فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة الخامسة

لديك امتحان غدا وتود أن تستيقظ باكراً لمراجعة المادة، تريد أن تطلب من والدتك أن توقظك على الساعة الخامسة صباحاً، فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة السادسة

حان وقت برنامجك التلفزيوني ولكن أخوك الأصغر يشاهد مسلسل الكرتوني، تريد ان تطلب منه ان يتركك تشاهد برنامجك، فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة السابعة

أنت مدير متجر ما، الساعة تشير إلى وقت الانغلاق، تريد أن تطلب من الزبائن المغادرة والعودة في اليوم التالي، فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة الثامنة

أنت أستاذ في الجامعة، احد طلابك يأكل في قاعة المحاضرة وتود أن تطلب منه الخروج من القاعة، فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة التاسعة

مدرس اللغة الفرنسية يشرح الدرس ولكنك تجد الدرس معقدا ولم تفهم جيدا، تريد أن تطلب من المدرس أن يعيد الشرح، فماذا تقول؟

.....

.....

الحالة العاشرة

سلمت تقريرا لمسئولك ولكنه لم يعجبه عمك ولذلك تعتقد انه لم يقرأه جيدا وتود أن تطلب منه أن يعيد قراءته مرة ثانية، فماذا تقول

.....

.....

Questionnaire N 2

Ce test est totalement anonyme : vos réponses seront utilisées à des fins scientifiques. Nous vous remercions de votre participation.

Veillez remplir les informations ci-dessous :

Votre sexe :

Votre âge :

Votre niveau d'études :

Lisez attentivement les situations du questionnaire précédent (N°1)

A) Définissez le degré de contrainte créé par la requête en attribuant l'une des valeurs suivantes:

1= aucune contrainte, 2= degré de contrainte moyen, 3= degré de contrainte élevé, 4= degré de contrainte très élevé.

B) Définissez le rapport de distance /proximité entre les interlocuteurs en attribuant l'une des valeurs suivantes:

1= rapport très proche, 2= rapport plutôt proche, 3= rapport plutôt distant, 4= rapport très distant.

C) Définissez le rapport d'infériorité/supériorité existant entre les interlocuteurs en attribuant l'une des valeurs suivantes:

1= statut du locuteur est nettement supérieur à celui de l'interlocuteur, 2= statut du locuteur est un peu supérieur à celui de l'interlocuteur, 3= statut du locuteur est égal à celui de l'interlocuteur, 4= statut du locuteur est un peu inférieur à celui de l'interlocuteur, 5= statut du locuteur est nettement inférieur à celui de l'interlocuteur.

	Situation	Degré de contrainte créé par la requête	Valeur de distance/proximité entre les interlocuteurs	Valeur du rapport d'infériorité/supériorité entre les interlocuteurs
Sit 1	Vous montez dans un avion, vous voulez mettre votre bagage à main dans le coffre pour bagage, vous trouvez une difficulté à le faire, vous voulez demander de l'aide à votre voisin de siège (c'est un jeune homme, bien costaud et a l'air sympathique). Que diriez-vous ?			
Sit 2	Vous êtes dans une fête de mariage autour de la table vous demandez à la femme assise à vos côtés de vous passer le plat de salade qui se trouve à côté d'elle (elle est d'un certain âge et silencieuse). Que diriez-vous ?			
Sit 3	Votre voisin de palier organise une soirée chez-lui, il est 10 heures du soir lui et ses amis font beaucoup de bruit. Vous voulez lui demander d'arrêter cette soirée car le lendemain vous devez être dans votre bureau de bonne heure (c'est un jeune comme vous et très			

	sociable). Que diriez- vous ?			
Sit 4	Vous rentrez à la maison mais votre voiture est tombée subitement en panne. Votre collègue part dans la même direction et vous voulez lui demander de vous emmener avec lui (il a le même âge que vous mais de nature solitaire). Que diriez- vous ?			
Sit +5	Vous avez un examen et vous voulez vous lever tôt pour réviser, vous demandez à votre mère de vous réveiller à 5 heures du matin. Que diriez- vous ?			
Sit 6	C'est l'heure de votre émission télévisée mais votre petit frère a déjà allumer la télévision pour regarder son dessin animé. Vous voulez lui demander de vous céder la télévision le temps de l'émission. Que diriez-vous?			
Sit 7	Vous êtes responsable d'un magasin, c'est l'heure de la fermeture, vous voulez demander aux gens de partir et de revenir le lendemain. Que diriez-vous?			
Sit 8	Vous êtes professeur à l'université, un de vos étudiants mange en salle de cours, vous voulez lui demander de sortir que diriez-vous ?			
Sit 9	Votre professeur de français explique une leçon que vous trouvez compliqué et vous n'avez pas très bien compris, vous voulez lui demander de vous répéter. Que diriez- vous ?			
Sit 10	Vous avez rendu un rapport à votre directeur qui ne l'a pas apprécié. Vous pensez que votre supérieur ne l'a pas très bien lu et vous voulez lui demander de le relire. Que diriez-vous ?			

Questionnaire 3

Ce test est totalement anonyme : vos réponses seront utilisées à des fins scientifiques. Nous vous remercions de votre participation.

Saliha Lardjane (Doctorante)

Veillez remplir les informations ci-dessous :

Votre sexe :

Votre âge :

Votre niveau d'études :

Consigne : *Essayez de répondre de manière la plus spontanée possible aux questions suivantes (évitez tout recours aux dictionnaires de langue)*

A. Quels sont les mots que vous associez au mot *Requête*?

B. Vous venez d'adresser une requête à quelqu'un.

1. Est-ce que vous avez éprouvé un sentiment? _____

2. Lequel? _____

3. Est-ce qu'il vous arrive, en adressant une requête, de ne rien éprouver? _____

4. Quand vous adressez une requête à quelqu'un, quels sont les sentiments que cela suscite chez lui?

5. Quand vous adressez une requête, Pensez –vous que vous êtes en droit de le faire? _____

-
-
6. Pensez –vous que votre interlocuteur doit réaliser votre requête ? _____

7. Pensez-vous que votre interlocuteur a le droit de refuser votre requête? _____

8. Que ressentez-vous lorsque votre interlocuteur réalise votre demande? _____

9. Que ressentez-vous lorsque votre interlocuteur ne veut pas réaliser votre demande?: _____

10. Lorsque vous voulez adresser une requête à quelqu'un, vous avez l'habitude de dire: _____

Questionnaire n° 3

استبانة رقم 3

نرجوا منكم تعبئة هذه الاستبانة مع العلم انه سيتم استخدام المعلومات لأغراض البحث العلمي.

نشكركم مسبقا

صليحة لرجان سلاودة

الرجاء تزويدنا بالمعلومات التالية:

الجنس :

العمر :

المستوى العلمي:

الرجاء الاجابة على الاسئلة التالية بكل عفوية ممكنة (بدون استخدام القواميس)
ما هي المصطلحات التي ترتبط بمفهوم الطلب لديك

.....
أ. لقد تقدمت بطلب معين لشخص ما :

1- هل شعرت بشعور معين؟ (نعم/ لا)

.....
2- ما هو؟

.....

3- هل يحدث أن لا تشعر بشيء عند تقدمك بالطلب؟

.....
4- عند تقدمك بالطلب، هل تشعر انه من حقاك ذلك؟

.....
5- هل تعتقد انه من واجب الشخص الآخر ان يلبي طلبك؟

.....

6- هل تعتقد انه من حق الشخص الآخر رفض تلبية الطلب؟

.....

7- بماذا تشعر عندما يلبي الشخص الآخر طلبك؟

.....

8- بماذا تشعر عندما لا يلبي الشخص الآخر طلبك؟

.....

9- عندما تتقدم بطلب ما إلى شخص آخر تعودت أن تقول:

.....

Questionnaire N 4

Ce test est totalement anonyme : vos réponses seront utilisées à des fins scientifiques. Nous vous remercions de votre participation.

Veillez remplir les informations ci-dessous :

Votre sexe :

Votre âge :

Votre niveau d'études :

Lisez attentivement les situations suivantes et dites en langue française que diriez-vous dans chaque situation en respectant les variables socioculturelles de chaque situation (rapport entre les locuteurs, leurs statuts sociaux respectifs...etc.).

Situation 1 :

Vous voulez soulever un paquet lourd et le mettre dans le coffre de votre voiture, vous trouvez une difficulté à le faire, vous demandez à un jeune passant de vous aider. (C'est un jeune homme, bien costaud et a l'air sympathique). Que diriez-vous ?

.....

Situation 2 :

Il vous manque une somme d'argent pour acheter des livres, vous demandez à votre père de vous en donner. Que diriez-vous ?

.....

Situation 3 :

Vous demandez à votre enseignant de vous prêter un livre pour faire votre exposé (C'est une jeune dame très sympathique). Que diriez-vous ?

.....

Situation 4 :

Vous demandez à votre collègue de travail de vous prêter son ordinateur portable pour envoyer du courriel important (il a le même âge que vous mais de nature solitaire). Que diriez-vous ?

.....

Situation 5 :

Vous demandez à votre grande sœur de vous aider à faire une recherche. Que diriez-vous ?

.....

Situation 6 :

Vous demandez à votre directeur de vous donner une attestation d'expérience. Que diriez-vous ?

.....

Situation 7 :

Votre voisin a garé sa voiture dans votre place de parking, vous lui demandez de la déplacer (c'est un jeune homme plus jeune que vous et très sympathique). Que diriez-vous ?

.....

Situation 8 :

Vous êtes responsable d'une bibliothèque universitaire, c'est l'heure de la fermeture et vous devez demander aux personnes qui y sont de partir. Que diriez-vous ?

.....

Situation 9 :

Vous voulez un verre de thé et vous n'avez pas le temps d'aller l'acheter, vous demandez à votre meilleur ami(e) de le faire pour vous. Que diriez-vous ?

.....

Situation 10:

Vous êtes responsable d'un magasin de jouets, vous demandez à un employé de ranger les paquets sur les étagères. Que diriez-vous ?

.....

Thèse de Doctorat

Saliha LARDJANE

Les difficultés rencontrées par les apprenants palestiniens dans l'acquisition de la compétence pragmatique et l'apprentissage des actes de langage : Le cas de la requête en classe de FLE

Résumé

Cette étude a pour objectif d'examiner les difficultés de l'acquisition de la compétence pragmatique et de l'apprentissage des actes de langage, et en particulier l'acte de la requête chez les étudiants arabophones palestiniens de l'Université Al-Quds. Partant de la constatation que les étudiants palestiniens apprenant la langue française n'arrivaient pas à maîtriser l'usage de cet acte en langue française, nous avons voulu vérifier les causes de ces difficultés et voir si la langue et la culture maternelle peuvent constituer des obstacles à cet apprentissage. Nous voulions également vérifier si la méthodologie communicative suivie dans l'enseignement du français langue étrangère au sein de notre université proposait un enseignement efficace des actes de langage. Bien que ces méthodologies communicatives aient donné naissance à l'enseignement des actes de langage, cet enseignement s'est limité aux structures linguistiques et aux contextes dans lesquelles s'inscrivent ces actes de langage, sans pour autant réfléchir à leur conceptualisation et à leur sémantique. Pour mener cette étude, nous nous sommes intéressés en premier lieu à l'impact de cette sémantique des actes de langage sur leurs réalisations en contexte. Et en second lieu à l'enseignement de ces actes de langage en français langue étrangère. Note thèse repose en premier sur les théories des actes de langage. Pour notre analyse sémantique de l'acte de langage étudié, nous avons adopté la théorie de la Sémantique des Possibles Argumentatifs de Galatanu. A la suite de cette analyse sémantique de la requête en langue française et arabe, nous avons voulu comparer les réalisations pragmatiques de cet acte de langage chez trois groupes d'informateurs, à savoir, les étudiants palestiniens apprenant la langue française, les étudiants natifs palestiniens n'ayant jamais appris cette langue et enfin des étudiants natifs français. Cette étude comparative visait à identifier les différences et/ou ressemblances dans les réalisations de cet acte de langage en fonction de la langue et de la culture des interlocuteurs. Elle avait aussi l'objectif de cerner les obstacles qui empêchaient un apprentissage et un usage efficace de l'acte de la requête chez nos étudiants palestiniens apprenant le français. En dernier, nous avons voulu proposer une piste didactique pour résoudre cette problématique et qui repose sur l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TICE).

Mots clés: acte de langage, apprentissage, acquisition, compétence pragmatique, sémantique, Sémantique des Possibles Argumentatifs, Technologies de l'Information et de la Communication (TICE)

Abstract

The objective of this study is to examine the difficulties of acquiring pragmatic competencies, as well as the difficulties of learning speech acts, in particular, the act of making a request, among Arabic-speaking Palestinian students at the Al-Quds University. Starting from the fact that Palestinian students learning the French language never get to master the use of this act in French, we sought to analyze the causes of these difficulties, and to find out whether the native language and culture can constitute obstacles to such learning. Moreover, we wanted to verify if the communicative methodology followed to teach a foreign language within our university was effectively teaching these speech acts. Although these communicative methodologies gave place to the teaching of speech acts, this teaching is limited to linguistic structures and contexts in which these speech acts occur, therefore not allowing for their conceptualization and their semantics. To conduct this study, we are interested, firstly, in the impact of the semantics of the speech acts on their realizations in context. Secondly, we are interested in the teaching process of these speech acts in French as a second language. Our thesis relies, first, on the theories of speech act. For our semantic analysis of the analyzed speech act, we adopted the semantics of argumentative possibilities developed by Galatanu. Following this semantic analysis of requests in the French and Arabic languages, we wished to compare the pragmatic realizations of this speech act within three groups of informers, namely: Palestinian students learning the French language, native Palestinian students who have never learned this language, and native French-speakers. This comparative study sought to discover the differences and/or similarities within the realizations of this speech act in function of the interlocutors' language and culture. The study also had the objective of overcoming the obstacles that prevent the effective learning and use of the act of requesting among our Palestinian students learning French. Lastly, we wanted to propose a didactic path to solve this problem and which relies on the introduction of Information and Communication Technologies (ICT).

Keywords: speech act, learning, acquisition, pragmatic competence, semantics, Semantics of argumentative possibilities, Information and Communication Technologies (ICT).