



**HAL**  
open science

# Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues- cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives

Marc Debono

## ► To cite this version:

Marc Debono. Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues- cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives. Le(s) français dans la mondialisation, Fernelmont : Editions Modulaires Europeennes, pp.423-447, 2013. hal-01376874

**HAL Id: hal-01376874**

**<https://hal.science/hal-01376874>**

Submitted on 5 Oct 2016

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DEBONO, M. (2013), « Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives », In : CASTELLOTTI, V. (sous la dir. de), *Le(s) français dans la mondialisation*, Fernelmont : Éditions Modulaires Européennes, pp. 423-447.

**Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures.  
Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives.**

Marc Debono, Université de Tours, EA 4246 Prefics-Dynadiv

## **Introduction**

La référence à la pragmatique est, depuis les débuts de l'approche communicative (désormais AC) et au fil des années, devenue incontournable dans les discours et pratiques des didacticiens et praticiens du français langue étrangère<sup>1</sup>. Même si certains développements récents autour de la perspective actionnelle semblent vouloir remettre en cause cette influence<sup>2</sup>, les « actes de langage » ou « de parole » - notion qui est ce que la didactique des langues-cultures (désormais DLC) a principalement emprunté à la pragmatique – sont toujours bien présents dans le champ. Si la pragmatique a énormément apporté au renouvellement de la DLC<sup>3</sup>, son influence comporte un certain nombre d'effets qui semblent en partie problématiques – dont certains ont d'ailleurs très tôt été identifiés, par D. Coste notamment (j'y reviendrai). L'objet de cette contribution est de revenir sur l'histoire du succès de la théorie des « actes de langage » en DLC (1.) et sur les critiques formulées à son encontre par les didacticiens (2.), avant d'évoquer trois de ses prémisses philosophiques essentielles (efficacité, intentionnalité, exprimabilité) (3.), pour finalement essayer d'identifier une certaine conception de la compréhension de l'altérité sous-jacente, conception que je mettrai en regard de celle proposée par une autre tradition philosophique (herméneutique) - qui dialogue depuis longtemps avec la tradition analytique dont est issue la pragmatique - afin de dessiner les contours d'une alternative didactique (4.).

## **1. Histoire d'un succès**

### **1.1. Qu'est-ce que la pragmatique ?**

Le terme *pragmatique* est très ancien et connaît une acception courante : ce « qui concerne les faits réels, l'action » (*pragma* en grec), à l'opposé de ce qui serait de l'ordre du spéculatif, du théorique (source : *TLF*). Aux côtés, mais en lien bien sûr avec cette acception courante, il faut mentionner que l'on distingue parfois la pragmatique « philosophique » de la pragmatique « linguistique » :

-la pragmatique philosophique - ou « pragmatisme » -, terme utilisé pour désigner un courant de pensée de la philosophie analytique dont Peirce est le chef de file, courant qui a eu (et a toujours) une influence considérable sur l'ensemble des sciences humaines et sociales (cf. Cometti, 2010 : 318). Résumé trop rapidement : les pragmatistes récusent les spéculations de la métaphysique en énonçant que tout ce qui existe est dans l'action. Exemplifié trop rapidement : les psychologues intégreront les apports de cette philosophie en axant leur travail sur le « comportement » (c'est la psychologie dite « comportementale ») et rejetteront corollairement le modèle de l'introspection (introspection qui constitue un « en dehors de l'action » qui n'a pas de réalité selon l'orientation pragmatiste).

-la pragmatique linguistique (désormais PL), fondée comme discipline des sciences du langage par Charles William Morris, dans une filiation peircienne, et définie comme l'étude de la relation des signes à leurs usagers/utilisateurs ou « interprétants » (Garric, 2007 : 6). L'apport décisif pour la pragmatique linguistique sera le travail des philosophes du « langage ordinaire », et en particulier Austin et Searle, qui ont développé la théorie, désormais classique, des « actes de langage », théorie philosophique qui, il faut bien le noter, est conçue « initialement sans lien avec la réflexion linguistique » (Garric, 2007 : 85).

### **1.2. Les actes de langage/ de parole**

L'écho qu'ont rencontré les théories d'Austin et de Searle conduit souvent à la réduction abusive de la pragmatique à la théorie des actes de langage (Bange, 1992 : 151). Sans vouloir reproduire cette réduction, deux raisons gouvernent à l'assimilation des deux dans la suite de ce texte : parce que la théorie des actes de langage est quasiment la seule chose que retient la DLC de la PL (je me limiterai donc à son examen), et pour une plus prosaïque raison d'allègement du texte. Conscients de cette facilité, venons en à cette théorie fameuse : la notion de *speech act*, traduite en français par « actes de langage » ou « actes de parole »<sup>4</sup> est d'abord développée au sein de la philosophie analytique des années 60-70. La notion trouve son origine dans *How to do things with words*, célèbre ouvrage de J.L. Austin publié en 1962, puis est reprise et étayée par J.R. Searle dans *Speech acts* publié 1969. Les applications et développements de cette théorie concerneront l'ensemble des sciences humaines et sociales, notamment (et logiquement) les sciences du langage, puis la DLC.

Chez Searle, les actes de langage - c'est-à-dire *ce que l'on fait avec des mots* pour reprendre la définition originelle d'Austin – sont classés selon l'intention du locuteur (les représentatifs, les directifs, les commissifs, les expressifs, les déclaratifs) et constituent « les unités minimales de la communication linguistique » :

« L'unité de communication linguistique n'est pas – comme on le suppose généralement – le symbole, le mot ou la phrase ni même une occurrence de symbole, de 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, 2009 [1972], 52 ; je souligne).

Si le courant communicatif en DLC retient bien cette idée d'unité minimale de la communication, les didacticiens des langues ont, bien sûr, interprété de manière diverse la notion d'acte de langage. Néanmoins, l'idée d'« un énoncé ou un groupe d'énoncés lié à une situation » constitue certainement le dénominateur commun des lectures didactiques de la notion (Decco, 1994 : 6).

### 1.3. Un succès fulgurant et persistant : les actes de parole en DLC

Dans deux textes à plus de vingt ans d'intervalle, D. Coste (1980) comme P. Anderson (2002) considèrent que la DLC n'a emprunté quasiment que la théorie des actes de langage à la pragmatique, et ceci de manière très rapide : ce « succès » fut en effet aussi fulgurant qu'il est persistant. D. Coste, dans un article de 1985 rappelle deux jalons importants de l'année 1976 qui permettent de comprendre historiquement l'arrivée de la pragmatique en DLC :

-l'article d'E. Roulet sur « L'apport des sciences du langage » paru dans les *ELA*, ou celui-ci mentionne les travaux d'Austin et de Searle (rappelons que la traduction française des *Speech acts* date de 1972, donc peu de temps auparavant). Cet article montre bien qu'à l'époque, la tendance traditionnelle à l'emprunt par les didacticiens des descriptions formelles des linguistes est délaissée au profit d'« une linguistique s'intéressant aux emplois et aux usages effectifs de la langue » (Coste, 1985 : 13), ce qui est le cas de la PL, mais aussi de la sociolinguistique de Hymes qui influencera particulièrement l'AC naissante.

-la publication d'*Un Niveau Seuil* la même année, qui est un *inventaire notionnel-fonctionnel*, avec des fonctions basées sur le concept d'actes de parole (demander son chemin, se présenter, etc.).

Dans ce même article de 1985, le coordonnateur d'*Un Niveau Seuil* constate que la section « Grammaire » de ce document, élaborée par J. Courtillon, est « moins souvent utilisée/mentionnée/critiquée que celle consacrée aux 'Actes de parole' et préparée par M. Martins-Baltar » (Coste, 1985 : 13), et qu'à l'époque « les actes de parole occupent le devant de la scène », la grammaire étant reléguée « en coulisse et en annexe » (idem : 14). Ce bilan est fait neuf ans après la publication d'*Un Niveau Seuil*, et treize ans après celle de la traduction française des *Actes de langage* de Searle. Quarante ans plus tard, en 2012, quand on regarde la place qu'occupent les « actes de parole » dans les matériels et discours didactiques, on mesure d'autant plus l'importance de l'influence pragmatique en DLC : même si la notion d'« acte de parole » n'est plus la notion clé qu'elle était au début de l'AC (la notion de « tâche » semble s'y substituer progressivement), elle garde une place plus qu'importante dans les discours didactiques et les pratiques de classe. Il suffit d'ouvrir un manuel de FLE pour s'en rendre aisément compte : la notion d'acte de langage

constitue encore aujourd'hui une « commodité d'organisation dans tant de 'méthodes' de FLE », pour reprendre l'expression évocatrice de J.-L. Chiss (2007 : 11), qui ouvre sur les raisons de ce succès : ce découpage est bien « commode » (j'y reviendrai).

Le *Cadre européen de référence pour les langues*, qui réfère à Austin et Searle dans sa bibliographie, maintient en partie cette orientation pragmatique engagée par l'AC en retenant parmi les différentes composantes de la compétence de communication, la compétence pragmatique, définie comme « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) (CECRL, 2001 : 18). Une discussion existe actuellement entre didacticiens sur « la fin de l'idéologie communicativiste » (Puren, 2006 : 37) et notamment sur la place centrale ou non à réserver aux actes de parole : pour C. Puren, avec la perspective actionnelle (désormais PA) – prônée par le CECR – la méthodologie didactique change d'agir social de référence, en passant d'un « agir sur l'autre par la langue » à un « agir avec l'autre (par la langue ou autrement) dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen » (idem). Néanmoins, la « rupture » avec l'AC n'est peut-être pas si évidente que cela, en théorie et en pratique :

-En théorie, car, pour Searle, il relève de l'évidence que sa conceptualisation des actes de langage s'inscrit dans une théorie de l'action : « [...] une théorie du langage fait partie d'une théorie de l'action, tout simplement parce que parler est une forme de comportement régie par des règles » (Searle, 2009 [1972] : 53). On peut donc légitimement s'interroger, avec J.-L. Chiss, « sur ce curieux renversement de situation qui consiste désormais à *rappeler* que l'agir ne se réduit pas au parler après qu'il a fallu convaincre que parler pouvait être agir » - et pour ce même auteur, la PA ne ferait ainsi que « déployer le programme austino-bakhtinien » (Chiss, 2005 : 46, c'est l'auteur qui souligne). Et finalement, l'agir - dont l'agir communicationnel est un aspect - est, avec la PA, toujours pensé (implicitement) dans une perspective pragmatique.

-En pratique, car les manuels récents se réclamant de la PA maintiennent une forte focalisation sur les actes de parole. C. Puren a lui-même noté que la construction des unités didactiques restait largement basée sur l'« unité de communication », et non sur l'« unité d'action » - ceci « bloqu[ant] [selon lui] les potentialités d'innovation de la perspective actionnelle » (Puren, 2008 : 13). Prenons les tables de contenus de deux manuels actuels : *Rond-Point 1* (2005), l'un des premiers manuels à se revendiquer clairement de la perspective actionnelle dans son avant-propos, et *Latitudes 1* (2008), manuel plus récent proposant également une approche « par tâches ». Dans les deux méthodes, les actes de paroles restent omniprésents :

-si l'unité 1 de *Rond-Point 1* est bien organisée autour d'une « tâche » (« mieux connaître les personnes qui suivent ce cours »), le détail de son contenu fait apparaître que sur les 15 items retenus (répartis en 3 rubriques), on trouve 7 actes de parole, 7 items lexicaux/grammaticaux et 1 item socioculturel. La dernière rubrique (« A la fin de l'Unité nous serons capables de... »), qui détaille les objectifs à atteindre en fin d'unité, ne regroupe quant à elle que des fonctions langagières : « nous présenter », « demander et donner des informations telles que notre nom, notre numéro de téléphone et notre courriel », « parler de nos motivations pour faire quelque chose ». On voit ici que même si la tâche est sensée constituer le but de l'unité didactique, ce qui est finalement visé est la maîtrise des actes de parole retenus, plus particulièrement ceux de la rubrique recensant les objectifs finaux (les autres unités de *Rond Point* ne diffèrent pas sur ce point).

-l'exemple de la présentation de la table de contenus à double entrée de *Latitudes 1* est également très parlant quant à la place réservée aux actes de parole dans l'architecture générale du manuel. La première colonne verticale est en effet réservée au recensement des « objectifs de communication » de chaque unité, recensement prenant la forme d'une liste d'actes de parole variés (« se présenter », « échanger sur ses projets », « demander et indiquer l'heure »). Vient ensuite seulement une deuxième colonne, intitulée « Tâche », qui recense un certain nombre d'activités de ce type (par exemple, pour l'unité 3 : « Dans un café, participer à une soirée de rencontres rapides et remplir des fiches d'appréciation »). Les actes de parole viennent donc avant les « tâches », et cette primauté semble confirmée par la présence d'une petite flèche allant de la première à la deuxième colonne, comme si les « tâches » n'étaient nécessaires que pour permettre le travail des fonctions langagières : dans une perspective actionnelle, la logique devrait être inverse, les tâches faisant émerger des

fonctions communicatives à travailler. Ces dernières restent donc centrales dans ce manuel « actionnel »<sup>5</sup>.

Le maintien de la pragmatique comme référence pour la didactique du XXI<sup>e</sup> siècle, 40 ans après son « entrée » en DLC, rend d'autant plus nécessaire la réinterrogation de ses prémisses (infra). Mais voyons auparavant quelques-unes des raisons que l'on peut avancer pour expliquer une telle continuité d'influence.

#### 1.4. Quelques raisons d'un succès

##### 1.4.1. Un découpage clair et « commode » du matériel linguistique

Malgré les précautions prises par les auteurs du *Niveau Seuil* pour expliquer que cet inventaire d'actes de langage n'avait pas pour fonction de fournir un élément organisateur des matériels et pratiques didactiques, la crainte d'une telle « commodité » d'utilisation s'exprimait peu après sa publication :

« [...] on peut craindre que des outils comme *Un Niveau Seuil*, qui font une large place à une typologie des actes et à des listes de notions soient lus, malgré les précautions prises, comme des tables de correspondance inventoriant les contenus souhaitables d'un enseignement fonctionnel-notionnel et servent ainsi, bien malgré eux (?), à favoriser une atomisation de la 'matière à enseigner' [...] » (Coste, 1980 : 250).

C'est pourtant bien ce type de transposition qui s'est produite : la plupart des méthodes communicatives reprennent en effet l'organisation annoncée dans la préface d'*Archipel*, souvent considérée comme l'une des premières méthodes communicatives de FLE :

« Nous avons donc réparti l'ensemble du contenu linguistique en unités ayant un caractère fonctionnel au niveau de la communication, c'est-à-dire permettant d'apprendre un discours centré sur une zone déterminée d'échanges : *parler de soi et interroger les autres sur les habitudes et les modes de vie, les goûts et les préférences, se déplacer à la recherche d'un lieu, demander et refuser un service, un conseil, envisager l'avenir, raisonner sur des faits, etc.* » (*Archipel*, Paris : Didier/Credif, 1982).

Au-delà de l'influence du seul *Niveau Seuil*, si la DLC a très vite et aussi bien reçu la pragmatique, et en particulier sa déclinaison austinienne/searlienne, c'est que celle-ci lui fournissait un découpage (en actes de paroles), un catalogage clair des éléments de la langue à enseigner<sup>6</sup>. C'est ainsi que D. Coste explique en 1980 - 4 ans après qu'il a dirigé la publication du *Niveau Seuil* français donc - la réception fulgurante de la pragmatique de la parole en didactique, comparée à son « refus relatif de l'analyse de discours » :

« Tout se passe comme si on avait toujours besoin [en DDL] d'une 'matière à enseigner', coupée en tranches démontables, itemisée et catalogable. Or, de ce point de vue, le discursif est mal placé : il ne se laisse pas aussi facilement mettre en listes que le lexique ou en arbres que les structures. À l'inverse, les actes de parole ou les notions, tels que normalisés par certaines descriptions, se substituent sans peine aux contenus anciens » (Coste, 1980 : 249)<sup>7</sup>.

Par ailleurs, le maintien d'une autre forme de « découpage pratique » du matériel à enseigner peut aussi contribuer à expliquer ce succès en didactique : une interprétation réductrice de la théorie des actes de langage a en effet contribué à maintenir l'unité classique de l'analyse didactique qu'est la phrase, et cela même si « l'acte de parole peut tout aussi bien être un mot ou un enchaînement de phrases » (Decco, 1994 : 5).

##### 1.4.2. Une conception instrumentale du langage (ordinaire, usuel) au service de l'intention

En lien avec ce premier ensemble de raisons, la conception très instrumentale du langage que propose la pragmatique explique aussi son succès en DLC. Il y a en effet l'idée, chez Searle surtout, qu'en maîtrisant l'acte de langage, on peut décoder, après un certain effort, l'*intention* de son auteur (l'intentionnalité étant un élément central dans la théorie de Searle, j'y reviendrai) – ce qui revient à dire que cette intention pourrait être transparente à celui qui aurait fait le travail nécessaire pour qu'elle le soit (et notamment d'apprentissage

de la langue et de ses conditions d'utilisation contextuelles). Inversement, en maîtrisant l'acte de langage, on pourra encoder de manière fiable son intention de communication. In fine, l'incompréhension est pour Searle un cas d'école, les intentions de communication étant potentiellement toujours compréhensibles/transmissibles par la bonne maîtrise de l'unité minimale de communication qu'est l'acte de parole. Notons dès à présent que cette conception codique du fonctionnement du langage pose question en ce qu'elle repose sur le postulat d'une altérité toujours « accessible » (cf. plus bas : 3. et 4.).

Dans l'explication de la (très bonne) réception de cette conception instrumentale du langage au service de l'intentionnalité, au-delà de son côté « rassurant » pour l'enseignant (la réussite communicative n'est « qu'une » question de travail sur des unités linguistiques bien identifiées et typologisées), il ne faut pas négliger l'assise de la théorie d'Austin-Searle sur le « langage ordinaire », usuel, qui a pu également séduire par son côté « pratique », et ce en réaction à des approches antérieures jugées trop théoriques : il ne s'agit plus de travailler de manière abstraite sur des structures linguistiques, mais au contraire de manière très concrète sur la communication telle qu'elle se joue « ordinairement ».

## 2. Un succès non sans critiques...

La théorie des actes de langage a permis de faire avancer la DLC en invitant à d'importantes innovations didactiques, en la renouvelant en profondeur, ce renouvellement étant d'abord celui du passage *Du structuralisme au fonctionnalisme* pour reprendre le sous-titre d'un ouvrage de R. Galisson qui a fait date (1980). La réflexion critique sur les différentes conséquences de ses adaptations didactiques est donc envisagée ici comme dialogue constructif et nécessaire avec une influence théorique encore aujourd'hui largement dominante. Rien n'est jamais tout blanc ou tout noir, et c'est dans cette perspective qu'il faut lire les limites mentionnées ici.

### 2.2. Le tropisme problématique vers l'oral et la « communication quotidienne usuelle »

Le tropisme vers l'oral et la « communication quotidienne usuelle » qu'entraîne l'influence pragmatique en DLC est, nous venons de le voir, un facteur d'attractivité pour les didacticiens des débuts de l'AC. Mais cette focalisation est aussi très vite mentionnée comme problématique, en particulier par D. Coste dès son article de 1980 :

« [...] quand la notion d'acte de parole s'est – très rapidement – répandue dans les milieux intéressés pas l'enseignement des langues, elle a surtout été introduite à l'aide de cas ('demander (l'heure)', 'demander (son chemin)', 's'identifier, se présenter') dont les réalisations étaient d'abord proposées et diversifiées à l'*oral*. [...] Le gros des propositions pédagogiques – et singulièrement celles qui ont trait à l'élaboration de documents d'enseignement – paraissent associer la pragmatique de la parole à la *communication quotidienne* usuelle plus qu'à la fréquentation de 'textes spécialisés' » (Coste, 1980 : 245-246 ; c'est l'auteur qui souligne).

Cette double focalisation de l'AC naissante s'explique par l'ancrage de la PL dans la philosophie du *langage ordinaire*, courant de la philosophie analytique qui réagit à la philosophie du *langage idéal* de ses origines (travaux de Russell, Frege, Quine). Ce courant du langage idéal considère que le langage ordinaire/usuel est rempli de confusions, d'erreurs, de simplifications et doit donc être corrigé pour aboutir à un langage plus précis, sans ambiguïté. Au contraire, Wittgenstein, le père fondateur de la philosophie du langage ordinaire dira à peu près exactement le contraire : les « jeux de langage » du langage ordinaire produisant selon lui des règles adaptées aux différentes situations. Les thèses d'Austin et Searle s'inscrivent dans cette filiation wittgensteinienne, et les pragmatistes et pragmaticiens travaillent, en philosophie comme en sciences du langage, uniquement sur ce langage ordinaire, réel, attesté, empirique. Par ailleurs, en lien avec cela, l'écrit n'est que peu traité par la pragmatique à ses débuts, et les interactions orales privilégiées : c'est ainsi que, au moins au début de l'AC et pour les publics de débutants, le travail sera axé sur un « oral ordinaire », les didacticiens délaissant quelque peu l'écrit, et particulièrement l'écrit littéraire et spécialisé.

Si les choses ont bien évolué depuis, sous l'influence d'une prise en compte toujours accrue des objectifs spécifiques des apprenants, ce tropisme du langage ordinaire persiste tout de même dans l'enseignement du FLE dit « généraliste », notamment dans les méthodes pour débutants. Or, les attentes des apprenants (même débutants) peuvent être en complet décalage avec le prosaïsme langagier proposé dans ces méthodes

reposant sur une approche fonctionnelle : beaucoup d'apprenants, qui, comme H. Besse l'a écrit, ne sont peut-être pas si « minoritaires » que cela et certainement « plus nombreux dans certaines parties du monde que dans d'autres » (Besse, 2009 : 10), apprennent en effet le français avec des motivations désintéressées (esthétiques, loisir, etc.), « sans intérêt matériel immédiat et sans réelle utilité pratique » (idem). Des apprenants cherchant tout sauf de l'oral *ordinaire* donc, et pour lesquels apprendre à « demander son chemin » risque de ne pas être particulièrement motivant<sup>8</sup>.

### 2.3. la minoration du « culturel » au profit du « linguistique »

Autre effet problématique de cette influence pragmatique, relevé par D. Coste, D. Moore et G. Zarate : la minoration du « culturel » au profit du « linguistique » dans l'enseignement de la langue étrangère, conséquence d'une lecture pragmatique de la notion de compétence de communication :

« [...] même si, d'un point de vue épistémique, la notion de compétence de communication entretient évidemment chez Hymes des rapports à l'anthropologie culturelle, la tendance dominante dans le secteur de l'enseignement / apprentissage des langues, *sous l'influence notamment d'une certaine conception de la pragmatique linguistique*, a été de privilégier les lectures de la compétence à communiquer en termes plus langagiers que culturels » (Coste, Moore, Zarate, 1997 ; je souligne).

Au-delà de cette réduction problématique du « culturel » (voire son éviction au profit du seul « linguistique »), la pragmatique, de par ses bases épistémologiques, me semble difficilement compatible avec une approche *interculturelle* : pour étayer cette affirmation, qui peut paraître un peu péremptoire à ce stade, il nous faut revenir sur certaines des prémisses de la théorie des actes de langage.

## 3. Quelques prémisses des thèses d'Austin et de Searle

Comme le note très justement P. Anderson (2007), le cadre théorique de la PL a été largement oublié par les didacticiens des langues, au profit des dimensions strictement technicistes (la langue découpée en actes de langage). Pourtant, l'ancrage philosophique de la PL n'est pas sans incidence sur la DLC qui en emprunte les théories. La place impartie à cette contribution ne permettant pas de mener une analyse précise de cet arrière-plan philosophique, l'ambition est bien moindre : nous réfléchissons ainsi essentiellement à partir de trois notions, centrales dans la philosophie du langage ordinaire d'Austin et de Searle : l'efficacité de la communication, l'intentionnalité et le principe d'exprimabilité. Ces trois éléments théoriques fondent l'idée d'une possible transparence (finale) de toute interaction et induisent ainsi une certaine vision de la rencontre altéritaire - peu compatible avec la démarche *interculturelle* pensée comme « une herméneutique » (Abdallah-Preteille, 2003 : 25) que j'évoquerai plus bas (cf. infra : 4.).

### 3.1. Efficacité : maîtriser les conditions de réussite de l'acte de langage

Les conditions de *vérité* de l'information communiquée constituaient la principale préoccupation des philosophes analytiques du « langage idéal », avant le *pragmatic turn* austinien<sup>9</sup>. Austin abandonne ce critère de la vériconditionnalité : ce sont les conditions d'*efficacité* de l'énoncé qui retiennent toute l'attention du philosophe anglais. Un acte de langage ne s'évalue pas au regard de sa vérité ou de sa fausseté, mais au regard de sa réussite ou échec : l'acte de langage « réussi » étant celui qui touche son but d'action sur le monde. Pour ce faire, il « suffit » que les conditions de réussite (analysée par Searle dans *Speech acts*) soient remplies - et elles peuvent potentiellement toujours l'être, aussi complexes soient-elles. La *maîtrise* de l'acte de langage est donc toujours *possible*. Cet optimisme, lié à une conception codique du fonctionnement du langage (très bien reçue en DLC, nous l'avons vu), tranche avec d'autres conceptions de la communication, notamment celle des herméneutes pour qui la réussite du dialogue est bien plus incertaine, bien moins mécanique, car ne se réduisant justement pas à une interaction langagière (cf. infra : 4.).

### 3.2. Intentionnalité

En 1988, Germain et LeBlanc définissaient ainsi l'objectif de la méthodologie communicative :

« [apprendre à] lire avec *l'intention* de s'informer, écrire avec l'intention de satisfaire un besoin d'imaginaire, écouter avec *l'intention* de connaître les désirs de quelqu'un, parler avec *l'intention*

d'exprimer ses propres sentiments » (Germain et LeBlanc, 1988, cités par Martinez, 1996 : 77 ; je souligne).

De manière particulièrement explicite dans ce passage, l'AC est définie à l'aide de la notion d'*intention*, une notion essentielle de la pragmatique searlienne, un des principes pivots de sa théorie étant que *tout acte de langage répond à une intention* :

« [...] lorsque je considère qu'un bruit ou qu'une inscription sur une feuille de papier constitue, en tant que message, un exemple de communication linguistique, je dois admettre, entre autres choses, que ce bruit ou cette inscription ont été produits par un être ou par des êtres *qui me ressemblent plus ou moins*, et produits avec *certaines intentions* » (Searle, 2009 [1972] : 53 ; je souligne).

Il y a deux postulats ici :

- toute communication répond à une/des intentions identifiables ;
- comme on « se ressemble plus ou moins », les intentions de toute communication linguistique peuvent être identifiées (il suffit de s'en donner les moyens et/ou d'en avoir le temps).

Notons que les recherches menées en pragmatique sur l'implicite, avec les travaux de Grice notamment, ne viennent pas remettre en question ce postulat searlien de l'intentionnalité : l'implicite, c'est ce qui n'est pas dit explicitement, mais ce qu'on *veut* faire comprendre. Si les travaux pragmatiques sur l'implicite posent comme règle la relation indirecte, cachée entre intention et acte de langage et comme exception leur relation explicite<sup>10</sup>, le but qu'est l'accès à l'intention initiale reste : l'accès est certes plus difficile, demande plus d'efforts d'analyse, mais il est toujours possible puisque toute action communicative répond à une intention. L'intention sera toujours potentiellement lisible, seul le degré de difficulté de cette lisibilité change.

On entrevoit, avec ces deux principes d'efficacité et d'intentionnalité, une conception de l'altérité au minimum questionnable pour une DLC souhaitant, à travers les « paradigmes » de la pluralité et de l'interculturel, promouvoir une vision originale et cohérente du rapport à l'autre.

### 3.3. Exprimabilité

Pour étayer sa conception de l'intentionnalité, Searle pose comme autre principe fondamental celui de l'exprimabilité, exposé au début de *Speech Acts* (il m'est nécessaire de citer ici un peu longuement Searle ; les italiques sont de mon fait) :

-« Je considère comme analytiquement vraie la proposition suivante sur le langage : *tout ce que l'on peut vouloir signifier, peut être dit*. Il se peut qu'une langue ne dispose pas d'une syntaxe ou d'un vocabulaire assez riche pour me permettre de dire tout ce que j'ai l'intention de signifier dans cette langue, mais en principe, rien ne m'empêchera de compléter cette langue insuffisante ou d'en trouver une plus riche, qui me permettent de dire ce que je veux signifier » (Searle, 2009 [1972] : 54).

-« [...] *même si je ne dis pas exactement tout ce que j'entends signifier, il reste que j'ai toujours la possibilité de le faire* ; et si jamais mon interlocuteur risque de ne pas me comprendre, je peux toujours me servir de cette possibilité. Mais il arrive bien souvent que je sois incapable d'exprimer exactement ce que j'entends signifier [Searle semble sous-entendre ici que l'intention est toujours claire, c'est son expression qui peut ne pas l'être], quand bien même je le voudrais, et cela, *soit parce que je ne maîtrise pas assez la langue dans laquelle je m'exprime* (si je parle en espagnol par exemple), soit, au pire, que la langue que j'utilise n'a pas les mots ou les tournures qui me seraient nécessaires » (idem : 56).

Les deux limites au principe d'exprimabilité exposées ici par Searle, sont donc des limites strictement techniques : l'une ayant trait à la maîtrise insuffisante de la langue, l'autre aux lacunes du système linguistique – deux limites que l'on peut toujours potentiellement surmonter, comme Searle l'explique dans la suite de ce passage :

« Cependant, même si je me trouve dans l'un ou l'autre de ces deux cas, c'est-à-dire, dans l'impossibilité de fait de dire exactement ce que je veux signifier, *je peux toujours, en principe,*



*surmonter cette impossibilité. Je peux, en principe donc sinon en fait, améliorer ma connaissance de la langue* ou bien, procédé plus radical, si, quelle que soit la langue utilisée, elle est inadéquate pour l'usage que je veux en faire ou simplement ne dispose pas des moyens qui me seraient nécessaires, je peux, toujours en principe, enrichir cette langue en y introduisant de nouveaux termes ou de nouvelles tournures. Toute langue dispose d'un ensemble fini de mots et de constructions syntaxiques au moyen desquels nous pouvons nous exprimer, mais si une langue donnée, ou même toute langue quelle qu'elle soit, oppose à l'exprimable une limite supérieure, s'il y a des pensées qu'elle ne permet pas d'exprimer, *c'est là un fait contingent, et non une vérité nécessaire* » (idem : 56).

Dans cette perspective pragmatique, on peut donc *toujours* surmonter « techniquement » les obstacles à l'expression de son intention, notamment par l'apprentissage de la langue. Là encore, ce postulat searlien (et la mention explicite du « moyen » qu'est l'apprentissage) n'est pas sans lien avec le succès didactique de sa théorie : il présente en effet un optimisme techniciste assez rassurant.

Autre élément notable à cet endroit : à travers la formulation du principe d'exprimabilité, Searle se place essentiellement du côté de l'*expression* pour élaborer sa théorie des actes de langage, et peu de la *réception*, ce que D. Coste identifiait déjà en 1980 comme problématique du point de vue des effets de la pragmatique en didactique :

« [Dans] les publications issues du Conseil de l'Europe et relatives notamment à la construction des niveaux-seuils [...], l'accent est généralement mis sur la production de l'acte (de l'intention de communication vers les formes linguistiques), dans une *perspective onomasiologique* qui ouvre un éventail de possibilités, étant entendu qu'il appartient au locuteur de choisir, dans le paradigme à sa disposition, les formulations qu'il estime les plus adéquates à son propos et à la situation. L'accent, de ce fait, se trouve porter sur l'*expression* plus que sur la compréhension et la visée énonciative voit ici l'acte du côté du producteur plus que du récepteur du message » (Coste, 1980 : 245 ; c'est l'auteur qui souligne).

L'image proposée en couverture de l'édition française des *Actes de langage*, parue en 2009 chez Hermann, me semble très significative de ce point de vue : on y voit un humain-géant, la bouche ouverte, sa main gauche levée et l'index brandi, s'adressant à un autre humain de bien moindre taille, qu'il tient sur sa main droite ouverte, devant lui. L'ouvrage ne fait pas mention de l'auteur de cette illustration (ni même de qui émane son choix), mais elle illustre parfaitement ce déséquilibre entre expression et réception/compréhension dans la théorie de Searle. Sans vouloir trop exagérer l'importance d'une illustration de couverture, elle est tout de même significative du point de vue de la conception du rapport à l'autre qu'elle met en scène : la maîtrise des actes de langage permettrait de « contrôler » l'autre, de le maintenir en son pouvoir (l'humain-géant « tient », littéralement, l'autre dans sa main). Ceci est finalement assez cohérent avec les prémisses de la pragmatique : l'acte de langage, c'est une action *sur l'autre*, une forme de prise de pouvoir *intentionnelle* et qui tend à la plus grande *efficacité* possible.

Mais revenons à la problématique de la réception/compréhension : si elle n'est que peu présente chez les théoriciens des actes de langage (alors qu'elle est, très significativement, centrale dans la philosophie herméneutique : cf. infra), il faut tout de même mentionner que Searle évoque cette question à propos de ce qu'il considère comme une erreur d'interprétation possible de son principe d'exprimabilité :

« Deux erreurs d'interprétation de ce principe sont possibles [...]. D'autre part, le principe d'exprimabilité *n'implique pas non plus que tout ce qui peut être dit puisse être compris par d'autres ; car cela exclurait la possibilité d'avoir un langage à soi*, un langage qui soit logiquement incompréhensible pour tout autre que celui qui le parle. *Il se peut fort bien que l'existence de tels langages soit impossible d'un point de vue logique*, cependant je ne me hasarderai pas à trancher la question au cours de la présente recherche » (Searle, 2009 [1972] : 56 ; je souligne).

Le raisonnement produit ici pour énoncer une limite possible à la compréhension de l'acte de langage est étonnant si l'on se place dans une perspective interprétativiste : ce n'est pas parce que l'autre pourrait avoir une part « normale » de non-transparence, mais parce que l'on pourrait hypothétiquement imaginer un langage « anormal », « à soi », « logiquement incompréhensible pour tout autre » (hypothèse que Searle juge par ailleurs hautement improbable...).

Pour conclure sur ce principe d'exprimabilité, on peut le résumer ainsi : toute intention est dicible (transposable en énoncés) ; il n'y a pas d'intention (d'action) qui ne puisse être dite. La communication est donc une question de volonté et de technicité : il suffit de vouloir, d'avoir l'intention de communiquer, pour trouver les ressources communicatives (et en particulier par l'apprentissage de la/des langue(s), cas évoqué par Searle). En réception, la compréhension relève de la « normalité », l'incompréhension supposant l'hypothèse hautement improbable d'un langage « logiquement incompréhensible ». En définitive, il suffit de se donner *techniquement* les moyens pour pouvoir se comprendre l'un l'autre, la transparence du sens étant une question de maîtrise ou d'enrichissement de l'instrument linguistique

### **3.4. Conséquences didactiques : la critique de P. Anderson**

Quelles sont les conséquences de ces prémisses des théories austiniennes et searliennes en DLC ?

P. Anderson a produit un article très critique sur la question, article au titre évocateur : « 'Nous avons les moyens de vous faire parler' ... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues ». Pour P. Anderson, la PL est envisagée en DLC comme fournissant les « moyens du faire parler », au prix d'une réduction de la communication à sa dimension instrumentale : « La communication est réduite à sa dimension instrumentale. Apprendre une langue revient à être capable de monter un certain nombre d'automatismes - automatismes qui ont la coloration de l'effet (actes de parole) » (Anderson, 2007 : n.p.). Et ceci, toujours selon P. Anderson, « conduit fatalement à la mise en œuvre d'une transparence énonciative dans laquelle l'apprenant *dit ce qu'il veut dire* » (idem ; je souligne). Après avoir analysé plus haut les prémisses de la pragmatique, on comprend bien la redoutable cohérence de ces conséquences en didactique<sup>11</sup> : la conception instrumentale du langage, l'idée que toute énonciation a une intention et que, si elle est bien réalisée, bien adaptée (à la situation, au contexte) la transparence de son sens est certaine, etc., tout cela se retrouve logiquement dans les pratiques, matériels et théories didactiques. Mais ces différents aspects sont-ils compatibles avec une démarche d'enseignement qui « prendrait au sérieux » l'altérité, une démarche que, malgré l'incessant galvaudage du terme, beaucoup continuent d'appeler *interculturelle* ?

## **4. Une alternative herméneutique en didactique ? La communication altéritaire, au-delà l'objectif de transparence**

Dans sa critique de l'influence pragmatique en DLC, P. Anderson concluait en citant une réflexion d'Heidegger sur l'enseignement des langues : je reviendrai sur cette proposition didactique assez déroutante et inattendue de la part du philosophe allemand, mais il me semble significatif (même si P. Anderson ne développe pas ce point) qu'un des représentants les plus importants de l'herméneutique contemporaine apparaisse à ce stade de la réflexion comme une alternative : l'herméneutique offre en effet une perspective foncièrement différente de la philosophie analytique dont est issue la théorie des actes de langage<sup>12</sup>. Voyons deux de ces points de tension : dialogue vs interaction ; langage-instrument vs langage « obscur », « secret ».

### **4.1. La conception herméneutique du dialogue et du langage : une compréhension jamais absolue, le langage comme « obscurité universelle » (Gadamer)**

La théorie des actes de langage s'organisant autour de l'*interaction*, et le *dialogue* étant une notion centrale pour les herméneutes (Gadamer en particulier), on pourrait y voir l'apparence d'une convergence.

Avec le concept d'intentionnalité développée par Searle, la pragmatique propose une définition *intentionnelle* de la compréhension : comprendre, c'est reconnaître ce que le locuteur *veut* dire, en situation de communication. Et quand Gadamer affirme que pour s'entendre sur le fond, il faut trouver un « langage commun », que l'« explication-entente sur le fond, qui doit être le fruit du dialogue, signifie donc nécessairement qu'il commence par élaborer un langage commun » (Gadamer, 1996 : 402), on pourrait penser qu'il se rapproche de la perspective pragmatique : le « langage commun » serait le fruit d'un ajustement technique dans l'interaction, rendant possible la transparence de l'autre à soi (l'établissement du « commun »). Mais, comme le note D. Simard, pour les herméneutes :

« le dialogue comme explication-entente sur le fond ne mène pas non plus au savoir absolu au sens hégélien, à la transparence des sujets avec eux-mêmes et à la transparence de l'objet interrogé. Ce

que je comprends est toujours partiel et mon langage n'est jamais la traduction parfaite de ce que je crois comprendre, l'écho fidèle d'une voix intérieure parfaitement transparente » (Simard, 2004 : note 11, p. 233)

Cette idée d'une signification incertaine, jamais absolue, d'une altérité qui n'est jamais (qui ne peut jamais être) totalement transparente est ce qui clive profondément les approches pragmatiques et herméneutiques. « Comprendre une phrase, c'est connaître sa signification » affirme Searle. Pour les herméneutes, la signification ne préexiste pas à l'acte interprétatif : l'expérience des interlocuteurs (le « déjà-là ») et les objectifs qu'ils conçoivent (le « en vue de ») sont autant d'éléments qui participent à la formation d'« anticipations de sens », de « préjugés » qui constituent le véritable moteur de la compréhension selon Gadamer. Or, tout cela – l'essentiel selon les herméneutes – constitue un « en dehors » de l'interaction conçue comme échange d'actes de langage, un « en dehors » qui rend nécessairement l'autre toujours en partie opaque, non transparent : nous ne pouvons y avoir entièrement accès, et la reconnaissance des limites (nécessaires) de notre compréhension constitue le préalable indispensable à l'entrée en dialogue avec l'autre. Cette acceptation du caractère limité de toute communication, condition *positive* du dialogue, est tout à fait différente de l'optimisme découlant d'une conception codique de la communication telle que proposée dans la théorie des actes de langage.

Et la conception du langage vient confirmer cette différence dans la manière qu'ont les deux traditions d'aborder la compréhension altéritaire. En effet, s'il ne peut y avoir transparence totale de l'autre dans le dialogue, c'est aussi parce que le langage est fondamentalement obscur : Gadamer parle d'une « obscurité universelle » du langage (1996 : 401), et Heidegger, son maître, propose sur ce même thème, ce qui ressemble aux fondations d'un programme didactique :

« Il faudrait considérer si cet enseignement de la langue ne mériterait pas d'être, plutôt qu'une formation, une *méditation* qui porterait sur le danger qui menace la langue, c'est-à-dire la *relation de l'homme à la langue*. Or une telle méditation relèverait en même temps la dimension salvatrice qui s'abrite dans *le secret de la langue*, dans la mesure où c'est elle qui nous conduit toujours du même coup dans la proximité de *l'informulé* et de *l'inexprimable* » (Heidegger, cité par Anderson, 2007 : n.p. ; je souligne).

La communication avec l'autre n'est pas prédictible/transparents parce que le langage ne l'est pas, mais également parce que toute la signification ne passe pas par le langage. La très ambitieuse - et, disons-le, peu réaliste - proposition didactique d'Heidegger a néanmoins le mérite de nous faire entrevoir ce que peut apporter la philosophie herméneutique en DLC : un contrepoids à la conception du « comprendre » que propose la philosophie analytique à travers la théorie des actes de parole, largement reçue/adaptée/galvaudée en DLC, et qui finalement « écrase » d'autres conceptions de la compréhension altéritaire, conceptions qui reposent sur des bases théoriques radicalement différentes (Babich, 2012). Pour les herméneutes, et pour Heidegger en particulier, la compréhension

« est moins une notion linguistique ou technique [comme elle l'est pour les pragmaticiens] qu'une notion herméneutique et ontologique. Il s'agit moins de comprendre la signification des termes du discours que de dévoiler le sens ontologique du *Dasein* et du monde, initialement ouvert par l'ouverture qu'est l'être » (Gauvry, 2009 : 4).

Comprendre est réfléchir sur ce sens ontologique dans un cas, décoder les termes du discours dans l'autre. L'herméneutique apporte comme contrepoids à une conception mécaniste de la communication l'idée que le sens n'est pas qu'affaire de décodage d'actes de langage (l'unité minimale de la communication en PL), et que toute compréhension est partielle, jamais absolue : on ne peut comprendre l'autre totalement, et encore moins par le seul travail du langage, celui-ci gardant son obscurité, son « mystère ». Cette compréhension totale n'est d'ailleurs pas le but du dialogue altéritaire : il s'agit davantage de « comprendre autrement » (Gadamer, [1976] 1996), de faire évoluer sa compréhension avec l'autre, non pas vers un absolu, mais vers un autre horizon, un *horizon commun*, construit et orienté de manière contingente, en fonction de projets relationnels (c'est la notion de *fusion des horizons* développée par Gadamer).

**4.2. En conclusion : l'herméneutique interculturelle (ou la gageure de faire de l'imprédictible et de l'opacité une valeur didactique ?)**

D'un point de vue didactique, cet apport n'est pas, il est vrai, directement traductible « techniquement » : il ne peut par exemple servir de base à l'organisation de manuel en unités, comme l'apport pragmatique l'a permis jusqu'à aujourd'hui. Si on peut légitimement se demander si le but d'une didactique est de trouver un découpage du matériau linguistique permettant d'organiser les manuels, il faut tout de même reconnaître l'intérêt que garde la pragmatique en fournissant une « unité » qui a eu pour mérite de renouveler le découpage grammatical classique de la langue en l'orientant vers l'action (renouvellement que la PA poursuit).

L'apport de l'herméneutique en DLC doit néanmoins, me semble-t-il, servir d'arrière-plan à une didactique qui se voudrait *interculturelle*, qui prendrait l'altérité « au sérieux » en respectant la part d'incompréhensible, d'incontrôlable de toute compréhension de l'autre. Il ne s'agit pas de prôner une didactique « nihiliste » (ou « crétinisante » diraient certains néo-conservateurs du champ éducatif), une didactique aisément caricaturale en des assertions du type « de toute façon, si l'autre est incompréhensible, 'secret', à quoi bon faire des efforts », mais bien plutôt de ne pas laisser croire a contrario que la maîtrise, si fine et précise soit-elle, de la complexité du fonctionnement pragmatique (ou sociolinguistique pour prendre une autre influence importante en DLC) de la communication, permet de décoder l'intention de l'autre, de la « percevoir » entièrement – et que les malentendus (certes pris en compte par la pragmatique – linguistique et interculturelle<sup>13</sup>) ne sont que la marque des « ratés » de la communication. Du point de vue herméneutique, on pourrait dire que l'incompréhension est au contraire, la « norme » indépassable.

Voilà ce que pourrait apporter l'herméneutique à une *éducation* à la communication, compatible avec un *apprentissage* de la communication. Il ne s'agit pas, en effet, d'« oublier » la transmission du savoir et du savoir-faire linguistique<sup>14</sup> – et de ce point de vue la PL a des arguments –, mais il s'agit bien plutôt de ne pas « tromper » sur le pouvoir de ces savoirs et savoirs-faire linguistiques : l'enjeu de la DLC étant la rencontre de l'autre, elle doit avertir que l'autre n'est pas « décodable » : et c'est là que l'herméneutique peut aider à construire une perspective interculturelle en DLC (sur cet apport, que je ne peux qu'évoquer ici, voir : Debono, 2010 ; Robillard et Debono, 2010 ; Debono et Goï, à par.). Cette possibilité passe, avant tout, par une nécessaire formation *théorique* des enseignants de FLE : et de ce point de vue, de la même manière que B. Babich regrette que la formation philosophique des scientifiques se réduise à une peau de chagrin, la technicisation croissante de certaines formations en didactique du FLE fait réfléchir...

## BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*, Paris : Anthropos/Economica.

ANDERSON, P. (2002), « 'Nous avons les moyens de vous faire parler' ... ou : ce que devient la pragmatique linguistique en didactique des langues », *Semen* [En ligne], 14, mis en ligne le 30 avril 2007, consulté le 30 novembre 2011. URL : <http://semen.revues.org/2537>.

AUSTIN, J. L. (1991 [1970]), *Quand dire c'est faire*, trad. et intr. G. Lane, Paris : Seuil.

BABICH, B. (2012), *La fin de la pensée. Philosophie analytique contre philosophie continentale*, Paris : L'Harmattan.

BANGE, P. (1992), *Analyse conversationnelle et théorie de l'action*, coll. Crédif « Langues et apprentissage des langues », Paris : Didier.

BESSE, H. (2009), « Pourquoi apprend-on encore le français en tant que langue étrangère ? », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 4, n°1, pp. 9-25.

BLANCHET, P. (1995), *La pragmatique*, Paris : Bertrand-Lacoste.

CHISS, J.-L. (2005), « Réflexions à partir de la notion de tâche : langage, action et didactique des langues », In : MOCHET, M.-A. et al. *Plurilinguisme et apprentissages*. Mélanges Daniel Coste, Lyon : ENS Editions, pp. 39-48.

CHISS, J.-L. (2007), « Sciences du langage et didactique des langues : une relation privilégiée », *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 2, n°1, pp. 5-18.

- COMETTI, J.-L. (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme ?*, Paris : Gallimard.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris : Didier.
- COSTE, D. (dir.) (1976), *Un Niveau seuil*, Paris : Hatier.
- COSTE, D. (1980), « Analyse de discours et pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique des langues », *Applied Linguistics*, vol. I, n°3.
- COSTE, D. (2002), « Des usages pragmatiques à l'action, et de l'acquisition à l'appropriation », In : CICUREL, F., et VERONIQUE, D., *Discours, action et appropriation des langues*, Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle, pp. 273-279.
- COSTE, D., DE PIETRO, J.-F. et MOORE, D. (2012), « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues », *Langage et société*, n°139, pp. 103-123.
- DEBONO, M. (2010), « De l'intérêt des 'marges juridiques' pour repenser l'interculturel en classe de français juridique », In : BLANCHET, P. et COSTE, D. (dirs.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, L'Harmattan, collection « Espaces Discursifs », pp. 149-172.
- DEBONO, M. et GOÏ, C. (dirs.) (à par.), *Regards interdisciplinaires sur l'épistémologie du divers. Interculturel, herméneutique et interventions didactiques*, E.M.E.
- DECOO, W. (1994), « Actes de paroles dans la didactique des langues: Conceptualisation et structuration », *Rapports - RHBf* (University of Amsterdam), 64e jgg, n° 1, pp. 11-21.
- ENGEL, P. (1997), *La dispute. Une introduction à la philosophie analytique*, Paris : Éditions de Minuit.
- GADAMER, H.-G. (1996 [1976]), *Vérité et Méthode*, trad. P. Fruchon, Paris : Seuil.
- GALISSON, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLE international.
- GARRIC, N. (2007), *Introduction à la pragmatique*, Paris : Hachette.
- GAUVRY, C. (2009), « Une intentionnalité pratique et contextuelle chez le Heidegger de 1919-1929 ? », *Bulletin d'analyse phénoménologique*, vol. 10. URL : <http://popups.ulg.ac.be/bap/document.php?id=350>.
- GERMAIN, C. & LEBLANC, R. (1988), « La pédagogie de la communication, essai de définition ». In : *Pédagogie de la communication dans l'enseignement d'une langue étrangère*, BOUCHER, A.-M., et al. Bruxelles : De Boeck.
- GRICE, P. (1979), « Logique et conversation », *Communications*, n°30, pp. 57-72.
- MARTINEZ, P. (1996), *La didactique des langues étrangères*, Paris : PUF, Collection « Que sais-je? ».
- PUREN, C. (2006), « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », *Le français dans le monde*, n°347, pp. 36-40.
- PUREN, C. (2008), « Formes pratiques de combinaison entre perspective actionnelle et approche communicative : analyse comparative de trois manuels », article mis en ligne *site de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes (APLV)*. URL : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1409> (consulté le 22 septembre 2012).
- ROBILLARD, D. (de) et DEBONO, M. (2010), « L'interculturel au risque de l'herméneutique », article co-écrit avec Didier de Robillard, In : BLANCHET, P. et COSTE, D. (dirs.), *Regards critiques sur la notion d' « interculturelité »*. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, L'Harmattan, collection « Espaces Discursifs », pp.173-190.
- ROULET, E. (1976), « L'apport des sciences du langage a la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés » *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°21, pp. 43-80.
- SEARLE, J. R. (2009 [1972]), *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*, Paris : Hermann.

## NOTES

<sup>1</sup> Dans cette contribution, j'évoquerai uniquement le champ de la didactique des langues-cultures tel qu'il s'est construit en France, plus particulièrement dans le domaine du français langue étrangère (FLE).

<sup>2</sup> Je ne discuterai qu'à la marge de ce point, qui me semble néanmoins emblématique de la propension de la didactique des langues à se construire *contre* ce qui précède (alors même que le différentiel n'est pas toujours si évident que cela quand on regarde les fondements théoriques des approches en questions).

<sup>3</sup> Si d'autres apports complémentaires et largement contemporains ont participé de ce renouvellement de la DLC (dont l'apport de la sociolinguistique de Hymes par exemple, sur lequel un article récent de Coste, De Pietro, Moore vient de paraître dans *Langage et Société*), je me limiterai néanmoins à l'apport de la pragmatique.

<sup>4</sup> Sur les enjeux de la traduction de *speech acts* en « actes de langage » ou « actes de parole », voir O. Ducrot dans sa préface à Searle, 2009 [1972]. J'emploierai indistinctement les deux expressions.

<sup>5</sup> Les intitulés des « modules » - regroupement de 3 unités - fournissent un autre indice de cette omniprésence : « parler de soi », « échanger », etc. : il s'agit la encore d'actes de langage.

<sup>6</sup> Notons que ce facteur explicatif est d'une remarquable permanence dans l'histoire des relations entre la DLC et les autres sciences du langage : le fait que des courants comme la linguistique structurale ou la PL aient eu un franc succès en DLC (peut-être plus que d'autres : sociolinguistique, psycholinguistique, analyse de discours, etc.) en dit beaucoup sur la discipline didactique elle-même, en particulier sur son appétence pour les théories proposant un classement clair du matériau linguistique à enseigner. Ainsi, à côté de l'histoire des emprunts de la DLC aux sciences du langage (et plus largement aux sciences humaines et sociales), celle des « non-emprunts » - ou des « occasions ratées » pour reprendre l'expression employée par D. Coste lors d'une discussion faisant suite à la communication à l'origine de cette contribution - serait éclairante.

<sup>7</sup> Cette volonté d'« itémisation » et de catalogage me semble également valable pour la dimension « culturelle » de l'enseignement-apprentissage des langues : le courant de la « pragmatique interculturelle », qui trouve un certain écho en DLC (mais que je n'aurai pas le temps d'évoquer ici), me semble questionnable de ce point de vue là aussi.

<sup>8</sup> « Pour qu'ils ne désertent pas leur cours de français après quelques dizaines d'heures, il faut qu'ils y trouvent de quoi se nourrir émotivement et intellectuellement, que les heures passées à apprendre cette langue étrange leur apportent quelque chose de plus [...] qu'une certaine habileté à communiquer en français [...] (Besse, 2009 : 19).

<sup>9</sup> Préoccupation qui s'inscrit dans la continuité de la méfiance traditionnelle des philosophes – anglais notamment – envers le langage : les mots sont des *idola fori*, des « idoles du marché » pour Bacon ; la langue un « brouillard devant les yeux » pour Locke.

<sup>10</sup> Grice (1979) distingue ainsi le *dire* du *vouloir dire*, distinction largement ignorée par Searle : son principe d'exprimabilité (cf. 3.3.) a en effet « pour conséquences que, d'un point de vue théorique, il n'est pas essentiel pour la communication linguistique d'envisager les cas où le locuteur ne dit pas exactement ce qu'il veut signifier. Parmi ces cas, les principaux sont : les sous-entendus, les imprécisions, les ambiguïtés et les expressions incomplètes » (Searle, 2009 [1972] : 57).

<sup>11</sup> Notons que ce n'est pas l'avis de P. Anderson qui semble expliquer ces conséquences didactiques – qu'il juge désastreuses - par une mauvaise interprétation de la théorie pragmatique.

<sup>12</sup> Pour une vision d'ensemble des principales différences et oppositions entre les deux courants de pensée, voir l'ouvrage récent de B. Babich, élève de Gadamer, intitulé *La fin de la pensée* (2012), qui donne un aperçu très synthétique de cette tension en philosophie (également : Engel, 1997).

<sup>13</sup> Cf. le courant de la « pragmatique interculturelle ».

<sup>14</sup> Même si continueront certainement et inévitablement les dénonciations de (pêle-mêle) l'éducation plurilingue, l'éveil aux langues, l'interculturel, le ludique, etc. comme des inventions détournant l'enseignant de son but...