



Apprentissage des langues : Compétence pragmatique, Interculturalité

Fabienne Baider, Cristelle Cavalla, Georgeta Cislaru

► To cite this version:

Fabienne Baider, Cristelle Cavalla, Georgeta Cislaru. Apprentissage des langues : Compétence pragmatique, Interculturalité. *Le Langage et l'Homme*, 2020, Apprentissage des langues : Compétence pragmatique, Interculturalité, 551. <hal-02928728>

HAL Id: hal-02928728

<https://hal.science/hal-02928728v1>

Submitted on 6 Oct 2020

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.



HAL Authorization

Apprentissage des langues, Compétence pragmatique, Interculturalité

Depuis les années 90, les recherches en didactique des langues se sont tournées vers la pragmatique pour renouveler les méthodes d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage (Fulcher, Davidson, Kemp 2011). Travailler en pragmatique et en apprentissage des langues c'est considérer le langage dans sa dimension discursive, communicative et sociale, ce qui conduit à très rapidement intégrer la notion de compétence pragmatique¹. À l'origine du champ d'investigation, ce sont d'abord des études *comparatives* consacrées aux différences et aux similitudes *entre* les actes de langage (Austin 1962) selon les langues et les cultures, leurs variations socio-pragmatiques et la variation de l'interlangue qui ont été au cœur des projets d'envergure tels que le « Cross- Cultural Speech Act Realization » (CCSARP) (Blum-Kulka, House, Kasper 1989). Ce volume se concentre sur les dimensions sociales, identitaires et culturelles lors de l'acquisition de la compétence pragmatique chez des apprenants.

1. Historique et définition de la notion

Lyle Bachman avait limité la notion de compétence pragmatique à la prise en compte du contexte de situation (1990 : 87-89) par les locuteurs ; il en reconnaissait deux formes : d'une part la compétence fonctionnelle, c'est-à-dire la capacité d'interpréter les relations entre les expressions et les intentions des locuteurs ; d'autre part, la compétence sociolinguistique, c'est-à-dire la capacité d'utiliser et d'interpréter la langue dans une situation déterminée et à bon escient. En résumé, dès ses origines la notion de compétence pragmatique concrétise des réflexions de chercheurs et de praticiens quant à l'importance du contexte.

Ce contexte était déjà au cœur de la notion de compétence *communicative* dans les travaux de Hymes (1972), une compétence définie comme le savoir langagier et la capacité de l'utiliser (Hymes 1972 : 282) : observer cette compétence de communication c'est observer la capacité des locuteurs à faire le choix entre les formes possibles (grammaticales, réalisables) et des formes appropriées au contexte (*ibid.* : 284-285), c'est réaliser l'acte de parole approprié (Austin 1962 ; Searle 1969). Cependant, comme le rappelle très justement Francine Cicurel (dans ce volume), avant cette capacité de s'exprimer dans un contexte donné « c'est une *intention* que le locuteur veut exprimer (demander, informer, saluer, protester [...]) On prend la parole *pour* obtenir quelque chose, on veut rassurer, on promet, on commande, on décommande, etc. ». Observer les apprenants c'est donc aussi observer comment ils gèrent cette intention avec les moyens acquis et en prenant compte des circonstances données.

La tendance de la pédagogie depuis les travaux en ethnologie de la communication (Hymes 1972 notamment) est en effet de prendre en compte la dimension pragmatique de la communication et par là même de l'apprentissage des langues. Ainsi les manuels scolaires se sont-ils focalisés sur *l'acte de langage* ou *acte de parole* dès 1976 (cf. Cicurel *infra*) pour exemple le Niveau Seuil. L'enseignement se fonde désormais sur les fonctions et non plus sur la nature des éléments grammaticaux (Tran 2014). On constate d'ailleurs que la pragmatique pourrait être conçue par les concepteurs de manuels

comme de la pragmatique de l'intention, ou de l'illocutoire : comment être poli ? Comment saluer ? Comment commander un café ? Cependant, jusqu'à encore très récemment, selon Muriel Warga (2005 : 141) l'importance de cette compétence pragmatique a été beaucoup moins l'objet d'études que l'acquisition de la grammaire par exemple ; cette 'sous-estime' en quelque sorte de la compétence pragmatique est d'autant plus critique que les erreurs pragmatiques seraient de fait moins *bien* perçues par les natifs que les erreurs grammaticales, selon la même chercheuse (Warga *ibid.*). Cette conclusion indique donc l'importance pour les apprenants de développer celle-ci. Mais comment appréhender cet acte de parole dans l'apprentissage *in situ*, de manière concrète ? Dans l'espace européen, les différentes autorités en matière d'analyse de discours restent floues sur la définition même de cette compétence (Bardière 2016 : 2) :

La consultation des dictionnaires de sciences du langage, tels que le *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage* de Ducrot et Schaeffer (1972), le *Sémiotique dictionnaire raisonné de la théorie du langage* de Greimas & Courtès (1979) et le plus récent *Dictionnaire d'Analyse du discours* de Charaudeau & Maingueneau (2002) montre en effet que, sur 40 ans environ, le terme a toujours uniquement désigné la discipline de recherche et non son objet.

Et Bardière de noter (*ibid.*) qu'à ce propos rarement le nom pragmatique est employé :

Les textes officiels qui régissent l'enseignement des langues vivantes recourent à l'adjectif : le Cefr parle de « *compétence pragmatique* », d'« *aptitude pragmatique* », de « *composante pragmatique* », de « *fonction pragmatique* », d'« *erreur pragmatique* », de « *gains pragmatiques* », etc.

Ainsi le CECR (Conseil de l'Europe, 2001, 17-18) définit-il trois dimensions de la compétence langagière: la dimension linguistique (les savoirs et savoirs faire qui ont trait au lexique, à la phonétique, à la syntaxe), la dimension sociolinguistique (paramètres socio-culturels ainsi la sensibilité au registre, aux références culturelles, etc.) et la dimension pragmatique (utilisation fonctionnelle de la langue dans des scripts définis, ainsi réalisation des actes de parole) dans l'apprentissage des langues, chaque dimension exigeant des connaissances, compétences et savoir-faire précis ou qui devraient l'être. En résumé, si la compétence linguistique inclut toutes les dimensions du système d'une langue, la compétence sociolinguistique est relative aux variations de ce système et celle pragmatique inclut les réalisations de celui-ci en contexte (p. 17)

Selon le nouveau CECR (2018 : 145) la compétence pragmatique en particulier peut être appréhendée sous trois aspects, ceux-ci pouvant inspirer différentes approches d'enseignement de cette compétence :

- la connaissance des principes par l'apprenant selon lesquels les messages sont organisés, structurés et organisés (compétence discursive) ; nous pouvons à cet égard faire référence à des enseignements focalisés sur les travaux qui font l'objet du FOU par exemple ;
- la compétence dans le déroulement des fonctions de communication (compétence fonctionnelle) ;
- la connaissance et la performance des scénarios interactifs et des scripts interactionnels (compétence de conception schématique) ce qui fait souvent l'objet de l'étude des dialogues.

Malgré ces efforts, peu de programmes ou de tests s'attachent à différencier les définitions, qu'elles soient celle du CECR ou du Conseil de l'Europe, ou d'aider à mettre en pratique lors de l'apprentissage ces mêmes définitions (cf. notre section 3). Pourtant, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique (pour répondre les distinctions du CECR) sont considérées comme des compétences fondamentales dans l'enseignement/apprentissage des langues. On peut d'ailleurs observer un certain chevauchement entre compétence sociolinguistique et compétence pragmatique,

et cette frontière non étanche est évidente aussi bien dans les recherches que dans la pratique, comme l'indique la section suivante.

2. Enseigner la compétence pragmatique

L'enseignement de la compétence pragmatique dans une langue seconde / étrangère a été le sujet de nombreux travaux en pragmatique interculturelle (Blum-Kulka, House, Kasper 1989 ; McConachy, Hata 2013 ; etc.).

Gabrièle Kasper, pionnière de la pragmatique et de l'apprentissage des langues, a inventé le terme de « pragmatique de l'interlangue » en 1981 (Roever, McNamara 2006 : 232). Avec Shoshana Blum-Kulka, elle définit cette notion comme l'étude de l'usage et de l'acquisition des actes langagiers en langue étrangère (1993 : 3), en se fondant notamment sur les travaux antérieurs qui ont développé une réflexion pédagogique sur l'acquisition de l'acte de parole. Nous pouvons ainsi citer la notion de compétence communicative (Hymes 1971 ; Savignon 1983), de compétence socioculturelle (Zarate, Byrm 1997), de compétences pour l'interaction sociale (Hall 1993 ; Hall, Pekarek 2011 ; Pekarek Doehler, Petitjean 2017) et de « compétence en interaction » (Kramsch 1986). Cette dernière proposition a motivé l'émergence d'une grammaire-en-interaction (Pekarek Doehler 2018) d'une part, et d'autre part, l'importance à la fois des connaissances pragmatiques *et* de la conscience interculturelle (Kramsch 1991 : 229) dans l'acquisition langagière. Dans cette optique la « compétence culturelle » commence par développer chez les apprenants la conscience de chaque système culturel/linguistique comme étant un système à part entière (on pourrait donc identifier ici une approche contrastive de deux systèmes), et celle de « compétence interculturelle » comme étant la compréhension des *interfaces* potentielles entre ces systèmes langagiers (cf. Moallemi, Barada dans ce numéro).

Ce concept d'« interface » entre systèmes langagiers fait écho au concept d'interlangue (Selinker 1972) ; celui-ci est central à la notion de compétence pragmatique et pourrait être défini comme « un système séparé et jamais entièrement assimilable au système de la langue étrangère, et susceptible de se fossiliser » (Selinker 1972 : 214). Ces recherches ont introduit la notion de « compétence pragmatique » dans une langue seconde/étrangère, qui se trouve au cœur de nombreux travaux dans le domaine de la pragmatique interculturelle (McConachy, Hata 2013 ; Trosborg 2010, etc.). La *pragmatique* de l'interlangue, notamment, se concentre sur *l'acquisition* et l'emploi de normes pragmatiques dans une L2, une des questions centrales étant d'étudier comment les apprenants produisent des actes de langage spécifiques en L2 et pourquoi ils rencontrent des difficultés à les produire. Il s'agit aussi d'évaluer la compréhension (ou incompréhension) des actes de langage en L2, afin de pallier les difficultés rencontrées. Ces deux compétences (production et compréhension) sont étudiées de manière transversale (comparaison en synchronie) ou longitudinale (évolution de l'acquisition) (Kasper, Blum-Kulka 1993 ; Kasper 1981). De plus, à la lumière des recherches récentes issues de la pragmatique néo-gricéenne sur les actes de langage, de la linguistique de corpus sur les figements, etc., les problématiques traditionnelles se sont renouvelées (Ifantidou 2014) ainsi les travaux consacrés à la maîtrise des actes de langage particuliers dans le domaine de la politesse (Brown, Levinson 1987) tels les remerciements ou les excuses, la mesure de la compétence pragmatique en interlangue, l'apprentissage des expressions figées (Warga 2005), les marques d'impolitesse (Ruytenbeek 2019), etc. On peut donner pour exemple des études en Europe qui s'attachent à évaluer les bienfaits des séjours Erasmus au niveau de l'acquisition de ces deux compétences. De plus selon le genre, les actes de parole varient ainsi le genre « écrit universitaire »

qui requiert des routines particulières que les scripteurs doivent parfois bien maîtriser pour que leurs écrits soient reconnus et acceptés par la communauté scientifique (Yan 2017).

3. Mesurer la compétence pragmatique en interlangue

Comme l'ont démontré les toutes premières recherches (Blum-Kulka 1982 ; Eisenstein, Bodman 1986), la compétence pragmatique est une dimension de l'acquisition des langues qui peut handicaper même au niveau B2 et C1 du CECR. Comment mesurer les compétences des apprenants dans cette interlangue ? Comment évaluer les capacités de pouvoir s'approprier la langue, de l'employer à bon escient et dans des contextes spécifiques ? Michael Byram (2003, 13) déplorait le manque de précision à ce sujet, notamment en ce qui concerne aussi la compétence interculturelle en interlangue, le CECR n'ayant pas été conçu avec la détermination des niveaux d'acquisition de cette compétence. De fait, si apprendre et enseigner la compétence pragmatique pose de nombreux problèmes, dès l'instant où l'emploi langagier est toujours extrêmement contextualisé, son évaluation l'est de même ; penser une évaluation standard semble donc être voué à l'échec. Des recherches françaises portant sur la compétence interculturelle (Dervin 2003 ; Collès 2017) et des recherches anglo-saxonnes portant sur la compétence pragmatique ont cependant tenté de répondre à la question et même de mettre au point des tests tels que le TOP-L2 (Phelps-Terasaki, Phelps-Gunn 1992, 2017) pour évaluer la compétence pragmatique en L1 et en L2. Cependant Tim McNamara et Carsten Roever recommandent justement que les tests prennent en considération le contexte social de l'interaction et les réponses des apprenants doivent correspondre à l'ancrage quotidien de l'usage de la langue (2006 : 54).

Ce sont les études focalisées sur l'expression de la politesse et sur son acquisition qui priment dans le domaine des études quantifiées en compétence pragmatique interculturelle. Ces recherches se concentrent souvent sur des actes de langage particuliers qui construisent la politesse, ainsi les remerciements ou les requêtes dans la vie quotidienne à l'oral ou à l'écrit, ou encore les routines langagières associées à des genres spécifiques (cf. Moallemi dans ce numéro). La requête par exemple est un acte de langage classique dans ce domaine (Warga 2005a et b ; Dewaele 2002 ; Blum-Kulka et Olshtain 1984) qui reste toujours d'actualité (Holtinnen 2017 ; Czerwionka, Cuza 2017), notamment au vu des thèses de doctorat soutenues et focalisées sur cette thématique (Bae 2012 par exemple). Comme le précise Holtinnen (2017 : 2), la fréquence des requêtes dans les interactions sociales (Kerbrat-Orecchioni 2001, 2005 ; Ogiermann 2009 ; Drew, Couper-Kuhlen 2014) ainsi que le fait que cet acte soit considéré comme un acte menaçant pour la face et donc plus complexe à gérer dans l'interaction (Brown et Levinson 1987) expliqueraient un tel intérêt de la part des chercheurs. D'autres recherches testent l'évolution de cette compétence lors de séjour à l'étranger (Barron 2003) ou lors de participation à des programmes d'immersion (Czerwionka, Cuza 2017) faisant suite aux travaux de Kasper et Rose (2002), Warga et Schölmberger (2007), Taguchi (2011). L'apprentissage de la phraséologie, domaine de compétence difficile à gérer sans passer par un apprentissage par cœur qui s'avère vain est aussi une dimension pragmatique de l'interlangue en plein essor. Ainsi plusieurs études (Bossé Andrieu 2003 ; Binon 2003 ; Yan 2017 ; Tran 2017) ont montré le déficit dans ce domaine des apprenants en L2 et donc un besoin didactique (Warga 2005 ; Ellis 1997 ; Gonzalez-Rey 2002 ; Cavalla 2018).

4. Nouvelles pistes

Ce numéro consacré à la compétence pragmatique à l'aune de l'interculturel propose des pistes assez novatrices dans le domaine, puisque ces études mettent en exergue les enjeux identitaires dans cet apprentissage, adoptant des démarches radicalement différentes.

Ainsi, si l'étude de Shima Moallemi aborde la question de la politesse dans les interactions interculturelles, un sujet classique dans le domaine, comme précisé plus haut, elle se focalise sur *les enjeux identitaires* qui peuvent impacter le développement de compétence pragmatique en Lx. La méthodologie inclut l'analyse d'entretiens compréhensifs menés avec des locuteurs iraniens habitant en France. Une telle analyse a révélé une variation interculturelle mais aussi intraculturelle. En effet, l'étude pointe une conception différente du respect en persan et en français, différence qui peut susciter plusieurs types de réactions parmi les Iraniens selon les situations de communication, les personnalités, les historiques. Parmi les réactions observées ont été notamment relevées une résistance à adopter les normes de la culture de l'autre, une sensation d'insécurité et enfin une satisfaction provoquée par la capacité d'adaptation et d'intégration dans un nouveau groupe social.

De même, s'appuyant sur un questionnaire et des entretiens semi-dirigés, l'étude de Sanae Harada met en exergue l'importance de la prise en compte de la langue-culture des apprenants lors de l'apprentissage de la politesse. Son analyse met ainsi au jour la perception des apprenants japonais concernant l'acte de refus en français. Les résultats révèlent que, parmi les diverses stratégies de refus, les apprenants se montrent particulièrement sensibles au degré de justification, à l'absence d'excuse explicite ainsi qu'au manque de compassion. La prise en compte des besoins d'empathie de l'autre semble donc aller au-delà de la mitigation de la menace de face classique. Cette étude comble aussi un manque en pragmatique interculturelle, puisque les données empiriques étant encore rares pour le français et le japonais. Elle ouvre donc la voie à de nouvelles discussions à propos de ces deux langues-cultures éloignées.

Dans son article « Et si la pragmatique n'avait pas dit son dernier mot », Francine Cicurel s'arrête sur la recherche d'indices pragmatiques dans une scène de ménage. En s'appuyant sur des concepts de la pragmatique, elle s'attache à aborder une scène de ménage extraite d'un volume du *Petit Nicolas* de Goscinny et Sempé afin de montrer qu'il s'agit d'un ensemble d'indices congruents autour des actes de parole qui permettent de saisir ou d'exprimer des intentions de communication. Francine Cicurel fait ressortir les enjeux identitaires en mettant en avant les intentions des locuteurs dans un tel cadre.

L'article de Catherine Audrin et Isabelle Capron Puozzo abordent la notion de créativité dans un contexte interculturel. Leur objectif est d'évaluer l'impact d'une pédagogie de la créativité sur le sentiment d'auto-efficacité et d'efficacité créative individuelle afin de pouvoir s'ouvrir aux autres. Leur méthodologie est de type observation participante, complétée d'un questionnaire. Si l'intervention n'a pas eu d'impact significatif sur le sentiment d'efficacité ou d'efficacité créative, elle a permis d'établir un lien positif entre ces deux concepts. Ces résultats suggèrent donc qu'il est possible d'établir un lien entre perception d'apprendre et de développer la créativité, mettant en évidence le cercle vertueux de l'apprentissage. Le développement de la créativité implique d'ouvrir les élèves à des démarches différentes, favorisant ainsi une ouverture plus grande au monde et à l'autre. Elle offre des pistes pour transformer l'interculturalité d'une classe en une opportunité pour apprendre collectivement.

Fabienne Baider et Joyce Mroueh proposent dans leur travail de faire le pont entre les études interculturelles en didactique des langues et la pédagogie critique. Les deux approches théoriques

peuvent ainsi se compléter et se renforcer en travaillant sur la notion d'empathie dans la salle de classe, et en particulier l'empathie vis-à-vis de l'exilé. Cette proposition est illustrée par les résultats d'une expérience qui s'est déroulée sur un semestre et qui se focalisait sur la notion d'exil. Leur étude pilote comprenait notamment un enseignement mixte combinant l'approche actionnelle (emploi de documents authentiques, jeux sérieux, création de dialogue) et des techniques de théâtre. La compétence pragmatique des étudiants est ainsi améliorée de par leur engagement dans ces activités ludiques.

Dans son article, Jacqueline Pairon aborde l'interface entre les neurosciences et la compétence pragmatique, notamment lors de l'apprentissage de la phonétique. L'étude met ainsi en lumière comment les travaux des neuroscientifiques et les recherches des artistes de la scène se rejoignent dans l'intérêt qu'ils portent à l'infra-verbal, ensemble des signaux en dehors de la communication verbale. Cet intérêt et la prise en compte d'une bonne homéostasie permettrait d'optimiser l'ouverture pluriculturelle et la communication plurilingue, l'homéostasie étant un terme de biologie qui désigne l'ensemble des processus coordonnés de régulation nécessaires à la réalisation du désir non réfléchi et involontaire de vivre. Cette approche permettrait de fonder épistémologiquement la méthode - principalement intuitive mais aussi éprouvée - de prononciation du français "corps - tête - c(h)oeur" des enseignantes-chercheuses de l'Institut des Langues Vivantes de l'Université catholique de Louvain, à l'intention d'étudiants internationaux issus de cultures variées.

La prise en compte de la dimension émotionnelle lors de l'apprentissage de la compétence pragmatique est au cœur des recherches de Simon Coffey, dimension qui est inhérente aux rencontres interculturelles. En effet, ces rencontres sont inéluctablement chargées de rapports de force complexes où en particulier des sentiments de douleur et de honte peuvent émerger, sentiments très peu étudiés jusqu'à présent dans les recherches en linguistique appliquée. L'étude de cas présentée est celui d'une jeune ressortissante française vivant à Londres où elle suit une formation pour devenir enseignante. À travers l'analyse de son récit autobiographique, apparaît un mal-être vis-à-vis des étiquettes « bilingue » et « locuteur natif ». L'étude conclut que le sentiment de honte découle de la divergence de catégorisations identitaires entre celles auto-attribuées et celles attribuées par les autres.

Françoise Berdal-Masuy, à travers son enquête menée auprès d'étudiants chinois dans un cours de FLE de niveau débutant, montre les difficultés rencontrées par ce public face à la méthode interactive et ludique créée pour le niveau A1 par les enseignantes de l'Institut des langues vivantes, à l'Université catholique de Louvain (Belgique). Les enjeux identitaires s'actualisent dans un cadre empathique développé dans le cours par l'enseignante et les étudiants entre eux afin de sécuriser ce public spécifique.

L'étude de Badreddine Hamma sur le passif enseigné sur fond de crise politique, tente d'expliquer en quoi le recours à un fait historique et culturel comme les événements de mai 68 pourrait être une alternative intéressante pour le développement des compétences communicatives et linguistiques en FLE, notamment en ce qui concerne l'engagement des étudiants. Le choix du passif comme tour grammatical semble en effet être motivé par des intentions discursives spécifiques que la crise politique retenue semble attiser. Quelques pistes de didactisation commentées sont proposées. Elles ont été établies à partir de témoignages oraux pris du corpus ESLO² recueillis aux moments des faits et de leur appréciation individuelle d'un tel exercice.

Ce numéro ouvre ainsi de nouvelles pistes qui privilégient la dimension de l'identité dans l'apprentissage et se focalisent sur trois axes :

- l'axe théorique : (re)théoriser la notion d'« interculturel » dans la classe de langue, étudier d'autres dimensions relatives à l'acquisition pragmatique telles que le rôle du théâtre (Aden 2009), retravailler les notions de compétence pragmatique à la lumière de théories de neurosciences ou de la créativité ;
- l'axe interprétatif : analyser de données pragmatiques originales autour d'actes de langage et de leur perception par des locuteurs de langues cultures éloignés ;
- l'axe appliqué : prendre en compte des émotions positives, en particulier favoriser une attitude d'empathie et négatives ainsi l'anxiété lors de l'acquisition des langues pour optimiser l'apprentissage, choix des documents pour permettre un engagement et un investissement des apprenants (Darvin, Norton 2017).

Références

- Austin John Langshaw (1962), *Quand dire, c'est faire*. Paris, Éditions du seuil.
- Bachman Lyle (1990), *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Bae Jin Ah (2012), *La politesse dans la communication interculturelle : les stratégies de politesse utilisées par les coréens apprenant le français comme langue seconde lors des situations de demande*. Thèse. Université de Montréal.
- Bardière Yves (2016), « De la pragmatique à la compétence pragmatique », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], n° 13-1, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 18 mars 2019. URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/462> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.462>
- Barron Anne (2003), *Acquisition in Interlanguage Pragmatics. Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam, John Benjamins.
- Binon Jean, Verlinde Serge (2003), « Les collocations : clef de voûte de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère ou seconde », *La lettre de l'AIRDF*, n° 33, pp. 31-36.
- Blum-Kulka Shoshana (1982), "Learning How to Say what you Mean in a Second Language: A Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language", *Applied Linguistic*, n° 3, pp. 29-59.
- Blum-Kulka Shoshana, House Juliane, Kasper Gabriele (1989), Investigating Cross-cultural Pragmatics : An Introductory Overview. In Shoshana Blum-Kulka, Juliane House & Gabrièle Kasper (Eds). *Cross-Cultural Pragmatics : Requests and Apologies*, pp. 1-34, New Jersey, Ablex Publishing Corporation.
- Blum-Kulka Shoshana, Olshtain Elite (1984), Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSAPP). In Z. X. He (Ed.), *Selected Readings for Pragmatics* (2003), pp. 647-676, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.
- Bossé-Andrieu Jacqueline, Mareschal Geneviève (1998), « Trois aspects de la combinatoire collocationnelle ». *TTR : traduction, terminologie, rédaction* n° 11(1), pp. 157-171.
- Brown Penelope, Levinson Stephen C. (1987), *Politeness: Some Universals in Language Usage*, Cambridge, Cambridge University Press.

Byram Michael (dir.) (2003), *Compétence interculturelle*, Conseil de l'Europe.

Cadre européen commun de référence (2001), Paris, Didier.

Cadre européen commun de référence. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs (2018), <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>

Cavalla Cristelle (2018), « Exemple d'enseignement de la phraséologie transdisciplinaire à l'aide de corpus numériques en FLE ». La lettre de l'AIRDF, La didactique du lexique, pp.43-47.

Collès Luc (2017). Évaluer la compétence interculturelle. In *Progression et transversalité*. In Ghislain Carlier, Myriam De Kesel, Jean-Louis Dufays et al. (dirs), pp. 197-205, Presses universitaires de Louvain.

Czerwionka Lori, Cuza Alejandro (2017), "A pragmatic analysis of L2 Spanish requests: Acquisition in three situational contexts during short-term study abroad". *Intercultural pragmatics* n° 14 (3), pp.391–419.

Darvin Ron, Norton Bonny (2017), Language, Identity, and Investment in the Twenty-first Century, In Teresa L. McCarty, Stephen May (Eds.), pp. 1 -12, *Language Policy and Political Issues in Education*, Encyclopedia of Language and Education, Springer.

Dervin Fred (2003), *Rencontres interculturelles en mobilité universitaire : propositions de méthodes d'évaluation ex post facto de l'acquisition de la compétence interculturelle*. Université de Rouen.

Dervin Fred (2017), *Compétences interculturelles*, Éditions des archives contemporaines

Dewaele Jean-Marc (2002), « L'Acquisition de la variation par les apprenants du français langue seconde », *Variation, chaos et système en interlangue française* n° 17, pp.143-167.

Drew Paul, Couper-Kuhlen Elizabeth (2014), Requesting – from Speech Act to Recruitment. In Paul Drew, Elizabeth Couper-Kuhlen (eds.) *Requesting in Social Interaction*. Studies in Social Interaction n° 26, pp. 1-34, Amsterdam, John Benjamins.

Eisenstein Miriam, Bodman Jean (1986), " 'I very appreciate' : Expressions of Gratitude by Native and Non-native Speakers of American English". *Applied Linguistics*, n° 7, pp.167-185.

Ellis Nick C (1997), Vocabulary Acquisition: Word Structure, Collocation, Word-class, and Meaning, In Norbert Schmitt & Michael McCarthy (Eds.), pp.122-139, *Vocabulary Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press.

Fulcher Glenn., Davidson Fred, Kemp Jenny, (2011), "Effective Rating Scale Development for Speaking Tests: Performance Decision Trees", *Language Testing* n° 28 (1) pp.5-29.

Gonzalez-Rey Isabel (2002), *La phraséologie du français*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.

Hall Joan Kelly (1993), "The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives: The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language". *Applied Linguistics* n° 14, pp.145- 166.

Hall Joan Kelly, Pekarek Doehler Simona (2011), Introduction: L2 Interactional Competence and Development. In Joan Kelly Hall, John Hellermann, Simona Pekarek Doehler (eds.) *L2 Interactional Competence and Development*, pp. 3-15. Clevedon : Multilingual Matters.

- Holttinen Tuuli Emilia (2017), « 'Passe-moi le sel' vs 'Pourriez-vous me passer le sel, s'il vous plaît ?' –Le développement des stratégies de requête chez les apprenants finnophones de FLEn », *SHS Web of Conferences* n° 38, pp.1-24.
- Hymes Dell (1972), On Communicative Competence, In John B. Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, pp.269-293. Harmondsworth, Middlesex, Penguin.
- Ifantidou Elly (2014), *Pragmatic Competence and Relevance*, Amsterdam, John Benjamins.
- Kasper Gabriele, Rose Kenneth (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, Oxford, Blackwell Publishing.
- Kasper Gabriele (1981), Data Collection in Pragmatics Research, In Helen Spencer-Oatey (dir.), *Culturally Speaking: Managing Rapport through Talk across Cultures*, Open Linguistics Series, pp. 316-341. London, New York: Continuum.
- Kasper Gabriele, Schmidt Richard (1996), "Developmental issues in interlanguage pragmatics", *Studies in Second Language Acquisition*, n° 18, pp.149-169.
- Kasper Gabriele, Blum-Kulka Shoshana (eds.) (1993), *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- Kecskes Istvan (2007), Formulaic Language in English Lingua Franca, In Istvan Kecskes & Laurence R. Horn (eds.), pp.191-219, *Explorations in Pragmatics: Linguistic, Cognitive and Intercultural Aspects*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- Kerbrat-Orecchioni Catherine (2001), « Je voudrais un p'tit bifteck ». *Les Carnets du Cediscor*, n° 7 [en ligne, consulté le 1^{er} avril 2020], <http://cediscor.revues.org/307>
- Kerbrat-Orecchioni Catherine (2005), Politeness in France: How to Buy Bread Politely. In Leo Hickey, Miranda Stewart (eds.), pp.29-44, *Politeness in Europe*, Clevedon : Multilingual Matters.
- McConachy Troy, Kaori Hata (2013), "Addressing Textbook Representations of Pragmatics and Culture". *ELT Journal* n° 67(3), pp.294-301.
- McNamara Tim F., Carsten Roever (2006), *Language testing: The social dimension*. Oxford, Blackwell Publishing.
- Ogiermann Eva (2009), "Politeness and In-directness across Cultures: A Comparison of English, German, Polish and Russian Requests". *Journal of Politeness Research* n° 5, pp.189-216.
- Pekarek Doehler Simona (2018), "Elaborations on L2 Interactional Competence: the Development of L2 Grammar-for-Interaction", *Classroom Discourse* n° 9(1), pp.3-24.
- Pekarek Doehler Simona, Petitjean Cécile. (eds.) (2017). « Les interactions sociales : recherches récentes sur le français », *Revue française de linguistique appliquée* n° XXII, 2 (numéro spécial).
- Phelps-Terasaki Diana, Phelps-Gunn Trisha (1992), *Test of Pragmatic Language*, Pro ed. Inc.
- Phelps-Terasaki Diana, Phelps-Gunn Trisha (2007), *Test of Pragmatic Language*, second edition, Pro ed. Inc.
- Roever Carsten, Tim. McNamara (2006), *International Journal of Applied Linguistics* n° 16 (2), pp. 242-258.
- Ruytenbeek Nicolas (2019), "Lexical and Morpho-syntactic Modification of Student Requests: An Empirical Contribution to the Study of (Im)politeness in French E-mail Speech Acts", *Lexique* n° 24, pp. 29-47.

- Savignon Sandra J. (1983), *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Selinker Larry (1972), "Interlanguage". *International review of applied linguistics in language teaching (IRAL)* n° 10(2), pp. 209-231.
- Taguchi Naoko (2011), "Do Proficiency and Study-abroad Experience Affect Speech Act Production? Analysis Appropriateness, Accuracy, and Fluency". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, n° 49(4), pp. 265-293.
- Tran Thi Thu Hoai (2014). *Description de la phraséologie transdisciplinaire des écrits scientifiques et réflexions didactiques pour l'enseignement à des étudiants non-natifs. Application aux marqueurs discursifs*. PhD, ss.dir. Agnès Tutin et Cristelle Cavalla, Université Grenoble Alpes, Grenoble. URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01330952/document>
- Trosborg Anna (ed) (2010), *Pragmatics Across Languages and Cultures*, Berlin/New-York: Walter de Gruyter.
- Warga Muriel & Ursula Schölmberger (2007). "The acquisition of French Apologetic Behavior in a Study Abroad Context". *Intercultural Pragmatics* n° 4(2), pp. 221-251.
- Warga Muriel (2005a). " 'Je serais très merçiable': Formulaic vs. Creatively Produced Speech in Learners' Request-Closings". *Canadian Journal of Applied Linguistics*, n° 8, pp. 67-84.
- Warga Muriel (2005b). « 'Est-ce que tu pourrais m'aider ?' vs. 'Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider' : Les requêtes en français natif et en interlangue », *Vox romanica*, n° 1, pp. 141-159.
- Yan, Rui. (2017). *Étude des constructions verbales scientifiques dans une perspective didactique : utilisation des corpus dans le diagnostic des besoins langagiers du FLE à l'aide des techniques de TAL*. PhD, ss.dir. Agnès Tutin et Cristelle Cavalla, Université Grenoble Alpes, Grenoble. URL: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01691923/document>
- Zarate Geneviève, Byram, Michael (1997), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Council of Europe.

¹ On notera d'ailleurs la traduction en français du volume de Hymes, à la même époque (1984) par un didacticien, Daniel Coste.).

² ESLO : Enquête Sociolinguistique à Orléans. Corpus oral de 1968 et ESLO2 des années 2000.