



HAL
open science

Les erreurs pragmatiques chez des apprenants chinois spécialisés en FLE

Jiqun Lu

► **To cite this version:**

Jiqun Lu. Les erreurs pragmatiques chez des apprenants chinois spécialisés en FLE. Éditions Le Manuscrit, 2022, Espace interculturel Chine-Europe, Zheng Lihua, 9782304053388. hal-03920834

HAL Id: hal-03920834

<https://hal.science/hal-03920834>

Submitted on 3 Jan 2023

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.

Copyright



Jiqun LU

Les erreurs pragmatiques chez des apprenants chinois spécialisés en FLE



Éditions
Le Manuscrit Savoirs
ESPACE INTERCULTUREL
CHINE-EUROPE

ISBN 9782304053388
© Éditions Le Manuscrit, octobre 2022

JIQUN LU

Les erreurs pragmatiques
chez des apprenants
chinois spécialisés en FLE

Espace interculturel Chine-Europe

Éditions Le Manuscrit
Paris

Dans la même collection

Épidémies et catastrophes dans la littérature chinoise contemporaine, Xiangrong Chen et Raymond Rocher, 2022

Les attitudes et les comportements des Chinois et des Français face à l'incertitude dans le travail : une approche interculturelle, Luwei Xing, 2022

Les jeux de communication pragmatico-interculturels des Chinois, Youzhong Fang, 2021

Représentation, évolution et réflexion du choc culturel dans les entreprises à capitaux étrangers en Chine, Jiang Xi, 2021

Intercultural Communication Between Chinese and French, Zheng Lihua, 2019

Le Téléphone portable et ses implications sociales, Xia Gaoqin, 2019

Communication interculturelle entre les Chinois et les Français, Zheng Lihua, 2019

Chine-France : connaître et reconnaître, Yang Xiaomin et Zheng Lihua, 2017

Les représentation et les pratiques de la beauté, Li Shujun, 2016

How The Chinese See The Europeans, Zheng Li-Hua, Dominique Desjeux et Anne-Sophie Boisard, 2016

Le parler des femmes dirigeantes en Chine, Yu Peng, 2014

La norme ISO 9000 en Chine : Une approche interculturelle, Ye Jianru et Zheng LiHua, 2012

Collection
« Espace interculturel Chine-Europe »

Les échanges politique, économique et culturel entre la Chine et l'Europe se sont beaucoup développés depuis l'ouverture de la Chine en 1978, mais il faut reconnaître que la présence européenne en Chine ne correspond pas à la place qu'elle devrait y occuper. Les différences culturelles comptent parmi les obstacles les plus difficiles à franchir, d'autant plus que souvent, on ne prend pas ou ne veut pas prendre conscience de leur réalité. Un réel dialogue interculturel s'avère impératif si l'on veut comprendre plus en profondeur les problèmes qui surgissent dans la coopération entre les deux parties.

Cette collection a pour objectif de fournir un espace de dialogue entre les cultures en regroupant des recherches centrées sur les réalités de contacts interculturels entre les Chinois et les Européens, visant notamment les difficultés que rencontrent les entreprises européennes en Chine et les entreprises chinoises en Europe, les images que les uns se font des autres, les migrations de pensées et de technologies, les mécanismes de construction de la confiance, etc.

Comité scientifique

Monsieur ZHENG Lihua, directeur de collection, professeur et directeur de thèse en sociolinguistique à l'Université des Études étrangères du Guangdong.

Monsieur XU Zhenhua, professeur et directeur de thèse en littérature française à l'Université des Études étrangères du Guangdong.

Monsieur LUAN Dong, professeur et directeur de thèse en philosophie et en littérature à l'Université des Études étrangères du Guangdong.

Monsieur CAO Deming, professeur et directeur de thèse en linguistique à l'Université des Etudes internationales de Shanghai.

Monsieur Dominique Desjeux, professeur et directeur de thèse en anthropologie et en sociologie à l'Université Paris Descartes.

Sommaire

Introduction.....	9
Chapitre premier	
Les recherches sur les erreurs pragmatiques.....	23
1. Les recherches centrées sur l'erreur pragmatique	25
2. Les recherches périphériques sur l'erreur pragmatique.....	31
3. Petite conclusion.....	35
Chapitre 2	
De la compétence linguistique à la compétence pragmatique.....	37
1. La notion de la « compétence » chez Chomsky	38
2. La compétence linguistique et la compétence langagière	41
3. La compétence de communication	44
4. La compétence pragmatique.....	49
5. Petite conclusion.....	60
Chapitre 3	
Les erreurs pragmatiques linguistiques.....	63
1. Les erreurs pragmatiques au niveau de la grammaire... 64	
2. Les erreurs pragmatiques au niveau du lexique	71
3. Les erreurs pragmatiques au niveau de l'énoncé	96
4. Petite conclusion.....	108
Chapitre 4	
Les erreurs pragmatiques socioculturelles.....	111
1. Les erreurs pragmatiques liées aux actes de langage rituels	112
2. Les erreurs pragmatiques liées à la gestion de face	139
3. Petite conclusion.....	161

Chapitre 5

À la recherche des raisons des erreurs pragmatiques 165

1. Les principales raisons des erreurs pragmatiques
liées à l'enseignement du français en Chine 166
2. Les principales raisons des erreurs pragmatiques
liées aux apprenants chinois..... 172
3. Petite conclusion..... 180

Chapitre 6

Pour une nouvelle perspective de l'étude

de l'erreur pragmatique 183

1. Le critère de jugement 184
2. La perspective de l'allocutaire..... 186
3. L'attribution causale dans l'explication de l'erreur
pragmatique..... 189
4. Petite conclusion..... 193

Conclusion 197

Références bibliographiques..... 205

Introduction

Le terme *erreur pragmatique* n'est pas nouveau. Il apparut pour la première fois en 1983 dans l'article intitulé « Cross-cultural Pragmatic Failure » écrit par la chercheuse britannique Jenny Thomas¹ et fut introduit dans le milieu pragmatique chinois par He Ziran deux ans plus tard. D'après le résultat de notre recherche sur ce sujet dans la banque de données des périodiques la plus consultée en Chine (CNKI), l'*erreur pragmatique* demeure toujours un sujet d'actualité depuis son introduction sur le continent chinois. Dans le présent travail, nous reprendrons ce sujet et partirons de perspectives différentes par rapport aux études déjà réalisées. En effet, nous avons l'intention d'étudier de près et de façon systématique le problème des erreurs pragmatiques chez les apprenants chinois spécialisés en français langue étrangère (FLE).

Dans le contexte actuel de la mondialisation, se multiplie chaque jour davantage des échanges internationaux de

1 Le terme anglais utilisé par Thomas est *pragmatic failure*. Dans notre recherche, nous prenons *erreur pragmatique* comme équivalent en français du terme anglais.

tout genre, dans lesquels les langues sont des vecteurs indispensables. La fonction communicative de la langue s'avère de plus en plus importante dans le processus d'internationalisation et dans l'enseignement des langues étrangères. En effet, pour un apprenant des langues étrangères, certes, il est nécessaire de bien maîtriser les règles grammaticales d'une langue, mais ce qui lui est primordial, c'est de savoir l'utiliser d'une manière appropriée dans une communication authentique afin de réaliser son objectif communicatif. Or, dans l'enseignement actuel des langues étrangères en Chine, on continue à privilégier surtout la compétence linguistique qui ne se transforme pas automatiquement en compétence communicative, étant donné que, comme l'explique Hymes dans son ouvrage intitulé *Vers la compétence de communication*, « la compétence communicative exige non seulement la grammaticalité et l'acceptabilité de l'expression, mais surtout son appropriation dans un contexte précis » (2004 : 83). Pour nous, l'inappropriété de l'expression serait à l'origine d'une erreur pragmatique.

En parlant des erreurs survenues dans la pratique d'une langue étrangère, Corder fait la distinction entre erreur visible et erreur invisible. Contrairement à l'erreur visible, l'erreur invisible ne présente guère de défaut au niveau grammatical, mais pose problème dans la communication. Pour nous, l'erreur pragmatique relève de la catégorie des erreurs invisibles. Jenny Thomas, à qui on doit le concept d'erreur pragmatique, explique ainsi l'origine de celle-ci : « ce qui donne naissance à l'erreur pragmatique, c'est la différence entre ce qui est compris par l'allocutaire et ce que veut dire le locuteur ou ce qu'il considère comme censé être compris par l'allocutaire » (1983 : 94). Les erreurs pragmatiques, malgré leur invisibilité sur le plan grammatical, sont plus ou moins repérables dans les interactions verbales entre les interlocuteurs relevant de contextes socioculturels différents,

car elles sonnent de manière bizarre. Certaines erreurs s'avèrent anodines chez un allocataire tolérant et elles n'empêchent pas le bon déroulement de la communication ; d'autres peuvent être nuisibles à l'interaction, conduisant soit à l'interruption de la communication, soit à la rupture de la relation entre les deux interlocuteurs. Autrement dit, une erreur pragmatique peut non seulement entraver la communication, mais aussi et surtout compromettre les relations interpersonnelles. En plus, par rapport aux erreurs linguistiques commises fréquemment par les locuteurs étrangers, les erreurs pragmatiques se voient moins bien tolérées par les natifs, comme le fait remarquer Thomas (*Ibid.* : 96) :

Une fois alertés que le locuteur n'est pas grammaticalement compétent, les locuteurs natifs semblent avoir peu de difficultés à tolérer ses erreurs grammaticales. Mais les erreurs pragmatiques sont rarement traitées de la même façon par les locuteurs non-linguistes. Quand un locuteur non natif commet des erreurs pragmatiques tout en parlant couramment la langue, un locuteur natif a tendance à imputer son impolitesse ou son animosité apparentes à sa grossièreté ou à sa malveillance plutôt qu'à son insuffisance linguistique. Autrement dit, si les erreurs grammaticales servent à révéler une performance défectueuse de l'utilisateur de la langue, les erreurs pragmatiques conduiront plutôt à un jugement de valeur sur sa propre personne.²

Ainsi, si la compétence grammaticale rend possible une communication, la compétence pragmatique concrétisée en une expression appropriée dans un contexte précis détermine

2 La version originale: Once alerted to the fact that S is not fully grammatically competent, native speakers seem to have little difficulty in making allowances for it. Pragmatic failure, on the other hand, is rarely recognized as such by non-linguists. If a non-native speaker appears to speak fluently (i.e. is grammatically competent), a native speaker is likely to attribute his/her apparent impoliteness or unfriendliness, not to any linguistic deficiency, but to boorishness or ill-will. While grammatical error may reveal a speaker to be a less than proficient language-user, pragmatic failure reflects badly on him/her as a person.

la qualité de la communication, car elle concerne directement notre personnalité en tant que participante de l'interaction. C'est là sans doute que réside la valeur d'une étude sur les erreurs pragmatiques commises par les apprenants de langues étrangères, visant à renforcer leur compétence communicative.

En termes concrets, notre travail porte sur les erreurs pragmatiques chez les apprenants chinois de langues étrangères, et nous avons choisi comme sujets les étudiants chinois spécialisés en FLE. En Chine, le nombre d'apprenants de FLE ne cesse d'augmenter depuis une vingtaine d'années³. En 2017, le ministère de l'Éducation de Chine a déclaré l'intégration officielle du français dans le cursus au lycée. De ce fait, de plus en plus de lycéens apprendront la langue de Molière et la choisiront probablement comme leur spécialité plus tard à l'université. D'ailleurs, avec *l'Initiative de la Ceinture et la Route* lancée par le gouvernement chinois, les coopérations entre la Chine et l'Afrique se multiplient, ce qui représente de grandes opportunités pour les jeunes Chinois sachant parler français. Tout cela nous amène à prévoir que dans les années à venir, le français restera une des langues préférées des apprenants chinois en langues étrangères. Cela représente pour les enseignants de français à la fois une opportunité à saisir et un défi à relever. En effet, vu sa popularité et le débouché de ses apprenants, cette langue sera de plus en plus utilisée. Cela veut dire qu'on accordera une importance croissante à la fonction communicative de la langue plutôt qu'à ses caractères internes. Une recherche sur l'erreur pragmatique nous permettra de mieux connaître les types d'erreurs les plus facilement commises par les apprenants

3 En 2018, le nombre des établissements supérieurs proposant un programme de français a augmenté de 350% par rapport à l'année 1999 et le français est enseigné dans 144 universités chinoises comme une spécialité (en 2018). On compte des dizaines de milliers d'étudiants chinois ayant le français comme spécialité.

chinois de FLE et de mieux comprendre les raisons derrière ainsi que le mécanisme qui les sous-tend, et *in fine* elle aidera nos étudiants à mieux se servir de cet instrument de communication.

Si le terme anglais *pragmatic failure* est depuis longtemps accepté et reconnu par de nombreux chercheurs chinois sous la forme de sa traduction chinoise 语用失误⁴ (*yu yong shi wu*), sa version française est loin d'être clairement définie. Les linguistes francophones semblent peu intéressés par ce phénomène et les recherches en la matière s'avèrent rares. En effet, une recherche dans la base de données de périodiques en français CAIRN nous a permis de trouver seulement trois articles qui abordent le sujet. En outre, parmi ces trois articles, la dénomination en français du terme n'est pas unanime : l'un traduit *pragmatic failure* en *erreur pragmatique*, les deux autres font plutôt une traduction littérale du terme anglais en utilisant l'expression *échec pragmatique*. S'offrent ainsi deux possibilités pour la traduction du terme anglais : *échec pragmatique* et *erreur pragmatique*. Le mot *faute* est souvent évoqué lorsqu'on parle de l'*erreur*. En effet, on confond assez facilement ces deux termes en français au point de remplacer l'un par l'autre. Nous sommes intéressés par le mot *faute* puisque par rapport au mot *erreur*, il correspond mieux à « 失误 » (*shi wu*), composante de la traduction chinoise du terme anglais. « 失误 » renvoie à une erreur commise par négligence ou inattention. À titre d'exemple, il s'agit d'un « 失误 » si l'on dit « 1+1=3 » tout en sachant que la bonne réponse est 2. Donc, « 失误 » désigne une déviation ou une erreur qu'on aurait pu éviter. Sémantiquement, cela correspond plutôt au sens du mot *faute*. Il nous paraît important de distinguer ces trois termes, à savoir *erreur*, *échec* et *faute*, et déterminer la version la plus adéquate du terme anglais *pragmatic failure*.

4 Ce terme chinois pourrait se traduire en « erreur pragmatique provoquée par négligence »

Étymologiquement, le terme *erreur* provient du mot latin *error*, dérivé du verbe *errare*, qui signifie « un acte de l'esprit qui tient pour vrai ce qui est faux et inversement ; jugement, faits psychiques qui en résultent. » (Le Petit Robert, 1985 : 684) ou « un jugement contraire à la vérité » (Le Petit Larousse illustré, 1972 : 390). En didactique des langues étrangères, les erreurs relèvent « d'une méconnaissance de la règle de fonctionnement » (Marquilló Larruy, 2003 : 120). Autrement dit, il s'agit d'un « phénomène linguistique déviant des règles présidant la langue et son usage standard qui reflète le manque de compétence chez l'apprenant » (Xu, 2008 : 37).

Le mot *échec* vient du nom du jeu, *les échecs*, issu du persan *shâh* (roi, schah) qui est employé par les Arabes, diffuseurs du jeu en Occident, dans l'expression « shâh mat » (le roi est mort) prononcée lors d'une partie d'échecs au moment où le roi ne peut plus se déplacer. Dans un sens plus large, le mot *échec* fait référence à une position difficile dans laquelle on est contraint par l'adversaire. Au sens figuré, le mot *échec* renvoie aussi à des « revers éprouvés par quelqu'un qui voit ses calculs déjoués, ses espérances trompées » ou à des cas d'insuccès ou de faillite, tel est la signification qu'on peut trouver dans des expressions comme *essuyer/subir un échec*. Au sens propre comme au sens figuré, le terme *échec* est lié à la conséquence d'un acte ou d'un événement. Un échec pourrait être le résultat d'une erreur ou non, mais peu important, les raisons ne font pas partie de la définition du terme.

Quant à notre recherche sur l'expression *pragmatic failure*, nous prêtons notre attention à des actes de langage considérés comme inappropriés dans une situation donnée, afin de comprendre de quel genre d'erreur il s'agit et quelles en sont les raisons. Le résultat des actes y est plus ou moins impliqué, mais il ne fait pas l'objet de notre recherche, car un acte inadéquat ne mène pas forcément à un échec de communication tant que les interlocuteurs ont

encore l'intention de continuer leur conversation malgré des incidents. Tous ces éléments pris en considération, il nous semble inadéquat d'utiliser le mot échec dans la définition de l'objet de notre recherche.

Le terme *faute* trouve son origine dans le mot latin *fallita*, dérivé du verbe *fallere* qui veut dire « tromper ». Il renvoie à un « manquement délibéré aux lois de la morale ou de la religion » ou à une « erreur choquante, grossière, commise par ignorance » (Le Petit Robert, 1985 : 684). En didactique, la faute a été conçue d'abord comme une injure au bon usage par les approches traditionnelles, et ensuite comme une atteinte au système de la langue et une carence par les méthodes audiovisuelles de perspective béhavioriste, et enfin comme un indice d'une dynamique d'appropriation de langue étrangère par les approches communicatives.

Corder évoque le mot *systématique* dans son article intitulé « Que signifient les erreurs des apprenants » pour distinguer les différents types d'erreurs, plus précisément les erreurs systématiques et non systématiques (1980). Il explique que les erreurs non systématiques sont des « aléas accidentels de la performance linguistique, qui ne reflètent pas les lacunes de sa connaissance de la langue » (*Ibid.* : 10), car elles sont dues principalement à « des défaillances de mémoire, à des états physiologiques tels que la fatigue ou à des états psychologiques, comme par exemple une émotion forte » (*Ibid.*).

Dans cette logique, tout locuteur, même en s'exprimant dans sa langue maternelle, est susceptible de commettre des erreurs non systématiques, mais d'ordinaire, lorsqu'on attire son attention sur ces fautes, il en sera immédiatement conscient et il a la possibilité de les corriger par lui-même « parce qu'il connaît la règle du système linguistique et qu'il ne l'a pas respecté seulement à cause de sa négligence » (Doca,

1995 : 78). Par contre, les erreurs systématiques proviennent plutôt d'un manque de connaissance de la langue cible ou d'une maîtrise imparfaite de certaines règles linguistiques. De ce fait, même si les erreurs sont signalées par les autres, le locuteur n'est pas toujours capable de faire lui-même la correction.

Pour établir une distinction plus claire entre *faute* et *erreur*, Corder a emprunté la dichotomie *compétence/performance* à la grammaire générative de Chomsky, en indiquant « qu'il sera commode d'appeler *fautes* les erreurs de performance, en réservant le terme d'*erreur* aux erreurs systématiques des apprenants, celles qui nous permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire » (1980 : 11). De ce point de vue, les fautes sont « occasionnelles, non répétitives et présentes à la conscience du locuteur » (Cuq, 2003 : 101), tandis que les erreurs sont « récurrentes et non susceptibles d'autocorrection » (*Ibid.*), car l'apprenant souffre d'une méconnaissance ou bien connaissance incomplète du système linguistique de la langue cible, c'est pour cela qu'il commet des erreurs. En outre, comme les erreurs ne peuvent pas être détectées et corrigées par l'apprenant lui-même, l'intervention d'une deuxième personne, le professeur par exemple, devient indispensable. Ces erreurs sont souvent récurrentes et avec l'aide d'un enseignant, elles permettent en retour à l'apprenant d'améliorer ses connaissances de la langue cible.

Cette distinction entre *erreur* et *faute* basée sur la dichotomie *compétence/performance* nous pousse à choisir le terme *erreur* et à traduire l'expression anglaise *pragmatic failure* en *erreur pragmatique*. D'ailleurs, en nous référant à la définition que He donne pour *pragmatic failure* : « un acte d'énonciation inapproprié n'ayant pas abouti à une communication réussie, qu'il s'agisse d'une expression inadaptée ou inhabituelle. »

(1997 : 205-206), nous pouvons affirmer que l'erreur en question ne résulte guère de la négligence ou de l'inattention du locuteur, mais de ses connaissances insuffisantes voire ses méconnaissances du locuteur sur l'usage standard des règles dans la communication, que ce soient des règles linguistiques ou socioculturelles.

Dans notre recherche, nous suivons deux critères afin de définir une erreur pragmatique comme objet d'étude. Premièrement, une erreur pragmatique peut se définir au sens large comme au sens strict. Au sens large, il s'agit de toute erreur apparue dans l'usage de la langue, liée à l'orthographe, au lexique ou à la grammaire, etc. Au sens strict, il s'agit, pour la plupart des linguistes de pragmatique, « d'une erreur d'acceptabilité des énoncés » (Sun et al., 2002 : 20). Nous adoptons la définition *stricto sensu* du terme dans la présente recherche. En d'autres termes, nous nous attachons à l'acceptabilité des énoncés en ignorant volontairement la grammaticalité, soit toutes les erreurs grammaticales liées par exemple au temps, au mode, à l'orthographe, à la syntaxe. Mais nous n'excluons pas pour autant des erreurs pragmatiques commises dans des phrases grammaticalement correctes. En effet, un mauvais choix entre le subjonctif et l'indicatif, ou entre le conditionnel et l'indicatif ne conduit pas nécessairement à l'agrammaticalité de l'énoncé, mais une erreur pragmatique peut apparaître dans un énoncé grammaticalement correct. Cela constitue pour nous le premier critère dans la définition d'une erreur pragmatique.

Deuxièmement, nous référons aux effets de la communication dans la définition d'une erreur pragmatique. Une communication est souvent considérée comme réussie si l'effet tangible correspond à l'intention du locuteur, et dans les cas où ces deux éléments ne se correspondent pas l'un à l'autre, une erreur pragmatique est considérée comme produite. Une telle définition est centrée sur le locuteur (*speaker-oriented*)

et néglige le rôle de l'allocutaire. Nous estimons nécessaire de prendre également en considération les effets de l'énoncé sur l'allocutaire. Un énoncé prononcé avec une bonne intention par le locuteur peut provoquer, malgré lui ou à son insu, un certain malaise ou des conséquences graves chez l'allocutaire, qui, à son retour, a aussi la possibilité d'interpréter l'énoncé à la manière lui convenant.

Quant aux problématiques de la recherche, nous cherchons, à travers cette étude sur des erreurs pragmatiques chez les apprenants de français langue étrangère, des réponses aux questions que nous nous posons :

- Quelles sont les erreurs pragmatiques propres aux apprenants chinois spécialisés en FLE ?
- Comment les erreurs pragmatiques sont-elles commises ?
- Quelles sont les raisons fondamentales de ces erreurs pragmatiques ?
- Existe-t-il une relation entre la compétence pragmatique et la compétence linguistique chez un même apprenant ?
- Quelles sont les mesures possibles qui permettent, dans le contexte chinois, d'améliorer la compétence pragmatique des apprenants en FLE ?

La méthodologie fait partie des questions essentielles pour toutes les disciplines, notamment celles s'intéressant aux interactions humaines. Pour nous assurer de la validité et de la crédibilité de la recherche, nous choisissons une approche multiméthodes pour la collecte de données : observation participante, jeu de rôles et DCT. L'observation participante comprend notre propre observation et celle de notre entourage et est à l'origine des exemples tirés de la vie

quotidienne et des conversations entre un professeur français et des étudiants chinois et enregistrés à l'insu de ces derniers. À l'observation des interactions quotidiennes authentiques s'ajoutent des jeux de communications simulées : dialogues exolingues simulés par nos étudiants, débats en français, des examens oraux subis par les étudiants, exposés des étudiants, anecdotes racontées par des amis, etc.

Le jeu de rôle est un événement de communication interactive à deux ou plusieurs participants où chacun joue un rôle. En didactique des langues, il sert principalement à développer la compétence communicative de l'apprenant sous trois aspects : la composante linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique (Cuq, 2003 : 142). Nous nous intéressons à cette méthode surtout parce qu'elle présente un grand potentiel pour la collecte des éléments pragmatolinguistiques et sociopragmatiques. Nous avons conçu deux situations de communication exolingue où les étudiants accomplissent les deux actes de parole en engageant un dialogue avec leur professeur français. Ce qui est plus intéressant pour nous, c'est de voir comment ces informateurs chinois jouent le rôle du professeur français dont le bagage socioculturel est fort différent du leur. Jouer le rôle d'une personne tout à fait différente du point de vue linguistique et socioculturel laisserait entrevoir la lacune de connaissances ou compétences pragmatiques de nos informateurs. Nous avons fait faire le jeu de rôle par nos étudiants de deuxième et troisième année, ce qui nous a permis de recueillir 204 dialogues écrits en français.

La méthode de *Discourse Completion Tasks* (DCT) est considérée comme très utile pour tester les connaissances sociopragmatiques des locuteurs. Par ailleurs, la fiabilité de cette méthode est confirmée par de nombreux chercheurs. Pour réaliser le DCT, nous avons élaboré un questionnaire présentant 14 scénarios de communication interculturelle dont

la validité ainsi que la force d'éliciter les erreurs pragmatiques ont été testées à plusieurs reprises. Nous avons fait remplir le questionnaire à 98 étudiants de troisième année faisant leurs études de français à l'Université des études étrangères du Guangdong ou à l'Université des Études internationales du Sichuan.

Les données collectées par les trois voies nous ont permis de construire un corpus nécessaire à la poursuite de la recherche. Nous avons d'abord fouillé des dialogues afin de percer des éléments susceptibles d'être pragmatiquement erronés. La deuxième étape consiste à discuter de ces erreurs relevées avec des Français natifs. Nous avons travaillé séparément avec deux Français natifs qui sont de vrais intellectuels. Ayant montré les conversations à ces deux Français natifs, nous leur avons demandé de nous indiquer les éléments qui les gênaient d'un point de vue pragmatique ou culturel. Évidemment, nous avons également mis l'accent sur les erreurs que nous avons déjà repérées pour les faire confirmer ou infirmer par les deux Français natifs, ce qui donne lieu à deux versions de commentaires. Les erreurs sur lesquelles les deux natifs se sont mis d'accord entrent directement dans notre liste finale. Finalement, 92 erreurs ont été sélectionnées pour les analyses.

Notre travail comporte six chapitres. Le chapitre premier portera sur les études que les chercheurs ont déjà réalisées sur les erreurs pragmatiques. Le deuxième chapitre sera centré sur la notion de compétence pragmatique, l'un des mots clés de la présente recherche. Les troisième et quatrième chapitres se focaliseront sur les analyses des erreurs pragmatiques tant au niveau linguistique (chapitre 3) qu'au niveau socioculturel (chapitre 4). Dans le cinquième chapitre, en nous appuyant sur la situation de l'enseignement de la culture et de la formation à la compétence pragmatique en Chine ainsi que sur les résultats de notre propre enquête, nous analyserons les raisons derrière les erreurs pragmatiques observées chez nos

Introduction

enquêtés. Dans le dernier chapitre, nous essaierons d'aborder les principaux facteurs ayant de l'impact sur le jugement de l'erreur pragmatique, afin d'aller plus loin dans notre compréhension de ce phénomène linguistique.

Nous tenons à remercier, à la fin de cette introduction, Monsieur ZHENG Li-Hua pour ses conseils pertinents et Monsieur Raymond ROCHER pour sa relecture attentive.

Chapitre premier

Les recherches sur les erreurs pragmatiques

Le terme de *pragmatic failure* (traduction littérale en français : échec pragmatique¹) apparut pour la première fois en 1983 dans l'article intitulé « Cross-cultural Pragmatic Failure » écrit par J. Thomas (1983), chercheuse britannique, bien que la notion ait déjà été évoquée dans des recherches antérieures². En Chine, les premières recherches sur l'erreur pragmatique furent menées par Huang Cidong avec son article « pragmatique et erreur pragmatique » (1984). L'année suivante, He Ziran introduisit dans le milieu pragmatique chinois le terme créé par Thomas en prenant comme équivalent en chinois « 语用失误 » (*yu yong shi wu* : erreur pragmatique). Cette traduction fut vite acceptée par d'autres chercheurs. Pendant assez longtemps, ce terme reste l'objet de

1 Dans la présente recherche, nous considérons l'« erreur pragmatique » comme l'équivalent du terme anglais, pour les raisons que nous avons évoquées dans l'introduction générale.

2 Citons par exemple Austin qui a mentionné les erreurs sur le plan pragmatique dans la troisième conférence de son séminaire portant sur l'acte de langage (1962). Ces erreurs y sont appelées *infelicities* (insuccès).

nombreuses recherches. Selon notre recherche à partir de la banque de données des périodiques la plus consultée en Chine, à savoir CNKI (China National Knowledge Infrastructure), 80 % des articles ayant dans leur titre le terme « 语用失误 » (*yu yong shi wu* : erreur pragmatique) ont été publiés au cours de ces dix dernières années. Ce qui nous permet de dire que l'erreur pragmatique reste encore un sujet de recherche actuel presque quatre décennies après son introduction en Chine.

Afin de connaître l'état des recherches sur l'erreur pragmatique à l'étranger en général et en France en particulier, nous avons recouru à la base de données de périodiques en français CAIRN. Afin de procéder à la recherche, nous avons tapé respectivement « échec pragmatique » et « erreur pragmatique » en mots clés. À notre grande surprise, aucune donnée n'a été trouvée. En élargissant le champ de recherche, nous avons repéré deux articles contenant le terme *échec pragmatique* dans le corps du texte, mais qui se contentaient de l'évoquer sans l'avoir vraiment analysé. Le premier article écrit par Irrmann (2006), porte en fait sur le marketing international. L'auteur explique les trois niveaux de compétences communicationnelles et interculturelles ainsi que les trois composantes dans une langue que sont la syntaxe, la sémantique et la pragmatique, et évoque l'erreur pragmatique en parlant de la pragmatique, une notion qu'il n'a pas pu développer dans l'article. Ce qui nous paraît intéressant dans son article, c'est qu'il utilise le terme *échec pragmatique* dont la signification correspond exactement à celle définie par Thomas. L'article de Peeters (2003) est aussi de type présentatif. Dans cet article intitulé « transculturel : sémantique, pragmatique, axiologie », l'auteur essaie d'expliquer quelques notions importantes telles que l'interlangue, l'incompréhension et le malentendu, les normes communicatives et les valeurs culturelles, et de proposer trois pistes de recherche, à savoir la sémantique transculturelle, la

pragmatique transculturelle et l'axiologie transculturelle. À l'aide d'un exemple classique qui fait comprendre la différence entre « thank you » et « merci » lorsqu'on les prononce pour répondre à la proposition d'un deuxième café, l'auteur introduit la bipartition de Thomas de l'échec pragmatique : échec pragmlinguistique et échec sociopragmatique. Le terme *échec pragmatique* est encore une fois emprunté par des chercheurs écrivant en français.

Nous avons également consulté des banques de données en anglais. La recherche n'a pas été fructueuse non plus : cinq articles portant sur l'erreur pragmatique, parmi lesquels l'un est rédigé par Blum-Kulka, le grand pragmaticien. Il faut tout de même remarquer que parallèlement à cette insuffisance des recherches centrées sur l'erreur pragmatique elle-même, les publications sont relativement nombreuses quant aux raisons ou origines de l'erreur pragmatique.

Dans ce chapitre, nous essaierons de présenter les études déjà réalisées en matière d'erreur pragmatique. En fonction de leur objet de recherche, nous nous proposons de classifier ces études en deux grandes catégories : celles focalisées sur l'erreur pragmatique elle-même et celles portant sur un sujet périphérique à l'erreur pragmatique.

1. Les recherches centrées sur l'erreur pragmatique

Depuis l'introduction du terme *erreur pragmatique* en Chine voici bientôt 40 ans, nombre de chercheurs chinois ont manifesté un intérêt croissant à son sujet. Les publications abondantes en sont des preuves. Dans certaines recherches, on affirme tout simplement l'existence des erreurs pragmatiques ainsi que l'importance de les repérer et éviter ; dans d'autres, on étudie de près le problème en se focalisant principalement sur la définition du terme *erreur pragmatique* et la taxinomie des cas d'erreur pragmatique.

1.1 Les définitions de l'erreur pragmatique

Thomas définit l'erreur pragmatique comme « l'incapacité de comprendre ce qu'on veut dire par ce qui est dit »³ (1983 : 91), autrement dit, ce qui donne naissance à l'erreur pragmatique, c'est la différence entre ce qui est compris par l'allocutaire et ce que veut dire le locuteur ou ce qu'il considère comme censé être compris par l'allocutaire. Qian Guanlian met en doute cette définition en disant qu'« il s'agit dans cette définition de l'incompétence de l'allocutaire plutôt que de l'erreur pragmatique du locuteur. » (1997 : 223) D'après lui, l'erreur pragmatique est commise lorsque les énoncés ne sont pas conformes aux règles communicatives ou sociales bien qu'ils soient grammaticalement corrects. He Ziran est d'avis que « l'erreur pragmatique résulte d'un acte d'énonciation inapproprié n'aboutissant pas à la réussite de la communication, qu'il s'agisse d'une expression inadaptée ou inhabituelle » (1997 : 205-206). D'autres chercheurs analysent l'erreur pragmatique de manière brève ou détaillée, générale ou précise, mais dans l'ensemble ils rejoignent l'opinion selon laquelle l'erreur pragmatique dérive d'un usage inadéquat de la langue, dans lequel interviennent divers facteurs tels que la différence culturelle, le contexte, la situation, etc.

À notre avis, une interaction réussie est le résultat d'un effort conjugué entre les deux interlocuteurs, alors que les définitions mentionnées ci-dessus ne s'intéressent qu'à un de ces deux interactants, comme à l'allocutaire chez Thomas, ou comme au locuteur chez Qian Guanlian ou He Ziran. À partir de cette constatation, Yao Xiaoying propose de définir l'erreur pragmatique en prenant en considération les deux parties. Selon elle, l'erreur pragmatique est « l'interruption d'une communication interculturelle à cause de la divergence entre le locuteur et l'allocutaire à l'égard des forces

3 Définition de Thomas en version originale: the inability to understand "what is meant by what is said"

illocutoires qu'ils accordent respectivement à un énoncé grammaticalement et lexicalement correct. » (2007 : 30) Nous sommes partiellement d'accord avec Yao pour son attention accordée aux deux interlocuteurs, mais nous ne saurons pas partager sa définition qui rendrait difficile la distinction entre des notions telles qu'« erreur pragmatique », « malentendu » ou « mécompréhension ». De plus, il est peu prudent de dire que l'erreur pragmatique aboutit à l'interruption de la communication. Toutes ces considérations nous amènent à proposer une nouvelle définition de l'erreur pragmatique qui serait « un décalage entre le message transmis ou interprété et l'intention communicative du locuteur ». Elle pourrait se produire aussi bien chez le locuteur que chez l'allocutaire. Dans cette définition, nous insistons sur le processus de la communication sans en prendre en considération le résultat effectif.

Les recherches sur la définition de l'erreur pragmatique nous mènent à penser à un phénomène : si l'on considère tel ou tel acte de langage comme une erreur pragmatique, on doit s'appuyer préalablement sur les critères permettant de porter des jugements. Dans les recherches existantes sur l'erreur pragmatique, la plupart ont pour objet d'étude des apprenants d'anglais et les auteurs se réfèrent souvent aux normes des anglophones natifs. Cependant, comme le disent Chen Xinren et Li Ming (2015), à une époque où l'anglais a tendance à devenir *la lingua franca*, la plupart des utilisateurs de cette langue ne sont pas des natifs. En conséquence, notre regard doit se fixer davantage sur l'intelligibilité, la convenabilité et l'acceptabilité des énoncés, qu'il s'agisse d'une conversation entre un apprenant et un natif ou tout simplement entre les apprenants.

Ce point de vue nous semble ouvrir une nouvelle perspective pour la recherche sur l'erreur pragmatique chez les apprenants de français langue étrangère, car le français

est parlé dans beaucoup de pays ou régions et il existe, à titre d'exemple, le français de France, le français d'Afrique et le français québécois, etc., et les normes pragmatiques pratiquées peuvent différer d'un pays à l'autre. Actuellement, beaucoup de nos diplômés de français se servent de leur français auprès des Africains. De ce fait, il faut que les professeurs introduisent aussi la culture de l'Afrique francophone dans leur enseignement du français.

1.2. La typologie des erreurs pragmatiques

Pour établir une typologie des erreurs pragmatiques, Thomas recourt au travail de Leech qui est à l'origine de deux branches de la pragmatique générale : pragmlinguistique et sociopragmatique (1983 : 10) et crée ainsi la bipartition des cas d'erreur pragmatique, à savoir « erreur pragmlinguistique » et « erreur sociopragmatique ». L'erreur pragmlinguistique se réfère aux cas où le locuteur en langue seconde donne à un énoncé une intention différente de celle que les autochtones y associent, alors que l'erreur sociopragmatique désigne les cas où l'allocutaire n'a pas réussi l'encodage culturel tant qu'il y a des différences culturelles fondamentales cachées derrière une forme linguistique (Thomas, 1983). La plupart des chercheurs chinois ont adopté cette bipartition. Qian Guanlian propose une bipartition entre « l'erreur pragmatique interlinguale » et « l'erreur pragmatique intralingual » (1997 : 224) en privilégiant la situation linguistique des deux interlocuteurs, mais n'a pas l'air de vouloir contredire le travail de Thomas; He Ziran développe la bipartition de Thomas en montrant sept cas différents de l'erreur pragmlinguistique et quatre cas de l'erreur sociolinguistique. D'autres chercheurs puisent leur inspiration dans d'autres théories et proposent de nouvelles méthodes de classification des cas d'erreur pragmatique. À titre d'exemple, en se référant à la *théorie de la pertinence*, Liu Shaozhong et Zhong Guoshi situent les erreurs pragmatiques de pertinence aux niveaux individuel, social, linguistique,

cognitif et culturel (2001); Liu Changjiang essaie de classifier les cas d'erreur pragmatique selon le rôle de l'auteur de l'erreur dans l'interaction et propose ainsi la bipartition entre « erreur pragmatique de l'allocutaire » et « erreur pragmatique du locuteur » et d'examiner les cas d'erreur pragmatiques selon qu'il s'agit d'une erreur verbale, non verbale ou paraverbale (2008). D'autres chercheurs encore font des remarques sur l'insuffisance de la bipartition de Thomas : He Ziran et Yan Zhuang (1986) citent des exemples à l'appui de leur constatation que la distinction de ces deux genres d'erreur pragmatique ne permet pas de définir toujours clairement des cas relevant à la fois d'une erreur pragmatolinguistique et d'une erreur sociopragmatique, et Liu Shaozhong et Zhong Guoshi (2003) trouvent que certains cas d'erreur pragmatique n'entrent pas dans la classification de Thomas, tant qu'ils n'appartiennent à aucune de ces deux catégories.

Toute classification présente en fait à la fois des avantages et des inconvénients. S'il y a des divergences, c'est parce qu'on examine le problème selon des perspectives différentes, telles que l'auteur de l'erreur, la forme de l'erreur, etc. En ce qui nous concerne, nous sommes plutôt d'avis de nous focaliser sur le contenu de l'erreur pragmatique. Partant de ce principe et des premières analyses de notre corpus, nous nous référerons plutôt à la bipartition de Thomas qui distingue les erreurs au niveau linguistique de celles sur le plan culturel. Mais notre analyse n'exclut pas pour autant les autres erreurs difficilement classifiables selon la bipartition de Thomas, car après tout, ce qui nous semble important, c'est de mener cette recherche en nous appuyant sur des cas concrets d'erreur pragmatique repérés dans notre corpus.

1.3 Les études comparatives sur l'erreur pragmatique

Josep Cuenca (2006) emploie le terme *pragmatic error* dans son article, où il étudie les interjections secondaires expressives qui sont utilisées dans le film américain *Four Weddings and a Funeral* et leurs équivalents dans les versions espagnole et catalane. L'analyse contrastive des interjections dans la version originale anglaise et les versions doublées catalane et espagnole permet de comprendre les stratégies différentes adoptées par les traducteurs de ces deux versions doublées : la traduction littérale est beaucoup plus fréquente dans la version espagnole que dans la version catalane et comporte souvent des erreurs pragmatiques qui sont dues, selon l'auteur, à une interprétation incorrecte du signifié pragmatique de l'interjection.

L'article élaboré conjointement par Blum-Kulka et Olshitsain (1986) porte sur une recherche à la fois théorique et appliquée en matière d'erreur pragmatique. L'article parle d'une enquête sur la longueur de la phrase adoptée aussi bien par les natifs et que les non-natifs de l'hébreu et de l'anglais lorsqu'ils effectuent une demande. Les auteurs constatent que l'erreur pragmatique ne se limite pas aux locuteurs non natifs du fait qu'elle peut se produire aussi chez les natifs. Ce qui est différent, c'est que les natifs repèrent aisément les erreurs et les corrigent spontanément, tandis que les non-natifs le font moins facilement. De plus, par rapport aux natifs, les non-natifs ont tendance à employer des phrases longues. D'après les auteurs, cela s'explique par le fait que les non-natifs ont moins de confiance en eux-mêmes et qu'en désirant se conformer aux codes de la langue étrangère, ils vont trop loin tant ils ne maîtrisent pas ces codes qui sont différents de ceux de leur langue maternelle. Par ailleurs, l'enquête montre qu'une différence existe entre les non-natifs et que la longueur de la phrase est à proportion avec le niveau de maîtrise de la langue.

Une revue de la littérature, qui n'est pas exhaustive, nous fait constater que par rapport aux chercheurs chinois, les linguistes francophones et anglophones semblent peu intéressés par l'étude de l'erreur pragmatique. Leurs recherches en la matière sont non seulement peu nombreuses, mais aussi peu systématiques. Cet écart nous semble pouvoir s'expliquer par les différences entre l'enseignement des langues étrangères en Chine et celui à l'étranger. En effet, la quasi-totalité des études réalisées par les chercheurs chinois porte sur l'apprentissage de l'anglais qui est la première langue étrangère en Chine. Il est naturel dans ce cas que les chercheurs enseignants accordent une attention particulière à la maîtrise de cette langue par les élèves. En plus, le chinois et l'anglais appartiennent respectivement à la famille des langues sino-tibétaines et à celle des langues indo-européennes, et les cultures dont relèvent ces deux langues sont bien différentes. Ainsi, les apprenants chinois d'anglais ont souvent tendance à commettre des erreurs pragmatiques, tandis que les apprenants français d'anglais ou d'une autre langue de la famille indo-européenne sont moins sujets aux erreurs pragmatiques, car leurs langues sont proches et surtout que les différences culturelles entre elles sont relativement faibles. Ceci dit, il est à espérer que plus d'études sur l'erreur pragmatique chez les apprenants français paraîtront au fur et à mesure que l'enseignement du chinois se développe en France.

2. Les recherches périphériques sur l'erreur pragmatique

Parallèlement à des recherches centrées sur l'erreur pragmatique, il existe d'autres recherches qui ne prennent pas directement l'erreur pragmatique comme objet de recherche, mais qui s'intéressent à des sujets périphériques, tels que ses raisons, ses influences ainsi que les mesures visant à

éviter ce phénomène. Ces recherches contribuent à enrichir et approfondir dans une certaine mesure les recherches focalisées sur l'erreur pragmatique.

2.1 Les recherches sur les raisons de l'erreur pragmatique

Dans son article sur l'erreur pragmatique, Thomas évoque les raisons de ce phénomène linguistique telles que le transfert pragmalinguistique et l'usage inadéquat des éléments socioculturels dans la culture cible. Pour mieux mettre au clair les études portant sur les raisons de l'erreur pragmatique, il nous semble nécessaire de distinguer, dans les paragraphes suivants, le transfert culturel, le transfert pragmatique et la synergie de facteurs différents.

2.1.1 Le transfert culturel

Dans son livre intitulé *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*, l'ethnologue française Raymonde Carroll présente et analyse des comportements fort différents de Français et d'Américains dans la vie de tous les jours (1987). La culture s'étant ancrée en nous, ce qui nous paraît tout à fait naturel ne l'est pas forcément pour ceux appartenant à une autre culture. Or, nous n'en sommes pas toujours conscients et cela provoque souvent des malentendus voire des conflits. Kerbrat-Orecchioni, en parlant de l'interaction interculturelle, souligne que les systèmes communicatifs sont différents d'une culture à l'autre (1994). Les différences se rapportent dans beaucoup de cas à des règles pragmalinguistiques et à des règles sociopragmatiques, ces dernières dépendent souvent des valeurs culturelles. Odlin, dans son livre traitant de la politesse, analyse des différences culturelles en actes de politesse tels que la demande, l'excuse, etc. (2001). C'est souvent le transfert culturel qui provoque des problèmes dans la communication entre les natifs et les non-natifs.

2.1.2 Le transfert pragmatique

Takahashi, dans une étude empirique réalisée auprès des apprenants d'anglais ayant le japonais comme langue maternelle, demande à ses enquêtés de produire des jugements sur la convenabilité des demandes formulées en anglais dans des contextes variés (1996). Le résultat montre que la plupart de ces apprenants, quel que soit leur niveau d'anglais, prennent comme référence des formules en japonais pour un même contexte. Takahashi&Beebe (1987), Olshtain (1983), Robinson (1992) et Blum-Kulka (1982) ont tous fait des enquêtes auprès des apprenants de langue étrangère, qu'il s'agisse de l'anglais ou de l'hébreu. Selon leurs études, les apprenants de langue étrangère ont tendance à transférer les habitudes pragmatiques de leur langue maternelle dans les usages de la langue étrangère.

2.1.3 L'influence de concert de divers facteurs

Certains chercheurs pensent que le transfert culturel et le transfert pragmatique ne sont pas les seuls facteurs entraînant l'erreur pragmatique. Robinson (*op. cit.*) y ajoute la généralisation abusive des règles pragmatiques de la langue cible. Bardovi-Harlig & Hartford sont d'avis que l'erreur pragmatique se rapporte aussi à la durée du séjour de l'apprenant dans le pays où la langue fait l'objet de son apprentissage (1993). La méthode pédagogique et le niveau de la langue seraient aussi à l'origine des erreurs pragmatiques selon House (1996) et Koike (1996). Robinson et Takahashi&Beebe (*op. cit.*) estiment que la pratique pragmatique est influencée de concert par différents facteurs, en particulier, le transfert de la langue maternelle, le niveau de la langue étrangère, et la durée du séjour dans le pays cible. Certains chercheurs (Zhang Hui, 1994; Zhang Xinhong, 2000; Sun Ya et Dai Ling, 2002) estiment que les différences en syntaxique, en sémantique et en culture sont à l'origine de l'erreur pragmatique. Selon Long Xiang,

une compétence insuffisante pour la compréhension du contexte ainsi que le manque de connaissances pragmatiques schématiques, encyclopédiques et culturelles sur la langue cible sont également susceptibles de provoquer une erreur pragmatique (2008). Zhang Juwen (2000) et Zhang Xiaopeng (2002) attribuent l'erreur pragmatique aux enseignants des langues étrangères qui depuis très longtemps focalisent leur attention sur la compétence linguistique, négligeant la compétence communicative (2000). Lü Wenhua et Lu Jianji affirment que nos méthodes pédagogiques qui relèguent plus ou moins au second plan les dimensions pragmatique et culturelle de la langue étrangère donnent lieu à l'interférence de la langue maternelle (1993). Selon eux, les apprenants des niveaux débutant ou intermédiaire d'une langue étrangère ont seulement des connaissances linguistiques et culturelles rudimentaires, alors qu'ils ont souvent besoin, en tant qu'adultes, de s'exprimer de façon compliquée et élaborée, et il est naturel que leur niveau de langue ne soit pas à la hauteur, d'où l'erreur pragmatique.

Les chercheurs susmentionnés ont tous choisi comme enquêtés des apprenants d'une langue étrangère appartenant à une culture fort différente de la leur : les apprenants d'anglais qui ont le japonais comme langue maternelle ou les natifs d'anglais qui apprennent l'hébreu par exemple. Cette particularité explique le fait que le transfert pragmatique a lieu en général chez les apprenants dont la langue maternelle est très différente de celle qu'ils apprennent. Cette constatation nous permet de confirmer la cause du manque d'intérêt des linguistes européens pour l'erreur pragmatique.

Il faudrait remarquer également que les analyses sur les raisons des erreurs pragmatiques se rapportent souvent à des cas constatés lors d'une communication interculturelle. En ce qui concerne les interactions intraculturelles, nous sommes d'avis qu'il faudrait aussi prendre en considération

la compétence pragmatique du locuteur. Le terme *locuteur* ici pourrait désigner non seulement un individu, mais aussi un groupe qui se distingue d'un autre groupe comparable en matière de compétence pragmatique, tel que le groupe des femmes et celui des hommes, ou le groupe des personnes relevant d'un certain métier comme celui des médecins par exemple.

2.2 Les recherches sur les impacts de l'erreur pragmatique

D'après une étude réalisée par Padilla Cruz, l'erreur pragmatique commise par un apprenant de L2 serait à l'origine de stéréotypes et d'impressions négatives qu'on formule à son égard (2014). Et en même temps, son incompetence pragmatique pourrait également entraîner des évaluations erronées de la part de son interlocuteur. Cependant, ces situations pourraient être évitées si les auditeurs sont conscients de la situation de l'apprenant de L2. Rejoignant l'étude de Padilla Cruz, la recherche de Kreuz & Roberts discute de l'impact de l'erreur pragmatique sur la conversation (1993). Selon l'auteur, l'erreur pragmatique représente un niveau supérieur de gravité par rapport à l'erreur phonologique ou lexicale. Pour confirmer cette affirmation, l'auteur invite des gens à évaluer des dialogues contenant différentes erreurs phonologique, lexicale et pragmatique et il découvre que les enquêtés présentent des commentaires négatifs sur le locuteur, qu'il s'agisse d'une erreur phonologique, lexicale ou pragmatique, mais que l'évaluation est plus défavorable en cas d'erreurs pragmatiques.

3. Petite conclusion

Ayant retracé les études déjà réalisées, nous sommes en mesure d'avancer quelques constatations. Premièrement, parmi ces études, certaines focalisent leur attention sur une problématique précise, telle que les définitions ou les raisons

des erreurs pragmatiques, d'autres qui représentent la majorité des études se contentent d'évoquer l'impact de l'erreur pragmatique sur la communication exolingue sans les analyser de façon plus structurée. Deuxièmement, éventuellement pour des raisons liées à la collecte des données, rares sont les études basées sur un corpus. Faute de corpus, on aurait de la peine à mener des études systématiques sur le problème de l'erreur pragmatique. Troisièmement, compte tenu de son statut de *lingua franca* dans le monde actuel, l'anglais a monopolisé la quasi-totalité des recherches déjà réalisées en la matière, en d'autres termes, les articles sur l'erreur pragmatique chez les apprenants chinois sont quasiment tous liés à l'anglais et les études sur les autres langues sont encore des denrées rares. Enfin, parmi les nombreuses études sur les erreurs pragmatiques, nous trouvons seulement, après une recherche dans la plus grande base de données de périodiques chinoise, une seule thèse, qui a d'ailleurs comme objet d'étude les apprenants d'anglais.

Ces constatations nous conduisent à orienter notre travail vers une étude systématique sur les erreurs pragmatiques chez les apprenants chinois spécialisés en FLE (français langue étrangère). Cette recherche sera fondée sur un corpus que nous avons construit à partir des données collectées à l'aide de différentes enquêtes. Si nous choisissons des apprenants de français comme objets d'étude, c'est parce que d'une part, le nombre toujours croissant des apprenants de cette langue en Chine n'est pas à négliger et que d'autre part, l'erreur pragmatique commise par les apprenants de français présente des particularités, non seulement parce qu'elle diffère de l'anglais, mais surtout parce que ses apprenants ont presque tous appris antérieurement la langue anglaise pendant au moins six ans, et qu'ils se trouvent dans une situation linguistique plus compliquée que les apprenants d'anglais.

Chapitre 2

De la compétence linguistique à la compétence pragmatique

Bien parler une langue étrangère n'est jamais une tâche facile, car on a affaire à un système compliqué qui, d'une part, comprend des éléments intrinsèques de différents niveaux, tels que le lexique, la grammaire, la syntaxe, le texte, etc., et d'autre part, on se soumet dans beaucoup de cas à des facteurs extralinguistiques qui déterminent plus ou moins son emploi : le contexte et l'objectif de la communication, les relations entre les interlocuteurs par exemple. De ce fait, un apprenant de langue étrangère est censé devoir disposer de multiples compétences s'il souhaite employer aisément et correctement cette langue. Or, la notion de la *compétence* dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères est aussi riche que compliquée. Dans le présent chapitre, nous essaierons de décrypter cette notion sous différents aspects, afin de mieux saisir le contenu de la compétence pragmatique d'un apprenant de langue étrangère.

1. La notion de la « compétence » chez Chomsky

Lorsqu'on parle de la compétence dans le cadre d'une discussion sur la linguistique, on ne manquerait pas d'évoquer le nom de Noam Chomsky, linguiste américain et fondateur de la théorie de la grammaire générative et transformationnelle. Dans la terminologie de cette grammaire générative, le comportement linguistique d'un locuteur est défini par un couple de concepts : *compétence* et *performance*. Le premier concept renvoie à une capacité innée du locuteur de construire et reconnaître l'ensemble des énoncés grammaticalement corrects. Cela veut dire que tout sujet adulte, grâce à sa connaissance innée des mécanismes du langage, est en théorie capable d'émettre spontanément et de comprendre un nombre infini de phrases même si la plupart d'entre elles n'ont pas été prononcées ou entendues par lui. Le concept de la *performance* se rapporte à la réalisation concrète de la compétence dans des actes de communication, qu'il s'agisse de la production ou de la compréhension des phrases. Autrement dit, la performance concerne « des processus que l'on nomme souvent encodage et décodage » (Hymes, 2004 : 24).

1.1 L'opposition entre la compétence et la performance

Si la compétence permet de produire des phrases selon un modèle de grammaticalité et de remarquer dans les phrases émises par les autres les phrases agrammaticales, la performance consiste à émettre ces phrases et à les recevoir. La théorie de la grammaire générative et transformationnelle, basée sur l'opposition entre ces deux notions, a pour tâche principale de faire comprendre de manière explicite le savoir inné donc naturel du locuteur, en particulier la structure innée dont il dépend.

La distinction *compétence/performance* établie par Chomsky évoque facilement l'opposition *langue/parole* chez Saussure, bien que cela ne soit pas reconnu par Chomsky. Pour Saussure, « la langue est le système ou l'organisation qui structure la parole, laquelle est elle-même la réalisation ou l'actualisation de la langue » (Galisson, 1976 : 306). En effet, la langue surtout la langue maternelle d'un locuteur correspond à la *compétence* dans la grammaire générative, du fait qu'elle ne s'apprend pas et qu'elle est acquise spontanément lorsque l'enfant vit dans un environnement linguistique naturel. Cette acquisition dépend de la compétence linguistique innée du locuteur. Quant à la performance, elle est, comme la parole, une démonstration individuelle de la compétence, démonstration constituée de données observables du comportement linguistique.

1.2. Les critiques sur la paire compétence – performance

Chomsky prend l'initiative d'établir une base systématique pour faciliter les recherches ultérieures sur la langue. De nombreux linguistes reconnaissent les contributions de ce grand linguiste, mais ils s'opposent à la distinction qu'il établit entre *compétence/performance*.

Georges Lakoff estime que la dichotomie *compétence/performance* a pour but d'exclure certaines choses de la linguistique et il explique en plaisantant que l'objectif de l'auteur est de participer à un jeu où « il se trouve aux prises avec un adversaire qui, de préférence, n'existe pas, bien que, de temps à autre, ce soit un adversaire réel » (2004 : 141). Quant à Labov, il est d'avis que le but principal de la distinction *compétence/performance* est d'aider le linguiste à exclure des données qu'il trouve difficiles à traiter (1971). Lyons rejoint Labov en estimant que Chomsky utilise le terme *performance* pour « renvoyer à tout ce qui n'entre pas dans le champ d'une conception délibérément idéalisée et restreinte de la compétence » (1977 : 586).

En effet, Chomsky idéalise son objet de recherche, la notion de *compétence* plus précisément, en mettant à l'écart les traits socioculturels qui pourraient entrer dans sa description. L'acquisition de la compétence est considérée « comme essentiellement indépendante des facteurs socioculturels » (Hymes, 2004 : 24). Quant à la notion de *performance*, elle aurait un contenu socioculturel spécifique, mais le problème, c'est que Chomsky, par cette notion, « s'intéresse essentiellement aux sous-produits psychologiques de l'analyse de la grammaire et non pas à l'interaction sociale » (*Ibid.* : 24). En plus, même si la notion de *performance* est présentée comme « l'utilisation de la langue dans des situations concrètes », cette utilisation est définie idéalement comme le reflet direct et parfait de la compétence, ce qui, d'après Hymes, n'est pas le fait.

Selon Hymes, bien que les analyses de Chomsky s'appliquent aux phrases ou, par extension, aux unités de discours, elles impliquent une conception générale des rapports entre le langage et l'ensemble de la communication et de la culture, ainsi qu'entre la linguistique en tant qu'étude du langage et d'autres disciplines (*Ibid.* : 82). En effet, le couple *compétence* et *performance* délimite une sphère de pertinence qui comprend trois secteurs apparents : la compétence, qui équivaut au savoir et aux jugements de grammaticalité, relève du domaine de la linguistique ; la performance, qui renvoie aux jugements d'acceptabilité, à l'utilisation linguistique et au traitement de l'esprit, est fortement marquée par la psychologie ; la notion d'*appropriété*, ayant trait aux normes touchant à la relation au contexte, appartient plutôt à la sociologie. Le tableau ci-dessous illustre leur différence (*Ibid.* : 83).

aspect	discipline	jugement de	aptitude
linguistique	(linguistique)	grammaticalité	compétence
psychologique	(psycholinguistique)	(pas de terme particulier indiqué)	performance
social	(sociolinguistique)	appropriété	

Figure 1. Différence entre compétence, performance et appropriété

L'aspect social de la pratique linguistique est introduit dans ce tableau pour côtoyer les deux éléments clés de la théorie de Chomsky, ce qui permet d'élargir le champ des études sur l'utilisation de la langue.

2. La compétence linguistique et la compétence langagière

Les deux expressions *compétence linguistique* et *compétence langagière* sont dans certains cas des synonymes ne présentant guère de grandes différences. Il nous arrive de les remplacer l'un par l'autre. Mais cela ne veut pas dire qu'elles sont tout à fait pareilles.

2.1 La compétence linguistique

Selon la définition donnée par Chomsky, le terme de *compétence linguistique* désigne à l'origine des connaissances intuitives des règles grammaticales, mais on pourrait l'interpréter de façon plus ou moins nuancée. Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (dénommé ci-après CECRL), bible européenne pour évaluer le niveau de langue d'un locuteur, la *compétence linguistique* réfère à « celle qui a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres dimensions du système d'une langue, pris en tant que tel, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions

pragmatiques de ses réalisations » (Conseil de l'Europe, 2001 : 17).

Considérée sous l'angle de la compétence à communiquer que possède un acteur donné, la compétence linguistique se rapporte non seulement à l'étendue et à la qualité des connaissances (par exemple en termes d'étendue et de précision du lexique), mais aussi à l'organisation cognitive et au mode de stockage mémoriel de ces connaissances (à titre d'exemple, les réseaux associatifs de divers ordres dans lesquels un élément lexical peut se trouver inclus pour ce locuteur) et à leur accessibilité (activation, rappel et disponibilité). L'organisation et l'accessibilité de ces connaissances varient d'un individu à l'autre et présentent également des variations internes même pour les locuteurs plurilingues. Cependant, à part ces éléments purement linguistiques, on mentionne aussi d'autres facteurs extralinguistiques dans le *CECRL*, en estimant que « l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc., dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages » (*Ibid.*).

Pour Thomas, premier linguiste pragmatique à proposer la notion de *l'erreur pragmatique* (pragmatic failure), la compétence linguistique ne se limite pas aux facteurs purement linguistiques, mais est liée à bien d'autres éléments : « la compétence linguistique d'un locuteur pourrait être constituée de compétence grammaticale (connaissances abstraites ou décontextualisées sur l'intonation, la phonologie, la syntaxe, la sémantique, etc.) et compétence pragmatique (aptitude à utiliser une langue afin d'arriver à un but spécifique et à comprendre une langue en contexte) ». (1983 : 92)¹

1 Version originale : A speaker's linguistic competence would be made up of grammatical competence (abstract or decontextualized knowledge of intonation, phonology, syntax, semantics, etc.) and pragmatic compe-

Dans l'interprétation que fait Thomas de la *compétence linguistique*, le mot « contexte » est introduit. De ce fait, l'étude sur la compétence linguistique n'est plus dissociée des conditions sociales de la production verbale dans laquelle s'impliquent de nombreux facteurs sociaux.

2.2 *La compétence langagière*

Bien que synonymes, les deux adjectifs *linguistique* et *langagier* correspondent respectivement aux noms *langue* et *langage*, deux termes qui sont nettement distingués par la linguistique moderne inaugurée par Saussure, dans le livre intitulé *Cours de la linguistique générale* rédigé par ses disciples à l'appui des notes prises dans les cours du maître.

Pour le fondateur de la linguistique moderne, tout système spécifique de signes articulés sert à transmettre des messages humains. La langue est le système ou l'organisation qui structure la parole, laquelle est elle-même la réalisation ou l'actualisation de la langue. « La langue est une virtualité d'agencements de signes obéissant à certaines règles, d'ordre à la fois syntaxique et sémantique. Ces règles sont découvertes à travers l'analyse des énoncés et peuvent être explicitées par la grammaire. » (Galisson et *al.*, 1976 : 306) De ce fait, l'aspect grammatical de la langue l'emporte sur les autres aspects sous-jacents.

Quant au terme *langage*, considéré comme bien différent de celui de *langue*, il suppose « un sujet parlant et implique des phénomènes liés à la transmission du message à l'intérieur d'un contexte spatiotemporel et culturel dit situation » (*Ibid.* : 305). Si la langue est un système enfermé sur lui-même, donc décontextualisé, le langage présente un cas tout différent, comme le dit Rorty : « Le langage n'est pas une représentation

tence (the ability to use language effectively in order to achieve a specific purpose and to understand language in context).

de la réalité, mais un ensemble de “jeux” ancrés sur des pratiques sociales contextualisées » (*cité par Conde, 2015 : 141*). L'étude portant sur le langage est donc liée à divers aspects, psychologiques, sociologiques, ethnologiques par exemple. En effet, ce sont des aspects extralinguistiques qui permettent de distinguer la notion de *langage* de celle de *langue*.

Comme la compétence langagière est d'une importance prioritaire par rapport à la communication, nous nous permettons de dire que le *langagier* inclut la linguistique et que pour une étude portant sur l'erreur pragmatique commise par les apprenants en tant qu'individus, le terme *langagier* s'avère plus pertinent que celui de *linguistique*.

3. La compétence de communication

Avant l'apparition du terme *compétence pragmatique*, les chercheurs ont déjà remarqué l'importance de l'utilisation de la langue en contexte et ils ont pris des termes similaires à la *compétence pragmatique* d'aujourd'hui, parmi lesquels figure celui de *compétence communicative* proposé en 1972 par Hymes dans son ouvrage *On Communicative Competence*. En effet, la compétence pragmatique évolue sur la base de la compétence communicative chez Hymes.

Selon le CECRL, la compétence à communiquer est « l'une des compétences les plus importantes dans l'apprentissage et l'enseignement des langues » (Conseil de l'Europe, 2001 : 15). Il s'agit là justement de la compétence communicative. Si l'on apprend une langue, c'est principalement pour communiquer avec les autres. Une communication authentique a toujours lieu dans un contexte donné conditionnant les comportements des interlocuteurs. Il est donc nécessaire, voire obligatoire, d'accorder une importance particulière à la compétence communicative qui comprend non seulement la compétence linguistique, mais aussi d'autres compétences permettant une

production ou une interprétation contextualisée et appropriée des énoncés. Depuis les années 70 du siècle dernier, on commence à parler de la compétence de communication dans le milieu linguistique. Les interprétations en la matière sont nombreuses, nous nous contentons ici de présenter deux explications largement reconnues, la première donnée par Hymes, celui qui a proposé pour la première fois le terme; la deuxième élaborée par un groupe d'experts réunis par le Conseil de l'Union européenne dans le cadre du projet du CECRL considéré comme ouvrage de référence pour l'enseignement des langues.

3.1 La définition et les composantes de la compétence communicative

Chomsky a proposé la notion de *compétence linguistique* qui réfère aux connaissances intuitives des règles grammaticales. Pour contrecarrer le réductionnisme de ce linguiste américain, Hymes propose le concept de la *compétence communicative* qui renvoie à « une gamme de capacité plus étendue que celle tenant au savoir grammatical » (2004 : 123) et insiste sur la nécessité d'ajouter au terme *compétence* celui de *communication*, car c'est la communication qui assure à la grammaire « une portée suffisante pour couvrir la gamme complète de dispositifs et de relations que les gens utilisent dans tout ce qu'ils font avec le langage » (*Ibid.* : 130).

En partant de ces idées, Hymes propose le modèle de *compétence communicative* qui comprend la compétence grammaticale, la compétence socioculturelle ou bien contextuelle. À ce modèle, Canale et Swain (1980) et Canale (1983) ajoutent respectivement la compétence stratégique et la compétence de discours. La compétence socioculturelle ou contextuelle et la compétence de discours contiennent les traits de la compétence pragmatique d'aujourd'hui parce que ces composantes prennent en considération l'utilisation

de la langue en discours. À partir de ces notions, nous pourrions créer une figure permettant de rendre plus lisibles les composantes de la compétence communicative et la compétence pragmatique.

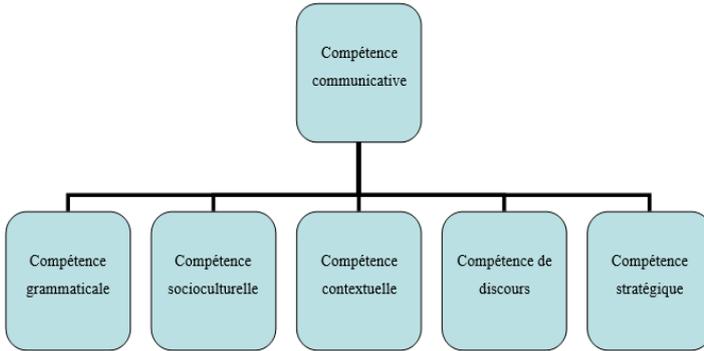


Figure 2. Les composantes de la compétence communicative

D'autres linguistes avancent leurs interprétations à propos de la compétence communicative. À titre d'exemple, Bell considère la compétence communicative comme une espèce de mélange : « La compétence de communication pourrait être considérée comme une sorte de "mixer" dont la fonction est d'équilibrer les formes linguistiques disponibles choisies en s'appuyant sur la compétence linguistique de l'utilisateur, par rapport aux fonctions sociales disponibles résidant dans une sorte de compétence sociale² » (Bell cité par Thomas, 1983 : 92). Les explications sont aussi riches que variées chez des linguistes, mais en somme, ils se mettent d'accord pour dire que la compétence communicative désigne la capacité que possède un locuteur de produire et interpréter

2 Version originale : communicative competence might be thought of as a kind of 'mixer' which performed the function of balancing available linguistic forms chosen by drawing on the linguistic competence of the user, against available social functions housed in some kind of social competence.

des énoncés de façon appropriée, d'adapter son discours à la situation de communication en prenant en compte les éléments externes qui le conditionnent, éléments tels que « le cadre spatiotemporel, l'identité des participants, leur relation et leurs rôles, les actes qu'ils accomplissent, leur adéquation aux normes sociales, etc. » (Cuq, 2003 : 48)

3.2 La compétence communicative dans le CECRL

Par rapport au terme *compétence communicative* de Hymes donnant lieu à des interprétations différentes, celle du CECRL s'avère plus systématique. Selon ce texte officiel largement reconnu dans le milieu de l'enseignement des langues, la compétence à communiquer langagièrement, c'est-à-dire la compétence communicative, peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique. Chacune de ces composantes est constituée de « connaissance » et « capacité à utiliser la connaissance », en d'autres termes, elles sont associées à « des savoirs, habiletés et savoir-faire », comme le dit Cuq (*Ibid.*).

Une des composantes de la compétence communicative dans le CECRL est la compétence linguistique définie comme la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés, ainsi que la capacité à les utiliser. Mais, il est difficile de procéder à une classification définitive des composantes principales de la compétence linguistique, manque d'un modèle universel unique de description des langues. Le CECRL cherche à détailler la compétence selon les composantes suivantes, en attendant de trouver une meilleure classification : compétence lexicale, compétence grammaticale, compétence sémantique, compétence phonologique et compétence orthographique. En ce qui concerne la compétence lexicale, il s'agit de la connaissance et

de la capacité à utiliser le vocabulaire d'une langue composé d'éléments lexicaux (mots isolés et expressions ou locutions toutes faites), d'éléments grammaticaux au niveau lexical et de la capacité à les utiliser. À ce propos, un apprenant de niveau B2, correspondant à un étudiant moyen de français ayant suivi trois ans d'études dans cette langue, est censé posséder une bonne maîtrise d'un vaste répertoire lexical lui permettant de surmonter facilement des lacunes par des périphrases avec une recherche d'expressions et de stratégies d'évitement. Quant à la compétence grammaticale, il s'agit de la connaissance des éléments grammaticaux ainsi que de la capacité à les utiliser, ou plus précisément de la capacité à comprendre et exprimer des phrases bien formées selon des règles grammaticales qui sont aussi nombreuses que compliquées comme dans le cas du français. Selon le cadre de référence, un apprenant de niveau B2 est considéré comme ayant un bon contrôle grammatical. C'est-à-dire qu'il lui arrive de commettre des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques, mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées par l'apprenant lui-même. La compétence sémantique, elle, désigne la conscience et le contrôle que l'apprenant a de l'organisation du sens aux niveaux lexical, grammatical et pragmatique. Nous nous contentons simplement de citer les deux autres compétences restantes, dites phonologiques et orthographiques qui n'entrent pas dans notre cadre de recherche.

Une deuxième composante de la compétence communicative dans le CECRL est la compétence sociolinguistique qui contient également deux volets clés : la connaissance et la capacité, qui permettent à leur détenteur de faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale. Selon le CECRL, il s'agit dans la connaissance sociolinguistique de cinq facteurs : marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, différences de

registre, et dialecte et accent considérés comme des marques linguistiques (Conseil de l'Europe, 2001 : 93). On voit par-là que différente de la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique fait intervenir les facteurs étroitement liés à l'usage de la langue dans la société, tels que relation interpersonnelle, politesse, etc.

La dernière composante de la compétence communicative dans le CECRL est la compétence pragmatique. Il s'agit de la connaissance que l'apprenant a acquise à propos des principes, selon lesquels les messages sont organisés et adaptés, utilisés pour accomplir la fonction communicative, et enfin segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels. La compétence pragmatique comprend donc la compétence discursive, celle de fonction et celle de conception schématique. Étant donné l'importance de la compétence pragmatique dans la présente recherche, nous allons traiter de cette composante d'une manière plus approfondie.

4. La compétence pragmatique

Contrairement au titre de cette sous-partie, le terme « pragmatique » apparaît généralement sous sa forme nominale pour désigner une discipline. On doit la définition de « la pragmatique » à Morris, philosophe qui a mis en évidence la « pragmatique indexicale » en 1938 et a affirmé l'apport de la situation d'énonciation dans l'intelligibilité du message linguistique. Au fil du temps, la pragmatique, en tant que discipline, s'est régulièrement enrichie d'acceptions nouvelles, plus ou moins complexes, visant à compléter les analyses précédentes et à se substituer parfois les unes aux autres. On peut citer par exemple : la pragmatique sémantique fondée sur la théorie des actes de langage d'Austin puis de Searle; la pragmatique intégrée proposée en 1980 par Ducrot; la pragmatique inférentielle fondée par Sperber &

Wilson (1986) lorsqu'ils élaborent la théorie de la pertinence, la pragmatique fictionnelle initiée par Searle puis affinée par Schaeffer (1999), la pragmatique interactionniste appréhendée par Roulet & al. (1985), Burger (2001), Fillietaz (2001), etc. qui est en fait un ensemble complexe de courants philosophiques, sociologiques, psychologiques et linguistiques.

Dans de nombreux dictionnaires sur la linguistique ou la didactique des langues, le terme a toujours désigné uniquement la discipline de recherche et non son objet sous la forme adjectivale du terme, jusqu'au moment où les textes officiels régissant l'enseignement des langues vivantes recourent à l'adjectif : le CECRL parle de « compétence pragmatique », d'« aptitude pragmatique », de « composante pragmatique », de « fonction pragmatique », d'« erreur pragmatique », de « gains pragmatiques ». D'ores et déjà, il devient légitime d'utiliser le terme « pragmatique » comme un adjectif.

4.1 La notion de pragmatique

Le terme de compétence pragmatique semble être utilisé pour la première fois dans les années 70, justement après la notion de compétence communicative proposée par Hymes, ainsi que le démontrent les propos de Thomas (1983 : 91) : Je n'utilise pas le terme « compétence pragmatique » comme un synonyme de « compétence communicative » comme ce que semblent faire Candlin et Schmidt et Richards³. Pour elle, le terme s'utilise plutôt pour désigner l'un des niveaux des savoirs qui peuvent aussi être grammaticaux, psycholinguistiques et ce que Bell appelle compétences « sociales »⁴ (*Ibid.* : 92).

3 Version originale : I do not use the term pragmatic competence as a synonym for communicative competence as Candlin and Schmidt and Richards appear to do.

4 Version originale : refer to one of several levels of knowledge which might also include grammatical, psycholinguistic, and what Bell calls 'social' competences.

Schématiquement, la pragmatique concerne l'étude de l'usage du langage. Elle s'intéresse à l'énoncé qui correspond à « la phrase enrichie des données contextuelles dans laquelle elle est produite, autrement dit, à la phrase complétée par les informations fournies par la situation » (Bardière, 2016 : 2). Dans cette discipline, on parle souvent de la contribution de la situation à l'éclairage du message linguistique, c'est-à-dire l'effet du contexte sur la langue. Ducrot et Schaeffer voient entre énoncé et situation une relation de réciprocité et proposent la double acception (1995 : 131-133) :

- La pragmatique étudie tout ce qui, dans le sens d'un énoncé, tient à la situation dans laquelle l'énoncé est employé, et non à la seule structure linguistique de la phrase utilisée.
- La pragmatique concerne non pas l'effet de la situation sur la parole, mais celui de la parole sur la situation.

4.2 La définition de la compétence pragmatique

Bachman est le premier linguiste à donner une définition au terme *compétence pragmatique*, qui correspond selon lui à la relation entre les signes, les référents, les locuteurs et le contexte de situation (1990 : 87-89) et qui comprend la connaissance des actes de langage et des fonctions de la langue ainsi que le savoir de ces fonctions dans différents contextes. Plus tard, Bachman et Palmer proposent d'analyser la langue sous deux aspects complémentaires : la composante organisationnelle et la composante pragmatique (1996). Si la première composante recouvre la partie linguistique du langage, la deuxième intègre plutôt la partie du langage au-delà du code.

La distinction entre ces deux composantes se traduit aussi dans la définition de Bialystok qui affirme que la compétence

pragmatique est le savoir d'un système de la pragmatique et la capacité de l'utiliser (1993 : 43) :

La compétence pragmatique comprend les capacités d'utiliser et d'interpréter la langue dans un contexte. Elle comprend la capacité des locuteurs d'utiliser la langue à différentes fins : demander, ordonner, apporter des changements. Il s'agit également de la capacité des auditeurs de comprendre les intentions réelles du locuteur, surtout lorsque ces intentions ne sont pas transmises directement par la forme linguistique, tels sont les cas de la demande indirecte et de l'ironie.⁵

Pour Bialystok, la compétence pragmatique se rapporte à la capacité que possède le locuteur d'utiliser et d'interpréter les actes de langage en contexte, d'utiliser la langue à des fins différentes et de saisir les vraies intentions de son interlocuteur surtout lorsqu'elles ne sont pas explicitées.

Comme susmentionnée, la définition que Bialystok donne à la compétence pragmatique combine le savoir des aspects de la langue et le savoir d'utiliser ces aspects dans différentes situations. L'idée est probablement une inspiration de la distinction que Leech établit entre les éléments *sociopragmatiques* et *pragmalinguistiques* dans les recherches pragmatiques. Selon Leech, la sociopragmatique renvoie à la connaissance de l'emploi de la langue dans différents contextes et la pragmalinguistique à la connaissance des aspects linguistiques et des moyens différents de les utiliser (1983 : 10-11). De nombreux chercheurs recourent à la distinction de Leech dans leurs études de la pragmatique de l'interlangue. Roever affirme que les compétences sociopragmatique et pragmalinguistique

5 La version originale : Pragmatic competence entails a variety of abilities concerned with the use and interpretation of language in contexts. It includes speakers' ability to use language for different purposes — to request, to instruct, to effect change. It includes listeners' ability to get past the language and understand the speaker's real intentions, especially when these intentions are not directly conveyed in the forms — indirect requests, irony and sarcasm are some examples.

sont primordiales pour les locuteurs non natifs (Roever, 2006). Mcnamara et Roever expliquent que les locuteurs n'étant pas dotés de compétence sociopragmatique appropriée peuvent être insultants ou incompréhensibles à leur insu, tandis que le manque de compétence pragmlinguistique peut exclure un locuteur d'une conversation (2006 : 55). En ce qui concerne les recherches sur l'erreur pragmatique, Thomas, la première linguiste pragmatique à introduire cette notion, établit la bipartition des erreurs pragmatiques : erreur sociopragmatique et erreur pragmlinguistique. Cette typologie s'appuie également sur la théorie de Leech.

En se référant aux recherches précédentes, le CECRL décortique de façon panoramique la compétence pragmatique :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des effets d'ironie, de parodie (Conseil de l'Europe, 2001 : 18).

Dans cette interprétation, nous repérons aisément les deux éléments essentiels dans la composition de la compétence pragmatique : utilisation fonctionnelle de la langue et cadre d'utilisation de la langue. Ces deux éléments ne sont pas sans relation avec la paire *pragmlinguistique* et *sociopragmatique* établie par Leech. En effet, le premier élément correspond à l'aspect pragmlinguistique de la compétence pragmatique, alors que le deuxième à l'aspect sociopragmatique.

Il nous semble que le CECRL fait preuve d'une grande souplesse dans ses rapports avec les théories développées par la recherche scientifique, comme il se dit clairement « non dogmatique » : il n'est rattaché de manière irrévocable et

exclusive à aucune des théories ou pratiques concurrentes de la linguistique ou des sciences de l'éducation (*Ibid.* : 13). Ce principe « neutre » lui permet de réunir tous les éléments lui semblant cohérents. Pour conclure notre discussion sur la définition de la compétence pragmatique, nous aimerions adapter celle d'Yves Bardière, élaborée à partir de l'explication du CECRL :

La compétence pragmatique pourrait se définir comme l'aptitude du locuteur/scripteur à sélectionner et à arranger au mieux les éléments linguistiques, selon la visée d'effet recherché et les circonstances énonciatives dans lesquelles il se trouve. Il s'établit donc une relation causale entre d'une part, sens d'intention/contexte situationnel et d'autre part adaptation/sélection/arrangement textuel. (2016 : 10)

4.3 Les composantes de la compétence pragmatique

Les composantes de la compétence pragmatique sont analysées de façons différentes par les chercheurs. Nous présenterons quelques points de vue représentatifs dans les lignes suivantes.

4.3.1 Les composantes de la compétence pragmatique selon le modèle de Bachman et Palmer

Bachman et Palmer voient dans la compétence pragmatique deux compétences complémentaires : *compétence fonctionnelle* et *compétence sociolinguistique*. La compétence fonctionnelle fait référence à « la capacité d'interpréter les relations entre les expressions et les intentions des locuteurs » (1996 : 69). Grâce à cette compétence, les locuteurs arrivent à comprendre les actes de langage de leur interlocuteur et à inférer ce que celui-ci veut dire. Quant à la compétence sociolinguistique, elle renvoie à « la capacité d'utiliser et d'interpréter la langue dans une situation déterminée » (*Ibid.* : 70). Elle permet aux

locuteurs de faire des actes de langage et de les comprendre de façon appropriée.

4.3.2 Les composantes de la compétence pragmatique selon le modèle de Joaquín Díaz-Corrалеjo Conde

Par rapport à la structure en deux niveaux établie par Bachman et Palmer, celle créée par Joaquín Díaz-Corrалеjo Conde semble plus compliquée. Elle propose d'analyser la compétence pragmatique en quatre niveaux différents : linguistique, pragmatico-discursive, socioculturelle et stratégique, chaque niveau comprenant des éléments différents (2015 : 138) :

- **Linguistique** : grammaticale, syntaxique, phonétique ;
- **Pragmatico-Discursive** : proxémique, gestes, mimiques, actes d'énonciation, actes de parole, typologies textuelles, normes discursives, articulation des textes, cohésion et cohérence textuelles, progression sémantique ; référentielle : notions/thèmes, connaissances sociales ;
- **Socioculturelle** : personnelles (habitudes, croyances, idéologies, valeurs...), culturelles (actualité, art, histoire, etc.) ;
- **Stratégies** : de conduite de classe ou individuelle, de groupes, de paires, de résolution de problèmes (cognitifs, affectifs, sociaux), de discussion, de recherche de données, d'information, d'apprentissage des métastratégies de classe, d'application du métadiscours de classe (structuration de la conceptualisation, argumentation, reformulation), de mémorisation et d'étude, de compréhension, d'inférence et d'anticipation, d'application et de réflexion, d'analyse, de synthèse, de créativité, de production, d'évaluation, de remédiation.

Ce qui est nouveau dans l'analyse de Joaquín Díaz-Corrалеjo Conde, c'est qu'elle crée et développe le terme *pragmatico-discursive* et qu'elle inclut la composante stratégique donnant une dimension multidisciplinaire à la compétence

pragmatique comme on le fait en didactique des langues étrangères. Cependant, dans cette analyse, l'intégration de la compétence linguistique comme composante de la compétence pragmatique nous semble discutable. En fait, l'interprétation de Joaquín Díaz-Corrалеjo Conde nous évoque plutôt la notion de compétence communicative qui englobe presque tous les éléments.

4.3.3 Les composantes de la compétence pragmatique selon le modèle du CECRL

Reprenons le CECRL, qui constitue un guide de référence dans l'enseignement des langues étrangères. Selon le CECRL, la compétence pragmatique s'articule autour de trois composantes, la compétence discursive, la compétence fonctionnelle et la compétence de conception schématique. La première met l'accent sur la cohésion et la cohérence du texte oral ou écrit, c'est-à-dire l'organisation, la structuration et l'adaptation des messages; la seconde sur les fonctions langagières, en d'autres termes, l'utilisation des messages pour la réalisation de fonctions communicatives; la troisième sur la structure interactionnelle, à savoir la segmentation des messages selon des schémas interactionnels et transactionnels. La classification de ces trois composantes semble dériver de différentes théories : la première, de la linguistique textuelle, la deuxième, de l'approche notionnelle-fonctionnelle des années 80, et la troisième, de l'analyse du discours.

La première composante, la compétence discursive, est souvent associée à des termes ou expressions relevant de l'organisation des phrases, l'organisation thématique, l'organisation logique, la structuration, la cohérence, la cohésion et l'enchaînement naturel. Cette composante a un lien étroit avec la linguistique textuelle qui attache une grande importance à la cohérence et à la cohésion d'un texte.

La seconde composante, la compétence fonctionnelle, se divise en trois éléments : les microfonctions, les macrofonctions et les schémas d'interaction. Les microfonctions, telles qu'elles sont évoquées dans le cadre européen, proviennent sans doute de l'approche notionnelle-fonctionnelle des années 80, également connue sous le nom de première approche communicative. Les microfonctions visent à proposer à l'apprenant un choix de notions et fonctions susceptibles d'être mobilisées selon la situation. Quant aux macrofonctions, elles se caractérisent par leur structure interactionnelle. « Il se peut que des situations plus complexes aient une structure interne composée de séquences de macrofonctions qui, dans de nombreux cas, s'ordonnent selon les modèles formels ou informels de l'interaction sociale » (Conseil de l'Europe, 2001 : 98). D'après Yves Bardière, « la distinction entre ces deux notions peut être rapprochée de celle opérée par Maingueneau entre macro-actes et micro-actes de langage qui repose aussi sur des critères quantitatifs » (2016 : 12).

Quant à la troisième composante, la compétence de conception schématique, il est curieux qu'elle ne soit pas analysée en tant que telle dans le CECRL. On sait simplement qu'elle renvoie à « la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont [...] segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels » (Conseil de l'Europe, 2001 : 96). En fait, « les schémas d'interaction » sont rangés, avec les microfonctions et les macrofonctions, dans la partie réservée à « la compétence fonctionnelle » et définis en termes suivants : « modèles d'interaction sociale qui sous-tendent la communication, tels que les modèles d'échanges verbaux. Les activités de communication interactive [...] comprennent des suites structurées d'actions effectuées à tour de rôle par les différentes parties » (*Ibid.* : 99).

D'après le CECRL, l'ensemble du processus peut être représenté de manière schématique. Pour illustrer cette affirmation, on y présente comme exemple le schéma général pour l'achat de marchandises ou de services. Mais on voit bien que ce schéma ne sélectionne que les principales étapes attendues dans ce type d'environnement dialogique, telles que pratiques rituelles (ouverture/clôture), négociations transactionnelles (achat/vente; renseignement), etc., c'est-à-dire qu'il ne mobilise pas toutes les éventualités susceptibles d'être actualisées en contexte spécifique.

Le modèle de la compétence pragmatique minutieusement analysé dans le CECRL est inspirant pour notre recherche portant sur les erreurs pragmatiques. Il nous permet, d'une part, de trouver des erreurs pragmatiques en nous référant à des composantes de différents niveaux de la compétence pragmatique, et d'autre part, de catégoriser les erreurs collectées selon les grandes rubriques dans la partie en question.

4.3.4 Les composantes de la compétence pragmatique selon le modèle de Leech

Il serait en quelque sorte illégitime de parler du modèle de Leech, car en fait, le linguiste n'a pas proposé de modèle sur la compétence pragmatique, quel qu'il soit. Pourtant, sa distinction entre *pragmalinguistique* et *sociopragmatique* dans les études en pragmatique est bien connue, à tel point que Thomas l'emprunte dans son analyse sur les erreurs pragmatiques (*pragmatic failure*). Dans notre recherche, il nous semble nécessaire d'évoquer la paire compétence pragmalinguistique et compétence sociopragmatique, créée justement à partir de la distinction de Leech.

Dans son livre intitulé *Principles of Pragmatics*, Leech tient à utiliser le terme de *pragmatique générale* pour parler seulement « des conditions générales de l'usage communicatif de la

langue » et exclure « les conditions locales spécifiques » (1983 : 10). Il inscrit ces dernières dans un domaine moins abstrait, celui de sociopragmatique. Pour lui, la sociopragmatique est « l'interface sociologique de la pragmatique » qui varie en fonction de la culture, de la communauté linguistique, des situations sociales ou des classes sociales, etc. La sociopragmatique est considérée comme fondamentale pour la communication, car « elle est liée aux perceptions sociales qui sont à la base de l'interprétation et de la production de toute action communicative par des participants » (Kasper, 2001 : 520), alors que la pragmatique s'applique plutôt à « des recherches pragmatiques à des fins plutôt linguistiques » (Leech, 1983 : 11). Dans la figure que Leech présente dans le but de mieux illustrer la relation entre la pragmatique et la sociopragmatique ainsi que la spécificité de chacune d'elle, on voit bien que la pragmatique est étroitement liée à la grammaire, quelque chose de structuré comprenant des règles bien définies.

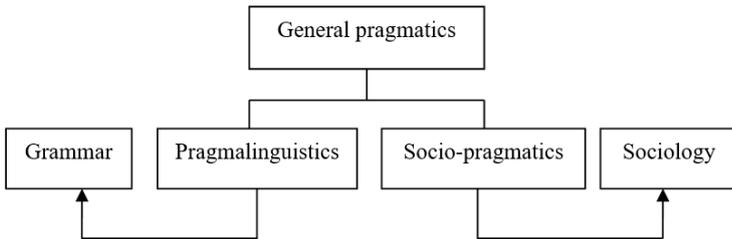


Figure 3 Relation entre pragmatique et sociopragmatique

De ce fait, lorsqu'on compare la compétence pragmatique et la compétence sociopragmatique, on comprend aisément qu'un apprenant aura plus de difficultés à adopter la compétence sociopragmatique que la compétence pragmatique. Comme le précise Thomas, la compétence pragmatique est plus facile à adopter et à enseigner que la compétence sociopragmatique, cette dernière

est plus difficile à acquérir « parce qu'elle fait référence aussi bien aux croyances et aux habitudes des apprenants qu'à la connaissance de la langue⁶ » (1983 : 91). En somme, les apprenants des langues peuvent posséder la compétence pragmlinguistique sans la compétence sociopragmatique, si celle-ci n'est pas suffisamment développée.

5. Petite conclusion

Une révision brève de l'évolution du terme *compétence* en linguistique ainsi que les composantes de la compétence de communication nous conduit à avoir une vision de la langue sous deux aspects complémentaires : linguistique (organisationnelle) et pragmatique, et une vision de la compétence en deux composantes principales, à savoir la compétence linguistique et la compétence pragmatique. Ces deux compétences ne sont pas seulement des parties formant la compétence communicative, mais aussi des parties interdépendantes l'une de l'autre, ayant un lien étroit entre elles. Nos lectures nous montrent que plusieurs linguistes tels que Bardovi-Harlig (1999), Kasper et Kenneth (2002) ou Kasper et Roever (2005) soulignent le lien entre le niveau de grammaire acquis et la compétence pragmatique. Rover (2005) résume plusieurs recherches qui cernent des relations entre les différentes composantes de la compétence de communication, en concluant que les liens entre elles ne sont pas clairement compris et que ces études n'arrivent pas encore à formuler une conclusion formelle sur ces liens.

Beaucoup d'études empiriques cherchent à éclairer la relation entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique. Hoffmanhicks (1992) procède à une étude portant sur cette relation chez des apprenants américains de français, en se demandant si la compétence linguistique

6 Version originale: since it involves the student's system of beliefs as much as his/her knowledge of the language.

est nécessaire et suffisante pour garantir la compétence pragmatique. Cette étude aboutit à la conclusion selon laquelle la compétence linguistique est une condition préalable à la compétence pragmatique pour qu'un message soit socioculturellement pertinent, mais elle ne garantit pas pour autant la compétence pragmatique. Chen (2007) affirme aussi que le développement de la compétence pragmatique d'un apprenant d'anglais langue étrangère dépend de la compétence linguistique, mais elle précise en même temps que les méthodes dont on se sert dans les études portant sur la corrélation entre les deux compétences ne peuvent s'appliquer aux apprenants dont la compétence linguistique n'est pas à la hauteur. Xu (2016), dans une étude également auprès des apprenants chinois d'anglais langue étrangère, souligne que la compétence pragmatique des apprenants est étroitement liée au niveau de leur compétence linguistique. À côté des études affirmant le lien étroit entre la compétence linguistique et la compétence pragmatique, un certain nombre de chercheurs, entre autres, Liu (2004), Takahashi (2005) et Tian (2013), renient plutôt ce lien.

La présente recherche portant sur les erreurs pragmatiques ne peut ignorer la compétence pragmatique de ses enquêtés. Il nous semble tout à fait logique de nous poser la question : est-ce qu'un apprenant ayant un niveau de langue avancé est plus compétent pragmatiquement? La réponse à cette question nous semble intéressante non seulement pour l'acquisition de la compétence pragmatique chez des apprenants de FLE, mais aussi pour les politiques et les stratégies concernant l'apprentissage et l'enseignement des langues étrangères en Chine.

Chapitre 3

Les erreurs pragmatiques linguistiques

Les erreurs pragmatiques, comme nous l'avons présenté dans les chapitres précédents, désignent les expressions qui sont grammaticalement correctes, mais qui s'avèrent inadéquates ou inappropriées dans un contexte donné. Cette définition semble écarter des problèmes linguistiques. En fait, une bonne partie des erreurs pragmatiques que nous avons collectées se rapportent à des éléments linguistiques, qu'ils soient grammaticaux, lexicaux ou sémantiques.

Le français appartenant à la famille des langues indo-européennes et le chinois à la famille des langues sino-tibétaines, l'interlangue d'un apprenant chinois de français est bel et bien non-apparentée. Il est donc difficile aux apprenants de profiter des éléments de leur langue maternelle pour construire leur interlangue, tellement les deux langues sont différentes l'une de l'autre, notamment sur le plan morphologique. A ces difficultés de forme s'ajoutent celles de fond, soit des concepts cachés derrière les mots, étant donné que d'un côté, une partie des concepts linguistiques

en français n'existent pas dans la langue chinoise, et de l'autre, il existe des concepts similaires, mais qui ne désignent pas exactement la même chose et qui sont difficiles à appréhender. Toutes ces difficultés donnent lieu à un grand nombre d'erreurs, erreurs pragmatiques comprises, commises par les apprenants chinois dans leur apprentissage du français.

Dans le présent chapitre, nous analyserons des erreurs pragmatiques linguistiques concernant principalement les trois aspects fondamentaux d'une langue : grammaire, lexique et sémantique. Nous prendrons comme théorie d'appui principale la théorie des actes de langage, proposée pour la première fois par Austin et complétée plus tard par Searle et Grice. Nous nous servirons notamment des notions autour de l'acte illocutoire et de la force illocutoire.

1. Les erreurs pragmatiques au niveau de la grammaire

Malgré l'affirmation de Bally dans *Le Langage et la vie* : « La politesse imprime sa marque sur des parties profondes de la grammaire ; on peut citer en français le pluriel de politesse, toute une gamme de nuances modales, par exemple, l'emploi du futur et du conditionnel dans des interrogations impératives » (Bally, 1977 : 104), la politesse a été longtemps reléguée dans les marges des grammaires et oubliée par les linguistes. Dans les paragraphes suivants, nous analyserons certains cas d'erreurs pragmatiques liés à l'emploi du conditionnel, du subjonctif et à l'imparfait.

1.1 Le conditionnel

Le conditionnel est un mode dans la grammaire française, qui exprime en général « un fait qu'on présente comme imaginaire et dont l'accomplissement dépend d'une condition énoncée ou non » (Grevisse, 2009 : 240) et qui marque un fait futur dont l'accomplissement dépend d'une condition

présentée comme possible ou un fait présent ou passé soumis à une condition non réalisée. Mais à part cela, le conditionnel peut également s'employer pour, entre autres, atténuer un désir ou adoucir une volonté. C'est là que pourraient se produire des erreurs pragmatiques.

Exemple 1

(Un étudiant demande à son professeur de lui apporter une explication).

L'étudiant : Monsieur, je ne comprends pas cette phrase. Pouvez-vous me l'expliquer?

Exemple 2

(Situation 12, un étudiant chinois veut emprunter l'ordinateur portable à un étudiant français.)

L'étudiant chinois : Bonjour, désolé de vous déranger. Est-ce que vous pouvez me prêter votre ordinateur? C'est pour un travail urgent.

Exemple 3

(Situation 12, un étudiant chinois veut emprunter l'ordinateur portable d'un étudiant français.)

L'étudiant chinois : Je veux emprunter votre PC pour continuer mon travail si ça ne vous dérange pas?

Les trois exemples ci-dessus présentent tous un acte de langage courant dans la vie quotidienne : la requête ou la demande, acte qui exige en général que le locuteur soit poli en s'adressant à son interlocuteur afin d'atténuer le degré d'imposition de la demande, surtout lorsque l'interlocuteur se trouve en position supérieure ou ne connaît pas bien le locuteur. Donc dans ce cas-là, il est conseillé en français

comme dans beaucoup d'autres langues d'utiliser des formes ou formules de politesse. À ce propos, le français a une spécificité : la politesse peut se réaliser à travers une désactualisation produite par des moyens grammaticaux, dont le conditionnel. Dire par exemple *Je voudrais* à la place de *Je veux* produit un effet d'irréel, modifie la prise en charge de l'énonciateur et donne à l'allocutaire la possibilité d'accepter ou de refuser la demande sans se sentir gêné.

Dans les trois exemples cités antérieurement, il aurait fallu utiliser le conditionnel pour aussi bien désactualiser la demande qu'adoucir le ton plus ou moins imposant, alors que les locuteurs ont tous employé l'indicatif. En outre, la relation entre les interlocuteurs fait privilégier aussi le conditionnel dit poli. En effet, dans ces trois cas, le locuteur n'a pas de statut supérieur à celui de son interlocuteur, ce qui ne lui permet pas de donner un ton imposant. Dans le premier exemple, le locuteur parle à son professeur qui, au demeurant, est beaucoup plus âgé que lui, donc du point de vue de la hiérarchie et de l'âge, le locuteur se trouve dans une position inférieure. Dans les deuxième et troisième exemples, le locuteur (un étudiant) parle à un inconnu qui est lui aussi un étudiant, donc à peu près du même âge. L'émetteur du message n'a rien de supérieur par rapport à son interlocuteur. Il ferait donc mieux d'utiliser le conditionnel de politesse pour se montrer poli lorsqu'il adresse une requête aux autres.

Le fait d'avoir commis ces erreurs pragmatiques liées à l'emploi du conditionnel ne signifie pas pour autant que leur auteur n'ait pas l'intention de se montrer poli. En fait, le conditionnel, en tant que mode ou forme de politesse, n'existe pas en chinois. Par conséquent, même si les apprenants connaissent assez bien les valeurs modales du conditionnel, celui-ci ne vient pas spontanément à l'esprit lorsqu'on cherche à s'exprimer poliment. On aurait plutôt recours à des mots/expressions ou à d'autres stratégies de politesse pour

atteindre le même objectif. Il n'est donc pas inopportun d'en conclure que certaines erreurs pragmatiques sont fortement liées aux différences entre le système linguistique de la langue maternelle de l'apprenant et celui de la langue cible.

Pourtant, il est intéressant de remarquer que même pour des langues similaires, ce genre d'erreurs se produiraient aussi facilement. Greoffroy a fait une enquête auprès des Français et de leurs collègues anglais travaillant dans une joint-venture franco-britannique, afin de connaître les stratégies de politesse qu'ils adoptent vis-à-vis de leurs collègues étrangers. Selon les interviewés anglais, les Français transforment facilement *je veux* ou *je voudrais...* en *I want...*, là où un Anglais emploie *I would like...* ou *could you...* Il s'agit en fait des erreurs du même genre commises par les apprenants chinois de français. Ces erreurs dites « petites » pour celui qui les commet gêneraient voire irriteraient dans certains cas l'allocutaire natif sensible à ces fautes (Greoffroy, 2000).

En effet, une erreur pragmatique, même si elle a l'air peu importante, conduira à un jugement de valeur sur la propre personne de son auteur. Pour le cas de *je veux* ou *I want* par exemple, on opte sans le savoir pour une formulation réservée à des locuteurs en position de pouvoir, c'est-à-dire en situation d'exiger et de commander à des subalternes. Ainsi que le démontre Thomas : lors d'interactions avec des gens de statut égal ou supérieur au leur, les locuteurs étrangers ont involontairement recours à des stratégies pragmatiques ou discursives qui sont, pour des locuteurs natifs, associées de façon caractéristique à une personne en situation de pouvoir (cité par Geoffroy, 2000 : 44).

1.2 Le subjonctif

Étant donné la complexité de ses emplois et valeurs, le subjonctif constitue une source de difficultés pour des

locuteurs francophones, déconcertés souvent par les rapports subtils qu'il entretient avec le mode indicatif, mais d'autant plus pour les locuteurs étrangers qui n'en ont pas forcément d'équivalent dans leur propre langue. Pour les apprenants de français, s'il n'est pas très difficile d'apprendre par cœur les conjugaisons et les règles d'emplois qui demandent plutôt un travail de mémorisation, ils pourraient éprouver de vraies difficultés pour se sensibiliser aux nuances subtiles entre l'emploi de l'indicatif et celui du subjonctif pour le même verbe dans la même phrase. Et c'est là que pourraient avoir lieu des erreurs pragmatiques.

Exemple 4

(Une élève chinoise parle à son professeur français venant d'être classé parmi les meilleurs lecteurs étrangers).

L'élève : Monsieur, j'ai entendu dire que vous étiez classé parmi les meilleurs professeurs étrangers. Félicitations. Je pense que vous soyez à la hauteur.

L'emploi du subjonctif dans la proposition subordonnée de la dernière phrase semble douteux. D'après les règles grammaticales, il est possible d'employer soit l'indicatif (dans la plupart des cas) soit le subjonctif dans une subordonnée complétive introduite par le verbe *penser*. Le choix de ces deux modes présente évidemment des différences. Pour l'analyser, nous aimerions emprunter le point de vue de Soutet à propos du classement de l'emploi du subjonctif. D'après cet auteur, le subjonctif dans certains cas « est fonctionnellement fort, c'est-à-dire pourvu d'un haut pouvoir de désambiguïsation » (Soutet, 2000 : 31). Il a cité un couple de phrases comme exemple :

(A) J'imagine qu'il est malade.

(B) J'imagine qu'il soit malade.

La variation modale permet d'interpréter *J'imagine* en (A) au sens de « j'arrive à cette hypothèse vraisemblable » et en (B) au sens de « je fais cette hypothèse, purement gratuite au moment où je parle ». Dans cette logique, si l'on vise prioritairement le contenu de la subordonnée en tant qu'il a été ou pu être posé comme vrai, l'indicatif s'impose et il faut dire « *Je pense que vous êtes à la hauteur* ». Si en revanche, on insiste sur son jugement plus subjectif, alors le subjonctif prévaut. Revoyons la situation de l'énonciation : l'élève veut adresser des éloges à son professeur sur sa performance professionnelle et il est là pour exprimer une affirmation sûre et claire. On s'attend légitimement à ce qu'il commande un indicatif dans la conjonctive qui en dépend. La présence du subjonctif dans cette construction manifeste, malgré l'énonciateur, une certaine incertitude sur la compétence de la personne en question. La valeur illocutoire de cet énoncé va à l'encontre de l'intention du locuteur.

C'est pour cela que nous considérons l'expression de l'élève comme une erreur pragmatique. Il faudrait pourtant reconnaître que les écarts sémantiques entre une phrase à l'indicatif et son homologue au subjonctif sont dans beaucoup de cas assez faibles. Et les difficultés ne sont pas réservées qu'aux locuteurs étrangers, mais également aux locuteurs même les plus avertis du français qui, tout en ayant l'usage le plus différencié de cela, « ont le sentiment – plus ou moins diffus – d'une nuance de sens entre chacun des exemples de chaque couple, mais sans, pour autant, être en mesure de la spécifier avec netteté » (*Ibid.* : 5). En outre, l'interprétation des énoncés est dotée d'une touche personnelle, car la même phrase, recevable pour un locuteur natif, serait douteuse pour un autre et cela même à l'intérieur d'un groupe sociologiquement homogène.

1.3 L'imparfait

Étant un des temps fondamentaux dans la grammaire française, l'imparfait présente une action qui existe, dure, ou se répète dans le passé et se considère comme un temps d'arrière-plan, subordonné au temps de base de la narration ou du discours. Dans la conversation, strictement parlé, l'imparfait ne se réfère pas à un procès passé, mais marque la coïncidence entre un procès et un point de repère. Selon Maingueneau, « parmi les usages non temporels, les imparfaits d'euphémisation et hypocoristiques présentent la particularité de concerner la relation entre l'énonciateur et le coénonciateur » (Maingueneau, 2004 : 95). Cette valeur modale et stylistique de l'imparfait n'est pas facilement maîtrisable pour les apprenants de niveau débutant ou intermédiaire qui se contentent souvent de connaître les valeurs temporelles des temps en français. Il leur arrive de comprendre de travers l'emploi de l'imparfait dans cette fonction, comme le montre l'exemple suivant.

Exemple 5

(Lucas, étudiant français, parle à Zhengwei, son ami chinois pour lui demander un petit service).

Lucas : J'ai écrit un petit article en chinois, je voulais te demander de le relire.

Zhengwei : Oui, est-ce que tu en as encore besoin ?

Quand le locuteur dit à son interlocuteur *Je voulais te demander un service*, il exprime bien un désir présent en cherchant à atténuer la violence inhérente à sa prise de parole et qui oblige l'allocutaire à l'écouter. Si l'on exprime cette demande de façon ostensible par *Je veux* par exemple, ce serait prendre en charge son vouloir : il y aurait alors coïncidence entre sujet d'énonciation et sujet d'énoncé. Mais dire *Je voulais*, c'est

« dissocier sujet de l'énonciation et sujet d'énoncé, rapporter un désir décalé du présent de l'acte d'énonciation » (*Ibid.*). En d'autres termes, le glissement du présent à l'imparfait permet au locuteur de ne pas véritablement prendre en charge ce qu'il dit. L'imparfait dans cette fonction est donc censé permettre au locuteur de ménager la « face négative » de son interlocuteur et c'est par cela que se manifeste la touche de politesse de ce temps. Dans notre exemple, il est clair que l'étudiant chinois, c'est-à-dire l'allocutaire, n'a pas bien compris la demande formulée avec un imparfait de politesse. L'ayant prise pour une narration d'un fait du passé, il propose à sa propre initiative de donner le même service avec une énonciation indirecte.

2. Les erreurs pragmatiques au niveau du lexique

Le français est considéré comme une des langues les plus précises du monde. C'est pour cette raison que dans certaines organisations internationales, les documents en version française servent souvent de référence lorsque la version anglaise donne lieu à des interprétations divergentes. La précision du français est due en partie à la richesse lexicale de cette langue, où se trouve un nombre important de synonymes parfois difficiles à distinguer. De ce fait, les apprenants commettent facilement des erreurs, dont certaines donnent des effets négatifs sur le plan pragmatique.

2.1 La connotation du mot

Le sens du mot a fait couler beaucoup d'encre chez les linguistes qui parlent souvent de la paire dénotation/connotation. Le terme dénotation désigne « une chose (ou un fait ou une propriété) par un signe ou un ensemble de signes qui permettent de la nommer et de la montrer dans sa réalité » (Cuq, 2003 : 68). La dénotation renvoie donc au domaine référentiel et la fonction dénotative (ou référentielle)

de la langue joue un rôle essentiel dans la communication. La connotation est « un système de sens second qui se greffe sur le système de sens premiers (dénotation) du signe linguistique » (*Ibid.* : 51), et peut être le résultat d'une opération individuelle ou partagée par une ou plusieurs communautés, être le fruit d'un imaginaire personnel, collectif (mythe) ou d'une culture, et être associée à un contexte socioculturel ou non. Par rapport à la dénotation qui est plutôt simple et claire, la connotation s'avère nettement plus compliquée. Dans certains cas, notamment dans une communication interculturelle, la connotation pourrait être négligée par le locuteur ou mal comprise par l'allocutaire. En un mot, l'appréhension correcte des connotations culturelles est une des difficultés majeures dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Exemple 6

(Situation 1, l'animateur de la conférence présente la conférencière.)

L'animateur : Nous avons invité une stagiaire du Consulat général de France à Canton.

Du point de vue dénotatif, le signifiant du signe *stagiaire* renvoie sans ambiguïté au signifié qu'est « une personne qui fait un stage ». Cependant le même mot pourrait évoquer dans certains cas un autre sens : une personne qui manque d'expérience. Dans ladite situation, la jeune fille se présente en tant que conférencière, censée être spécialiste dans un certain domaine, alors que le sens connotatif évoqué par le mot *stagiaire* semble aller à l'encontre de l'image d'une conférencière qualifiée. Par conséquent, la phrase « elle est stagiaire » prononcée dans cette situation risque d'abaisser la personne présentée, en sous-entendant qu'elle est novice et ne sait pas grand-chose, ce qui ne correspond évidemment pas à l'intention de l'animateur qui la présente. La négligence

du locuteur pour la connotation du mot *stagiaire* est à l'origine de l'erreur pragmatique survenue dans cet exemple. Pour éviter ce genre d'erreurs, il faut faire attention à l'association éventuelle entre le mot et d'autres significations, et chercher à employer des termes sans ambiguïté ou des tournures plus « objectives » telles que « elle fait un stage au consulat » ou « elle travaille comme stagiaire au consulat », qui, dépourvues de sens second, ne communiquent qu'une pure réalité.

Certains mots d'usage courant pourraient porter un sens particulier lorsqu'ils se trouvent dans des tournures données. Autrement dit, dans ces tournures, le mot porte une connotation. Il s'agit d'un sens connotatif qui prévaut contre les autres sens et qu'on privilégie dans la compréhension du mot ainsi que de l'énoncé où se trouve le mot. Si l'on néglige cette réalité, les erreurs pourraient surgir. Citons d'abord l'exemple de l'adjectif *bon*.

Exemple 7

(Situation 3, une employée parle à sa supérieure qui la connaît peu.)

La subordonnée : Je pense que vous êtes particulièrement bonne.

L'adjectif *bon* est un mot qu'on utilise constamment pour qualifier une personne, un objet ou quelque chose d'abstrait qui a toutes les qualités satisfaisantes pour convenir. En tant qu'adjectif, ce mot est employé comme épithète dans la plupart des cas. Nous disons souvent *un bon professeur, une bonne table, une bonne idée*, etc. Moins souvent, il est utilisé comme attribut, tel est le cas des phrases suivantes : « C'est très bon, ce gâteau » ou « Ce gâteau est très bon ». Il faut cependant remarquer que, lorsque le sujet est un être humain, surtout lorsqu'on parle d'une femme en disant « Elle est bonne, cette femme », cela fait entendre que cette personne est bonne au

lit. Vu le sens dénotatif du mot *bon*, les étudiants chinois y font souvent recours pour qualifier une personne qui présente une certaine qualité en disant tout court qu'*il est bon* ou qu'*elle est bonne* sans être conscients du message transmis. Cela pourrait nourrir une mauvaise compréhension, voire des malentendus. Deux solutions sont possibles pour préciser les qualités dont on parle, soit en ajoutant un complément après l'adjectif en disant par exemple « il est bon en mathématiques », soit en utilisant un autre adjectif pour remplacer *bon* dont le sens reste plus ou moins vague, c'est-à-dire, au lieu de dire : « Je pense que vous êtes particulièrement bonne », on pourrait dire : « Je pense que vous êtes particulièrement compétente ».

2.2 Le champ lexical du mot

Pour apprendre le vocabulaire d'une langue étrangère, les apprenants ont souvent recours à des couples de correspondance établis entre les mots dans les deux langues. Cette méthode s'avère assez efficace dans la plupart des cas. Mais lorsque les deux mots que l'apprenant croit équivalents ne le sont pas vraiment quant à leur champ lexical ou sémantique, des erreurs pourraient surgir. Par exemple, dans les cours de français langue étrangère, certains élèves semblent passionnés pour l'expression exclamative « Ah bon? » à tel point que dans les dialogues simulés, ils s'en servent souvent même lorsque leurs interlocuteurs ont dit quelque chose de tout à fait banal. En effet, l'erreur provient du fait qu'ils prennent cette expression pour l'équivalent de « 是吗? » (*shi ma* : c'est vrai?) en chinois, une expression qu'on utilise normalement comme une réaction affirmative à ce que l'interlocuteur vient de dire, sans nécessairement avoir l'intention d'exprimer de l'étonnement. Les erreurs pragmatiques de ce genre sont relativement nombreuses chez les apprenants chinois de français.

Exemple 8

(Une étudiante parle à son professeur, qui vient de recevoir de la direction de l'université un prix.)

L'élève : J'ai entendu dire que vous étiez classé parmi les meilleurs lecteurs étrangers. Ça, c'est une grande surprise. Toutes mes félicitations! Vous savez, d'après nous, vous êtes le professeur le plus admirable!

Le professeur : Merci, j'en suis honoré.

Le locuteur (l'élève) considère comme une surprise le fait que la direction de l'université a décerné un prix à son interlocuteur (le professeur). En fait, le mot *surprise* est défini dans le dictionnaire français comme suit : étonnement suscité par quelque chose d'inattendu ; chose à laquelle on ne s'attend pas. Dans la présente situation, si le locuteur se dit surpris, c'est qu'il ne s'attendait pas à ce que son interlocuteur soit honoré de ce prix. Cela fait entendre que l'attribution de ce prix n'est pas un fait normal, autant dire brutalement, la personne en question n'est pas à la hauteur de ce prix. Évidemment, ce n'est pas le message que le locuteur souhaite transmettre à l'allocutaire. Donc son discours n'est pas approprié.

En fait, d'après nous, le locuteur voudrait dire peut-être « une bonne surprise » (惊喜: *jīng xǐ* : surprise + joie), une expression dont la part de sens réservée à l'effet de « surprendre » est beaucoup atténuée et qui insiste plutôt sur le fait de « plaire ». Les étudiants chinois utilisent fréquemment le mot « surprise », mais il arrive qu'ils n'expriment pas vraiment ce qu'ils veulent dire avec ce mot. Si l'on traduit le mot *surprise* en chinois, il faut utiliser une expression explicative composée d'un nom et d'un élément adjectival, telle que « 让人惊讶的事 » (*ràng rén jīng xǐ de shì* : quelque chose qui surprend), au lieu d'une expression toute courte. Par contre, il en existe une « 惊喜 » pour désigner « une bonne

surprise ». Certains apprenants chinois ont donc l'habitude de prendre l'expression « 惊喜 » pour la correspondance totale au mot *surprise*, tout en négligeant qu'il existe en français de *bonnes surprises* et de *mauvaises surprises*. En résumé, le mot que le locuteur prononce et le mot censé transmettre son vouloir-dire ne partagent pas totalement le même champ sémantique. L'effet de l'énoncé du locuteur ne correspond pas à son objectif. On pourrait même en conclure que, loin de donner la face à son professeur comme le souhaitait le locuteur, il l'a rabaissé en quelque sorte. D'ailleurs, dans la situation où se produit cette erreur, il vaudrait mieux que ce soit le professeur qui considère comme une surprise le fait de se voir attribuer ce prix, plutôt que son élève qui voudrait tout simplement le féliciter. Car le geste du professeur pourrait se traduire comme une modestie appropriée de sa part.

Ainsi, une erreur pragmatique pourrait se produire à cause de différents facteurs : le contexte, le rôle du locuteur, le rapport de force entre les deux interlocuteurs, l'objectif de la communication, etc. La négligence de chacun de ces facteurs pourra conduire à des erreurs pragmatiques. Les locuteurs doivent adopter leurs stratégies de communication en prenant en considération ces facteurs dont les effets sont variables selon des situations. De ce point de vue, parler un français de façon appropriée est un travail nettement plus compliqué que de parler un français linguistiquement correct.

2.3 L'interprétation du mot

Si dans l'exemple précédent, la mauvaise correspondance établie par le locuteur entre un mot chinois et un mot français est à l'origine d'une erreur pragmatique, une bonne correspondance entre deux mots ne signifie pas qu'il est tout à fait à l'abri des erreurs pragmatiques, car les deux interlocuteurs d'une communication exolingue pourraient

interpréter le même mot de façons différentes. Citons un exemple.

Exemple 9

(Situation 4 : On répond à une louange adressée par son patron.)

Le patron : Vous avez fait un projet formidable.

Vous : J'ai encore beaucoup de progrès à faire et je tiens à continuer de faire des progrès.

Le mot *progrès* est fréquemment utilisé par les Chinois lorsqu'ils répondent à un compliment. En effet, ils ont l'habitude de dire « 我还有很大的进步空间 » (*wo hai you hen da de jin bu kong jian* : J'ai encore des progrès à faire) pour exprimer une certaine modestie. Cet usage est évidemment lié à la maxime de modestie proposée par des pragmaticiens chinois pour compléter le principe de coopération et aussi pour interpréter les actes de langage des Chinois. À propos de l'exemple 9, les Chinois n'insistent pas sur le mot *progrès*, mais considèrent l'énoncé « J'ai encore beaucoup de progrès à faire » plutôt comme une formule polie. Une telle réponse entraîne donc rarement des malentendus entre eux. Mais cette « évidence » chez les Chinois n'est pas toujours évidente pour les Français. Le patron français dans cette conversation pourrait comprendre l'énoncé de son interlocuteur différemment, en insistant sur son implicature : si on a encore des progrès à faire, c'est que le résultat obtenu n'est pas vraiment satisfaisant et qu'on n'a pas fait tous ses efforts pour un meilleur résultat. Il est naturel que le supérieur qui a exprimé son appréciation sur le travail de son subordonné n'attende pas une telle réponse, qui, d'une part, nie dans une certaine mesure son appréciation et qui d'autre part, révèle un effort insuffisant de la part de ce subordonné qui reconnaît qu'il aurait pu faire mieux.

Cet exemple nous permettrait de dire que même si le sens d'un mot est le même pour les Chinois et les Français, ce mot donnerait encore lieu à des interprétations fort différentes quant à son usage dans un énoncé donné. Il s'agit surtout de l'interprétation de l'implicature conventionnelle de l'énoncé, qui est attachée à un élément linguistique de l'énoncé (le mot *progrès* dans le présent exemple). Pourtant comme l'implicature où se niche l'erreur pragmatique est annulable, cette implicature pourrait s'atténuer voire s'annuler si l'on ajoute quelque chose au début de l'énoncé, comme par exemple « Cette fois-ci, j'ai fait de mon mieux, mais... ».

En fait, l'interprétation différente des éléments linguistiques est assez fréquente chez les interactants de cultures différentes. Ce phénomène est détectable également lorsqu'il s'agit des éléments non verbaux. Chaque culture a son système spécifique de langage non verbal et les éléments non verbaux varient donc d'une culture à une autre. Un même geste pourrait avoir des sens fort différents dans différentes cultures et un transfert simple donnerait lieu à une erreur pragmatique.

Exemple 10

Une jeune Chinoise travaille dans un collège français pour enseigner le chinois à des adolescents. Un jour en cours, elle a posé une question aux élèves et l'un d'eux a donné sa réponse. Comme la réponse était loin d'être la bonne, l'enseignante lui a dit « réfléchis encore » tout en pointant sa propre tempe avec un index. Le garçon devint furieux en voyant ce geste.

Si le garçon s'est indigné, c'est sûrement à cause du geste de son professeur de chinois. Dans la culture chinoise, ce geste signifie « réfléchir ». À l'école, lorsqu'on demande à un enfant de réfléchir, on touche avec la pointe de son index sa propre tempe même sur les deux côtés en même temps,

en indiquant que c'est le cerveau qui permet de réfléchir. Ce geste portant un sens neutre en chinois revêt une valeur illocutoire tout à fait différente dans la culture française : il signifie que la personne dont on parle a des problèmes intellectuels ou mentaux. Le collégien français n'a sûrement pas envie de passer pour une telle personne seulement à cause d'une mauvaise réponse. L'enseignante chinoise n'a aucune intention non plus d'insulter son élève, et pourtant elle l'a fait effectivement de façon non verbale, à son insu.

Cette erreur pragmatique est issue d'une part du transfert de connaissances pragmatiques de la langue maternelle, d'autre part, de la méconnaissance des pratiques dans la langue cible. En fait, les gestes expressifs sont ancrés dans notre bagage de connaissances et restent souvent inébranlables du fait qu'on les acquiert d'une manière inconsciente dès l'enfance. Par ailleurs, pour la même raison, il est difficile pour les gens d'une culture de s'approprier les gestes relevant d'une autre culture, qui s'avèrent plus tenaces que les habitudes linguistiques. Mais malgré tout, pour les apprenants de FLE, il faut apprendre à se sensibiliser à ce genre d'éléments non verbaux et essayer de les intégrer dans leur apprentissage.

2.4 La nuance des synonymes

Tout en faisant du français une langue précise, la riche gamme de synonymes rend difficile l'apprentissage de cette langue. En effet, les nuances entre synonymes ne sont pas toujours évidentes pour les apprenants étrangers, surtout quant à leur usage au niveau pragmatique.

Exemple 11

(Situation 1 : L'animateur de la conférence salue l'audience.)

L'animateur : Bonjour tout le monde!

Dans cet exemple, l'erreur pragmatique réside dans l'emploi de l'expression pronominale *tout le monde*. Et il est conseillé d'utiliser le pronom *tous* à la place. En effet, ces deux pronoms sont des synonymes qui ne présentent guère de différence. Sans les contraintes grammaticales, ils pourraient se remplacer l'un l'autre. Pourtant, dans certaines situations, les nuances pourraient surgir. En fait, *tout le monde* est une expression qu'on utilise pour s'adresser à un groupe de personnes considérées comme un ensemble. C'est-à-dire, on s'intéresse à l'unité plutôt qu'à chacun de ce groupe. Alors qu'à ce propos, le pronom *tous* peut couvrir toutes les composantes d'un ensemble. Dans l'exemple que nous avons cité ci-dessus, l'animateur commence son discours par saluer le public. Évidemment, il a besoin d'attirer l'attention de toutes les personnes présentes. De ce point de vue, le pronom *tous* satisfera davantage à ce besoin, par rapport à l'expression *tout le monde*.

Il faut cependant remarquer que nous parlons ici d'une erreur peu évidente. Sans doute, certaines personnes ne considèrent pas cette salutation comme une erreur pragmatique. En effet, tout le monde ne voit pas les choses de la même façon, ce qui est dû principalement au fait que chacun a son propre caractère, sa propre vision et sa propre sensibilité. Il en résulte qu'on pourrait interpréter différemment les nuances entre deux expressions synonymiques comme *tout le monde* et *tous* ainsi que les messages implicites qu'elles transmettent. Une erreur pragmatique pour certains ne l'est pas forcément pour les autres. De ce point de vue, les critères auxquels on se réfère dans la définition d'une certaine erreur pragmatique sont plus ou moins subjectifs. Et il est difficile d'établir des critères tout à fait objectifs. Il nous est donc nécessaire de prendre en considération cette relativité dans la définition des erreurs pragmatiques.

2.5 Le contexte de l'usage du mot

Les exemples suivants nous permettront de nous apercevoir que les erreurs pragmatiques ne sont pas des erreurs intrinsèques, et qu'elles le sont seulement dans certains contextes ou certaines situations, comme l'indique Lennon : « Les formes les plus erronées ne sont pas des erreurs en soi, et elles ne le sont que lorsqu'elles se trouvent dans un contexte d'unités linguistiques plus grandes et précises » (cité par James, 2001 : 68). Des expressions tout à fait acceptables dans certaines situations se présentent comme des erreurs pragmatiques dans d'autres.

Exemple 12

(Situation 1 : L'animateur de la conférence présente la conférencière.)

L'animatrice : Nous sommes heureux d'avoir invité une belle fille qui s'appelle Danièle Depierre et qui fait un stage au Consulat./ Elle est bien jolie et charmante./Nous sommes très heureux de pouvoir inviter une étudiante ravissante de HEC Paris./Vous êtes vraiment une belle Française typique./Bienvenue à la belle mademoiselle Depierre./Permettez-moi de vous présenter une belle fille./Nous sommes très honorés d'avoir invité une étudiante de HEC, qui est très belle et élégante./Bienvenue à la conférence, est-ce que vous avez vu la jolie fille à côté de moi?/Maintenant, je vous présente une élite./Aujourd'hui, nous avons une bonne occasion de connaître une belle Française.

Cette longue liste est constituée des cas d'erreurs pragmatiques liées à la première situation, où l'animateur doit présenter la conférencière, une jolie jeune fille qui fait son stage au consulat. Un bon nombre de nos enquêtés précisent l'aspect physique de la conférencière en disant qu'elle est belle (jolie). Normalement, on fait plaisir à son interlocutrice en lui adressant des éloges sur sa physionomie, surtout dans la culture française. Cela nous fait penser à une habitude des

Français qui gêne parfois des Chinoises. Les Français, surtout les hommes, semblent toujours prêts à complimenter une femme pour sa beauté ou son élégance, quelle que soit la relation qu'ils entretiennent avec elle. Alors qu'en Chine, cela est mal vu, surtout quand les deux interlocuteurs n'ont pas de relation intime, car on croit qu'un homme ne complimente une femme que pour la draguer ou la séduire, c'est-à-dire, il ne s'agit pas d'un simple compliment, mais d'une arrière-pensée de séduction. C'est aussi la raison pour laquelle les Chinoises seraient gênées qu'un homme leur adresse des éloges sur leur apparence.

Revenons à notre exemple. Apprécier explicitement la beauté d'une femme est tout à fait acceptable dans le contexte d'une communication entre Français. Ceci dit, les Français ne complimentent pas les femmes pour leur apparence dans toutes les situations. Dans la situation ci-dessus, il s'agit d'une présentation de la conférencière qui parlera de l'enseignement supérieur en France. Donc on est dans une situation assez formelle et la conférencière est là pour montrer ses connaissances et sa compétence professionnelle. Si l'animateur privilégie son apparence qui est innée et qui ne demande pas beaucoup d'efforts ou de compétence, il met facilement la conférencière dans l'embarras. Il est intéressant de constater que presque tous les garçons ont souligné la beauté de la conférencière, alors que les étudiantes ont l'air moins intéressées par l'apparence de la conférencière.

Pour les choix entre les qualités acquises sans effort et celles avec efforts, les Français semblent avoir des positions assez claires. Nous nous rappelons une anecdote que nous avons vécue. Au moment de concevoir des scénarios pour les DCT, nous avons voulu créer la situation suivante : un étudiant chinois a croisé une très belle étudiante française et il a voulu lui exprimer son admiration. À l'écoute de cette phrase, notre professeur français avait l'air bien gêné et il

nous a proposé vivement de remplacer le mot « belle » par « élégante » en expliquant que les qualités comme la beauté ne méritent pas d'être prisées, surtout lorsqu'elles ne sont pas accompagnées d'autres qualités résultant des efforts personnels. En effet, si l'on ne complimente une personne que pour son apparence, on risque de l'abaisser. Dans le cas de la conférencière, souligner qu'elle est belle revient à négliger ses qualités bien plus pertinentes pour la conférence.

Dans l'exemple précédent, si les deux mots *belle/jolie* s'avèrent peu adéquats, c'est qu'ils sont des adjectifs qualificatifs évaluant l'apparence d'un individu qui n'est pas de première importance dans un contexte formel et académique. Comme les adjectifs sont aussi nombreux que variés, les erreurs pragmatiques se produiront facilement si le locuteur ne les distingue pas clairement. En fait, parmi les adjectifs « qualificatifs », on peut opposer des *adjectifs objectifs* à des *adjectifs subjectifs* : les premiers se limitent à une description de l'objet (par exemple : une robe *noire*) tandis que les seconds expriment un jugement de l'énonciateur (par exemple : une robe *élégante*). Si les adjectifs objectifs récusent en principe le degré exprimé par des adverbes tels que *très, peu, assez*, etc., les adjectifs subjectifs s'actualisent dans ces degrés. On dit rarement *une robe très noire*, mais souvent *une robe très élégante*.

Au sein des adjectifs qualificatifs subjectifs, on peut distinguer encore les adjectifs *affectifs* (gentil, amusant) des évaluatifs (petit, proche). Tous ces adjectifs impliquent une réaction du sujet face à l'objet décrit, certes, mais les adjectifs affectifs le font davantage. Le choix des adjectifs dans une certaine énonciation trahit l'intention de l'énonciateur ou transmet des messages spécifiques. Des effets indésirables pourraient se produire à l'insu du locuteur.

Exemple 13

(Situation 3 : On répond au compliment d'un ami sur ses parents.)

Bernard : Ton père est très sympathique.

L'étudiant : Il est sévère et difficile, et il ne rit jamais.

Exemple 14

(Situation 3 : On répond au compliment d'une amie sur ses parents.)

Sophie : Ta mère est très sympathique.

L'étudiante : Ouais, elle est très gentille avec les autres, mais très dure avec moi.

L'auteur de ces deux énoncés n'est pas content(e) de sa mère/son père qui lui montre de la sévérité. L'adjectif *sévère*, lié au comportement d'un individu, est un adjectif subjectif, mais évaluatif dont le sens est plus ou moins neutre, privé de l'implication d'un jugement moral personnel. Autrement dit, lorsqu'on dit qu'« il est sévère », on présente une réalité sans y mêler de jugement moral. Alors que les deux autres adjectifs que le locuteur prononce dans les exemples ci-dessus, à savoir *difficile* et *dur*, constituent des adjectifs affectifs renvoyant à des jugements moraux qui risquent de nuire à l'image de la personne en question. Dans la situation d'une conversation entre deux amis, il est peu opportun de porter une évaluation ou un jugement sur les parents, surtout lorsqu'il s'agit de jugements plutôt défavorables. On ferait mieux par conséquent d'utiliser des adjectifs qualifiant les comportements des parents au lieu de leurs personnalités.

D'après nous, ce genre d'erreurs pragmatiques ne saurait être complètement imputé à la méconnaissance de la langue cible qu'est le français. Parce qu'en fait, la règle existe aussi

bien en chinois qu'en français : il faut montrer du respect aux parents en évitant autant que possible de porter des jugements peu positifs sur leurs personnalités, surtout devant les personnes avec qui on n'a pas de relation proche. L'apprenant qui a commis cette erreur en français le ferait également dans sa langue maternelle. De ce point de vue, les erreurs pragmatiques ne sont pas réservées uniquement à des interlangues, au contraire, elles pourraient aussi se produire lorsqu'on utilise sa langue maternelle. Il est donc probable qu'une personne pragmatiquement compétente dans sa langue maternelle l'est aussi quand il pratique une langue étrangère.

Exemple 15

(Situation 3 : On répond au compliment d'un ami sur son père.)

Bernard : Ton père est très sympathique.

L'étudiant : En fait, il ne sourit jamais devant moi.

Exemple 16

(Situation 3 : On répond au compliment d'une amie sur sa mère.)

Sophie : Ta mère est très sympathique.

L'étudiante : Oui quand tu étais présente! Quand il n'y a pas d'invité chez nous, ma mère est très stricte avec moi et elle rit rarement. J'espère vraiment que tu peux vivre chez moi! Bah, peut-être si tu vis vraiment avec nous, elle reprendrait son poker face.

Ici, le locuteur a commis une erreur similaire à celle que nous avons analysée ci-dessus. Dans cet énoncé, le locuteur exprime clairement son mécontentement vis-à-vis de sa mère (son père), ce qui n'est pas convenable, car l'interlocuteur, qui n'est pas une relation proche, pourrait se sentir gêné, parce que, d'une part, un tel jugement le conduirait à croire à une

relation tendue entre les deux générations, et d'autre part, il serait impliqué, contre son gré, dans l'histoire d'une mauvaise relation entre les membres d'une famille, histoire qu'il n'aurait pas envie de connaître.

En fait, dans la présente situation, le locuteur devrait éviter de dire du mal de son père ou de sa mère. Même s'il en avait vraiment envie, il lui faudrait au moins parler de façon générale sans entrer dans les détails qui risqueraient de gêner son interlocuteur. Après tout, le respect pour les parents est un principe à observer lorsqu'on parle d'eux devant les autres, que ce soit dans la culture chinoise ou française.

Comme dans l'exemple précédent, cette erreur pragmatique est fortement liée à la compétence pragmatique du locuteur, qui commettrait probablement des erreurs du même genre dans sa langue maternelle. La compétence pragmatique d'une personne est déterminée conjointement par plusieurs facteurs : caractère, visions, QI, etc. Ces facteurs seront facilement transférés dans les interlangues qu'elle emploie. À ces facteurs, s'ajoutent les connaissances de la personne sur la culture et la société auxquelles est attachée la langue étrangère, ainsi que ses savoir-faire. Tous ces éléments ont aussi leur poids sur la compétence pragmatique du locuteur.

2.6 L'intensité du sens du mot

Il arrive que le locuteur se serve d'un mot qui manifeste un sens trop fort par rapport à celui qu'il a l'intention d'exprimer.

Exemple 17

(Situation 4 : Un employé parle à sa supérieure hiérarchique qui le connaît peu.)

L'employé : Bonjour Madame, je suis heureux de vous voir, que vous êtes belle et élégante!

La supérieure : Bonjour, merci de votre admiration.

Le mot *admiration*, désignant dans le dictionnaire « *le sentiment de surprise joyeuse qu'on éprouve en reconnaissant une supériorité morale ou esthétique* », ne semble pas être adéquat dans cette réponse à un compliment. *L'admiration* constitue en fait un sentiment assez fort qui place immédiatement celui qui le porte dans une situation d'infériorité par rapport à celui à qui est adressé ce sentiment. Selon Brown et Levinson, la plupart des actes de langage qu'on est amené à accomplir tout au long de notre vie quotidienne sont potentiellement « menaçants » pour telle ou telle des faces en présence. Dans le cas du compliment, cette menace pour la face est aussi évidente. En complimentant son interlocuteur, le locuteur lui donne la face, plus précisément, il lui flatte la face positive. Mais parallèlement, par le même acte, le locuteur risque de nuire à sa propre face positive en se mettant dans une situation d'infériorité. Vu l'intention que l'employé a de se montrer poli, voire galant, devant sa supérieure, son jeu de face est tout à fait intelligible même plausible. Par contre, la réponse que la supérieure donne au compliment constitue une sorte de surestimation d'elle-même. Cette surestimation favorise évidemment la face positive de la supérieure, mais menace directement la face positive de l'employé, qui serait embarrassé malgré son statut inférieur dans le rapport de forces. En plus, l'auteur de cet énoncé, la supérieure, projette par là une image orgueilleuse. Il s'agit à première vue d'un problème d'emploi inapproprié d'un mot, mais au fond, c'est la relation entre interlocuteurs qui est touchée et qui serait mise en péril par cet emploi incongru.

L'exemple précédent nous montre qu'en principe, il n'est pas convenable de se surestimer soi-même, l'exemple suivant nous apprend que dans certaines situations, il n'est pas approprié non plus de surestimer son interlocuteur.

Exemple 18

(Situation 1 : L'animateur de la conférence présente la conférencière qui est en fait étudiante et stagiaire.)

L'animatrice : C'est avec un grand honneur d'avoir la présence de Mademoiselle Depierre./Aujourd'hui, on a l'honneur d'inviter Mademoiselle Depierre./Aujourd'hui, c'est un grand honneur pour nous d'accueillir ici Mademoiselle Depierre./Nous sommes honorés d'avoir Mademoiselle Depierre parmi nous aujourd'hui.

Il s'agit dans cette situation de présenter une conférencière qui est en fait une jeune étudiante faisant son stage au consulat. Et elle est là pour présenter l'enseignement supérieur en France, ce qui relève entièrement de son travail au consulat. Avoir sa présence pour une conférence ne suffirait pas pour que l'animateur de la conférence dise « avoir un grand honneur », une expression qui mettrait la conférencière en embarras du fait que *l'honneur* désigne « *une grande fierté qui incite à une attitude morale exemplaire envers soi-même et envers autrui* » (d'après Larousse). Ce mot semble de toute évidence trop fort lorsqu'il qualifie le sentiment d'avoir la présence d'une stagiaire du consulat. Il vaudrait mieux dire « avoir un grand plaisir d'avoir sa présence ». Cette erreur provient d'une habitude des Chinois qui sont souvent prêts à surestimer en parole une personne afin de lui donner la face, surtout lorsqu'on parle d'elle devant les autres, mais en sa présence. Pourtant, une expression exagérée pourrait gêner la personne en question.

Dans les exemples précédents, les mots employés de façon inappropriée sont liés aux êtres humains, mais ils peuvent également impliquer un objet ou une affaire.

Exemple 19

(Situation 5 : On répond à une louange adressée par son patron.)

Le patron : Vous avez très bien fait votre travail.

L'employé : C'est ma vocation.

Le mot *vocation* signifie ce à quoi est destiné quelque chose d'honorable et de valeur. Dans cet exemple, il présente un sens trop fort par rapport à l'objet évoqué dans ces énoncés. Il vaut mieux utiliser les mots tels que *travail*, *boulot* ou *responsabilité*, etc.

2.7 Le registre de la langue

La langue met à notre disposition plusieurs moyens pour exprimer la même idée en fonction des situations. La différence entre ces moyens peut se situer aux niveaux grammatical, syntaxique, textuel, mais surtout lexical dans beaucoup de cas. Dans un dictionnaire français, les mots sont souvent accompagnés d'une des indications suivantes *familier*, *populaire*, *soutenu*, *littéraire*, etc., qui marquent leur registre. Ces registres représentent en fait des cas de déviation par rapport à un usage courant considéré comme standard. Elles ne constituent pas des erreurs au niveau linguistique, au contraire, elles permettent aux locuteurs de s'exprimer de façon appropriée dans différentes situations. Et les locuteurs, à leur tour, montrent à travers leur expression d'un registre adapté qu'ils sont bien éduqués et cultivés. Un mauvais emploi d'un registre renvoie en général au cas où le locuteur se sert d'un mot familier au lieu d'un courant censé être approprié dans la situation en question. Par exemple, dans un discours très formel, il serait reprochable d'utiliser le mot *bouquin*, terme familier, pour désigner l'ouvrage d'un grand écrivain, qui est d'ailleurs présente dans la salle. Cet usage inadéquat serait interprété par ce dernier comme un mépris

ou une dévalorisation à l'égard de son ouvrage et risquerait de nuire à la relation entre les deux personnes. Dans notre corpus, nous avons enregistré un grand nombre de cas où l'on utilise des formes soutenues qui sont plutôt adaptées à l'écrit alors qu'il s'agit de conversations.

Exemple 20

(Situation 13 : Un étudiant chinois parle aux parents d'un enfant français qui apprend le chinois auprès de lui.)

L'étudiant chinois : Je vous demande un congé d'un jour, car j'ai un rendez-vous avec ma mère. Cordialement, merci.

Exemple 21

(Un étudiant chinois félicite son professeur d'une distinction que celui-ci vient de recevoir.)

L'étudiant chinois : J'ai entendu dire que vous étiez classé parmi les meilleurs lecteurs étrangers. Je vous prie d'accepter mes cordiales félicitations.

Dans l'exemple 20, le mot *cordialement* employé seul trouve souvent sa place à la fin d'une lettre lorsque l'auteur de la lettre adresse une salutation au destinataire. Il faut souligner également qu'on l'utilise pour exprimer une amitié sans intimité, par exemple à un collègue avec qui vous n'avez pas de relation proche. Cette formule de salutation est réservée à la lettre, donc à l'écrit. Dans cet exemple, il vaudrait mieux dire : « Je vous remercie beaucoup ». L'exemple suivant nous attire l'attention sur l'expression « Je vous prie d'accepter mes cordiales félicitations », similaire à celle « Je vous prie d'agréer mes meilleures salutations » qu'on écrit en fin de lettre. Dans une conversation orale, il n'est pas convenable d'introduire une telle expression. Une simple expression « Toutes mes félicitations » permet déjà d'exprimer pleinement le sentiment.

Nous avons constaté d'autres cas d'erreurs pragmatiques liées aux formes grammaticales réservées à la langue écrite.

Exemple 22

(Un étudiant parle avec son professeur français de ce qu'il vient de voir.)

L'étudiant : Tout à l'heure, j'ai rencontré les professeurs du département, dont Didier.

Le pronom relatif *dont* ne devrait pas apparaître dans une conversation de type quotidien, car différent des autres pronoms relatifs simples ou composés, ce pronom est en principe réservé à la langue écrite, alors que dans cet énoncé, on aurait besoin plutôt d'une forme orale ou courante. Pour oraliser l'expression, on pourrait dire par exemple : *J'ai rencontré les professeurs du département, y compris Didier*. Cette erreur pragmatique est nettement moins évidente que les autres, au point qu'on dirait même que ce n'est pas une erreur. En fait, à propos des problèmes liés au registre, on tolère beaucoup plus facilement un emploi dit trop soutenu qu'un cas inverse, car l'auteur de celui-ci serait vite considéré comme mal élevé ou manquant d'éducation, ainsi que le soulignent Dewaele et Wourm :

La présence de mots familiers dans des registres formels fera sourciller les natifs. Par contre, l'absence d'une catégorie de mots, par exemple les mots familiers, dans un contexte informel, sera rarement perçue comme une infraction contre la norme sociopragmatique (2002 : 138).

Ce point de vue largement reconnu sur les différents registres n'est pas sans conséquence. En effet, dans l'enseignement du français langue étrangère en Chine, on peut constater un obstacle de taille : l'input oral et écrit que les apprenants reçoivent est limité aux registres formels.

Ce phénomène peut être expliqué par trois faits. D'abord, soucieux de présenter un « bon » français, les rédacteurs des manuels ont tendance à choisir un vocabulaire soutenu ou des expressions plutôt formelles. Les textes dans les manuels sont souvent des extraits des œuvres littéraires ou de la presse sérieuse où est requis un langage courant et soutenu. Résultat : une absence générale de variantes populaires dans les manuels. Ensuite, faute de contact avec les Français dans la vie de tous les jours, beaucoup d'enseignants n'ont pas d'occasions d'apprendre un langage plus familier que celui des manuels. Par conséquent, ils ne disposent eux aussi que d'un langage formel et leur langage pédagogique couvre rarement des registres informels. Enfin, les apprenants ont rarement l'occasion d'utiliser leur langue cible comme authentique instrument de communication. Tout comme leurs professeurs, ils manquent d'occasions d'acquérir un langage populaire. Plusieurs enquêtés nous ont évoqué l'évaluation faite par des Français à propos de leur français : « Vous parlez très bien le français, mais nous, les Français, on parle pas comme ça ». Il est intéressant de souligner la présence de *ON* et l'absence de *NE* dans les propos des Français, signes d'un langage populaire, que les apprenants chinois ont du mal à assimiler dans la pratique.

Mais paradoxalement, lorsque les étudiants ont appris à parler un français familier – c'est le cas de ceux qui ont passé un long séjour en France ou fait un stage dans une entreprise française – ils ont tendance à généraliser certaines expressions familières à toutes les situations afin de « frimer » en quelque sorte.

Exemple 23

(Un étudiant chinois demande à son professeur français de lui acheter deux livres à son retour en France. Ayant besoin de ces

livres pendant les vacances, il désire que le professeur les lui envoie par la Poste.)

Le professeur : Vous ne pouvez pas attendre? Vous le savez, la Poste est rapide, mais ça va coûter cher, plus de cent Yuans, facile.

L'étudiant : Pas de soucis. Tranquille. Je vais payer. En fait, je n'ai pas d'autres choix. Je ne suis pas sûr de pouvoir trouver quelqu'un pour me les ramener.

« Pas de soucis » et « Tranquille » constituent des syntaxes familières dans le discours de l'étudiant, qui les prononce afin de dissiper le souci de son interlocuteur. Ce qui gêne, c'est que ces propos un peu trop familiers sont adressés à son professeur, une personne de statut supérieur au locuteur. En plus, il s'agit d'une demande formulée par l'étudiant à son professeur, un acte de langage censé devoir être poli. Mais avec les deux expressions, surtout la deuxième tout court, le locuteur manifeste, à son insu sans doute, une certaine moquerie voire du mépris. Il est probable que l'étudiant s'exprime ainsi seulement pour montrer qu'il parle un français comme des Français, sans s'apercevoir que cela donnerait lieu à une erreur pragmatique susceptible de nuire à la relation entre les deux interlocuteurs.

Au sens plus large, le registre est une variation de la langue dépendant des personnes en interaction (notamment à propos de leur relation et de leur statut social) et de la situation de communication (moment, lieu, objectif, etc.). Autrement dit, le lexique employé, les structures et les expressions choisies, ainsi que le mode de langage utilisé sont étroitement liés à la situation vécue par le locuteur. Le registre implique au fond des normes sociales que les interlocuteurs doivent respecter en vue de faire aboutir la communication à un succès, ainsi que le souligne Montgomery : *La notion de base est que chaque cas de langage est lié inextricablement avec son contexte de situation et que différents types de situation nous demandent de manier le langage*

différemment (Montgomery, 1995 : 115). D'après lui, le registre peut s'appréhender par la combinaison de trois dimensions : *field of discourse* (champ du discours : thème et activité en cours, vocabulaires spécifiques), *tenor of discourse* (teneur, caractère du discours, type de relation sociale mis en œuvre) et *mode of discourse* (moyens de communication du discours, écrit et oral). Ces dimensions configurent les formes linguistiques de l'interlocution et du discours. Nous voudrions insister ici sur les relations préexistantes entre les deux interlocuteurs qui conditionnent leurs comportements. La négligence de ce facteur conduirait facilement à une erreur pragmatique.

Exemple 24

(Situation 4 : Un employé chinois rencontre dans l'ascenseur un cadre supérieur français qu'il ne connaît pas, mais dont il apprécie beaucoup la compétence. L'employé essaie d'engager une conversation.)

L'employé : Monsieur, j'apprécie beaucoup votre travail. Vous êtes vraiment compétent.

Par son énoncé, l'employé désire complimenter le cadre supérieur sur ses compétences, mais d'une manière inadéquate. En fait, les deux interlocuteurs ont une relation assez claire, l'un étant employé et l'autre, cadre supérieur. Bien qu'ils soient collègues, leurs statuts hiérarchiques sont fort différents. Dans ce contexte, il n'est pas approprié à une personne de statut inférieur d'exprimer son appréciation sur la compétence professionnelle d'un supérieur. Deux explications sont possibles. Premièrement, un supérieur est censé être plus compétent qu'un subordonné et il est d'ailleurs payé pour cela. Faire preuve de toutes ses compétences fait partie de ses obligations. Autrement dit, cela ne vaut pas une appréciation particulière. Dans le cas contraire, il méritera des reproches s'il n'assume pas son travail comme il faut.

Deuxièmement, dans le contexte culturel français, il est fréquent qu'un chef exprime son appréciation sur le travail accompli par ses subordonnés, mais il est rare qu'un inférieur complimente son supérieur sur ses capacités. Ainsi, l'employé risque de violer une règle implicite concernant la hiérarchie en parlant à partir de la place d'un supérieur.

Exemple 25

(Un étudiant chinois félicite son professeur français d'une distinction qu'il vient de recevoir.)

L'étudiant : Toutes mes félicitations monsieur! Vous méritez bien ce prix. J'ai appris beaucoup de choses dans vos cours qui sont vivants et intéressants.

Le professeur : ça ne fait rien, c'est mon travail et ma responsabilité.

L'étudiant : Superbe, je suis sûr que vous ferez encore des progrès, bon courage monsieur.

Exemple 26

(Un étudiant chinois félicite son professeur français d'une distinction qu'il vient de recevoir.)

L'étudiant : J'ai entendu parler d'une bonne nouvelle. Vous venez d'être classé parmi les meilleurs lecteurs étrangers. Félicitations.

Le professeur : Merci beaucoup. Je vais vous enseigner plus de choses.

L'étudiant : Il est important de faire des efforts ensemble.

Dans l'exemple 25, nous avons également affaire à deux interlocuteurs de statuts différents : le professeur et l'étudiant. Par son énoncé « Je suis sûre que vous ferez encore des progrès », l'étudiant accomplit un acte illocutoire consistant à *encourager les autres*. Mais il ne convient pas d'encourager une personne hiérarchiquement supérieure, encore moins son

professeur. En effet, on évite de juger un supérieur à propos des qualités acquises pour son travail, parce qu'il est censé être compétent et que cette qualité ne se discute pas.

L'exemple 26 présente une erreur similaire. L'étudiant a l'air de donner des leçons à son professeur en lui disant : « Il est important de faire des efforts ensemble. », car normalement, c'est un encouragement qu'un professeur adresse à ses étudiants. L'erreur pragmatique se produit encore une fois par le fait qu'un interlocuteur a négligé sa place dans la relation avec l'autre.

3. Les erreurs pragmatiques au niveau de l'énoncé

Jenny Thomas a fait une analyse du sens dans l'interaction (*meaning in Interaction*). D'après elle, on a tout d'abord le *sens abstrait* (*abstract meaning*), c'est-à-dire ce qu'un mot, une expression ou une phrase signifie, ou les sens linguistiquement possibles de ces éléments. Du *sens abstrait*, on arrive au *sens contextuel* (*contextual meaning*) ou *sens de l'énoncé* : parmi les sens éventuels, on prendra celui que le contexte peut affirmer. Le *sens contextuel* constitue en fait le premier niveau du sens du locuteur. Le deuxième niveau renvoie à ce qu'on appelle en pragmatique la *force* signifiant l'intention communicative du locuteur (Thomas, 2010).

Citons un exemple : *Il fait chaud dehors*. On comprend bien le sens abstrait de la phrase, mais elle reste pourtant ambiguë quant au lieu dont il s'agit, parce qu'on n'arrive pas à définir l'endroit précis avec un seul adverbe « dehors ». Imaginons alors la situation suivante : il est midi en été. On est à la maison. L'enfant a l'envie de jouer dans la cour et il entend sa mère prononcer cette phrase. À l'aide du contexte, on peut lever l'ambiguïté liée au mot *dehors* : il désigne l'espace en dehors de la maison, ou plus précisément la cour. Mais ce n'est pas tout, car il faut comprendre également la force

illocutoire de l'énoncé, c'est-à-dire l'intention communicative du locuteur. La mère pourrait dire cela pour donner une information sur le temps, encourager l'enfant à jouer dans un endroit plus chaud ou au contraire lui le déconseiller voire interdire. Dans ce contexte précis, il est probable que la mère veut empêcher l'enfant d'aller dehors. La force illocutoire de l'énoncé consiste justement à *déconseiller* ou *interdire*.

Normalement, un allocutaire natif comprend aisément et naturellement les différents niveaux de sens susmentionnés, surtout lorsque le locuteur est lui aussi un natif. Mais lorsque le locuteur ne s'exprime pas de façon habituelle ou inappropriée, l'allocutaire aura de la peine à comprendre ces sens, qu'il s'agisse du sens abstrait, du sens contextuel ou du sens lié à la force illocutoire, soit l'intention communicative du locuteur.

3.1 Le sens littéral de l'énoncé

Une phrase qui se conforme aux règles grammaticales est en général facile à comprendre pour tout récepteur, mais les erreurs pragmatiques peuvent se produire lorsqu'il y a une méconnaissance de l'allocutaire sur les mots et expressions utilisés par le locuteur.

Exemple 27

(Un interprète chinois parle à son client français de la situation difficile des jeunes Chinois d'aujourd'hui.)

L'interprète : Avec le fameux système « neuf neuf six », les jeunes n'ont quasiment pas de vie personnelle et sociale.

Le Français : C'est quoi neuf neuf six ?

L'interprète évoque un terme en vogue en Chine, celui du 996. Ce terme composé de trois chiffres renvoie aux horaires de travail des employés des sociétés d'Internet qui travaillent

de NEUF heures du matin jusqu'à NEUF heures du soir, et cela SIX jours sur sept. Le sigle 996 est devenu populaire dès son apparition sur les réseaux, mais il n'est pas pour autant compréhensible pour une personne qui n'en a jamais entendu parler, qu'elle soit Chinoise ou Française. Dans l'exemple, sans être nécessairement au courant de ce système, le Français est incapable de comprendre pleinement même le sens abstrait de la phrase. Si nous considérons cela comme une erreur pragmatique de la part du locuteur, c'est qu'il ne sait pas que la signification du terme 996 peut être méconnue de son interlocuteur français et qu'il n'a pas pris de mesures nécessaires pour se faire comprendre.

Le sens de l'énoncé correspond à celui que l'allocutaire sélectionne, à l'aide du contexte de l'énonciation, parmi tous les sens abstraits possibles. Normalement, toutes les ambiguïtés peuvent être levées lorsqu'on situe la phrase dans un contexte donné, mais quelquefois, le locuteur peut utiliser, à son insu, des expressions ou structures toutes faites qui existent dans les deux langues, mais qui ne signifient pas pour autant la même chose.

Exemple 28

(Une étudiante chinoise A discute avec son partenaire de tandem B. A parle d'une expérience qu'elle a vécue.)

A : À côté de moi, c'est un garçon grand et gros. Son plateau est plein. Il mange comme un cochon, d'ailleurs, il mange avec un grand bruit. Je ne supporte pas ça.

B : Ça, c'est les garçons !

« Manger comme un cochon » est une expression qui existe aussi bien en chinois qu'en français, mais avec des images différentes liées au mot *cochon*. En français, cette expression signifie « manger de façon malpropre », alors qu'en chinois,

elle évoque plutôt la quantité de nourriture que prend le cochon et signifie « manger beaucoup ». Il en résulte que le locuteur n'a pas réussi à communiquer ce qu'il voulait dire à son interlocuteur, bien qu'il ait pris une forme linguistique tout à fait correcte.

3.2 Le sens implicite de l'énoncé

Beaucoup d'énoncés nécessitent une forme d'enrichissement pour parvenir au sens que le locuteur veut communiquer. Afin de bien saisir le vrai sens de l'énoncé, l'allocutaire doit dégager, à partir du sens explicite, cet enrichissement de sens (l'implicature) qui s'y greffe. Ayant bien compris le sens littéral de l'énoncé, l'auditeur essaie de deviner ou interpréter l'implicature de l'énoncé. Mais le résultat de ce travail n'est pas garanti, car cela dépend d'une part, des facteurs subjectifs tels que la compétence d'inférence de l'auditeur, son niveau de langue, ses connaissances, etc., et d'autre part, des éléments plutôt objectifs liés à l'objectif de la communication, au contexte d'énonciation et aux relations entre les interlocuteurs, etc. La synergie de tous ces éléments peut conduire aux cas suivants :

L'auditeur ou l'allocutaire va plus loin et dégage un sens que le locuteur n'a pas communiqué. Les exemples de ce genre de malentendus ne sont pas rares. Souvent, les Chinois croient avoir compris des sous-entendus émis par les Français alors que ceux-ci ne l'ont pas fait. Prenons l'exemple fourni par Zheng Lihua (2019 : 140). Pour répondre à la question « Est-ce que tout va bien ? » lancée par une directrice chinoise qui les a accueillis dans une résidence tenue par l'entreprise, les stagiaires français disent : *Tout va bien. Seulement, hier soir, il y a eu quelques moustiques*. Une demi-heure plus tard, à leur grande surprise, chacun d'entre eux a reçu une moustiquaire. Les Chinois croient avoir entendu une demande à travers l'énoncé « Seulement, hier soir, il y a eu quelques moustiques. »,

étant donné que les Chinois, habitués à deviner les intentions implicites de leur interlocuteur, ont interprété, à leur manière, cette simple remarque comme une authentique allusion.

L'auditeur ou l'allocutaire n'arrive pas à saisir le sens caché par le locuteur derrière les mots. Les exemples sont nombreux surtout lorsqu'il s'agit d'une communication interculturelle. Par exemple, pour repousser une invitation à une soirée peu intéressante lancée par un camarade français, un étudiant chinois, au lieu de répondre par un « non » clair, choisirait de présenter une série de prétextes, dans le but de protéger la face de son interlocuteur et la sienne aussi, mais son interlocuteur français prend au sérieux tous ses prétextes sans savoir qu'ils équivalent simplement à un « non ».

L'implicature que l'auditeur dégage de l'énoncé ne correspond pas exactement à celle que greffe le locuteur dans le même énoncé. C'est-à-dire que l'allocutaire ne comprend pas vraiment ce que le locuteur veut communiquer. Par exemple, dans une communication, A voudrait que sa discussion avec B se fasse en français et demande donc à son interlocuteur : *Peux-tu parler français ?* Si B interprète cet énoncé comme une question portant sur sa compétence linguistique et répond par un simple « oui », cette réponse constituera une erreur pragmatique. Mais bien sûr, il est aussi possible que cette réponse résulte du refus de la part de B de parler le français dans cette situation-là.

Dans l'exemple suivant, les deux parties de la conversation ont toutes les deux affaire à deux niveaux de sens, le sens littéral et le sens dérivé, mais elles divergent dans leur interprétation du sens dérivé.

Exemple 29

(Situation 11 : Sophie propose à sa camarade chinoise de déjeuner ensemble après les cours.)

Sophie : On peut manger ensemble?

L'étudiante chinoise : Merci de ton invitation.

La locutrice française a proposé à son amie chinoise de déjeuner ensemble en disant « On peut manger ensemble? » Pour les Français, il s'agit là d'une simple proposition et non pas d'une invitation, alors que l'allocutaire l'a prise pour une invitation. En fait, la plus grande différence entre ces deux termes dans la présente situation est liée au paiement. On paie chacun sa part s'il s'agit d'une proposition et pour le cas d'une invitation, la note sera réglée par celui qui a émis cette invitation. L'erreur provient du fait que l'allocutaire croit avoir reçu une invitation. Cela mettrait dans l'embarras son interlocuteur.

Pour mieux comprendre les interprétations différentes sur l'énoncé « on peut manger ensemble », il faudrait prendre en considération le contexte de l'énonciation, car comme ce que Corder indique à propos du sens des énoncés : Hors du contexte, la plupart des phrases bien formées par les locuteurs natifs sont ambiguës (1981 : 39). Le contexte de l'énonciation pour ledit exemple étant assez clair pour les deux interlocuteurs, leurs contextes culturels s'avèrent fort différents l'un de l'autre. Dans la culture chinoise, il est naturel de comprendre une telle proposition comme une invitation, d'autant plus qu'elle se fait entre les personnes qui mangent rarement ensemble. En effet, lorsqu'un Chinois propose aux autres de partager un repas, il est sous-entendu qu'il est prêt à payer pour toute la table, sauf dans le cas d'un convenu supplémentaire. C'est une règle qui ne se dit pas, mais qui est largement reconnue par les Chinois. D'ailleurs, on évite quelquefois de prononcer le mot *inviter* (*qing* : 请) même s'il s'agit d'une vraie invitation, afin d'atténuer le caractère formel d'une invitation. En disant à quelqu'un qu'on l'« invite », le locuteur risquerait de se mettre en position de supériorité en

suggérant qu'il est en mesure d'inviter, et de mettre en même temps l'invité dans une situation d'infériorité. Il s'agit donc d'une façon de protéger la face de son interlocuteur tout en évitant de se donner une trop grande face. Il arrive qu'à la fin d'un repas, toute la table se lève pour se disputer la note – une scène difficile à comprendre pour ceux qui ne connaissent pas bien la culture chinoise. En fait, c'est un geste montrant l'attachement au groupe, l'hospitalité et la générosité, qualités importantes pour des relations humaines.

Il est intéressant de remarquer également que certains Chinois aiment dire : « Je vous inviterai/t'inviterai à dîner la prochaine fois », surtout au moment de dire au revoir aux autres. Dans la plupart des cas, on ne devrait pas attendre la suite pour ce genre d'invitation. En effet, il ne s'agit pas d'une vraie invitation, mais plutôt d'une formule de politesse qui exprime l'amabilité envers l'autre ainsi que le souhait de garder le contact avec lui. Toutes les cultures n'interprètent pas cette phrase de la même façon et le malentendu se produira si l'interlocuteur prend cette « invitation » au sérieux.

Dans certaines situations, la force illocutoire de l'énoncé s'avère évidente, car elle est presque explicitée. Alors que dans d'autres, elle demande plus d'efforts de la part de l'allocutaire, d'autant plus que le locuteur (apprenant d'une langue étrangère) transfère vers la langue cible les expressions valables dans sa langue maternelle, mais totalement méconnues par les locuteurs natifs.

Exemple 30

(Situation 9 : Une Française invite une étudiante chinoise à dîner dans un restaurant chinois. L'étudiante chinoise voudrait prendre des crevettes épicées, mais elle n'est pas sûre si son amie française accepte de manger pimenté.)

La Française : Qu'est-ce que tu veux prendre ?

La Chinoise : Je voudrais bien manger des crevettes épicées, mais ce plat est un peu cher pour nous. Est-ce qu'on prend d'autres plats ?

La Française : Oui, qu'est-ce que tu prends alors ?

Dans l'entretien mené auprès des enquêtés des DCTs, la plupart d'entre eux surtout les filles estiment qu'apparemment, l'étudiante chinoise a abandonné son plat préféré à cause du prix élevé, mais en réalité elle attendait que son interlocutrice insiste pour relancer. Autrement dit, elle n'attendait pas une réponse positive à sa question « Est-ce qu'on prend d'autres plats ? », mais une réponse négative. Malheureusement, son interlocutrice n'a pas compris sa vraie intention. Nous pouvons en conclure que l'étudiante chinoise s'est exprimé de façon indirecte, soit purement à la chinoise. Sans prendre en considération le mode de pensée de son interlocutrice française, son énoncé ne pouvait qu'aboutir à l'échec.

Pour saisir le sens dérivé d'un énoncé, il ne suffit pas à l'allocutaire de mettre seulement le contexte de l'énonciation en jeu. Il devrait connaître des évidences invisibles ou au moins y rester sensible, afin de comprendre l'implicature de l'énoncé et la réalité masquée par l'apparence.

Une erreur pragmatique surgit facilement dans l'interprétation de ce dernier lorsque l'implicature de l'énoncé pour le locuteur ne correspond pas à celle pour l'allocutaire.

Exemple 31

(Une étudiante française propose à une camarade chinoise de déjeuner ensemble. Au moment de l'addition, l'étudiante chinoise veut payer le repas pour remercier son amie française de ses informations utiles données pendant le repas.)

L'étudiante chinoise : Tu m'as donné beaucoup d'informations, c'est très utile. Tu sais que la vie à l'étranger est difficile, je te remercie. C'est ce que je te dois.

La Française : Je t'en prie. On paie chacun sa part?

Ayant remercié son interlocutrice, l'étudiante chinoise appelle le serveur et s'apprête à régler toute seule l'addition. Pour elle, son remerciement traduit bien son intention de « rembourser » ce qu'elle doit à son interlocutrice, alors que la réaction de l'allocutaire nous montre qu'elle n'a pas bien compris l'intention de son interlocutrice. En fait, même à l'aide du contexte, l'allocutaire n'est pas nécessairement capable de saisir cette intention.

Hinds distingue deux cas concernant la réponse à la question : « Qui est responsable de ce qui est dit ? ». Premier cas : lorsque les problèmes surviennent dans l'interaction, on en impute la responsabilité au locuteur, qui est censé devoir communiquer de façon claire le message. Deuxième cas : c'est à l'allocutaire de prendre la responsabilité, car on considère qu'il doit être capable de comprendre l'information transmise, à l'aide du contexte. D'après le chercheur, le premier cas correspond à la pratique des Occidentaux, y compris évidemment les Français, tandis que le deuxième caractérise celle des Asiatiques, notamment les Chinois, les Japonais et les Coréens (He, 2008). À ce propos, Yoshikawa constate que pour les Asiatiques, ce qui est explicité ne représente pas nécessairement ce que le locuteur désire communiquer (*Ibid.*). La forme linguistique servant quelquefois à assurer la relation harmonieuse apparente entre les interlocuteurs, plus important est ce qui n'est pas dit. Il faut que l'allocutaire cherche à comprendre ce sens caché, par intuition ou par déduction par exemple.

Les points de vue des deux chercheurs susmentionnés peuvent s'expliquer par la théorie d'Edward Hall à propos du rôle du contexte dans l'interprétation des énoncés et énonciations. Hall distingue les communications avec forte référence au contexte (*high-context communication*) et les communications avec faible référence au contexte (*low-context communication*). Dans une communication ou un message avec forte référence au contexte, « tous les éléments à communiquer (ou la majorité) sont soit déjà intériorisés par les interlocuteurs, soit présents dans l'environnement ou les circonstances : le message explicite ne véhicule qu'un minimum d'informations » (Hall cité par Zheng, 2019 : 142). Autrement dit, la communication ne concerne pas exclusivement la transmission d'informations, mais aussi de nombreux facteurs non verbaux liés par exemple à la gestuelle, à l'intonation, à la posture ou encore à la distance entre les interlocuteurs, etc. Dans une communication ou un message avec faible référence au contexte, la situation s'inverse : « tous les éléments du message (ou la plupart) doivent être exprimés dans le message explicite » (*Ibid.*). Il s'agit alors d'une communication directe où la clarté du message est au centre de la conversation et où les facteurs non explicites sont délaissés.

Les distinctions entre les deux sortes de communication sont claires. Il est pourtant difficile de classer une culture dans une case *forte ou faible* référence au contexte, étant donné qu'au sein d'une même culture, il existe des tendances plus prononcées que d'autres. Mais au niveau macrosocial, on peut dire que par rapport aux Français, les Chinois pratiquent en principe une communication avec forte référence au contexte, et recourent souvent aux éléments extralinguistiques pour comprendre et se faire comprendre. L'appartenance à la communauté linguistique et culturelle s'avère donc importante. Citons un exemple, pour refuser une proposition

à son interlocuteur, un Chinois éviterait de dire directement *non* dans le souci de ménager la face de son interlocuteur. Si celui-ci souhaite interpréter le *non* dans un énoncé où aucune négation explicite n'apparaît, il doit prendre en considération les facteurs extralinguistiques, tels que le mode d'expression : le locuteur refuse probablement la proposition quand il repousse le problème en question, en disant par exemple « 我再看看 » (*wo zai kan kan* : Je réfléchirai), « 到时再看吧 » (*dao shi zai kan ba* : On verra ça au moment venu) « 如果我有空的话, 一定... » (*ru guo wo you kong, yi ding...* Si je suis disponible, je le ferai sûrement.). C'est donc un *non* masqué, reconnaissable pour un interlocuteur appartenant à la même communauté culturelle, mais difficile à déchiffrer pour un interlocuteur de contexte culturel différent. Par rapport aux Chinois, les Français font moins référence au contexte dans leur communication. Pour dire un *non* dans la même situation, un locuteur français préférerait envoyer un refus clair, qui permet à l'interlocuteur de comprendre immédiatement sa réponse. Étant responsable de ce qu'il dit, le locuteur a l'obligation de s'exprimer de façon directe pour être compréhensible.

Pourtant, les différences entre les deux types de cultures ne nous permettent pas de considérer l'une comme meilleure que l'autre. Dans une communication interculturelle, il est important d'être conscient des différences culturelles et de ne pas préjuger les comportements des autres en accusant par exemple les locuteurs des cultures à haut contexte d'être hypocrites et ceux à bas contexte d'être arrogants.

3.3 L'enchaînement de l'énoncé

Selon Zheng Lihua, toute conversation se soumet à un système d'enchaînement. Un locuteur, par son intervention, crée, sur la suite du discours, un certain nombre de contraintes d'enchaînement. Ainsi, quand le locuteur salue, il s'attend à

ce que son allocutaire lui rende son salut; quand il pose une question, il attend que l'autre lui donne une réponse. « Cela s'impose non seulement comme une contrainte systémique, mais aussi comme une contrainte rituelle » (Zheng, 2003 : 183), étant donné que l'allocutaire se voit obligé d'adopter le comportement réactif approprié à l'énoncé du locuteur et risquera d'être considéré comme mal élevé ou au moins bizarre s'il ne le fait pas. Or, entre les cultures, le système d'enchaînement peut ne pas fonctionner de la même manière.

Exemple 32

(Situation 5 : Un employé a réalisé un grand projet avec succès et le patron a affirmé cet exploit.)

Le patron : Vous avez fait un projet formidable.

L'employé : Je crois que si je fais mieux, je porterai du progrès à l'entreprise.

Aux yeux des Chinois, quand l'interlocuteur répond à son patron en disant « Si je fais mieux, je porterai du progrès à l'entreprise », il souhaite exprimer sa bonne volonté de continuer à travailler dur dans l'entreprise. Si les deux interlocuteurs sont des Chinois et que la conversation se déroule en chinois, cette réponse sera considérée comme positive et donc convenable dans cette situation où le supérieur adresse ses éloges à son subordonné. Normalement, l'analyse s'arrête là pour les Chinois, mais pour des Français, cet énoncé implique un autre sens : je n'ai pas fait de mon mieux et je n'ai pas porté de progrès à l'entreprise. Hors du contexte de la conversation, cette phrase ne cause aucun problème, mais elle devient erronée dans une situation où le supérieur français qui complimente son subordonné pour son travail attend une réponse exprimant plutôt le remerciement.

Les deux erreurs précédentes résultent toutes du transfert pragmatique du locuteur, qui applique en français les règles pragmatiques valables dans sa langue maternelle qu'est le chinois.

4. Petite conclusion

Les analyses de ce chapitre nous montrent qu'une bonne partie des erreurs pragmatiques se rapportent à des éléments linguistiques, sans être tout à fait des erreurs linguistiques, car il s'agit de formes linguistiquement correctes, mais qui, à cause d'une expression inappropriée, n'arrivent pas à exprimer la force illocutoire voulue ou attendue par le locuteur.

Les erreurs pragmatiques d'ordre linguistique se répartissent principalement sur trois niveaux : la grammaire, le lexique et l'énoncé. Au niveau grammatical, il s'agit du conditionnel, du subjonctif et de l'imparfait ; quant aux erreurs lexicales, elles concernent la connotation du mot, le champ lexical, l'interprétation du mot, les nuances des mots ou expressions, le contexte de l'usage du mot, le degré de sens du mot et le registre de langue, etc. ; pour les erreurs au niveau de l'énoncé, nous avons focalisé notre regard sur le sens littéral de l'énoncé, le sens dérivé de l'énoncé, et l'enchaînement de l'énoncé. De ces erreurs pragmatiques au niveau linguistique, nous pouvons constater que les éléments lexicaux jouent un rôle nettement plus important que les éléments grammaticaux ou sémantiques. Cela est dû principalement à des aspects multiples du lexique couvrant la connotation, le champ lexical et la sémantique, le registre de langue, etc. Et dans notre recherche, nous avons effectivement repéré des erreurs liées à ces aspects du lexique.

Par rapport aux erreurs pragmatiques sur le plan culturel, les erreurs pragmatolinguistiques sont relativement faciles à repérer et à expliquer. À notre avis, la compétence

pragmalinguistique d'un apprenant de langue étrangère serait en proportion de sa compétence linguistique. Cela nous amène à conclure que les apprenants chinois de FLE doivent améliorer leur niveau de langue pour éviter autant que possible les erreurs pragmatiques liées aux éléments linguistiques.

Chapitre 4

Les erreurs pragmatiques socioculturelles

En contexte interculturel, le locuteur d'une langue étrangère n'est pas capable de mettre complètement en œuvre une compétence socioculturelle liée aux natifs de cette langue, car dans beaucoup de cas, il se réfère malgré lui aux règles pragmatiques de sa propre culture et aux modèles qu'il partage avec les membres de la société où il vit. Les principes universels proposés par Brown et Levinson sont sujets à des spécificités culturelles : lorsqu'une expression est transférée littéralement de la langue de départ dans la langue cible, le locuteur étranger risquera de passer au mieux pour maladroit et au pire pour abrupt ou impoli, et son interlocuteur aura tendance à attribuer l'erreur à un défaut de personnalité du locuteur, au lieu de se rendre compte qu'il s'agit d'une règle pragmatique. En effet, rien ne garantit qu'une phrase garde la même valeur d'une langue à une autre.

Voilà ce que vivent les apprenants chinois de français, qui ne cessent d'affronter dans l'apprentissage et la pratique du français des difficultés liées à des faits évidents pour les Français

natifs, mais entièrement invisibles pour eux, ce qui conduit à de nombreuses erreurs pragmatiques. Les premières analyses du corpus nous montrent que ces erreurs pragmatiques touchent différents aspects de la culture. Nous avons essayé de les classer en les divisant en deux grandes catégories ; celle liée aux habitudes rituelles pratiquées dans la vie de tous les jours et celle liée aux efforts particuliers en vue du « travail de figuration » (*face work*). Les habitudes rituelles comportent les actes suivants : salutation et salutation phatique, présentation de soi et des autres, emploi des termes d'adresse. Quant aux problèmes liés à la face, nous envisageons d'analyser des cas d'erreurs pragmatiques selon les types de face impliqués, à savoir la face positive et la face négative.

1. Les erreurs pragmatiques liées aux actes de langage rituels

Les actes de langage rituels ont pour caractéristiques d'être fortement stéréotypés dans leur formulation et leurs conditions d'emploi d'une part, et d'autre part, d'avoir une fonction surtout relationnelle avec un contenu relativement pauvre, ainsi que le fait remarquer Kerbrat-Orrechioni : *Il est absurde de ramener les formules rituelles à leur contenu informationnel, et plus encore, à leur sens littéral : leur signification est d'abord relationnelle, et leur fonction commune est d'abord d'attester la bonne volonté sociale du locuteur* (cité par Geoffroy, 2000 : 42). Les actes de langage rituels étant nombreux, nous choisissons d'analyser certains actes typiques qui provoquent facilement des erreurs pragmatiques.

1.1 La salutation

Les situations en communication routinière ou quotidienne consistent souvent en formules spécifiques, notamment pour l'ouverture et la clôture. La salutation a bien sa valeur illocutoire : c'est un acte qui permet au locuteur de manifester

sa prise en compte de la présence de son interlocuteur dans son champ perceptif et en plus de montrer qu'il reconnaît s'il s'agit d'une connaissance.

Ce qui pose problème à nos apprenants, c'est que ces formules dites spécifiques ne sont pas forcément identiques dans des cultures différentes. Il en résulte qu'un locuteur non natif ignorant ces formules particulières à la culture d'arrivée emploie celles qu'il applique dans sa propre culture ou celles qu'il croit adaptées à la culture cible. L'ignorance et la méconnaissance de ces formules rituelles sont souvent à l'origine des erreurs pragmatiques.

1.1.1 L'absence de la salutation

La salutation constitue une composante quasiment indispensable à l'ouverture d'une conversation. Nous avons pourtant constaté que dans des cas extrêmes, cette phase pourrait être négligée par des locuteurs chinois, ce qui rend la conversation incomplète.

Exemple 33

(Situation 4 : Une employée chinoise rencontre dans l'escalier une cadre supérieure qu'elle admire, mais qui ne la connaît pas. Elle engage une conversation avec cette dernière.)

L'employée : Vous êtes vraiment compétente. Est-ce que j'ai l'honneur de faire votre connaissance ?

Exemple 34

(Situation 4 : Une employée chinoise rencontre dans l'escalier une cadre supérieure qu'elle admire, mais qui ne la connaît pas. Elle engage une conversation avec cette dernière.)

L'employée : Je suis heureuse de vous rencontrer ici, madame.

Nous ne trouvons aucun signe de salutation dans ces deux exemples. La locutrice semble être surprise par la présence de son interlocutrice et a hâte de lui exprimer son émotion ou son admiration sans avoir amorcé la conversation par une salutation. D'après nous, le processus d'une conversation étant clair pour les apprenants chinois de français, il n'est pas tout à fait un hasard s'ils oublient de saluer leur interlocuteur avant d'entrer dans la discussion. En effet, cette négligence dont font preuve nos apprenants chinois n'est pas une denrée rare. Nous avons enregistré des entretiens faits par un professeur français avec une cinquantaine d'étudiants¹. L'enregistrement nous montre qu'une dizaine d'entre eux ne répondent pas à la salutation de l'examineur, mais attendent impatiemment ses questions, et une trentaine d'étudiants quittent la salle sans répondre au « merci » prononcé par l'examineur à la fin de l'entretien. Cela nous amène à penser que ces locuteurs chinois ne font pas exprès ce genre d'erreurs pragmatiques. S'ils le font, c'est que d'une part, ils sont plus ou moins stressés dans ces situations, qu'il s'agisse d'un entretien ou d'une rencontre inattendue et que d'autre part, entre Chinois, une conversation peut quelquefois être amorcée sans salutation. Cela revient à dire qu'il n'est pas facile pour les apprenants d'une langue étrangère de se doter d'une spontanéité sans faille dans l'emploi de la langue.

Exemple 35

(Situation 8 : une étudiante chinoise est à l'aéroport pour accueillir un sociologue français qu'elle rencontre pour la première fois.)

L'étudiante : Bonjour Monsieur Dupont. Il est temps de dîner. On va aller à un restaurant.

Le sociologue : D'accord.

1 Il s'agit de l'enregistrement des entretiens entre un professeur français et 53 étudiants lors d'un examen oral. Cet enregistrement fait partie de l'observation participante de notre enquête.

S'il s'agit, dans les exemples 33 et 34, de l'absence de la salutation au sens strict, l'exemple 35 témoigne plutôt de celle d'une salutation supplémentaire ou phatique. Le sociologue français vient de débarquer de l'avion après un voyage d'une dizaine d'heures, il revient à l'étudiante de prêter une attention particulière à son voyage et à son état physique et moral. Le passage direct d'une salutation générale au sujet de la discussion crée une impression de froideur, alors qu'une salutation supplémentaire comme « Tout s'est bien passé? » ou « vous avez fait un bon voyage? » qui suit le « Bonjour » contribuerait à y ajouter une touche de convivialité.

Exemple 36

(Situation 8 : Une étudiante chinoise est à l'aéroport pour accueillir un sociologue français qu'elle rencontre pour la première fois.)

L'étudiante : Bonsoir, Monsieur Dupont, vous n'êtes pas très fatigué après un long voyage?

Le sociologue : Si, effectivement.

Exemple 37

(Situation 8 : Un étudiant chinois est à l'aéroport pour accueillir un sociologue français. Les deux se saluent.)

L'étudiant chinois : Bonjour, monsieur Dupont, vous êtes fatigué?

Le sociologue : Oui, un peu.

Théoriquement, le voyageur attend qu'on lui pose des questions sur le voyage telles que « Est-ce que vous avez fait un bon voyage? » « Est-ce que tout s'est bien passé? » auxquelles celui qui salue attend en général une réponse affirmative. Il s'agit plutôt d'un échange rituel d'une vraie question. Dans l'exemple 36, la question posée par l'étudiante chinoise semble être plus une vraie question qu'une formule

de salutation. Cette question à la forme négative incite plus ou moins une réponse positive, c'est-à-dire « Si, je suis fatigué », tout comme la réponse attendue à la question posée dans l'exemple 37. Ces couples question-réponse ne sont pas conformes aux formules rituelles françaises. En effet, ils résultent plutôt d'un transfert des pratiques pragmatiques de la culture chinoise vers la culture française. En chinois, on dit dans cette situation « 旅途辛苦了! » (*lù tu xin ku le* : Le voyage est sûrement fatigant.) comme une salutation supplémentaire adressée à une personne débarquant d'un long voyage.

1.1.2 L'emploi délicat de l'expression « Ça va ? »

À la différence de la salutation proprement dite telle que « Bonjour! », la salutation complémentaire² de type « Comment ça va? » (« Ça va? ») présuppose, en France du moins, « que les interlocuteurs se soient déjà rencontrés, et qu'ils partagent une "histoire conversationnelle" plus ou moins longue » (Kerbrat-Orrechioni, 2001 : 113). Autrement dit, la salutation « Comment ça va? » se dit plutôt entre les connaissances et elle semble un peu indiscreète pour les interactants qui se voient pour la première fois. Dans les cas où la règle n'est pas respectée, le questionné se demanderait s'ils se sont déjà rencontrés quelque part. Nous avons vécu cette expérience auprès d'un Sénégalais qui disait : « Ça va? » à toute personne avec qui il venait de faire connaissance. En le voyant dire « Ça va? » à notre collègue, nous croyions qu'ils s'étaient déjà vus. Mais nous nous sommes rendu compte que c'était une formule de salutation courante dans son pays, aussitôt qu'il nous a salués de la même façon. Si cette formule de salutation sous forme de question gêne dans la situation susmentionnée, c'est qu'elle reste dans une certaine mesure une question qui peut être considérée comme « une incursion territoriale » qui « a toujours, ne serait-ce qu'en apparence,

2 Dans notre recherche, nous appelons également la salutation complémentaire « la salutation phatique ».

quelque chose d'indiscret, donc d'inconvenant lorsqu'on la pose à quelqu'un que l'on connaît peu ou à un supérieur hiérarchique » (*Ibid.*). Il s'agit donc de la face négative de l'interlocuteur qu'on risque de menacer.

Ceci dit, on ne saurait exclure cette formule du menu de salutations destiné aux gens qui ne se connaissent pas préalablement. En effet, elle pourrait s'utiliser lorsque l'énonciateur sait que son interlocuteur a vécu un événement fatigant ou difficile, tel qu'un long voyage comme celui du sociologue français dans la situation 8. L'expression « Ça va ? » constitue plus une vraie question qu'une formule strictement rituelle. En prononçant cette expression, l'étudiante chinoise manifesterait son empathie à l'égard de son interlocuteur. En fait, la forme de salutation « ça va » présente différentes valeurs, qui autorisent une certaine souplesse dans les enchaînements. Traverso a énuméré les valeurs principales de « Ça va ? » :

- Une valeur rituelle. Selon cette valeur, l'enchaînement préféré est la réponse positive, la réponse négative, même si elle est vraie, étant remarquée ;
- Une valeur de question. Pour que le « ça va » prenne immédiatement sa valeur de question réelle, il faut que les participants sachent l'un ou l'autre que le questionné ne va pas bien. C'est seulement une des réitérations de « ça va » qui permettra à l'un des partenaires de faire part de ses soucis. (1996 : 70)

Exemple 38

(Situation 8 : Une étudiante chinoise est à l'aéroport pour accueillir un sociologue français qu'elle rencontre pour la première fois.)

L'étudiante chinoise : Bonjour, ça va ?

Le sociologue : Ça va !

L'emploi de la formule « Ça va » semble légitimé dans l'exemple, mais il faudrait noter que la valeur de question se maintient moins bien dans « Ça va? » que dans « Comment ça va? » ou « Comment vas-tu? »/« Comment allez-vous? » (Kerbrat-Orrechioni, 2001 : 112). Du fait qu'il s'agit dans cet exemple plutôt d'une question, il vaut mieux employer les deux autres formules. En outre, vu que les deux interlocuteurs se voient pour la première fois et dans un contexte plus ou moins formel, est recommandée une formule moins familière : « Comment allez-vous », ou tout au moins « Comment ça va? ». En somme, l'énoncé « Ça va? » convient moins bien que « Comment allez-vous? » pour la jeune étudiante qui veut saluer le sociologue français dont elle fait la connaissance presque au même moment de l'énonciation.

Cet exemple nous permet de constater que les relations interpersonnelles déterminent en quelques sortes le choix de la formule de salutation : « Comment allez-vous » plutôt que « Comment ça va? » pour un interlocuteur qu'on est censé vouvoyer. À part cela, la relation dite « verticale », c'est-à-dire la relation hiérarchique, a aussi son rôle à jouer dans ce genre d'interactions. Sans la prendre en considération, nous risquerons de commettre des erreurs pragmatiques.

Exemple 39

(Une étudiante chinoise rencontre son professeur sur le campus.
Ils se saluent.)

L'étudiante : Bonjour, Monsieur, ça va?

Le professeur : Bonjour!

Contente de revoir son professeur français après de longues vacances, l'étudiante semble avoir hâte de le saluer et de savoir s'il a bien passé ses vacances. Mais cette question « Ça va » posée sur les vacances de son interlocuteur constitue

plus ou moins « une incursion territoriale », d'autant plus que l'interlocuteur occupe une position supérieure dans leur relation hiérarchique. Les manuels de politesse disent même que « C'est une incivilité de demander à une personne supérieure comment elle se porte, quand on la salue, à moins qu'elle ne soit malade ou incommodée; cela n'est permis qu'à l'égard des personnes qui sont d'une condition égale ou inférieure » (Weil, 1983 : 10). Il vaudrait mieux que ce soit la personne hiérarchiquement supérieure qui adresse en premier une telle salutation phatique à son interlocuteur, et qu'ici, dans l'exemple 39, ce soit le professeur qui pose cette question « Ça va ? », car il est hiérarchiquement supérieur non seulement en statut, mais aussi en âge.

1.1.3 La salutation formulée à la chinoise

Pour les situations de communication les plus routinières, les locuteurs natifs ont déjà intériorisé, en général à leur insu, des expressions stéréotypées qu'ils réactivent spontanément ou automatiquement lorsque nécessaire. Or, pour les apprenants d'une langue étrangère, toutes ces expressions ne sont pas nécessairement dans leur bagage culturel, et dans des circonstances similaires, ils mobilisent et transfèrent plus facilement les façons de parler qu'ils emploient dans leur propre langue.

Exemple 40

(Un étudiant croise sur le campus son professeur français accompagné de sa famille. Ils se saluent.)

L'étudiant : Bonjour Monsieur!

Le professeur : Bonjour Nicolas!

L'étudiant : Je suis en train de faire une promenade. Il fait très chaud, n'est-ce pas? Mais où allez-vous?

Le professeur : Nous allons sortir célébrer l'anniversaire de mon fils cadet.

Exemple 41

(Un étudiant croise sur le campus son professeur français accompagné de sa famille. Ils se saluent.)

L'étudiante : Bonjour, Monsieur et Madame Rocher, qu'est-ce que vous faites avec vos enfants ?

Le professeur : Bonjour, Annabelle, nous comptons aller au parc.

Exemple 42

(Une étudiante chinoise rencontre sur le campus son professeur français accompagné de sa famille. Ils se saluent.)

L'étudiante : Bonjour, Monsieur Rocher, vous venez de prendre votre repas ?

Le professeur : Oui, j'ai l'habitude de me promener sur le campus après le dîner.

Dans la plupart des cas, on s'intéresse plus à la fonction pragmatique des formules de salutation phatique qu'à leur fonction informationnelle, en chinois comme en français. Car bien qu'indispensables à la salutation, ces formules portent des sens tout à fait anodins. Les expressions comme « 您刚吃完饭? » (*nin gang chi wan fan?* : Vous venez de prendre votre repas?) ne visent pas vraiment à obtenir une réponse, qu'elle soit positive ou négative. La traduction littérale de ces expressions en français risque de provoquer un malentendu. Pourtant ces questions sont courantes en salutation chinoise, et peuvent porter sur le revenu, l'état civil ou physique (par exemple : Vous vous portez bien récemment?) de son interlocuteur. Ce sont des sujets que les Français évitent d'aborder, car ils les considèrent comme relevant de la vie privée. Les questions comme « Qu'est-ce que vous faites là ? » ou « Où allez-vous ? », qui ne gênent aucun Chinois, seraient vite vues par les Français comme des incursions territoriales.

Exemple 43

(En France. Une étudiante chinoise a rencontré dans l'escalier la propriétaire de son studio, qui vient d'acheter un nouveau téléviseur et est en train de le monter. Elle la salue.)

L'étudiante chinoise : Ah, madame, vous avez acheté un téléviseur ?

La propriétaire : Eh oui, il y a un problème ?

L'étudiant chinois semble avoir posé une question à laquelle la réponse crève les yeux. Mais en fait en chinois, il s'agit d'une forme de salutation phatique³ qui témoigne, en remarquant ce que fait l'interlocuteur, d'une sorte de considération à son égard. La valeur rituelle de ce genre d'énoncé prévaut sur sa valeur de question, car tellement la réponse est évidente. Mais comme cela n'est pas dans l'habitude des Français, ils considèrent spontanément comme une vraie question cette salutation qui se présente sous forme de question, d'autant plus qu'elle est accompagnée d'un ton exprimant un certain étonnement. La réaction de la dame française n'est donc pas surprenante et sa réplique montre bien qu'elle a interprété l'énoncé de son interlocuteur comme une question. Dans cet exemple, la manière de saluer quelqu'un conduit à des interprétations tout à fait différentes à propos de la valeur illocutoire de l'énoncé.

Dans des circonstances plus précises, telles que l'appel téléphonique, on recourt en général à certaines formules pour amorcer la conversation. Sans les connaître, on risque d'utiliser des expressions qui sont compréhensibles pour l'interlocuteur, mais qui constituent des maladroites du point

3 Une forme de salutation consistant à prendre en considération les détails de l'existence sociale de son interlocuteur : ce qu'il est en train de faire, un changement chez lui ou un succès notable qu'il a remporté (dont l'achat d'un téléviseur, entre autres).

de vue pragmatique. Certaines expressions rendent même insolent le locuteur.

Exemple 44

(Situation 2 : Isabelle, une Française, téléphone à Catherine, une étudiante chinoise.)

Isabelle : Allô, est-ce que c'est Catherine à l'appareil?

L'étudiante chinoise : Oui, qui est-ce?

Exemple 45

(Situation 2 : Paul, un Français, téléphone à Pierre, un étudiant chinois.)

Paul : Allô, je voudrais parler à Pierre.

L'étudiant chinois : (en répondant au téléphone) Alors, c'est qui?

Quand on répond au téléphone, on demande en général le nom de l'appelant avec les questions telles que « Qui est à l'appareil? » ou « C'est de la part de qui? ». Pour obtenir la même information, les deux étudiants chinois la demandent directement. Si la question « Qui est-ce? » est plus ou moins acceptable, celle dans l'exemple 45 « Alors, c'est qui? » donne une image arrogante du locuteur. Ce n'est pourtant pas l'intention du locuteur de se montrer agressif. La force illocutoire de l'acte ne correspond nullement à ce qui est attendu.

1.2 La présentation

Lorsqu'on se rencontre pour la première fois et qu'on est censé entrer en contact, il faut se présenter ou se faire présenter par quelqu'un d'autre. La question « Comment faire la présentation de soi ou des autres? » n'est pas aussi simple

qu'elle le paraît, surtout quand il s'agit de le faire dans une langue étrangère. Les erreurs pragmatiques ne sont pas rares dans ce genre de situations d'interaction.

Geert Hofstede, anthropologue hollandais, a étudié les interactions entre les cultures et a établi des dimensions culturelles sur lesquelles peuvent être classées les cultures. Parmi les six dimensions, on trouve celle opposant le collectivisme à l'individualisme, qui se rapporte au « degré auquel les individus sont intégrés aux groupes ». Cette dimension permet de classer certaines cultures dans le tiroir des cultures individualistes qui donnent de l'importance à la réalisation des objectifs personnels, et les autres dans celui des cultures collectivistes où les objectifs du groupe et son bien-être ont plus de valeur que ceux de l'individu. Selon Hofstede, la culture française se trouve dans le premier tiroir, tandis que la culture chinoise dans le deuxième (2010 : 92). Nous nous appuyons sur cette dimension pour examiner des traces des différences entre les deux cultures dans la présentation de soi et des autres.

1.2.1 Se présenter sans annoncer son propre nom

Pour les Français, si l'on se présente, c'est pour se faire connaître en tant qu'individu indépendant. Les éléments personnels tels que le nom et le prénom seront obligatoirement présentés, alors que les apprenants chinois ne respectent pas toujours cette règle lorsqu'ils font la présentation en français.

Exemple 46

(Situation 8 : Une étudiante est allée à l'aéroport pour accueillir un sociologue français. Ils se présentent.)

L'étudiante : Bonjour, Monsieur, je suis chargée de vous accueillir.
/bonjour monsieur Dupont, je suis votre assistante à SISU.

Le sociologue : Bonjour!

Exemple 47

(Situation 4 : Une employée chinoise rencontre dans l'ascenseur une cadre supérieure qui ne la connaît pas. Elle se présente.)

L'employée : Bonjour, Madame, je suis la directrice de projet de la succursale de Chongqing.

La supérieure : Bonjour !

Se présenter de façon appropriée permet d'exprimer du respect à la fois pour soi et pour son interlocuteur. Ancré dans une culture collectiviste, un locuteur chinois a tendance à minimiser sa propre présence en tant qu'individu, mais au contraire maximiser son existence en tant que membre d'un groupe. C'est d'ailleurs dans cette logique qu'au lieu de présenter son nom et prénom, on évoque souvent son rôle dans l'établissement où l'on travaille, en disant par exemple : « 您好！我是广外法语系的学生。 » (*nin hao, wo shi guang wai fa yu xi de xue sheng* : Bonjour, je suis étudiant à l'Université des études étrangères du Guangdong). Si son interlocuteur trouve nécessaire de connaître son nom, c'est à lui de relancer la question : « 请问怎么称呼？ / 您叫什么名字？ » (*qing wen zen me cheng hu / nin jiao shen me ming zi ?* : Comment vous appelez-vous?). Cette éclipse de l'individu est facilement transférée dans une langue étrangère. Dans l'exemple 46, tout en « oubliant » de présenter son nom à une personne qu'elle accueille à l'aéroport, l'étudiante chinoise a bien présenté son rôle lui permettant une prise de contact avec son interlocuteur. Quant à l'exemple 47, on y trouve une présentation portant sur le titre de fonction du locuteur. Les locuteurs dans ces deux exemples font preuve d'un certain attachement au groupe, mais aussi d'une sorte de modestie en ne se faisant pas signaler. Le transfert de cet acte de parole du chinois vers le français a abouti à des erreurs pragmatiques.

1.2.2 Présenter quelqu'un sans en annoncer le nom

Si les locuteurs chinois se présentent d'une certaine manière, ils feront de même pour présenter les autres.

Exemple 48

(Situation 1 : L'animatrice de la conférence présente la conférencière qui est en fait une étudiante et stagiaire.)

L'animatrice : Aujourd'hui, nous avons le plaisir d'avoir invité une étudiante de HEC à nous faire une conférence. Elle fait actuellement un stage au Consulat général de France à Canton. Je lui donne tout de suite la parole.

L'erreur pragmatique de l'animatrice réside dans le fait qu'elle n'a pas présenté le nom de famille ou le prénom de la conférencière qui méritent indiscutablement d'être connus par le public. Le nom et le prénom étant des éléments personnels, la conférencière pourrait se sentir privée de son empreinte personnelle, et éprouver donc un manque de respect à son égard, de la part de l'animatrice.

1.3 L'usage des termes d'adresse

Les termes d'adresse sont « les éléments verbaux utilisés par le locuteur pour désigner son interlocuteur » (Traverso, 1996 : 96). En plus de leur valeur déictique, ils sont souvent porteurs d'informations sociales et/ou relationnelles dans la communication interpersonnelle.

Les termes d'adresse se présentent dans la plupart des cas sous deux formes : les pronoms d'adresse et les noms d'adresse. Le nombre des pronoms d'adresse est relativement limité et nous nous intéressons en particulier à ceux qu'on utilise pour s'adresser à un allocutaire singulier : 你 (*nǐ*) et 您 (*nín*) en chinois et TU et VOUS en français. Les noms d'adresse se divisent en plusieurs catégories et sont variables d'une culture

à l'autre. En français par exemple, les plus fréquentes sont : les noms personnels (noms de famille, prénoms, diminutifs et surnoms, etc.); les noms de parenté (maman, papa, etc.); le titre de civilité « monsieur » « madame »; le titre de fonction (monsieur le ministre, monsieur le directeur...); les titres professionnels (docteur); les termes affectifs tels que « chéri » (*Ibid.* : 96-97). La liste peut se prolonger si l'on cite encore des cas amalgamés.

Cependant, cette liste est loin d'être longue aux yeux des Chinois. En effet, en chinois, en plus des catégories susmentionnées, on peut également s'adresser à quelqu'un en le désignant à travers une autre personne. Par exemple, nous appelons les parents d'un camarade d'école de nos enfants par la relation de parenté qu'ils entretiennent avec ce camarade. Du coup, tous les parents sont appelés unanimement « X妈妈 » (X *ma ma* : la maman de X) ou « X爸爸 » (X *ba ba* : le papa de X). Pour remplacer le pronom de sujet « JE », on peut aussi s'appeler par un terme comportant une indication de la position du locuteur par rapport à l'allocutaire (comme dans l'énoncé suivant : « 老师, 学生给您拜年了 » (*lao shi, xue sheng gei nin bai nian le* : Monsieur/Madame, votre élève vous souhaite une bonne année). Il est aussi possible d'appeler un inconnu par un terme de parenté (par exemple appeler un livreur de colis « 小哥 » (*xiao ge* : petit frère aîné). Il existe encore d'autres possibilités d'appeler quelqu'un de connu ou inconnu, qui conduisent à un codage des relations beaucoup plus précis.

En somme, les termes d'adresse sont fortement marqués par la culture. Même au sein d'une communauté linguistique, nous éprouvons parfois des difficultés à choisir pour notre interlocuteur un appellatif tout à fait convenable, qui nous permette, d'une part, de montrer nos efforts dans le maintien de la relation interpersonnelle, et d'autre part d'éviter d'embarrasser notre interlocuteur. Les difficultés

sont d'autant plus grandes qu'on doit utiliser ou interpréter de façon propre un terme d'adresse dans une autre langue. À ce propos, les erreurs pragmatiques sont aussi nombreuses que variées.

1.3.1 Les appellatifs inadaptés

Un terme d'adresse mal choisi pourrait conduire à des résultats non voulus. Geneviève Zarate, experte en didactique du français langue étrangère, nous a raconté une de ses expériences avec une locutrice non native⁴ : une étudiante étrangère souhaitait rédiger sa thèse sous la direction de Madame Zarate. Pour ce faire, elle lui a envoyé une lettre de motivation, dans laquelle elle a choisi d'appeler son interlocutrice « chère sœur » : un terme d'adresse lui permettant d'approcher la directrice de thèse. Mais la réaction réelle de Madame Zarate ne correspond point à son souhait : à la vue de ce terme, elle a été tout de suite choquée. Pour elle, c'est une personne qui n'a pas de connaissances rudimentaires sur les rituels : une raison suffisante pour repousser sa candidature.

Citons un autre exemple raconté par une étudiante chinoise hébergée par une famille française en France.

Exemple 49

(Un jour, la famille est allée voir la grand-mère et la jeune Chinoise y va avec eux. Au moment de saluer la grand-mère, la jeune Chinoise faisait comme les enfants de la famille.)

La Chinoise : Bonjour mamie !

Le fils aîné de la famille : Tu n'as pas le droit d'appeler notre grand-mère « mamie » parce que tu n'as pas de lien du sang avec elle. Tu ferais mieux de l'appeler madame.

4 Anecdote racontée par Madame Zarate lors d'une discussion sur les erreurs pragmatiques.

À la réaction du jeune français, l'étudiante chinoise se sent aussi gênée que confuse. Confuse, parce qu'elle ne trouvait aucun inconvénient d'appeler une vieille dame « mamie » comme ce que font les enfants de la famille. C'est d'ailleurs une pratique habituelle en Chine. Il est évident que la jeune Chinoise n'est pas consciente de la différence culturelle à ce propos. En effet, en français, le terme « mamie », employé notamment dans le langage enfantin, désigne la mère du père ou de la mère de celui qui le prononce. Cet appellatif est employé en général dans un sens strict, d'où vient la remarque du jeune français. Tandis que dans la culture chinoise, le terme « 奶奶 » (*nai nai* : mamie) peut être généralisé à toute femme à l'âge de sa grand-mère. Il s'agit d'un appellatif permettant de manifester du respect et de l'amabilité à une femme âgée.

Dans cet exemple, la différence entre les deux langues ne se limite pas au champ lexical, mais s'étend aux contextes socioculturels des deux pays. Par rapport à la culture française, le système d'appellation entre les individus s'avère beaucoup plus complexe dans la culture chinoise où l'on prône depuis toujours l'harmonie des relations interpersonnelles et insiste sur les rites servant à gérer ces relations. Et dans beaucoup de cas, « la politesse linguistique s'avère plus importante que les actes bénéfiques » (Zhai, 2017 : 53). C'est la raison pour laquelle le système de termes d'adresse est beaucoup plus compliqué que celui en français.

Exemple 50

(Une étudiante chinoise rencontre sur le campus son professeur français, accompagné de ses fils et de son épouse chinoise. On se salue.)

Le professeur français : Bonjour Nicole!

L'étudiante chinoise : Bonjour Monsieur!

Le professeur français (à ses enfants) : Léo et Hugo, avez-vous dit bonjour à cette belle grande sœur?

Les enfants : Bonjour grande sœur.

L'étudiante : Bonjour les enfants.

Il est tout à fait normal dans la culture chinoise d'appeler par le terme « grande sœur » une jeune fille non mariée et plus âgée que le locuteur, bien qu'aucun lien de parenté n'existe entre les deux interlocuteurs. En effet, le terme est déjà privé de son sens propre pour devenir un appellatif généralisé. Mais pour les Français, les titres de parenté, tels que « mamie » dans l'exemple précédent, sont strictement réservés aux membres de la famille, car ils sont interprétés littéralement. En étant appelé par un titre de parenté, on sent son territoire plus ou moins menacé.

Bien conscient qu'il s'agit ici de deux garçons métis dont le père est Français et la mère est une Chinoise francophone, l'enquêteur qui a conçu cette conversation a choisi pour les deux garçons un terme d'adresse avec une forte empreinte de culture chinoise. Étant donné que les deux enfants résident depuis leur très jeune âge en Chine, leurs situations linguistique et culturelle deviennent donc compliquées. Sans avoir une identité culturelle déterminée, ils devront constamment faire face à des choix culturels. En cas de confusion, que feront-ils? Être Français à la maison et Chinois à l'école? Voilà une question méritant une attention particulière pour les enfants en situations similaires.

Exemple 51

(Situation 14 : Un étudiant chinois explique à son professeur français pourquoi il n'a pas accepté son invitation.)

L'étudiant : M. le professeur français, je voudrais bien venir, mais je ne suis pas disponible le week-end.

Il est courant en chinois d'appeler quelqu'un par son titre professionnel, surtout lorsqu'il s'agit d'une profession valorisante. On entend souvent les appellatifs comme « 刘老师 » (*Liu lao shi* : Liu (nom de famille) + professeur), « 王医生 » (*Wang yi sheng* : Wang + docteur), « 马教练 » (*Ma jiao lian* : Ma+ entraîneur), « 林导演 » (*Lin dao yan* : Lin + réalisateur), etc., tandis qu'en français, ce genre d'appellatifs sont réservés à un nombre de métiers très limité : « Docteur » par exemple, si ce n'est pas le seul qu'on pourrait souvent entendre dans la vie quotidienne. Dans cet exemple, le locuteur chinois a transféré, à tort, du chinois vers le français, ses connaissances pragmatiques sur l'emploi des titres professionnels.

Exemple 52

(Lors d'une soirée organisée par le Consulat général de France à Canton, une étudiante a rencontré ses anciens collègues du consulat où elle avait fait un stage. Elle les a salués.)

L'étudiante : Bonjour, messieurs-dames.

Les salués (ensemble) : Bonjour!

« Messieurs », « mesdames » sont des formes plurielles de « monsieur » et « madame ». Il faut cependant noter qu'elles sont employées surtout dans les cas où il est impossible pour quelqu'un (un animateur d'une soirée d'envergure par exemple) d'appeler séparément toutes les personnes présentes. Elles sont donc rarement entendues dans la vie de tous les jours. En effet, dans une société centrée sur les individus, on insiste sur le respect de chaque individu. En ce qui concerne la situation dans l'exemple 52, les personnes à saluer ne sont pas trop nombreuses, il vaut mieux que la jeune Chinoise les salue séparément afin de montrer son amabilité et son amitié à chaque personne. Donc au lieu de dire « bonjour messieurs-dames », il faudrait dire « Bonjour, Luc, salut Annie... ».

Exemple 53

(Une étudiante rencontre son professeur après des vacances. Ils se saluent et l'étudiante pose une question concernant l'épouse du professeur.)

L'étudiante : Comment va votre dame ?

Le terme « dame » que l'étudiante utilise fait croire qu'elle ne connaît pas d'appellatifs plus précis. Or ce n'est pas le cas dans cet exemple. Il s'agit d'une interférence de la culture chinoise qui insiste sur la fusion entre les membres de la famille. Ainsi, on préfère désigner, en présence de l'interlocuteur, un des siens en insistant sur leur lien. « Votre dame » en est ici un exemple. Pourtant, dans une culture à caractère individualiste comme la culture française, on insiste sur l'indépendance de chacun et exige le respect pour chaque individu. Il faudrait donc appeler l'épouse du professeur par le terme d'adresse qui lui est réservé : « Madame + le nom du professeur ».

1.3.2 La confusion du nom et du prénom

Un nom français et un nom chinois, bien que composés tous les deux d'un nom de famille et d'un prénom, présentent des particularités quant à leur usage. Par exemple, en chinois, on appelle rarement une personne plus âgée que soi par son prénom seul, même si l'on est de très bons amis. Si l'on tient à l'appeler par son prénom, il faut au moins ajouter au prénom un terme marquant la différence d'âge, tel que « 姐 » (*jiě* : grande sœur) ou « 哥 » (*gē* : grand frère), alors qu'en français, l'âge n'est pas un élément déterminant l'usage des termes d'adresse. On peut très bien appeler un collègue beaucoup plus âgé par son prénom, et quelquefois, on est obligé d'appeler quelqu'un par son prénom. Par exemple, la belle-fille appelle ses beaux-parents par leur prénom, ce qui serait une impolitesse inacceptable pour les Chinois. Il faut

signaler une différence entre un vrai prénom et un prénom étranger souvent adopté par les Chinois. Un prénom étranger n'a pas la même valeur qu'un vrai prénom, étant donné qu'un prénom en langue étrangère ne touche pas de près la personne qui le porte. Ainsi, nos étudiants se permettent sans aucune gêne d'appeler les professeurs à l'âge de leurs parents par leur prénom français comme *Annette, Didier*. C'est pourtant impensable s'ils les appellent par leur prénom chinois : tellement ils se montreront mal élevés et impolis.

Citons un autre exemple intéressant qui a lieu chez une de nos collègues chinoises dont le prénom chinois est Xiangrong. Entre nous les collègues chinois, nous ne l'appelons jamais par son prénom chinois parce que cela nous gêne et il est plus facile pour nous de l'appeler par son prénom français Mireille, mais lorsqu'elle est en France, tout son entourage français l'appelle par son prénom chinois, son vrai prénom pour eux. Résultat : elle est appelée par un prénom français en Chine et un prénom chinois en France. Ainsi, les Français et les Chinois n'accordent pas la même valeur au prénom français adopté par un Chinois et son vrai prénom chinois.

Exemple 54

(Situation 4 : Un employé chinois rencontre dans l'ascenseur un cadre supérieur qui ne le connaît pas bien. Ils font connaissance.)

L'employé chinois : Monsieur Dupont ? Bonjour, je suis fan de toi, je suis heureux de te rencontrer ici.

Lorsqu'on choisit de tutoyer son interlocuteur, il faut en principe éviter de l'appeler en même temps par son nom de famille, car le tutoiement marque la familiarité entre les deux interlocuteurs tandis que la forme « titre de civilité + nom de famille » met, au contraire, une certaine distance entre eux. Le fait d'appeler son interlocuteur « Monsieur Dupont » tout

en le tutoyant embrouille la valeur illocutoire du discours du locuteur. La question de l'emploi discutable de TU mise à part, on doit au moins remplacer l'appellatif « Monsieur Dupont » par le prénom de cette personne. Dans cet exemple, on voit une certaine hésitation chez le locuteur à propos du choix des termes d'adresse. Il a d'une part l'intention de réduire la distance entre eux en tutoyant son interlocuteur, mais d'autre part se garde de prononcer son prénom, se sentant gêné d'appeler ainsi une personne dont il est justement en train de faire la connaissance.

Il arrive aussi aux apprenants chinois de composer un terme d'adresse d'un titre de civilité (monsieur, madame, mademoiselle) plus le prénom, comme dans les deux phrases suivantes : « Permettez-moi de vous présenter une étudiante de HEC Paris, la belle mademoiselle Nina. » « Bonjour Monsieur et Madame Nicolas. ». Ce genre d'erreurs nous permettent de deviner une tentative éventuelle du locuteur de neutraliser la couleur formelle des termes comme « monsieur » et le caractère plutôt familier des prénoms. Mais ce style amalgamé ne serait pas accepté par les locuteurs français.

1.3.3 La confusion des pronoms appellatifs TU et VOUS

Les deux pronoms d'adresse TU et VOUS (dit de politesse en français) ont la même valeur déictique, mais donnent des informations différentes sur la proximité relationnelle entre les interlocuteurs. À part cette différence, il faut également noter que le tutoiement n'est pas nécessairement une forme dépréciative parce que tout dépend de la situation de communication et des conventions en usage dans le groupe social où s'inscrit l'énoncé. Il y a en effet bien des cas où le vouvoiement serait une marque d'impolitesse, étant interprété comme une mise à distance déplacée.

Un emploi approprié de ces deux pronoms dans la conversation n'est pas toujours facile, à tel point qu'on avertit

ainsi les étrangers dans *L'Express* (13-19 septembre 2001) : « jamais, vous ne parviendrez à maîtriser l'usage du TU et du VOUS dans la conversation... ». Nous analyserons dans les lignes suivantes les principales erreurs pragmatiques commises par les apprenants chinois de français à propos de cette paire de pronoms d'adresse.

- L'alternance entre TU et VOUS

Exemple 55

(Situation 2 : Une étudiante chinoise téléphone à sa partenaire de tandem qui est hospitalisée.)

La partenaire de tandem : Ne t'inquiète pas. Je vais bien, merci pour votre inquiétude.

Nous trouvons aisément l'emploi de deux pronoms dans le même discours, à l'adresse de la même personne. Il s'agit là d'une erreur pragmatique. En fait, en français, le passage entre VOUS et TU, surtout de VOUS à TU, s'avère très fréquent entre deux interlocuteurs qui se familiarisent progressivement et qui se mettent d'accord au bout de quelque moment pour se tutoyer, souvent à la demande de celui qui a plus de pouvoir dans leur rapport de force. La première difficulté pour les apprenants chinois de FLE est donc de connaître « où est le meilleur moment pour passer de VOUS à TU ? ». La réponse n'est pas simple, car le « meilleur moment » n'est point fixé et il varie en fonction de la situation, de l'interaction entre les éléments impliqués.

Mais le plus grand problème pour les apprenants chinois de FLE, c'est qu'il leur arrive souvent d'alterner TU et VOUS à l'adresse d'une même personne, lorsqu'on se revoit. On dirait même un passage aléatoire. Ce qui perturbe l'interlocuteur français est surtout le retour de VOUS qui est censé avoir déjà été remplacé par TU, car ce retour implique un changement de

relation entre les interlocuteurs, lequel n'existe pas en réalité. Ce genre d'erreurs s'expliquerait par deux faits. D'une part, les apprenants chinois ne sont pas habitués au passage entre TU et VOUS, parce que dans leur langue maternelle, un tel changement n'est pas fréquent. L'oubli du pronom d'adresse déjà adopté est donc loin d'être intentionnel. D'autre part, ancrés dans la culture chinoise, nos apprenants choisissent inconsciemment un pronom d'adresse chinois qu'ils croient adéquat à l'adresse d'une personne donnée. Lorsque ce choix de NIN ou NI ne s'avère pas approprié au contexte français, une confusion ou une hésitation pourrait surgir, ce qui se traduirait par l'alternance des deux pronoms d'allocution.

- La non-réciprocité entre TU et VOUS

Exemple 56

(Un étudiant chinois rencontre sur le campus son professeur français. Ils se saluent.)

L'étudiant : Bonjour, Monsieur, ça va ?

Le professeur : Ça va bien, et toi ?

L'étudiant : Très bien, j'ai appris que vous avez été classé parmi les meilleurs lecteurs étrangers, félicitations !

Exemple 57

(Situation 9 : Un étudiant français invite son ami chinois à dîner.)

Le Français : Qu'est-ce que tu prends ?

Le Chinois : J'ai entendu dire que les crevettes pimentées, c'est un plat typique dans ce restaurant chinois. J'aimerais bien le goûter. Qu'en pensez-vous ?

L'exemple 56 est extrait d'une conversation simulée en français. En plus de cette version française, nous avons

demandé aux étudiants de rédiger un dialogue du même style qu'ils engagent en chinois avec leur professeur chinois. Les deux versions nous permettent de remarquer que la majorité des étudiants ont appliqué le même principe au choix du pronom d'adresse : le professeur utilise 你 (NI) ou TU, tandis que l'étudiant emploie 您 (NIN) ou VOUS. En tant que Chinois, nous comprenons aisément l'usage de NIN et NI dans le dialogue entre étudiant et professeur : le professeur est beaucoup plus âgé que l'étudiant et sa hiérarchie par rapport à ce dernier le situe dans une position méritant le NIN, alors que l'usage de NIN serait considéré comme inadéquat à l'égard de l'étudiant, moins âgé et inférieur de point de vue hiérarchique. Par contre, pour les Français, si l'étudiant a raison de vouvoyer son professeur, il mérite également d'être vouvoyé en tant qu'adulte tout comme son interlocuteur, étant donné que pour la raison de l'égalité entre individus, la symétrie est en général exigée, quelle que soit la différence hiérarchique entre les interlocuteurs. De ce point de vue, l'étudiant chinois dans l'exemple 57 ne saurait vouvoyer son interlocuteur qui le tutoie déjà. Mais en chinois, l'usage réciproque du pronom n'est pas une règle générale. On se sert de NIN afin de manifester du respect à son interlocuteur et on a donc la possibilité de choisir NI ou NIN selon son estime pour l'interlocuteur.

L'usage de termes d'adresse étant un indicateur de la relation entre les interlocuteurs, nous pouvons connaître cette relation à travers les termes d'adresse. Il faudrait donc que les différentes formes d'appellatifs adressées à la même personne correspondent à la même relation.

- Le choix erroné de TU et VOUS

Exemple 58

(Un étudiant rencontre son professeur sur le campus. Celui-ci vient d'obtenir un prix pour son travail.)

L'étudiant : Monsieur, j'ai entendu dire que tu avais été choisi comme le meilleur lecteur étranger, félicitations!

Le professeur : Merci, c'est très gentil. Je vais continuer à faire tous mes efforts dans l'enseignement du français.

Exemple 59

(Situation 4 : Un employé chinois rencontre dans l'ascenseur un cadre supérieur qui ne le connaît pas bien. Ils font connaissance.)

L'employé : Bonjour! ça va? On m'a dit que tu as réussi un grand projet, c'est super! J'y suis vraiment intéressé. Ce soir, on va au restaurant ensemble?

Dans l'exemple 58, l'usage du titre de civilité « monsieur » comme terme d'adresse marque une certaine distance relationnelle entre l'étudiant et son professeur, alors que le TU dans l'énoncé qui suit cet appellatif correspond plutôt à une relation assez proche entre les deux. L'étudiant ferait mieux de vouvoyer son professeur afin d'éviter que les deux formes d'adresse se contredisent.

Le locuteur dans l'exemple 59 semble avoir hâte d'établir une relation proche avec son collègue, tout en négligeant que c'est la première fois qu'ils se rencontrent et que son interlocuteur lui est hiérarchiquement supérieur. Tutoyer une telle personne sans avoir sa permission est un choix plutôt abrupt. En plus, la proposition d'un dîner pourrait lui faire penser à des arrière-pensées douteuses. Ces gestes utilitaires conduiraient éventuellement à un échec de communication.

Il existe évidemment des cas contraires où l'usage de TU doit prévaloir sur celui de VOUS, comme le prouvent les exemples suivants.

Exemple 60

(Situation 12 : À la bibliothèque, une étudiante parle à un étudiant français assis à ses côtés pour lui emprunter son portable.)

L'étudiante chinoise : Bonsoir, mon ordinateur est brutalement tombé en panne, mais j'ai un travail urgent à faire. Est-ce que vous pourriez me prêter votre ordinateur que vous n'utilisez pas pour l'instant.

Exemple 61

(Après les cours, un étudiant français propose à son camarade chinois de déjeuner ensemble.)

L'étudiant français : On peut déjeuner ensemble ?

L'étudiant chinois : Vous êtes très gentil.

Dans les deux exemples précédents, la conversation se déroule entre deux étudiants. Le locuteur chinois (la locutrice chinoise) recourt toujours au pronom VOUS à l'adresse de son interlocuteur. Or, c'est plutôt le TU qui est recommandé dans ces deux cas. Car, dans certaines situations, le tutoiement est le signe obligatoire de l'appartenance à la même sphère et le vouvoiement passerait pour un rejet. Dans cette logique, on se tutoie normalement entre étudiants. Et en dehors du campus, les gens pratiquant ensemble le même sport, par exemple, se tutoient, quels que soient leur âge, leur statut social et leur relation, afin de marquer l'égalité entre les individus et leur appartenance au groupe, bien qu'ils puissent se vouvoyer dans d'autres situations plus formelles.

Maingueneau fait remarquer que « l'emploi de TU ou VOUS n'est pas univoque et doit être rapporté à des contextes sociaux déterminés » (2004 : 30). Cela est d'autant plus vrai pour des animateurs de radio et de TV et leurs invités : ils se vouvoient à l'antenne normalement, mais ils se tutoient le

plus souvent hors antenne, car s'ils se tutoyaient à l'antenne, ils donneraient l'impression de créer une sphère d'intimité qui exclut les auditeurs alors que précisément leur but est de créer une sphère d'intimité avec ceux-ci. Cela nous amène à conclure qu'à part les relations entre les deux interlocuteurs, le contexte d'énonciation pourrait jouer un rôle déterminant dans le choix d'un terme d'adresse. Il faudrait donc le prendre en considération dans l'usage et l'interprétation des termes d'adresse.

Les erreurs pragmatiques se produisent souvent dans les actes de langage rituels. Bien que nous n'ayons pas pu parler de tous ces actes dans notre recherche, ceux qui ont été évoqués nous permettent déjà de comprendre leur trait commun : ils sont fortement marqués par la culture, qui détermine souvent l'emploi des énoncés concernés. En effet, la ritualisation des échanges emprunte des traits linguistiques spécifiques qui correspondent à des valeurs relevant de la culture. Au lieu de s'attacher trop au sens littéral de l'énoncé, les locuteurs étrangers désirant s'exprimer de façon appropriée, doivent savoir saisir la fonction communicative de l'énoncé ainsi que son rôle dans l'entretien de la relation entre les interlocuteurs, car la fonction commune des actes de langage rituels est avant tout d'attester la bonne volonté sociale du locuteur. Les erreurs pragmatiques se produisent donc facilement lorsque le locuteur d'une langue étrangère méconnaît les fonctions communicative et relationnelle de l'énoncé.

2. Les erreurs pragmatiques liées à la gestion de face

Depuis qu'Erving Goffman a développé la notion de face et légitimé ainsi l'importance de la face dans l'interaction, cette notion est de nos jours largement acceptée. D'après Brown et Levinson, l'existence de la face est universelle, bien que son importance puisse varier d'une culture à l'autre. Il n'est pas téméraire de dire que toute interaction s'organise dans une

certaine mesure autour des jeux de face entre les interactants, qu'il s'agisse de gagner de la face, donner de la face, protéger sa propre face ou la face du partenaire, ainsi que le dit Zheng Lihua : l'interaction sociale « peut être considérée comme une négociation de faces entre partenaires » (1995 : 292). Mais si le rôle de la face est universellement reconnu, les pratiques en sont souvent diversifiées entre les cultures.

Brown et Levinson ont d'ailleurs proposé, à partir de la théorie de Goffman sur la face, les notions de « face positive » et « face négative ». Dans une conversation, sont ainsi impliquées quatre faces : la face positive du locuteur et celle de l'allocutaire, la face négative du locuteur et celle de l'allocutaire. Un même acte de parole, effectué par deux interlocuteurs relevant de cultures différentes, peut ne pas viser la même face, ce qui risque de conduire à des incompréhensions voire des malentendus.

2.1 Les erreurs pragmatiques blessant la face positive

Pour Brown et Levinson, la face positive équivaut à la *face* chez Goffman désignant l'ensemble des images positives et valorisantes qu'un individu construit et cherche à imposer ou à faire respecter par autrui. Pour un même objectif consistant à ménager la face positive, les Chinois et les Français pourraient avoir des moyens différents pour y parvenir. D'ailleurs, les gestes censés favoriser la face positive pour les Chinois ne le sont pas forcément pour les Français. En ce qui concerne notre recherche, nous constatons qu'ils arrivent souvent à nos apprenants chinois de transférer les idées valables en chinois dans la langue française, telles qu'esprit d'échange de sentiments, modestie excessive et éloge exagéré pour autrui. Et des erreurs pragmatiques se nichent dans ce transfert et peuvent blesser soit la face positive de l'interlocuteur, soit la face positive du locuteur.

2.1.1 L'esprit d'échange dans l'interaction

La société chinoise a la tradition de privilégier le 礼 (*lǐ* : la politesse) dans la gestion des relations interpersonnelles, où l'on accorde une grande importance à l'échange social et à la réciprocité de la relation interpersonnelle, ceci étant censé favoriser les faces positives des interlocuteurs. *Li* se concrétise principalement en expression de civilités dans la parole et bénéfiques réciproques dans l'acte. Ces deux formes de récompenses échangeables constituent en quelques sortes un principe dans le maintien des relations, dont le non-respect sera considéré comme de l'impolitesse. (Zhai, 2017 : 53) Chez des apprenants chinois, cette idée d'échange se transfère facilement dans la langue française et pourrait être exprimée directement ou indirectement.

Dans notre enquête, nous avons repéré des erreurs pragmatiques issues de ce genre de transfert des connaissances pragmatiques. Il s'agit principalement d'une situation que nous avons conçue dans le questionnaire suivant :

Un(e) étudiant(e) français(e) propose à un(e) étudiant(e) chinois(e) de déjeuner ensemble. La discussion pendant le repas est bénéfique pour celui-ci. Au moment de payer l'addition, qu'est-ce qu'il proposera ?

La plupart de nos enquêtés chinois ont choisi d'appliquer le principe d'échange important dans leur culture. Dans leur réponse, l'idée d'échange s'exprime souvent de façon explicite.

Exemple 62

L'étudiant : J'ai appris beaucoup de choses sur l'éducation française. Pour vous remercier, c'est à moi de payer.

Exemple 63

L'étudiante : Je suis contente que tu m'aies donné des conseils, c'est très utile pour moi. Je veux payer ce déjeuner en guise de remerciement.

Exemple 64

L'étudiante : Je suis contente de manger avec toi. Donc je vais payer le repas, OK? Je te remercie de m'avoir donné tant d'informations.

Exemple 65

L'étudiant : J'ai appris auprès de toi beaucoup de choses sur la France qui sont très utiles pour moi, donc je vais t'inviter pour ce repas.

Exemple 66

L'étudiant : J'ai appris beaucoup de choses sur la France, ce sera très utile pour ma vie en France. Donc, permets-moi de payer le repas.

Exemple 67

L'étudiante : Tu es ma première amie en France. Je dois payer ce repas pour exprimer mes remerciements.

Dans chacun des exemples précédents, on trouve soit la préposition « pour » exprimant un but, soit la conjonction « donc » introduisant une conséquence. La logique du locuteur est donc très simple : « je paie l'addition pour te remercier » ou « tu m'as été utile, donc je paie l'addition ». Cet échange est considéré même comme obligatoire chez le locuteur dans l'exemple 67 qui a utilisé le mot « devoir »

pour exprimer cette obligation. Certains locuteurs ont choisi d'exprimer la même idée de façon indirecte en évoquant les réalités pour dire implicitement qu'on fait A parce que l'interlocuteur a fait B.

Exemple 68

L'étudiant chinois : Je tiens à t'exprimer mes remerciements pour les informations. Cette fois-ci, permets-moi de payer l'addition.

Exemple 69

L'étudiant chinois : Merci beaucoup pour tes renseignements sur la vie en France. Je voudrais t'inviter pour ce déjeuner.

Exemple 70

L'étudiant chinois : Est-ce que je peux t'inviter pour le déjeuner? Tu m'as donné beaucoup d'informations sur la France. C'est très utile pour ma vie en France.

Exemple 71

L'étudiant chinois : Je vous invite, vos informations sur la France sont très utiles pour moi, j'aimerais faire de ce repas un cadeau pour toi.

Si dans les exemples précédents, l'échange se fait toujours entre les informations utiles et l'offre du repas, certains enquêtés le présentent sous d'autres formes : informations utiles contre un cadeau promis, comme le montre l'exemple suivant :

Exemple 72

L'étudiant chinois : Je te remercie vraiment de m'avoir donné des informations très utiles. Je vais te donner un cadeau.

Si l'on dit explicitement qu'on paie pour les autres parce que ceux-ci ont fait du bien à son égard, on fait de l'interaction en question un véritable échange d'intérêts : l'argent contre les informations. L'acte de promettre d'offrir un cadeau à celui qui a donné des informations très utiles décale les deux moments, mais produit le même effet. En fait, afin de manifester leur générosité et la considération qu'ils accordent aux autres, beaucoup de Chinois, surtout ceux très attachés à la tradition, sont souvent prêts à régler tout seuls l'addition d'un repas ou d'autres activités collectives, censés être partagée par tous les participants. Et les autres, comprenant bien leur intention, acceptent en général ce geste en attendant de le récompenser plus tard d'une certaine manière. Pour eux, cet échange est considéré comme faisant partie des actes polis et donne la face tant au locuteur qu'à l'allocataire. C'est donc un acte qui favorise la face positive des deux interlocuteurs.

Pour des Français, cette transformation de l'interaction sociale en échange d'intérêts va effectivement à l'encontre de l'objectif initial de l'interaction : renforcer le lien affectif entre les deux interactants. Ne connaissant pas la tradition chinoise en question, les Français peuvent trouver inconvenable le comportement des Chinois et refusent d'être invités. Cette invitation représente pour eux une menace pour leur face négative. En effet, accepter qu'on paie leur part signifie, d'une part, consentir à ce que les autres décident pour eux sans demander leur avis, et d'autre part, se laisser entraîner bon gré mal gré dans les jeux d'échange des Chinois. Pour les Français qui protègent avec hargne leur territoire personnel,

cette proposition de la part de leur interlocuteur chinois serait considérée comme une intrusion dans leur territoire.

Bien que ce geste matérialiste et utilitariste de Chinois ne plaise pas aux Français, il est pourtant bien fondé dans une société où l'on accorde une grande importance aux échanges sous différentes formes, qui permettent de maintenir et renforcer à long terme des relations entre les individus. D'ailleurs, ce geste d'échange des Chinois sera moins reprochable, s'il est suivi d'une expression appropriée comme ce qu'on fait dans les exemples suivants :

Exemple 73

L'étudiant chinois : Cette fois-ci, je paie l'addition, et la prochaine fois, tu la paieras.

Exemple 74

L'étudiant chinois : C'est à moi de payer. Alors ne me refuse pas, c'est une tradition chinoise.

Exemple 75

L'étudiant chinois : Donne-moi cette occasion d'exprimer ma gratitude. En Chine, offrir un repas est le meilleur moyen.

2.1.2 Une modestie excessive

En chinois, nombreux sont les mots qu'on emploie pour refuser explicitement ou implicitement un éloge ou un compliment, dont les plus courants sont, à titre d'exemple : «不值一提» (*bu zhi yi ti* : Ça ne vaut pas grand-chose), «不当» (*bu gan dang* : Je ne le mérite pas), «哪里哪里» (*na li na li* : Je suis loin de ça), «过奖过奖» (*guo jiang guo jiang* : Je suis surestimé), «惭愧惭愧» (*can kui can kui* : J'en suis honteux),

« 见笑见笑 » (*jian xiao jian xiao* : Je suis gêné), « 岂敢岂敢 » (*qi gan qi gan* : Je n'ose pas accepter cet éloge). Ces expressions consistent en principe à renier ce que dit l'interlocuteur. Et sur le plan structural, on a tendance à répéter les mots pour renforcer le sens. Cette habitude des Chinois embrouille facilement les Français qui penseraient que les Chinois ne sont pas sûrs d'eux, sans savoir que s'y implique une des grandes qualités prisées par les Chinois : la modestie.

Dans une communication entre un Chinois et un Français, si le Chinois s'exprime toujours à la chinoise, les erreurs pragmatiques risquent de se produire. En tant que Chinois, nous savons tous qu'on doit se garder de prendre au sérieux les propos modestes, apparemment illogiques, mais qu'il faut les comprendre en les mettant dans des contextes précis. En effet, dans certains cas concernant notamment la politesse, « les discours des Chinois vont même à l'encontre de leurs comportements ou les deux s'avèrent contradictoires. » (*Ibid.*) Un exemple typique : l'hôtesse a préparé avec soin un repas copieux pour ses invités, mais il arrive souvent qu'elle leur dise qu'elle est peu compétente en cuisine et qu'elle a préparé donc un repas tout simple. Le choix des énoncés apparemment mensongers est fortement lié au respect du *Li* (la politesse) dans la culture chinoise, où Confucius prône que les actes sont plus importants que les propos et que l'homme doit être modeste en paroles, comme le dit le proverbe chinois : « 君子讷于言而敏于行 » (*jun zi ne yu yan er min yu xing* : Un homme noble doit être prudent en parole, mais agile en acte). Cela semble expliquer en partie la réaction des Chinois à un compliment.

Quand les Chinois refusent les compliments adressés par les Occidentaux, ceux-ci pourraient interpréter le refus comme une espèce d'hypocrisie voire d'impolitesse, en pensant que leurs interlocuteurs chinois ne sont pas francs ou qu'ils mettent en doute les jugements des Occidentaux. En fait,

les différences résident dans le fait que les deux civilisations n'ont pas les mêmes manières de se montrer modestes : Les Occidentaux se montrent modestes en complimentant leur interlocuteur, alors que les Chinois, au contraire, considèrent l'autodévalorisation comme le principal comportement modeste, si ce n'est pas le seul (Chen, 2013 : 4). C'est principalement cette raison qui explique que les Chinois ont de la peine à accepter sans hésitation des compliments, et qu'ils ont tendance à les réfuter de manières variées.

- Renier l'éloge de l'interlocuteur

Dans notre questionnaire, nous avons conçu la situation suivante dans le but de connaître la réaction des étudiants chinois au compliment adressé à leur parent :

Sophie est une amie française. Pendant son voyage en Chine, elle a passé deux jours chez vous. Votre mère, qui est d'habitude sérieuse et sévère, se montre très gentille et chaleureuse avec votre amie. Comment répondrez-vous au commentaire de celle-ci sur votre mère ?

Le résultat n'est pas surprenant : très peu d'enquêtés ont choisi d'accepter sans aucune gêne l'éloge et nombreux sont ceux qui l'ont refusé directement ou indirectement.

Exemple 76

Sophie : Ta mère est très sympa.

La Chinoise 1 : Ce n'est pas vrai, elle est très sévère.

La Chinoise 2 : Tu as tort. Ma mère est sympa seulement avec toi ou quand elle le trouve nécessaire. Pour moi, elle est très sérieuse.

Exemple 77

(Une étudiante chinoise parle à la femme de son professeur français.)

L'étudiante chinoise : Madame, vous êtes svelte et élégante, si j'étais comme vous.

La femme du professeur : Ah non, je ne suis svelte qu'en apparence. Vous êtes vraiment sympa.

Exemple 78

(Une étudiante chinoise félicite son professeur français du prix qu'il vient de recevoir)

L'étudiante : Toutes mes félicitations, monsieur! Vous méritez bien le prix.

Le professeur : Je suis honteux, je ne fais que quelques petites choses. Merci à vous.

Qu'il s'agisse d'une dénégation catégorique du compliment ou de la sensation de gêne à l'écoute du compliment, le locuteur (selon l'imagination de l'étudiant chinois) exprime clairement qu'il ne mérite pas l'éloge adressé. Dans certains cas, il renie de façon implicite le compliment qu'on lui a adressé, en faisant une comparaison entre le présent et le futur ou avec les autres.

Exemple 79

(Un étudiant chinois félicite son professeur français du prix que celui-ci vient de recevoir.)

L'étudiant chinois : Je vous félicite de vos succès, vous êtes très gentil et intelligent, vous êtes le meilleur lecteur étranger pour moi.

Le professeur : Merci pour ton soutien. Je vais travailler plus dur.

Exemple 80

(Un étudiant chinois félicite son professeur français du prix qu'il vient de recevoir.)

L'étudiant : J'ai entendu dire que vous venez d'être classé parmi les meilleurs lecteurs étrangers. Félicitations, je suis content pour vous.

Le professeur : Ah merci, vous êtes gentil, j'ai encore beaucoup à quoi faire. /Merci beaucoup, c'est mon travail, je vais continuer de travailler avec plus d'ardeur. /Merci, je vais faire plus d'efforts dans l'avenir.

Exemple 81

(Une étudiante française donne un compliment à son professeur sur sa famille.)

L'étudiante : vous avez une famille bien heureuse.

Le professeur : Merci beaucoup. En effet, l'homme qui se contente de peu sera toujours heureux.

Les énoncés du professeur (toujours selon l'imagination des enquêtés) « je vais travailler plus dur » et « j'ai encore beaucoup à faire » font effectivement impliquer une comparaison entre le cas actuel et la situation prévue dans le futur. En privilégiant le futur, on dévalorise en quelque sorte le présent, sur lequel est fondé le compliment. On peut trouver une autre comparaison masquée dans l'énoncé « l'homme qui se contente de peu sera toujours heureux ». Il s'agit d'une comparaison entre les autres et le locuteur lui-même. Le « peu » fait comprendre que l'objet du compliment ne vaut pas grand-chose et qu'il ne mérite donc pas le compliment. Le compliment est ainsi implicitement renié.

- Révéler les défauts de soi-même ou des siens

Dans les exemples suivants, le locuteur ne refuse pas forcément le compliment que son interlocuteur a adressé à lui ou aux siens. Ce qui pourrait surprendre les lecteurs

français est la révélation d'un défaut qui suit l'acceptation du compliment.

Exemple 82

(Une étudiante chinoise rencontre sur le campus son professeur chinois et sa famille, ils se parlent.)

L'étudiante chinoise : Ces deux petits garçons, ils vous ressemblent beaucoup. Comme ils sont adorables !

Le professeur chinois : Je partage votre avis, ils sont mignons... S'ils étaient plus sages et se conduisaient bien !

La présence de la révélation indirecte des défauts des enfants permet à leur père de réduire le risque qu'il court en acceptant le compliment. La raison en est aussi simple : établir un équilibre entre les éloges reçus et l'autorabaissement afin de se montrer modeste et de se comporter conformément à la tradition chinoise. Alors qu'aux yeux des Français, cet autorabaissement semble tout à fait inattendu et superflu : une réaction suffisante pour nous de dire qu'il s'agit là d'une expression inappropriée.

Exemple 83

(Une étudiante chinoise rencontre sur le campus son professeur français et son épouse chinoise.)

L'étudiante chinoise : Madame Rocher est très belle et élégante. Vous formez un couple parfait.

Le professeur : Bien sûr, ma femme est très compétente. Dans mes yeux elle est parfaite et elle est la femme la plus belle dans mes yeux.

L'épouse du professeur : Ne l'écoute pas. J'ai aussi beaucoup de défauts. Je suis parfois têtue.

Dans cet exemple, l'épouse du professeur a hâte de mentionner aussi ses défauts pour répondre aux éloges de l'étudiante et de son mari. Il s'agit de la même logique dans les exemples précédents. Mais ce qui nous intéresse le plus dans cet exemple, ce sont les efforts que l'auteur de cette conversation (une enquêtée) a déployés pour faire agir « correctement » les interlocuteurs d'appartenance culturelle différente. Elle veut que le professeur français se comporte à la française : faire l'éloge des autres, y compris ses proches, même devant une tierce personne, et elle imagine que son épouse, une Chinoise, se montre modeste en refusant les compliments et en révélant systématiquement ses propres défauts.

Si dans cet exemple, nous considérons comme incongrus les énoncés de l'épouse du professeur, c'est parce que nous avons adopté un critère valable dans la culture française. Mais quel critère devons-nous appliquer pour juger son comportement? C'est une Chinoise francophone, mariée à un Français qui est lui aussi bilingue, qui vit depuis presque 20 ans en Chine et qui parle très bien chinois. Dans le contexte actuel de la mondialisation, la Chine s'émerge de plus en plus et en profondeur dans les domaines économique, politique et culturel, il nous semble nécessaire d'établir un nouveau critère, qui, à la différence du critère traditionnel privilégiant la culture de la langue parlée, met en valeur tous les interactants impliqués dans une communication et respecte toutes les cultures en présence.

- Déplacer le compliment

Face à un compliment, les Chinois traditionnels ont tendance à éviter de l'accepter entièrement, bien qu'au fond, ils soient contents du compliment. Déplacer le compliment par quelque chose d'autre constitue également une stratégie dans ce jeu de modestie. Nous avons conçu une situation

de communication où un employé chinois répond à l'éloge adressé par son patron français sur ses exploits dans le travail. Certaines réponses correspondent bien à cette stratégie.

Exemple 84

(Situation 5 : Un employé a accompli un grand projet avec succès et le patron a affirmé cet exploit.)

Le patron : Vous avez fait un projet formidable !

L'employé : Merci pour vos encouragements. Je vais continuer à faire des progrès.

Dans cet exemple, le complimenté déplace l'éloge de son interlocuteur en lui donnant le sens d'encouragements, un acte de parole censé stimuler son interlocuteur en lui projetant un avenir meilleur que le présent. Il a ainsi réussi à donner de la face à son interlocuteur en le situant dans une place supérieure (une personne ayant le droit d'encourager les autres) tout en échappant au dilemme entre « hypocrisie » et « manque de modestie ». Les deux exemples suivants démontrent des cas où l'on réussit à déplacer le compliment de l'interlocuteur en lui en renvoyant un autre.

Exemple 85

(Situation 5 : Un employé a accompli un grand projet avec succès et le patron a affirmé cet exploit.)

Le patron : Vous avez fait un projet formidable !

L'employé 1 : Je vous remercie de votre encadrement.

L'employé 2 : Merci monsieur. C'est grâce à votre confiance et votre direction efficace. Je crois que je peux faire mieux la prochaine fois.

Le fait d'attribuer leur succès à l'interlocuteur qui les a encadrés ou a dirigé leur travail permet aux locuteurs de se montrer modestes et de complimenter indirectement leur interlocuteur. Ils profitent donc de l'objet du compliment pour faire un autre compliment à leur interlocuteur. C'est un moyen de déplacer le compliment d'une part, et de flatter la face de son interlocuteur d'autre part.

Exemple 86

(Situation 5 : Un employé a accompli un grand projet avec succès et le patron a affirmé cet exploit.)

Le patron : vous avez fait un projet formidable!

L'employé : Merci, c'est ce que je dois faire.

Le fait de considérer ses exploits comme faisant partie de ses obligations minimise dans une grande mesure la valeur louable de l'acte pour lequel est adressé le compliment. Une stratégie de plus pour les Chinois d'éviter la reconnaissance et l'acceptation du compliment. Ici, nous aimerions parler un peu du mot «devoir» employé dans la réponse au compliment. Les apprenants des langues étrangères sont souvent très sensibles aux expressions telles que «devoir faire...» ou «c'est mon obligation», en pensant qu'il faut éviter de les prononcer en répondant à un compliment, et surtout à un remerciement. Mais en fait, cela dépend des situations. Dans le cadre de l'exemple 86, il s'agit du travail. Mener à bien son travail est en fait une obligation inscrite dans le contrat signé entre l'employeur et l'employé. Cela ne gêne aucunement si l'employé, en répondant à un compliment ou à un remerciement, dit qu'il doit faire cela. Par contre, s'il est question de faire quelque chose par une simple bonne volonté, il faudrait se garder de dire que «Je dois faire cela»,

un énoncé qui efface la bonne volonté du locuteur qui risque d'être considéré comme forcé d'agir ainsi.

Ainsi, un même acte de parole peut être interprété de façon fort diversifiée dans les cultures différentes et aboutir donc à des effets de communication différents. Considération prise de la face mise en jeu dans les paragraphes précédents, nous pouvons dire que tout acte de langage possède deux aspects : aspect flatteur et aspect menaçant pour la face. Par exemple, poser une question à quelqu'un sur sa croyance religieuse est à la fois un acte flatteur (cela montre qu'on s'intéresse à lui) et un acte menaçant, du fait qu'on cherche à pénétrer sa sphère privée, c'est-à-dire son territoire. Dans certaines cultures, ce comportement sera mal toléré, comme dans la culture française ; dans d'autres, il sera courant et attendu, tel est le cas pour les Chinois. Autrement dit, « certaines sociétés privilégient la politesse positive et présentent un style plus expansif que d'autres, qui sont plus enclines à la politesse négative, et donc aux comportements d'évitement et de réparation » (Traverso, 2000 : 11). L'expression de la modestie par la dénégation du compliment ou par l'autodévalorisation est un acte bien vu pour les Chinois, du fait qu'il permet au locuteur de se montrer conforme aux règles socioculturelles requises. Cela favorise évidemment sa face positive. Mais si le même acte de parole se transforme en une erreur pragmatique, c'est qu'il peut nuire à la face positive du locuteur d'une part du fait qu'il lui est trop dévalorisant et à la face négative de l'interlocuteur d'autre part du fait qu'il renie son énoncé, et donc sa personne.

2.1.3 Un éloge exagéré pour l'interlocuteur

Selon nos données, si nos enquêtés se montrent retenus face au compliment qu'on leur a adressé, ils ne ménagent pas leurs efforts lorsqu'ils doivent complimenter les autres. D'ailleurs, nous avons repéré de nombreux cas où nos

enquêtés adressent des éloges exagérés à leurs interlocuteurs français.

Il s'agit d'une « hyperpolitesse », si l'on prend le terme de Kerbrat-Orecchioni, qui se traduit par la présence de marqueurs excessifs par rapport aux normes en vigueur. Cet usage exagéré peut conduire à des erreurs pragmatiques.

Exemple 87

(Situation 4 : Une employée chinoise rencontre dans l'ascenseur une cadre supérieure française qui ne la connaît pas, mais dont elle apprécie beaucoup la compétence. L'employée essaie d'engager une conversation avec elle.)

L'employée chinoise 1 : Je vous admire depuis longtemps pour votre compétence.

L'employée chinoise 2 : Vous êtes la déesse de mon cœur depuis longtemps.

L'employée chinoise 3 : Madame, que vous êtes forte ! Vous êtes mon idole.

Dans cette situation, il est clair que l'employée apprécie beaucoup la cadre supérieure française. En outre, en tant qu'employée ordinaire de l'entreprise, elle a aussi intérêt à garder les bons termes avec cette cadre. Mais dire qu'elle l'admire depuis longtemps, qu'elle est la déesse de son cœur et qu'elle est son idole, c'est exprimer des sens trop forts et ces expressions se transforment facilement en vraies flatteries qui ne plaisent pas toujours, car cela ferait douter que la locutrice ait des arrière-pensées. En fait, la Chinoise a juste l'intention de donner une « grande » face à l'interlocuteur et elle n'hésite pas à exagérer le compliment parce qu'en Chine, on dit : « 礼多人不怪 » (*li duo ren bu guai* : une politesse de trop n'est point déplaisant). Par contre, pour beaucoup de

Français, cette flatterie excessive risque de devenir une gêne ou une menace pour leur territoire.

Entre les deux aspects (l'aspect flatteur et l'aspect menaçant) d'un même acte de langage pour la face tel qu'ils se manifestent dans les exemples précédents, les Chinois ont tendance à mettre en avant son aspect flatteur, tandis que les Français ont plutôt tendance à se méfier de son aspect menaçant. Les deux interprétations différentes conduiraient à des malentendus.

Exemple 88

(Une étudiante adresse un éloge à l'épouse de son professeur français.)

L'étudiante chinoise : Madame, vous êtes très élégante, je ne devrais pas me mettre à côté de vous pour ne pas paraître grosse.

Ils s'agit dans cet exemple d'un compliment pour l'allocutaire, basé sur une comparaison entre les deux interlocuteurs. Dans cet exemple, l'étudiante s'est explicitement dévalorisée tout en haussant son interlocutrice. Cet acte fait partie des stratégies de jeux de face des Chinois qui n'hésitent pas à rabaisser leur propre face positive afin de souligner la qualité de l'allocutaire. Les Français que nous avons interrogés ne sont pas pour autant disposés à accepter cet éloge, car ils se sentent embarrassés d'être complimentés de cette manière et ils trouvent que leur interlocuteur n'est point sûr de lui-même. L'étudiante chinoise est donc loin d'avoir réalisé son but consistant à donner la face à son interlocuteur.

2.2 Les erreurs pragmatiques blessant la face négative

Parmi les quatre faces mises en jeu dans un acte de parole (la face positive de l'allocutaire et celle du locuteur, la face négative de l'allocutaire et celle du locuteur), les Chinois

s'intéressent davantage aux deux faces positives, au point de négliger souvent les deux faces négatives. Quand ils privilégient une face positive, ils risquent de menacer parallèlement la face négative des deux interlocuteurs. Cela arrive fréquemment dans ces communications interculturelles.

2.2.1 Imposer à l'interlocuteur ce qui est censé lui être bénéfique

D'après Kerbrat-Orrechioni, tout acte de langage est à la fois menaçant et flatteur pour la face de l'allocutaire. Mais ils auront tous un caractère soit plutôt flatteur, soit plutôt menaçant. Par exemple, le compliment est davantage un acte flatteur, alors que la critique, un acte menaçant. Dans leur pratique, beaucoup de Chinois ont tendance à exécuter un acte qu'il croit flatteur et bénéfique pour leur interlocuteur, sans demander l'avis de ce dernier. Autrement dit, ils imposent à l'interlocuteur l'acte en question. Pour les Français, il se peut que le même acte soit considéré plutôt comme menaçant pour leur face négative. Les malentendus surgiraient dans ces cas d'interprétations différentes.

Exemple 89

(Situation 2 : Une étudiante chinoise téléphone à Catherine, une amie française qui est hospitalisée.)

L'étudiante chinoise 1 : Bonjour, Catherine, ça va? On m'a dit que tu es hospitalisée. Ça m'inquiète beaucoup. Ça va mieux. Je vais aller à l'hôpital ce samedi pour te voir.

L'étudiante chinoise 2 : Je sais que tu es malade, alors je vais aller te voir cet après-midi.

L'étudiante chinoise 3 : J'ai entendu dire que tu es hospitalisée? Qu'est-ce qu'il y a? Quel hôpital? Je vais aller te voir tout à l'heure.

L'erreur pragmatique qui se cache dans cet exemple est liée à des habitudes différentes propres aux Chinois et aux Français. Dans la plupart des cas, lorsqu'un Chinois est

hospitalisé, son entourage, y compris les parents, les amis et les collègues, etc., se voit dans l'obligation de lui accorder une attention particulière sous une des formes suivantes : se rendre à l'hôpital pour le voir en personne, lui passer un appel ou un message, demander à la personne qui lui rend visite de transmettre des salutations. Parmi toutes ces formes, une visite permet d'exprimer la plus grande considération pour le patient. C'est pour cela qu'on tient souvent à aller le voir. Le patient, à son tour, gagne de la face en recevant des visiteurs à l'hôpital.

Pour des Français, ce n'est pas une habitude courante d'aller voir une personne hospitalisée, car elle n'a pas forcément envie de rencontrer des gens quand elle se trouve en mauvaise santé. Même si cela peut se faire, il est nécessaire de demander son avis pour savoir si elle ne voit pas d'inconvénients à recevoir une visite à l'hôpital. Sinon, on risquera de nuire à la face négative du malade en le forçant d'accepter une proposition, bien qu'elle soit faite avec bienveillance. Dans cette situation, des encouragements verbaux s'avèrent plus appropriés que des visites pour beaucoup de Français.

Exemple 90

(Situation 8 : Un étudiant chinois est à l'aéroport pour accueillir un sociologue français. On lui a demandé de discuter avec le sociologue français du programme de la soirée : aller d'abord à l'hôtel qui est un peu loin ou au restaurant qui se trouve à mi-chemin de l'hôtel?)

Le sociologue français : Qu'est-ce qu'on fait maintenant?

L'étudiant chinois 1 : Vous devez être très fatigué après ce long voyage, je vais vous emmener d'abord à l'hôtel où vous pouvez vous reposer.

L'étudiant chinois 2 : On va aller manger d'abord et puis je vous emmène à l'hôtel. Allons-y.

Le premier étudiant chinois estime nécessaire de laisser se reposer son interlocuteur français qui a voyagé une dizaine d'heures et il pense donc adéquat de l'emmener à l'hôtel avant d'aller dîner, et le deuxième étudiant dans cet exemple préfère aller dîner d'abord, dans le but d'éviter un détour de quelques kilomètres. Bien qu'ils aient des projets différents, ils ont tous les deux l'air de prendre soin de leur interlocuteur. Pourtant, ils risquent de se montrer impolis en imposant leur projet considéré par eux-mêmes comme bénéfique pour leur interlocuteur français, car, pour des Français, il est impoli de ne pas demander l'avis des autres avant d'agir ensemble, même si la demande n'est que procédurale. Au fond, cette offense s'explique par le fait que la face négative de l'interlocuteur est menacée malgré la bonne volonté de ces deux étudiants.

2.2.2 Oublier de s'excuser

On recourt souvent à l'excuse lorsqu'on commet une offense éventuelle envers son interlocuteur, en refusant par exemple, pour réparer la face de l'interlocuteur potentiellement blessée par l'offense. L'excuse fait partie des actes de parole les plus courants dans notre vie quotidienne. Comme les autres actes de langage courant, elle est souvent bien marquée par la culture. Dans une interaction interculturelle, elle peut donner lieu à des erreurs pragmatiques.

Exemple 91

(Situation 13 : Un étudiant chinois enseigne le chinois à Nicolas pendant le week-end. Il lui est impossible de faire des cours pour le week-end à venir. Il téléphone donc aux parents du collégien pour demander un congé.)

L'étudiant chinois : Madame, il y a quelque chose qui m'empêche de faire mes cours avec Nicolas, je suis désolé. Et je vous promets que c'est la dernière fois.

Le jeune professeur de chinois aurait l'obligation de s'excuser s'il a un empêchement et de préciser l'excuse afin de montrer sa sincérité. L'énoncé « il y a quelque chose qui m'empêche » passe pour une excuse vague. Selon nous, l'auteur de cet énoncé a transféré en français une expression chinoise « 我有事 » (*wo you shi* : J'ai d'autres choses à faire), qui est largement utilisée par des Chinois au moment d'expliquer son refus de participer à une activité. Mais cette excuse vague semble peu suffisante aux yeux de Français, pour qui il vaudrait mieux présenter une excuse liée à une contrainte extérieure qui n'a rien à voir avec sa volonté personnelle. Le but de ce choix est assez clair : montrer du respect à celui qui subit le refus pour réparer en quelque sorte sa face blessée.

En outre, cette excuse doit aussi être valable et vraisemblable, sinon elle produirait un effet d'ironie. Récemment, le président brésilien a annulé en urgence son entretien avec le ministre français des Affaires étrangères sous prétexte de devoir participer à une activité routinière, et il a ensuite publié sur les réseaux sociaux la nouvelle de sa visite chez le coiffeur. Il est de toute évidence que le président l'a fait exprès et que son prétexte équivaut à une moquerie adressée au ministre français. L'exemple suivant nous montre une expression inappropriée du même genre, où le locuteur semble se soucier peu de la face de son interlocuteur de statut supérieur.

Exemple 92

(Situation 14 : Le professeur français demande à un étudiant chinois de servir de guide auprès d'un ami qui souhaite visiter la ville natale de l'étudiant. Pour des raisons diverses, l'étudiant veut refuser la demande du professeur.)

L'étudiant chinois : Je suis trop fatigué, je voudrais rester au lit et dormir ce week-end.

Les erreurs pragmatiques liées aux jeux de face nous permettent de constater que la face, qui existe dans toutes les deux cultures, s'y joue de façon fort différente. Un apprenant de français qui ne se rend pas compte des différences interculturelles croirait que les Français agissent comme lui. Le transfert de pratiques de figuration vers la culture cible risque de conduire à des erreurs pragmatiques, qui se présentent souvent sous forme d'une menace pour la face positive ou la face négative des deux interlocuteurs. Plus précisément, comme l'indique Kerbrat-Orrecchioni, tout acte est à la fois flatteur et menaçant pour la face, et un acte que le locuteur considère comme flatteur pour la face de son interlocuteur ne serait pas toujours interprété de la même manière par ce dernier. Cette non-correspondance donne lieu à des erreurs pragmatiques.

3. Petite conclusion

Dans le présent chapitre, nous avons analysé des erreurs pragmatiques en les divisant en deux catégories : habitudes rituelles et jeux de face. Pour la première catégorie, il s'agit des comportements culturels souvent indissociables de la langue et inscrits dans une certaine mesure dans la langue même. En effet, dans toutes les langues, la ritualisation des échanges emprunte des traits linguistiques spécifiques qui correspondent à des valeurs données d'une culture. Méconnaissant ces valeurs culturelles, on aurait tendance à transférer des formes de sa langue maternelle ou à créer de nouvelles formes, ce qui donnerait lieu à des erreurs pragmatiques. Quant aux jeux de face, ils s'organisent en fait autour des deux faces de chaque interlocuteur, soit la face positive et la face négative. Dans les contextes de l'interaction interculturelle, les deux interlocuteurs auront tendance à privilégier l'une des faces mises en jeu par un certain acte de langage. C'est là que se trouvent des divergences, qui, à leur

tour, conduiraient à des expressions inappropriées aux yeux de l'allocutaire.

Leech a donné une définition relativement simple à la notion de sociopragmatique en disant qu'elle contient la connaissance de l'emploi de la langue dans les différents contextes » (Leech, 1983). Cette définition est proche de celle donnée par Thomas à l'erreur pragmatique qui, selon elle, résulte des différences culturelles fondamentales se manifestant sous forme linguistique et/ou cet encodage culturel n'est pas déchiffré par l'allocutaire (Thomas, 1983).

Les erreurs pragmatiques culturelles que nous avons analysées dans ce chapitre correspondent dans l'ensemble à ce genre d'erreurs. En effet, dans notre recherche, les actes de langage rituels et la gestion de face sont régis plus ou moins par l'encodage culturel défini par Thomas. Méconnaissant les facteurs culturels qui s'impliquent dans une interaction, l'allocutaire risque d'interpréter difficilement les énoncés ou de les comprendre de travers.

Or, notre recherche nous montre que les erreurs au niveau linguistique sont à la fois plus fréquentes et plus variées que les erreurs sociopragmatiques et que beaucoup d'erreurs pragmatiques s'avèrent chevauchantes par rapport à la bipartition de Thomas. Et la plupart d'entre elles sont des erreurs pragmlinguistiques en apparence, mais sociolinguistiques en réalité. La langue fait partie intégrale de la culture et la culture se diffuse principalement à travers la langue. Cette relation interdépendante rend ces deux éléments inséparables l'un de l'autre. Nous constatons, à l'appui de l'analyse des données, que la distinction des erreurs pragmatiques aux niveaux linguistique et culturel ne permet pas toujours de classer clairement certains cas qui relèvent à la fois du domaine pragmlinguistique et sociopragmatique. Ces erreurs chevauchantes sont en général des problèmes

linguistiques en apparence, mais culturels en réalité. À ce propos, le français présente des particularités. Un exemple typique est l'emploi de TU et VOUS. Dans le présent chapitre, nous avons analysé plusieurs erreurs pragmatiques liées à l'emploi inapproprié de ces deux termes d'adresse. Si ces erreurs peuvent être attribuées à une mauvaise maîtrise des pronoms personnels, elles s'expliquent également par des éléments culturels liés par exemple à la façon de considérer son interlocuteur, comme un individu autonome ou un membre de son réseau social. Derrière l'usage linguistique, il y a l'effet de la culture qui est plutôt individualiste ou collectiviste.

Pour expliquer certaines erreurs pragmatolinguistiques, nous devons faire appel à des éléments socioculturels. Dans l'exemple 18, en présentant une conférencière qui est en fait une jeune étudiante en stage au consulat, l'animatrice dit : « c'est un grand honneur pour nous », un énoncé qui gênerait la présentée. On peut imputer l'erreur pragmatique au mot « honneur » qui présente un sens trop fort par rapport à la situation. Mais en réalité, cette erreur apparemment pragmatolinguistique provient d'une habitude culturelle des Chinois dans leurs jeux de face : ils sont souvent prêts à surestimer en parole une personne afin de lui donner la face, surtout lorsqu'on parle devant les autres et en sa présence. Les exemples de ce genre sont nombreux dans la vie quotidienne. Ces erreurs chevauchantes constituent donc une branche non négligeable des erreurs pragmatiques.

Chapitre 5

À la recherche des raisons des erreurs pragmatiques

Notre recherche montre que les erreurs pragmatiques sont aussi nombreuses que variées. Elles méritent donc une attention particulière aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants du FLE. Dans le présent chapitre, nous chercherons à creuser la question des origines de ces erreurs chez les apprenants chinois de FLE.

L'enseignement du français déterminant dans une grande mesure le niveau de la compétence pragmatique des apprenants de FLE, il nous semble nécessaire de chercher des raisons des erreurs pragmatiques dans l'enseignement du français en Chine. Après des raisons cherchées du côté de l'institution, nous passerons à celles liées aux apprenants en nous interrogeant sur leur conscience pragmatique, leur compétence pragmatique et leur contexte d'apprentissage.

1. Les principales raisons des erreurs pragmatiques liées à l'enseignement du français en Chine

Depuis une dizaine d'années, on accorde une importance croissante à la formation à la compétence pragmatique et à celle de la communication interculturelle. Actuellement, la compétence pragmatique des apprenants de langues étrangères attire une grande attention en didactique des langues. Cela s'explique par de nombreux faits. D'abord, la compétence pragmatique fait partie intégrale de la compétence communicative que doit acquérir tout étudiant de langue étrangère. On ne peut pas être compétent en communication sans être pragmatiquement compétent. Être capable de communiquer en langue étrangère de manière adéquate dans un contexte social et culturel déterminé constitue une grande réussite pour un étudiant de français. Ensuite, la compétence pragmatique nous aide à être mieux reçus et acceptés dans une communauté linguistique, qui valorise en principe cet effort d'adoption de ses normes socioculturelles quand on communique dans sa langue. Il en est évidemment de même pour le français. Enfin, à l'ère de la mondialisation, il se produit un accroissement spectaculaire des interactions communicatives entre personnes de langues et cultures différentes, nous avons besoin plus que jamais de maîtriser une langue étrangère du point de vue social et culturel.

1.1 Les manuels privilégiant les éléments linguistiques

Pour des raisons diverses, les étudiants chinois spécialisés en FLE utilisent des manuels rédigés principalement par les professeurs chinois, en général bien expérimentés dans l'enseignement du FLE. Comme tous les auteurs de méthodes de langues étrangères, les rédacteurs chinois ne peuvent pas s'empêcher d'intégrer leurs représentations à propos de cette langue dans la rédaction des méthodes. Le problème, c'est

que ces représentations, qui ne correspondent pas forcément à celles portées par les locuteurs natifs, sont considérées comme correctes par les apprenants qui se fient le plus souvent à leurs manuels.

Ce décalage entre le français de Chine et le français de France est d'ailleurs constaté par certains professeurs français. Besse estime que les textes dans les manuels relèvent souvent de la « langue française de Chine », c'est-à-dire « un français qui diffère du français tel qu'il est effectivement pratiqué, par les francophones quand ils communiquent entre eux » (2011 : 254). C'est un français correct grammaticalement, mais « il n'est pas exactement le français avec lequel les francophones natifs agissent, travaillent, vivent ensemble sans trop de malentendus ou de mécompréhensions » (*ibid.*).

Les manuels de français mettent en général l'accent sur les éléments plutôt grammaticaux. Selon les étudiants chinois, les manuels rédigés par les professeurs chinois de français ont leur point fort. Avec ces manuels, ils peuvent apprendre une grammaire systématique. En outre, on y explique en détail les connaissances grammaticales. Ils sont plutôt habitués à cette méthode pour apprendre une langue étrangère. Par contre, on indique très rarement les conditions d'utilisation des expressions, sauf quelques petites notes sur l'emploi d'une certaine expression, qui sont d'ailleurs très rares.

La négligence du rédacteur des manuels à l'égard des éléments pragmatiques conduit à celle de leurs utilisateurs. Au moins, la compétence pragmatique ne se développe pas à travers les cours de langue. Nombreuses sont les erreurs pragmatiques commises par les étudiants qui se lient à l'enseignement et à l'enseignant. En effet, tous les professeurs ne connaissent pas bien les notions de compétence pragmatique et d'erreur pragmatique, surtout ceux qui ne s'intéressent pas à la linguistique ou à la pragmatique. Même s'ils sont capables

eux-mêmes de s'exprimer de façon appropriée, la dimension pragmatique de la langue peut ne pas faire l'objet de leurs préoccupations au cours de l'enseignement.

1. 2 Une pédagogie du FLE plutôt traditionnelle

L'enseignement traditionnel en Chine se concentre sur trois éléments : la grammaire, le vocabulaire et la phonétique. Dans la réalité, on accorde une attention plus ou moins importante à ce qui est systématique dans la langue, la grammaire en particulier, au détriment d'autres composantes de la compétence linguistique. Si la grammaire explicite l'emporte sur les autres composantes d'une langue, c'est que pour beaucoup d'apprenants chinois, « elle les rassure, stabilise les acquisitions et surtout elle peut être un raccourci pour apprendre la langue » (Tang, 2000 : 47). En plus, la grammaire met en ordre les acquis et fait gagner beaucoup de temps. Cette préférence pour ce qui est systématique procède aussi de l'habitude d'apprentissage et d'enseignement des Chinois, comme le souligne Robert (2007) :

L'apprenant asiatique n'est pas habitué à découvrir des notions, à les organiser et à les conceptualiser. Il attend de l'enseignant des règles simples et logiques qu'il pourra appliquer ensuite. En règle générale, l'enseignant asiatique explique la règle, montre comment l'appliquer et le travail des étudiants consiste à se familiariser avec ces données nouvelles, les apprendre et s'entraîner à les appliquer.

Dans la même logique, on retrouve dans les classes de langue en Chine de nombreuses techniques d'enseignement qui privilégient l'imitation et la répétition. On est convaincu que des dialogues appris par cœur et récités oralement permettent de s'entraîner à certaines situations de communication et de pratiquer l'oral, à tel point qu'un chercheur français estime que « tout l'art de la réussite consistait à apprendre par cœur et à savoir imiter des modèles de composition » (Gernet, 1994 : 125). Cela fait que tout en ayant une forte compétence

grammaticale, les étudiants ont des difficultés à s'exprimer spontanément et à utiliser un langage courant. Il n'est pas rare qu'un Français dise à un étudiant chinois : « Vous parlez bien le français, mais nous les Français, on ne parle pas comme ça. » En fait, pour s'exprimer à l'oral ou à l'écrit de façon spontanée, autonome et naturelle, on ne peut pas se passer d'autres compétences, dont la compétence pragmatique.

Si les méthodes d'apprentissage sont responsables de l'insuffisance des éléments pragmatiques dans un cours de français, le manque de compétence pragmatique des enseignants l'est également. En effet, pour enseigner la pragmatique, il faut que l'enseignant ait un fort bagage pragmatique. Or, les savoirs et savoir-faire pragmatiques sont culturellement marqués et différent d'une culture à l'autre. Les enseignants chinois, grandissant et vivant depuis leur naissance dans la culture chinoise, ne sont pas toujours pragmatiquement compétents en français ou ne sont pas suffisamment conscients de la valeur pragmatique d'éléments linguistiques. D'ailleurs, tous les enseignants chinois n'ont pas eu l'occasion de passer un séjour assez long en France pour acquérir en immersion une compétence pragmatique.

1.3 Une importance superficielle accordée à la formation à la compétence interculturelle

Les Normes nationales sur la qualité de l'enseignement supérieur au cycle de la licence publiées début de l'année 2018 ont défini l'objectif de l'enseignement du français à notre époque : « l'enseignement doit viser la formation des compétences des apprenants, surtout la compétence pragmatique, la compétence interculturelle, la compétence spéculative et la compétence d'apprentissage autonome » (Le comité de l'inspection de l'enseignement à l'école supérieure relevant du ministère de l'Éducation, 2018 : 94-95). Pour réagir à cette exigence, l'Association chinoise des professeurs de français

projetée de « renforcer la compétence de communication interculturelle de l'étudiant à travers la réforme du cursus et la formation linguistique » et de « se mettre à la recherche d'une approche éclectique moderne visant principalement la formation des compétences multiples de l'étudiant »¹. La formation à la compétence interculturelle, ainsi qu'à la compétence pragmatique, est encore une fois mise au centre de l'enseignement du français en Chine.

Cependant, cette idée de renforcer la compétence interculturelle dans les cours de français reste encore théorique, car d'une part, le cours le plus courant qu'est la communication interculturelle n'est même pas entré dans la liste des cours clés pour les étudiants spécialisés en études françaises. C'est d'ailleurs bien curieux, car ce cours fait partie du cursus pour les étudiants de spécialité d'autres « grandes langues » telles que l'anglais, l'allemand et le japonais. D'autre part, peu de mesures opérationnelles ont été mises en application dans le milieu de l'enseignement du français depuis la publication des Normes. Cela nous amène à conclure qu'au niveau institutionnel, on a encore beaucoup à faire.

1.4 Le manque de complémentarité entre l'enseignement et la recherche

L'enseignement et la recherche sont les deux éléments qui se complètent l'un et l'autre dans le travail d'un professeur d'université : le premier nourrit le deuxième, tandis que le deuxième oriente le premier. C'est grâce à cette relation de complémentarité que nous pouvons améliorer l'enseignement tout en approfondissant la recherche. Il en est de même pour la pragmatique.

1 Propos du président de ladite association, recueillis lors de son discours prononcé dans le cadre d'un séminaire tenu en mai 2018.

En Chine, la pragmatique est rarement proposée en tant que cours autonome aux étudiants de licence et la formation à la compétence pragmatique reste souvent un choix loin d'être obligatoire pour les enseignants de langues étrangères. De toute logique, la didactique de la pragmatique n'occupe pas une place importante dans les recherches sur la didactique des langues étrangères. Les recherches en la matière sont loin d'être systématiques. Cela s'explique par deux faits. Premièrement, les intérêts des chercheurs restent assez restreints et se limitent à la présentation et à l'analyse de la situation des compétences pragmatiques des apprenants de langues étrangères, et rares sont les recherches approfondies sur le processus de l'acquisition de la compétence. Deuxièmement, des chercheurs disent que l'enseignant doit essayer d'éveiller la conscience pragmatique chez les apprenants, mais ne proposent pas de mesures systématiques pour y aboutir. (Dai *et al.*, 2005 : 4) En somme, les recherches sur l'enseignement de la pragmatique restent beaucoup à désirer. Nous sommes d'avis que les recherches d'un niveau plus avancé contribueront directement à la pratique des enseignants et indirectement à l'acquisition de la compétence pragmatique des apprenants.

En résumé, la langue étant inséparable de la culture dont elle fait partie, il est nécessaire, voire obligatoire, d'introduire la culture dans les cours de français. Les enseignants semblent être conscients de ce fait. En effet, la culture est souvent abordée dans les cours que suivent les apprenants de FLE, qu'il s'agisse d'un cours de langue, de la situation générale de pays francophones ou de la communication interculturelle, bien que les enseignants l'intègrent de façons variées et à des niveaux différents. En outre, la formation à la compétence pragmatique attire aussi une attention croissante et elle se présente également dans différents cours de français. Cependant, à côté de ces efforts, on aurait encore beaucoup

à faire en ce qui concerne la réforme du cursus destiné aux apprenants de FLE et des méthodes pédagogiques ainsi que les recherches en didactique de la pragmatique, car il nous faut non seulement sensibiliser les étudiants aux éléments socioculturels et pragmatiques dans l'apprentissage du français, mais aussi et surtout élaborer des approches et des méthodes garantissant d'une manière systématique la formation de la compétence pragmatique dans les cours de langue, ainsi que le souligne Wittgenstein : « *Désormais, il faut tenir compte de la double détermination de la proposition : détermination syntaxique, donnée par les règles de formation des expressions d'un langage donné, et détermination sémantico-pragmatique, donnée par les règles d'emploi des signes dans un jeu de langage particulier* » (Wittgenstein cité par Conde, 2015 : 140-141).

2. Les principales raisons des erreurs pragmatiques liées aux apprenants chinois

Les erreurs pragmatiques que nous avons collectées dans notre enquête sont issues principalement des transferts de connaissances linguistiques et surtout socioculturelles du chinois vers le français. Le terme *transfert* désigne en terme général « l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant » (Cuq, 2013 : 240). Le transfert est alors qualifié de *transfert positif* ou *facilitation proactive* pour se distinguer du *transfert négatif* ou *inhibition proactive* où « l'acquisition de nouvelles habiletés est entravée par des capacités acquises antérieurement » (*Ibid.*). Chez Dai et Zhang, le transfert négatif est appelé transfert culturel. Il existe d'après eux le *transfert culturel superficiel* et le *transfert culturel profond* qui provoquent respectivement les erreurs

pragmalinguistiques et les erreurs sociopragmatiques dans la bipartition de Thomas (2009 : 3).

Dans l'apprentissage des langues étrangères, les apprenants font souvent appel à la stratégie de transfert et la plupart des erreurs pragmatiques sont provoquées par le transfert négatif. Si le transfert est un phénomène fréquent chez les apprenants des langues étrangères en général et du FLE en particulier, c'est parce que les connaissances pragmatiques et la compétence pragmatique que ces derniers possèdent en français sont insuffisantes. À cela s'ajoute, nous semble-t-il, une sensibilisation insuffisante à l'aspect pragmatique de la langue.

2.1 La conscience pragmatique insuffisante

Dans notre entretien, nous demandons à nos enquêtés de trouver des erreurs dans les énoncés que nous avons sélectionnés et de nous expliquer les raisons qui conduisent à ces erreurs. Chez certains interviewés, cette interaction se passe difficilement. En effet, ils n'arrivent pas à bien comprendre que ces formes grammaticalement correctes pourraient contenir des fautes, autrement dit, ils sont peu sensibles à l'aspect pragmatique d'une expression. Et cela pour deux raisons principales.

Première raison : le mode d'évaluation du niveau de français. Nos étudiants de FLE se font évaluer leur niveau de français principalement par les contrôles continus, les examens, ainsi que les tests nationaux du français de spécialité. Parmi toutes ces formes d'évaluation, on privilégie toujours les connaissances linguistiques comme la grammaire, les mots et expressions, la compréhension et la rédaction. Les connaissances socioculturelles font rarement l'objet de l'évaluation. Il est donc normal que les apprenants restent peu sensibles aux éléments pragmatiques dans une langue. Ainsi

que l'explique Bardovi : « dans les mesures où l'évaluation en classe et lors des examens se fait plus sur des critères grammaticaux que sur un contenu pragmatique approprié, enseignants et élèves qui travaillent dans des pays où les contacts avec la langue étrangère sont limités sont beaucoup plus sensibles aux erreurs grammaticales » (1998 : 10).

Deuxième raison : l'impact de ses propres langues et cultures. Dans certains cas, les étudiants connaissent à la fois des expressions françaises et chinoises, mais les trouvent équivalentes les unes des autres. Ainsi, pour saluer leur professeur, ils disent aussi bien « Bonjour Monsieur » que « Bonjour Professeur », en pensant que toutes ces expressions sont correctes et ne présentent guère de différences. Cela s'explique par les faits suivants. D'abord, les étudiants chinois ont peu d'occasions de parler français avec des locuteurs natifs et ils pratiquent cette langue le plus souvent avec leurs professeurs ou camarades chinois, qui, étant bien tolérants comme locuteurs étrangers, ne leur indiquent pas ou ne savent pas leur indiquer les erreurs pragmatiques qu'ils ont commises dans leurs discours, de sorte que les étudiants ne sont pas nécessairement conscients de ce que certaines de leurs expressions ne sont pas appropriées. Dans les dialogues que nous faisons faire aux étudiants, ils semblent se soucier davantage de ce qu'ils ont à exprimer que de la façon dont ils s'expriment. L'appropriété de leur expression se fait facilement négliger.

Par ailleurs, il arrive que les apprenants se servent de certaines expressions tout en sachant qu'elles ne sont pas adéquates en français. Citons l'exemple d'un étudiant chinois qui a de la peine à appeler par son prénom sa voisine américaine âgée d'une cinquantaine d'années bien que celle-ci l'ait demandé plusieurs fois. En fait, il revient toujours au terme d'adresse de type « Madame XX » après avoir appelé la dame par son prénom. Il explique ainsi son acte : « je suis bien

conscient du fait que selon les coutumes occidentales, on ne peut pas revenir à un terme d'adresse à caractère formel après avoir adopté, avec l'accord de l'autre, un terme familier, sans risquer de rétablir une distance déjà réduite. Mais ma culture m'empêche d'appeler par son prénom une dame dépassant les 50 ans. » (Exemple tiré de Zheng, 2019 : 17) Cela veut dire que la culture maternelle de cet étudiant est tellement forte qu'elle l'empêche d'utiliser un terme d'adresse approprié en français. Si les apprenants qu'on vient d'évoquer ont une conscience faible pour les règles pragmatiques appliquées dans la culture française, il s'agit dans ce dernier cas d'un impact trop fort de la culture maternelle des apprenants sur leur expression en français.

2.2 Une compétence pragmatique faible

On peut dire qu'une compétence pragmatique insuffisante constitue la raison directe et majeure des erreurs pragmatiques commises par les apprenants de FLE. Cela est lié au niveau de langue et aux connaissances pragmatiques en FLE de l'apprenant et à sa compétence pragmatique en chinois.

2.2.1 Le niveau de langue et les connaissances pragmatiques en FLE

Nos enquêtés sont des apprenants de niveau intermédiaire, un niveau permettant à la plupart d'entre eux de s'exprimer assez librement dans beaucoup de situations. Pourtant, une partie de nos enquêtés ont un niveau trop faible pour exprimer pleinement leur pensée. En effet, le niveau de langue pourrait être un obstacle empêchant les apprenants de montrer leur compétence pragmatique. Par exemple, beaucoup d'enquêtés ont un registre de la langue assez limité, par conséquent, il leur arrive souvent d'utiliser des mots ou expressions formels dans les situations plutôt familières. Et cela donnerait lieu à des erreurs pragmatiques.

Les connaissances pragmatiques dont dispose un apprenant déterminent également sa performance en expression. En effet, dans une communication exolingue, si le locuteur ne connaît pas bien le contexte socioculturel de son interlocuteur, il aura une forte chance d'émettre des énoncés incongrus selon la culture de l'autre. Les schémas et les scripts de la culture cible sont plus ou moins impliqués dans ce processus. Certains chercheurs disent même que l'absence des schémas et scripts de la culture cible dans le bagage de connaissances du locuteur constitue une des raisons majeures des erreurs pragmatiques chez les apprenants des langues étrangères (Liao, 2006 : 57).

Les schémas et les scripts ont été décrits comme des processus cognitifs qui nous permettent de comprendre et de nous faire comprendre dans le monde. Il s'agit de représentations psychologiques de situations réelles, hypothétiques ou imaginaires ou des « scénarios plus ou moins préfabriqués qui contiennent des objectifs et des sous-objectifs » (Schank, 1977 : 156). C'est avec ces schémas et scripts basés sur la connaissance de procédures, de relations appropriées entre les rôles sociaux, les attentes et les registres que nous interprétons et inférons l'intention communicationnelle du discours dans un contexte socioculturel spécifique. D'ailleurs, ils se relatent essentiellement à des actes de communication routiniers qui suivent un chemin prévisible.

Les scripts, stockés au niveau conceptuel, varient d'une culture à l'autre, d'où de faux pas que risque de commettre le locuteur de la culture A utilisant un script de sa langue maternelle dans une langue étrangère liée à la culture B. Ces scripts dépassent de loin les formules toutes faites d'actes de communication qu'on enseigne dans un enseignement traditionnel. Dans une communication orale, l'allocutaire active certains schémas et scripts pour comprendre les

informations qu'il entend. Le locuteur a aussi besoin de connaître les schémas et scripts de la culture cible pour bien formuler ses énoncés. Faute de ces scripts, il tenterait de combler la lacune avec ceux de sa langue maternelle, ce qui donnerait lieu à un transfert négatif. En fait, beaucoup d'erreurs pragmatolinguistiques trouvent leur origine dans ce processus de transfert.

2.2.2 Le transfert de la compétence pragmatique chinoise en français.

La compétence pragmatique d'un apprenant de FLE n'est pas sans rapport avec celle de sa propre langue. Dans les chapitres précédents, nous avons évoqué plusieurs cas d'erreurs pragmatiques que le locuteur est susceptible de commettre également dans sa langue maternelle. Cela veut dire que sa compétence pragmatique en chinois influence plus ou moins sa compétence en français et cette compétence est aussi transférable en sens inverse.

Odlin exprime des opinions similaires en parlant des transferts chez les apprenants des langues étrangères de différents niveaux. D'après le linguiste, chez un apprenant de niveau débutant, le transfert se fait en général de sa langue maternelle vers la langue cible et ce transfert paraît souvent négatif. Alors pour un apprenant de niveau avancé, il ne s'agit plus simplement d'un transfert linguistique de sa langue maternelle vers la langue cible, mais aussi du perfectionnement de sa langue maternelle favorisé par la langue cible.

2.3 Le manque d'interaction authentique

Parmi les trois éléments majeurs qu'Ellis définit à propos du développement de la compétence pragmatique d'un apprenant, l'interaction sociale côtoie la compétence de l'apprenant et le transfert pragmatique. En d'autres termes, si l'apprenant souhaite perfectionner la langue étrangère qu'il apprend, il fera mieux de multiplier les échanges avec

des natifs de cette langue. Or, les apprenants chinois de FLE ont rarement l'occasion d'utiliser le français comme authentique instrument de communication. Plusieurs enquêtés ont évoqué cette situation, en effet, grâce aux nouvelles technologies de la communication, les apprenants ont un environnement d'apprentissage nettement meilleur que celui d'il y a une vingtaine d'années, car ils peuvent avoir accès à des documents en français de tous genres : textuel, visuel ou sonore, ce qui contribue à leur apprentissage du français. Mais ils ont peu d'occasions d'interagir avec des locuteurs natifs. Certains étudiants ont quelquefois l'occasion de servir d'interprète auprès de Français, d'autres font des stages pendant les vacances dans les entreprises, sans avoir nécessairement l'occasion de pratiquer le français avec des Français. Ce qui manque aux étudiants chinois, ce sont des opportunités de communication authentique dans des situations authentiques avec des Français. En effet, un manque d'interaction authentique limite la conceptualisation de la représentation à laquelle le mot est lié et rend difficile de réactiver les scripts acquis lorsque l'apprenant est en situation de communication.

Les analyses des raisons d'erreurs pragmatiques nous amènent à établir le tableau (figure 4) afin de mieux illustrer les éléments nourrissant directement ou indirectement les erreurs pragmatiques.

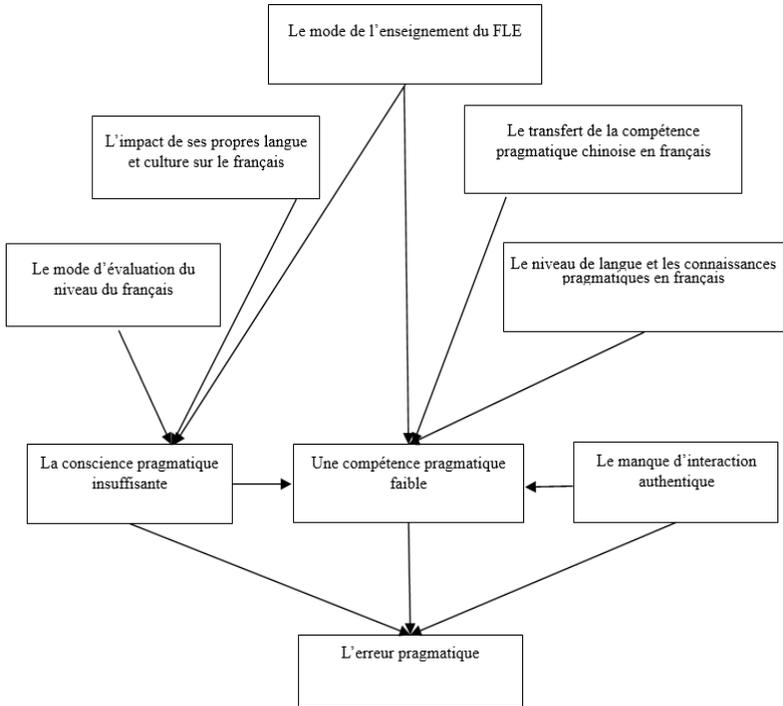


Figure 4. Les facteurs conduisant à des erreurs pragmatiques

Un apprenant de FLE n'ayant pas une forte conscience interculturelle ni une compétence pragmatique suffisante et n'étant pas souvent en contact avec des locuteurs français a tendance à recourir au transfert pragmatique dans une communication en français, ce qui conduit éventuellement à des erreurs pragmatiques. Les trois facteurs concernés, à savoir la conscience pragmatique, la compétence pragmatique et l'interaction authentique en français, s'avèrent inséparables, car d'une part, c'est souvent la synergie de ces trois facteurs qui donne lieu aux erreurs pragmatiques, d'autre part, ils ont une interaction entre eux du fait que la conscience pragmatique et l'interaction authentique déterminent dans une certaine mesure la compétence pragmatique de l'apprenant.

Tout en étant les causes des erreurs pragmatiques, ces trois facteurs sont eux aussi déterminés par d'autres éléments. En effet, le mode d'évaluation du niveau linguistique en vigueur et la langue maternelle de l'apprenant se jouent dans la prise de conscience pragmatique de l'apprenant ; le niveau de français de l'apprenant et ses connaissances pragmatiques en français ont de l'impact sur le développement de sa compétence pragmatique. D'ailleurs, le mode d'enseignement du FLE, notamment l'emploi du manuel, a aussi son rôle à jouer à la fois dans la prise de conscience pragmatique de l'apprenant et dans le développement de sa compétence pragmatique.

3. Petite conclusion

L'enseignement du français se doit de former des talents ayant une vision internationale et une grande compétence en communication interculturelle. Pour ce faire, les enseignants en ont déjà pris conscience et accordent une importance croissante à l'introduction des éléments socioculturels et pragmatiques dans les cours de français. Pourtant, la tradition d'enseignement des professeurs et les habitudes d'apprentissage des élèves ne changent pas du jour au lendemain. Il faut noter également que les tests nationaux de français destinés aux étudiants spécialisés en études françaises semblent viser principalement à évaluer la compétence linguistique des candidats. Tout cela conduit à un paysage de l'enseignement du français qui s'améliore, mais qui reste dans l'essentiel traditionnel, avec l'accent plus ou moins mis sur les éléments d'ordre linguistique.

Notre travail nous montre que la plupart des erreurs pragmatiques sont issues du transfert des connaissances pragmatiques de la langue maternelle de l'apprenant vers la langue cible. Ce transfert est dû principalement à la compétence pragmatique faible de l'apprenant, à laquelle s'ajoutent sa conscience pragmatique insuffisante et le nombre limité des

communications qu'il a eues avec des locuteurs natifs. Ces trois facteurs sont eux aussi le résultat de l'influence d'autres éléments, tels que le mode d'évaluation du niveau linguistique en vigueur, la langue maternelle de l'apprenant, le niveau de français de l'apprenant et ses connaissances pragmatiques en français ainsi que le mode d'enseignement du FLE, notamment l'emploi du manuel.

Chapitre 6

Pour une nouvelle perspective de l'étude de l'erreur pragmatique

L'erreur pragmatique qui fait l'objet de notre travail est certes un phénomène provoqué par les locuteurs, mais elle est également le résultat d'un jugement, qui implique effectivement différents acteurs. Dans le présent chapitre, nous essaierons d'aborder les principaux facteurs ayant de l'impact sur le jugement de l'erreur pragmatique, afin d'aller plus loin dans notre compréhension de ce phénomène linguistique. Nous nous intéresserons d'abord au critère de jugement du fait que les critères différents conduisent en général à des résultats différents, étant donné que, comme nous l'avons évoqué à plusieurs reprises dans les chapitres précédents, le critère qu'on adopte dans le jugement des erreurs pragmatiques est plus ou moins soumis à la subjectivité. Nous discuterons ensuite du problème de l'interprétation des énoncés en nous appuyant sur l'approche interprétative de Gumperz et en partant de la perspective de l'allocutaire, ce qui diffère de la plupart des recherches

traditionnelles sur le sujet, focalisées le plus souvent sur le locuteur. Nous tenterons, enfin, de comprendre à l'aide de la théorie d'attribution de Heider la façon dont on explique une erreur pragmatique et surtout le mécanisme qui conduit les gens à faire des jugements différents sur une même erreur pragmatique.

1. Le critère de jugement

Pour définir les erreurs pragmatiques, il faut avant tout déterminer les critères, mais faute de critères universellement valables, on se réfère le plus souvent aux critères appliqués dans la culture des locuteurs natifs de la langue en question. Dans la présente recherche, nous avons adopté les critères des Français natifs. Pourtant, dans une communication en français, les interlocuteurs ne sont pas nécessairement des Français natifs. En effet, nous pourrions avoir affaire à des locuteurs natifs du français de France, d'Afrique francophone et du Québec, sans parler des nombreux locuteurs étrangers qui pratiquent cette langue entre eux ou avec les locuteurs natifs. Le problème de critère devient donc compliqué.

Dans une communication exolingue, les deux interlocuteurs visent en général un objectif commun, celui de se faire comprendre. Mais il n'est pas facile de choisir un critère pragmatique qui respecte le principe d'égalité tout en assurant le bon déroulement de la communication. Imaginons les situations suivantes :

- Un Africain francophone communique en français avec un Français. Ils parlent tous les deux français, mais finalement, ils ne parlent pas exactement une même langue, ou au moins, le même français. Quel sera le critère pragmatique convenable pour les deux, celui valable pour les Français ou celui valable pour les Africains ?

- Un Allemand communique avec un Chinois et ils ont le français comme langue commune. Est-il convenable pour eux de se référer au critère pragmatique appliqué chez les Français ?

Il n'est pas facile de répondre à ces questions. D'après nous, les critères des Français ne devraient pas rester les seuls qui soient valables pour toute communication en français. Comme il est difficile d'établir des critères applicables à toutes les situations, il nous semble plutôt faisable de définir un principe, l'acceptabilité par exemple, qui pourra être complété par des variables en fonction des cultures des deux interactants. Donc il s'agit de critères à la fois fixes et variables.

Par ailleurs, chaque individu a ses caractères, son quotient émotionnel et il peut être plus ou moins tolérant que les autres. Ainsi, une certaine erreur pragmatique pour A ne l'est pas forcément pour B. Autrement dit, une unanimité est quasiment impossible pour tous les jugements sur les phénomènes pragmatiques. Nous avons vécu cette expérience au cours de notre recherche. Au moment de repérer les erreurs pragmatiques, nous avons fait intervenir deux Français de souche pour définir certains cas suspects. Ayant des profils différents en matière d'âge, de niveau d'éducation, et d'expériences vécues avec des Chinois francophones, ces deux Français ont de temps en temps des points de vue divergents sur un même cas pragmatique. De même, notre analyse des erreurs pragmatiques dans ce travail serait marquée par notre jugement personnel. La subjectivité à ce niveau semble difficile à éviter complètement.

Qu'il s'agisse du critère auquel on se réfère ou du profil du locuteur ou de son interlocuteur, le jugement qu'on formule est étroitement lié à la façon dont on interprète un énoncé. Il nous semble donc aussi important qu'intéressant d'examiner les différentes perspectives dans lesquelles nous pourrions

interpréter un énoncé et porter un jugement non seulement sur l'énoncé, mais aussi sur la personne qui le prononce, cela nous aiderait à trouver de nouvelles pistes pour l'étude de l'erreur pragmatique.

2. La perspective de l'allocataire

Notre étude relève de la pragmatique qui est sensiblement différente des approches structurales et purement abstraites du langage. En effet, par rapport à la linguistique traditionnelle, la pragmatique voit un déplacement de l'objet de recherche du sens référentiel de la phrase au sens de l'énoncé en situation. Pour comprendre un énoncé ou un discours, on doit se référer non seulement aux éléments linguistiques, mais surtout aux éléments extralinguistiques impliqués dans l'interaction, tels que le contexte de l'énonciation, l'intention du locuteur et ses stratégies de communication, etc. L'interprétation d'un énoncé devient quelquefois un processus compliqué.

2.1 Le déplacement de la perspective : du locuteur à l'allocataire

L'objet de recherche n'étant plus le même, le locuteur et l'allocataire vivent aussi un changement quant à leur poids dans l'interaction. Normalement dans une communication verbale, on s'intéresse davantage au locuteur, car tout ce qu'on cherche à comprendre, c'est ce qu'il a dit ou ce qu'il a envie de dire. En d'autres termes, il s'agit de comprendre l'énoncé dans la perspective du locuteur. Mais un courant interactionniste en sociolinguistique, apparu dans les années 70, s'oppose à ce point de vue. Pour les sociolinguistes attachés à ce courant, la compréhension du monde ne dépend pas seulement de l'existence de structures rationnelles, mais passe aussi par l'interprétation de la réalité que font les acteurs sociaux, qui jouent un rôle actif dans la « construction du monde ». Gumperz, l'un des représentants de ce courant, propose une « approche interprétative », terme qu'il utilise

également pour le sous-titre de son ouvrage, où il proclame « une sociolinguistique de l'auditeur interprétant le message de l'autre en fonction d'indices perçus » (Gumperz, 1989 : VIII-IX) et s'appliquant à découvrir les mécanismes de la dynamique de l'interprétation du message (Zheng, 2003 : 58). Pour Gumperz, les significations échangées par les membres d'une société ne reposent ni sur l'assertion, ni sur les procédés logiques et rationnels, mais sur l'interprétation en situation (*Ibid.*). Selon cette approche interprétative, l'allocutaire joue un rôle plus important que le locuteur, car c'est plutôt lui qui définit ce qui est communiqué.

Inspirés du travail de Gumperz, nous avons effectivement pris en considération dans la présente recherche les erreurs pragmatiques provenant tant du locuteur que de l'allocutaire, contrairement à la plupart des recherches qui ne s'intéressent qu'au locuteur.

2.2. Les facteurs déterminant l'interprétation par l'allocutaire du discours

L'interprétation d'un même discours pourrait varier d'une personne à une autre, même si en apparence elles parlent la même langue et partagent les mêmes compétences langagières dans les contacts sociaux quotidiens. En effet, les interactants en présence n'appartiennent pas nécessairement à un même univers symbolique et peuvent donc être différents dans l'interprétation d'un même discours du fait qu'ils perçoivent chacun de sa manière les éléments impliqués dans le discours et que de divers facteurs sont susceptibles d'influer sur leur interprétation. On peut citer l'attitude de l'allocutaire, la relation qu'il entretient avec le locuteur, sa compétence pragmatique, sa connaissance sur la culture du locuteur, entre autres.

2.3. La subjectivité de l'interprétation

Selon Kerbrat-Orrechioni, l'allocutaire joue, tout comme le locuteur, un rôle actif dans l'énonciation et l'énoncé, même si cet acteur peut être désigné sous différents noms tels que le destinataire ou le récepteur : « Le destinataire est omniprésent dans l'énoncé : l'écoute est productrice, et le récepteur n'est pas le réceptacle passif des significations discursives. ». L'interprétation d'un énoncé ou d'un discours dans la perspective de l'allocutaire fait mobiliser les éléments liés à la personne de celui-ci, concernant notamment sa volonté, ses connaissances, sa compétence, etc. À ce propos, il nous semble nécessaire de rappeler le caractère subjectif du jugement sur les erreurs pragmatiques. En effet, dans certains cas, il dépend dans une grande mesure de l'observateur, nous par exemple dans le présent travail, qui détermine si un énoncé constitue une erreur pragmatique ou non. Nous avons proposé dans le premier chapitre une définition relativement ouverte de l'erreur pragmatique considérée comme « un décalage entre le message transmis ou interprété et l'intention communicative du locuteur ». Dans cette définition, le « décalage » résulte de deux acteurs, le locuteur qui transmet le message et l'allocutaire qui l'interprète. La perspective de l'allocutaire nous pousse à préciser cette définition qui pourrait être reformulée en « un décalage entre le message transmis par le locuteur et l'interprétation de l'allocutaire ». Or, l'interprétation de l'allocutaire est souvent soumise à la subjectivité. D'une part, une même personne peut expliquer de manières différentes les mêmes événements en fonction des origines de ces événements et d'autres facteurs qui y interviennent; d'autre part, différentes personnes peuvent attribuer différentes causes à un même événement. Dans les explications des événements, l'attribution causale joue un rôle important.

3. L'attribution causale dans l'explication de l'erreur pragmatique

Au cours de notre étude sur l'erreur pragmatique, nous nous posons souvent les deux questions suivantes : pourquoi considérons-nous un phénomène comme une erreur pragmatique? Pourquoi le locuteur commet-il cette erreur? La théorie de l'attribution nous permet de découvrir d'autres possibilités de comprendre ce qui nous intrigue. Cette théorie relève de la psychologie sociale et constitue le fruit du travail initié par Heider (1958), qui la définit comme une méthode pour évaluer comment les individus perçoivent leur propre comportement et celui des autres.

3.1 L'attribution causale

Selon Heider, nous avons tendance à attribuer les phénomènes sociaux et le comportement des autres à l'une des deux causes, c'est ce qu'on appelle l'attribution interne et l'attribution externe. Dans l'attribution externe, la causalité est attribuée à un facteur, un agent ou une force extérieurs. Ces facteurs extérieurs, tels que chance, situation, interventions de tierces personnes, échappent à notre contrôle. Quant à l'attribution interne, la causalité est due à un facteur, un agent ou une force intérieurs. Les facteurs intérieurs liés par exemple aux traits de la personnalité, à l'intelligence, à la motivation, dépendent de notre propre contrôle. Nous pouvons choisir de nous comporter d'une manière particulière ou pas. Avec les contributions de Bertrand Weiner, les attributions de Heider ont été renommées plus tard les locus de contrôle, auxquels sont ajoutées la stabilité et la contrôlabilité. D'après cette théorie, il y a un processus sous-jacent à l'attribution en trois étapes :

- La perception. La personne doit percevoir ou constater le comportement.

- Le jugement. La personne doit croire que le comportement a été adopté intentionnellement.
- L'attribut. La personne doit déterminer si l'autre personne a été forcée d'adopter un comportement (dans ce cas la cause est attribuée à l'autre personne).

Cette théorie nous oriente lorsque nous expliquons les causes des phénomènes ou des comportements des individus, et pourtant nous faisons souvent des erreurs. En effet, les éléments particuliers tels que la mentalité et le contexte socioculturel conduisent souvent à des explications erronées. D'un côté, nous avons tendance à attribuer les succès des autres et nos propres défauts à des facteurs externes, histoire de renier le mérite des autres et renoncer à notre propre responsabilité; de l'autre, nous sommes souvent portés à attribuer nos propres succès et les défauts des autres à des facteurs internes, en considérant nos succès comme dus à nos efforts et les défauts des autres comme relevant de leur personnalité, dans le but de nous valoriser et de dévaloriser les autres.

3.2 L'attribution causale dans le jugement de l'erreur pragmatique

Nous pouvons constater une certaine subjectivité dans la recherche de l'attribution causale. En effet, la même personne peut faire différentes attributions causales pour des événements similaires. De même, les différentes personnes peuvent attribuer différentes causes à un même événement. En ce qui concerne notre recherche, il nous semble intéressant d'observer de près les facteurs qui se jouent dans le jugement des erreurs pragmatiques.

Prenons comme exemple le comportement de l'évaluateur des erreurs pragmatiques dans notre travail. Nous l'attribuons en général à des causes internes, en estimant que ce sont

plutôt des facteurs liés à la personne de l'évaluateur, tels que son caractère, son attitude, sa compétence, ses efforts, qui déterminent son jugement. Mais nous ne négligeons pas pour autant les facteurs externes ou situationnels qui influenceront également son comportement. En effet, les connaissances de l'évaluateur sur les situations liées à l'auteur des énoncés peuvent affecter son jugement. Si l'évaluateur sait que les enquêtés sont des étudiants chinois, apprenants débutants de français, il est plus tolérant que lorsqu'il a affaire à des apprenants chinois de niveau avancé ou des locuteurs natifs de français. Car il réserve l'attribution causale au comportement des apprenants en se disant que leurs erreurs sont plutôt provoquées par des éléments externes hors de leur contrôle.

Cela contribue à confirmer une affirmation de Thomas lorsqu'elle parle de la gravité des erreurs pragmatiques par rapport aux erreurs grammaticales. D'après elle, « si les erreurs grammaticales servent plutôt à révéler une performance défectueuse de l'utilisateur de la langue, les erreurs pragmatiques conduiront à un jugement de valeur sur sa propre personne. » (Thomas, 1983 : 97) On peut trouver dans cette constatation deux attributions différentes : l'attribution externe pour le cas des erreurs linguistiques et l'attribution interne pour celui des erreurs pragmatiques. En effet, si un natif trouve qu'un locuteur étranger ne parle pas correctement leur langue au niveau grammatical, il cherchera plutôt les causes hors du contrôle du locuteur pour en conclure qu'« enfin ce n'est pas de sa faute ». Mais il a tendance à attribuer les erreurs pragmatiques à des causes internes liées par exemple à l'attitude du locuteur ou aux efforts qu'il a déployés, ce qui conduirait à un jugement défavorable sur la personne du locuteur. Pour aller encore plus loin, nous estimons que les causes de ces deux attributions causales proviennent peut-être du fait qu'on est convaincu que la langue est à acquérir et il est donc normal de faire des

erreurs surtout pour un étranger, mais que la compétence pragmatique est considérée comme universelle et sa déviation ne se tolère pas.

3.3 L'effet de l'attribution causale dans l'erreur pragmatique

Ayant analysé les façons dont on explique le comportement de ceux qui évaluent un énoncé susceptible d'être pragmatiquement erroné, nous nous penchons sur les apprenants qui risquent de commettre des erreurs pragmatiques en utilisant des méthodes liées à l'attribution causale.

L'attribution causale nous permettra de comprendre la production de certaines erreurs pragmatiques des apprenants chinois de FLE. Citons un exemple. Ils commettent souvent des erreurs pragmatiques liées à la politesse, en faisant preuve par exemple d'une modestie excessive, qui constitue une forme de politesse courante pour les Chinois, mais mal acceptée par les Français. Des expériences empiriques montrent que les individus appartenant à une culture collectiviste et à une culture individualiste expliquent souvent différemment les mêmes phénomènes ou comportements (Wang 2017 : 50). Plus précisément, dans la culture collectiviste, telle que la culture chinoise, on a tendance à attribuer les causes aux facteurs externes, tandis que dans la culture individualiste, on privilégie les facteurs internes. Cela notamment pour le cas des succès : Pour se montrer polis, les Chinois attribuent leurs propres succès aux facteurs situationnels (*Ibid.* : 55). En d'autres termes, d'après ce qu'ils disent, ce sont plutôt les éléments externes qui les font réussir. Cette explication pourrait se justifier dans le comportement cultivé par une modestie excessive. Par contre, pour le cas d'échec, ils ont plutôt recours à l'attribution interne en s'accusant d'une manière exagérée. Autrement dit, ils font croire que l'échec se produit à cause d'eux-mêmes, ce qui rend compréhensible leur

comportement d'autodévalorisation. Leur comportement, que ce soit la modestie excessive ou l'autodévalorisation, paraît anormal pour les Français et peut être considéré comme une erreur pragmatique.

En résumé, il nous semble quasiment impossible d'attribuer des causes similaires aux différents cas d'erreurs pragmatiques, chaque catégorie d'erreurs pouvant avoir des causes plus ou moins particulières. Une recherche sur l'attribution causale des erreurs pragmatiques nous permettra de mieux comprendre les mécanismes psychologique et cognitif de leur production et nous offrira ainsi les possibilités de les éviter.

4. Petite conclusion

L'analyse du processus de jugement d'une erreur pragmatique en français à partir de différentes perspectives nous permet d'établir le modèle de la détermination de l'erreur pragmatique (figure 5).

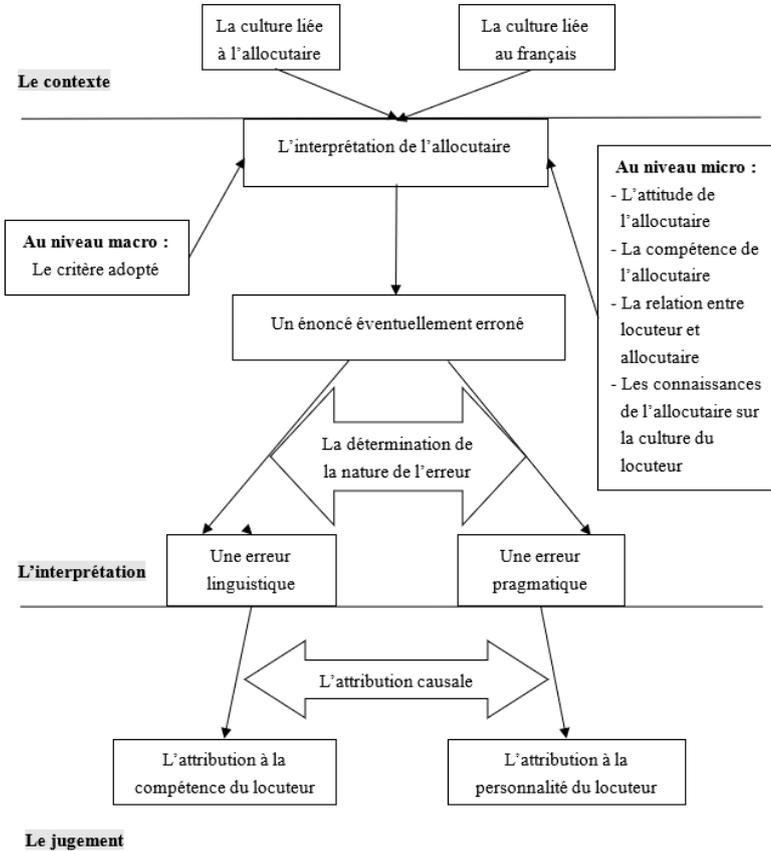


Figure 5. Le modèle de la détermination de l'erreur pragmatique

De ce tableau, on peut voir que la détermination de l'erreur pragmatique est le résultat de la conjugaison de différents facteurs. Tout d'abord, certains éléments tels que la culture liée au français et celle liée à l'allocutaire constituent le contexte de l'interprétation. Ensuite, deux sortes de facteurs, l'un au niveau macro et l'autre au niveau micro, interviennent dans la phase de l'interprétation. Au niveau macro, l'allocutaire choisit le critère qu'il souhaite adopter pour son jugement. Ce critère peut être celui lié à la langue parlée (le français,

par exemple), ou à celui lié à sa propre culture. Au niveau micro, on voit des facteurs liés directement à l'allocutaire (son attitude, sa personnalité, sa relation avec le locuteur, sa compétence pragmatique et ses connaissances sur la culture du locuteur, etc.) qui lui permettent d'interpréter l'énoncé à évaluer. Dans la phase suivante, en se référant au critère choisi et avec son interprétation de l'énoncé, l'allocutaire parvient à faire un jugement sur ledit énoncé, pour dire qu'il s'agit d'une erreur linguistique ou pragmatique. En outre, il fera un deuxième jugement sur la cause de l'erreur en l'attribuant soit au manque de compétence du locuteur, soit à un défaut de sa personnalité.

Conclusion

Notre recherche consiste à étudier des erreurs pragmatiques commises par les étudiants chinois spécialisés en français langue étrangère. Basés sur le corpus recueilli auprès d'étudiants du groupe visé et à l'aide de différentes méthodes telles que le jeu de rôles, le DCT et l'observation participante, nous avons analysé deux types d'erreurs pragmatiques : linguistiques et socioculturelles. Nous avons également essayé de creuser la question des origines de ces erreurs chez les apprenants chinois de FLE et de proposer quelques pistes sur les études ultérieures à envisager à propos des erreurs pragmatiques.

Ce travail nous a permis de tirer quelques idées qui nous semblent revêtues d'une certaine importance :

D'abord, les erreurs pragmatiques commises par les apprenants chinois de français langue étrangère entrent dans l'ensemble dans la bipartition de Thomas qui distingue les erreurs pragmalinguistiques et les erreurs sociopragmatiques. Les erreurs d'ordre linguistique se répartissent principalement

sur trois niveaux : la grammaire, le lexique et l'énoncé. Au niveau grammatical, il s'agit du conditionnel, du subjonctif et de l'imparfait ; quant aux erreurs lexicales, elles concernent la connotation du mot, le champ lexical, l'interprétation du mot, les nuances des mots ou expressions, le contexte de l'usage du mot, l'intensité de sens du mot et le registre de la langue, etc. ; pour les erreurs au niveau de l'énoncé, nous avons focalisé notre regard sur le sens littéral de l'énoncé, le sens implicite de l'énoncé, et l'enchaînement de l'énoncé. Les erreurs d'ordre socioculturel se rapportent en général aux actes de langage rituels tels que la salutation, la présentation et l'utilisation des termes d'adresse, et à la gestion de face susceptible de porter atteinte soit à la face positive, soit à la face négative des interlocuteurs. En plus de ces deux types d'erreurs pragmatiques, notre étude nous montre qu'il existe chez nos apprenants une troisième catégorie, celle d'erreurs pragmatiques chevauchantes qui se présentent sous forme d'erreurs pragmatolinguistiques mais qui, au fond, sont provoquées par des éléments socioculturels.

Et puis, en ce qui concerne les raisons des erreurs pragmatiques, si le transfert pragmatique semble être à l'origine de la plupart des erreurs pragmatiques commises par les apprenants chinois de FLE, les raisons de ce transfert peuvent être liées à différents éléments tels que l'enseignement du français ainsi que la conscience pragmatique, les connaissances pragmatiques et la compétence pragmatique du locuteur.

De plus, par rapport aux erreurs linguistiques, les erreurs sociopragmatiques sont plus ou moins implicites, mais les erreurs pragmatiques linguistiques s'avèrent relativement plus faciles à repérer que les culturelles, plus difficiles à expliciter et à expliquer.

Enfin, le critère qu'on adopte dans le jugement des erreurs pragmatiques présente une certaine subjectivité tant sur le plan micro que macro. Sur le plan micro, chaque individu ayant ses caractères et son quotient émotionnel et intellectuel, il se peut que les uns soient plus ou moins tolérants que les autres. Cela veut dire qu'une certaine erreur pragmatique pour A ne l'est pas nécessairement pour B. Sur le plan macro, faute de critères universellement valables, on se réfère le plus souvent, pour juger des erreurs pragmatiques, aux critères culturels relevant de la langue parlée, comme dans notre cas aux critères valables pour les Français natifs. Pourtant, toute communication en français n'est pas qu'entre Français et il peut arriver qu'aucun interlocuteur ne soit Français. Il est donc discutable dans ces situations d'adopter les critères des Français de France. D'après nous, les critères des Français ne devraient pas être les seuls valables pour juger une communication en français. Comme il est difficile d'établir des critères applicables à toutes les situations, il nous semble plutôt faisable de définir un principe, l'acceptabilité par exemple, qui pourra être complété par des variables en fonction des cultures des deux interactants. Donc il s'agit de critères à la fois fixes et variables. En outre, dans le jugement des erreurs pragmatiques commises en une certaine langue, interviennent non seulement les critères de ceux ayant cette langue comme langue maternelle, mais aussi ceux des interlocuteurs non natifs qui parlent pour l'instant cette langue, les relations interpersonnelles nouant les interlocuteurs, la connaissance que l'un possède de la culture de l'autre, ainsi que l'attitude que l'un porte à l'égard de l'autre. Par ailleurs, le jugement des erreurs pragmatiques peut aboutir à deux attributions : attribution à la compétence linguistique de celui qui parle, et attribution à sa personnalité. Selon nous, une erreur considérée comme due à la personnalité du locuteur serait plus grave qu'une erreur attribuée à son manque de compétence linguistique sur le plan des relations interpersonnelles.

Ces constatations nous ont amenés à proposer de mobiliser tous les acteurs ou éléments impliqués dans l'apprentissage et l'enseignement du FLE, tels que l'apprenant, l'enseignant, le manuel et la méthode d'enseignement, etc., afin de sensibiliser davantage les apprenants aux éléments pragmatiques d'une part, et de développer leur compétence pragmatique d'autre part. Selon nous, pour éviter des erreurs pragmatolinguistiques, l'enseignant aurait son rôle à jouer en introduisant des éléments pragmatiques dans son cours, à l'aide de l'enseignement des connaissances métapragmatiques ou de la grammaire pragmatique par exemple, et le manuel répondrait mieux à ces objectifs s'il pouvait s'orienter davantage, tant en contenu qu'en structure, vers l'aspect pragmatique de la langue enseignée. Pour développer la compétence pragmatique qui est plus difficile à acquérir parce que cette compétence fait référence aussi bien aux croyances et aux habitudes des apprenants qu'à la connaissance de langue, il est nécessaire d'établir les identités multiples dans les communications interculturelles et de se comprendre et comprendre les autres à travers le regard de l'autre. Nous pensons que sont importants d'une part la pratique en interactions réelles avec les Français natifs, que ce soit par immersion dans le pays cible, par rencontres en Chine ou par le réseau Internet, et d'autre part l'accès à des documents authentiques qu'ils soient textuels, visuels ou sonores.

Notre travail s'appuie sur d'abondantes études réalisées par de nombreux chercheurs, aussi bien chinois qu'étrangers. Cette étude est une continuation des leurs, mais qui cherchait, selon notre ambition, à aller un peu plus loin. Un regard rétrospectif nous permet de résumer les points suivants qui semblent être différents d'autres études ou qui apporteraient, oserions-nous le prétendre, une modeste contribution à la recherche en pragmatique en Chine, et ceci sur le plan du contenu et de la méthodologie. Sur le plan du contenu. D'abord, notre

étude avait pour objet les apprenants de français, alors que la majorité, pour ne pas dire la quasi-totalité, des recherches déjà réalisées en la matière avaient porté sur la langue anglaise et sur les apprenants d'anglais; ensuite, parmi les études en matière d'erreur pragmatique, certaines se focalisent sur une problématique précise, travaillant par exemple sur les définitions ou les raisons des erreurs pragmatiques, d'autres, la majorité, se contentent le plus souvent d'évoquer l'impact de l'erreur pragmatique sur la communication exolingue sans aller plus loin. Notre travail avait pour vocation d'entreprendre une recherche systématique, plus ou moins approfondie sur le problème de l'erreur pragmatique. Sur le plan de la méthodologie, contrairement à beaucoup d'études qui se limitent à la présentation des théories, la nôtre est basée sur un corpus de données recueillies à l'aide de différentes méthodes. Ces données, qu'elles soient naturelles ou élicitées, nous ont permis de construire et de développer nos analyses et réflexions à partir de la base ou en allant de bas en haut au lieu de proposer une hypothèse d'abord et de la vérifier ensuite par des exemples trouvés ou fabriqués comme l'avaient fait beaucoup d'études ayant emprunté la méthode quantitative.

Notre travail cherche à contribuer aux recherches des erreurs pragmatiques tant sur le plan de la méthodologie que celui du contenu. Le recours au croisement de différentes méthodes nous a permis de construire un corpus de données authentiques et élicitées nous donnant une plus forte explicabilité du phénomène par rapport à la plupart des études déjà réalisées. En outre, notre travail fait partie des rares études sur les apprenants des langues étrangères autres que l'anglais.

Pourtant, malgré nos efforts, notre recherche laisse à désirer sur plusieurs points et nous en sommes pleinement conscients. En premier lieu, nous aurions dû collectionner

davantage de cas d'erreurs pragmatiques relevés des communications authentiques entre les apprenants de FLE et les Français natifs, ce qui rendrait plus convaincantes nos affirmations. En second lieu, le champ d'enquête couvrant seulement deux universités nous semble limité. Bien que ces universités se situent dans deux régions différentes, la diversité des enquêtés n'est pas suffisamment représentée. Enfin, l'auteure de cette recherche est une Chinoise. En dépit d'une vingtaine d'années d'expérience en apprentissage et enseignement du FLE, elle ne peut pas se libérer tout à fait de l'emprise de sa propre culture, qui aurait laissé ses empreintes dans la présente étude. D'une part, il arrive que certaines erreurs pragmatiques nous aient échappé pour diverses raisons, notre insensibilité par exemple, et d'autre part, malgré l'assistance des Français natifs dans la première phase de l'analyse des données, nous aurions risqué d'interpréter de travers certains exemples.

La prise de conscience des insuffisances de notre travail nous incite à pousser plus en profondeur notre recherche sur l'erreur pragmatique, d'une part en élargissant notre champ d'enquête et en enrichissant notre corpus par des données authentiques, et d'autre part en nous ouvrant à d'autres perspectives.

Une des idées, c'est d'emprunter la méthode d'analyse cognitive. En effet, apprendre une langue est un acte cognitif. Il est donc logique que l'apprentissage d'une langue se base sur la compétence cognitive de l'apprenant. En général, on apprend une langue à travers ses représentations concrétisées en images, concepts, scripts, etc. Lors de la pratique de cette langue, il s'opère plutôt un choix entre ces images, concepts ou scripts. Si le choix était inapproprié, l'erreur pragmatique se produirait, qu'elle soit intralinguale ou interlinguale. Le processus cognitif pourrait varier d'un individu à l'autre, notamment lorsqu'il s'agit de deux individus n'ayant pas la

Conclusion

même culture. Relier l'erreur pragmatique au mécanisme cognitif nous semble ouvrir une nouvelle voie aux chercheurs. Une autre possibilité consiste à nous pencher sur les dimensions paraverbale et non verbale du langage dans l'étude de l'erreur pragmatique, étant donné que jusqu'à maintenant, la plupart des études dans ce domaine se concentrent sur l'aspect verbal des actes de langage alors que dans une communication interculturelle, les malentendus ou les conflits provoqués par des faits non verbaux tels que le geste, le sourire, le regard, etc., et des traits prosodiques tels que l'intonation, le rythme, la hauteur de la voix, etc. ne sont pas des denrées rares. Ces éléments paraverbaux et non verbaux, étant le plus souvent émis de façon spontanée et inconsciente, traduisent le mouvement intérieur le plus naturel de leur émetteur. Nous estimons qu'il serait tant intéressant que nécessaire de prêter de l'attention aux cas d'erreurs pragmatiques engendrés par ces éléments paraverbaux et non verbaux.

Références bibliographiques

BACHMAN (L. F.) et Palmer (A. S.), 1996, *Language testing in practice : Designing and developing useful language tests*. Oxford, Oxford University Press.

BACHMAN (L. F.), 1990, *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press.

BALLY (C.), 1977, *Le Langage et la vie*, Genève, Droz.

Bardiere (Y.), 2016, « De la pragmatique à la compétence pragmatique », in *Recherches en didactique des langues et des cultures* (13-1).

BARDOVI-HARLIG (K.) et HARTFORD (B-S.), 1993, « Learning the rules of academic talk: a longitudinal study of pragmatics development », in *Studies in Second Language Acquisition*.

BARDOVI-HARLIG (K.), 1999, « Exploring the Interlanguage of Interlanguage Pragmatics: A Research Agenda for Acquisitional Pragmatics ». In *Language Learning*. Vol. 49, N° 4.

BEL (D.), 2017, *Économie politique du développement de l'enseignement du français en Chine au niveau universitaire : Entre discours et réalité*, thèse de doctorat, l'Université de Montréal.

BESSE (H.), 2011, « Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine », in *Synergies Chine* n° 6.

BIALYSTOK, E., 1993, « Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. » In: G. Kasper et S. Blum-Kulka (sous la direction de), *Interlanguage pragmatics*. New York, Oxford, Oxford University Press.

BLUM-KULKA (S.), 1982, « Learning how to say what you mean in a second language: a study of speech act performance

of learners of hebrew as a second language », in *Applied Linguistics*, (3).

BLUM-KULKA (S.) et OLSHITAIN (E.), 1986, « Too many words: length of utterance and pragmatic failure », in *SSLA*.

BROWN (P.) et LEVINSON (S.), 1987, *Politeness, Some universals*, Cambridge, Cambridge University Press.

CANALE (M.) et SWAIN (M.), 1980, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing, in *Applied Linguistics* (1).

CANALE (M.), 1983, « From communicative competence to communicative language pedagogy », in: J. C. Richards & R. W. Schmidt (sous la direction de). *Language and communication*, Londres, Longman.

CAROLL (R.), 1987, *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*, Paris, Seuil.

CHEN (X-R.) (陈新仁) et LI (M.) (李明), 2015, « La nouvelle interprétation sur l'erreur pragmatique dans un contexte de l'anglais comme *Lingua franca* » (« 英语作为国际通用语背景下的语用失误新解 »), in *Les Langues étrangères et l'enseignement des langues étrangères* (« 外语与外语教学 ») (2)

CHEN (B-G.), 2007, « Étude de la corrélation entre compétence linguistique et compétence pragmatique chez des apprenants des anglais langue étrangère », in *Journal de l'Université normale de Yili*, N° 3.

CONDE (J. D-C.), 2015, « Théorie et pratique de la compétence », in *Synergies Espagne* N° 8.

Conseil de l'Europe, 2001, *le Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier.

CORDER (S.P.) traduit par C. Perdue et R. Porquier, 1980, « Que signifient les erreurs des apprenants? », in *Langages*, Vol 14, N° 57,

CORDER (S.P.), 1981, *Error analysis and interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.

CUQ (J.-P.), 2003 (sous la direction de), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.

DAI (W.-D.) (戴炜栋) et Zhang (H.-L.) (张红玲), 2009, « Le transfert culturel dans les communications en langues étrangères et son inspiration pour la réforme de l'enseignement des langues étrangères » (« 外语交际中的文化迁移及其对外语教改的启示 »), in *Le milieu des langues étrangères* (« 外语界 »), (2).

DAI (W.-D.) (戴炜栋) et YANG (J.-X.) (杨仙菊), 2005, « Le modèle de l'enseignement visant à l'acquisition des connaissances pragmatiques de la langue seconde » (“第二语言语用习得的课堂教学模式”), in *Le milieu des langues étrangères* (« 外语界 »), (1).

DEWAELE (J.-M.) et WOURM (N.), 2002, « L'acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère », in *Revue française de linguistique appliquée*, 7 (2).

DOCA (G.), 1995, *Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère*, Paris, publication de la Sorbonne,

DUCROT (O.) et SCHAEFFER (J.M.), 1995, *Nouveau dictionnaire des sciences du langage*, Paris, Seuil.

GALISSON (R.) et COSTE (D.), 1976, *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris, Librairie Hachette.

GERNET (J.), 1994, *L'intelligence de la Chine – le social et le mental*, Gallimard.

GREOFFROY (C.), 2000, « La politesse des autres. Regards croisés franco-anglais sur quelques éléments de politesse », in *Les langues modernes, dossier : politesse*.

GREVISSE (M.), 2009, *Le petit Grevisse, grammaire française*, Bruxelles, De Boeck.

GU (Y.-G.) (顾曰国), 1992, « La politesse, la pragmatique et la culture » (« 礼貌、语用与文化 »), in *l'enseignement et la recherche des langues étrangères* (« 外语教学与研究 ») (4),

GUMPERZ (J. J.), 1989, *Sociolinguistique interactionnelle. Une approche interprétative*, Paris, L'Harmattan.

HE (N.-L.) (何南林), 2008, *Étude comparative entre les modes de pensée en chinois et en anglais* (« 汉英语言思维模式对比研究 »), Jinan, Maison d'édition Qilu.

HE (Z.-R.) (何自然) et YAN (Z.) (阎庄), 1986, « Les erreurs pragmatiques commises par les apprenants chinois dans la communication en anglais : étude fondée sur une enquête sur différences pragmatiques entre le chinois et l'anglais » (« 中国学生在英语交际中的语用失误—汉英语用差异调查 »), in *L'enseignement et la recherche des langues étrangères et les recherches* (« 外语教学与研究 »), (3).

HEIDER (F.), 1958, *The Psychology of Interpersonal Relations*, New York, Wiley.

HOFFMANHICKS (S.), 1992, « Linguistic and Pragmatic Competence: Their Relationship in the Overall Competence of the Language Learner », in *Pragmatics & Language Learning*, (3).

HOFSTEDE (G.), HOFSTEDE (G.J.) et MINKOV (M.), 2010, *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, 3rd edition, New York, McGraw-Hill.

HOUSE (J.), 1996, « Developing pragmatic fluency in English as a foreign language: routines and metapragmatic awareness », in *Studies in second language Acquisition*, (17).

HUANG (C.-D.) (黄次栋), 1984, « La pragmatique et l'erreur pragmatique » (« 语用学与语用错误 »), in *Les langues étrangères* (« 外国语 »), (1).

HYMES (D.H.) (traduction de MUGLER F.), 2004, *Vers la compétence de communication*, Paris, HATIER-CREDIF.

JAMES (C.), 2001, *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

JOSEP CUENCA (M.), 2006, « Interjections and Pragmatic Errors in Dubbing », in *Translators' Journal* (1)

KASPER (G.) et KENNETH (R.), 2002, « Pragmatic Development in a Second Language », In *Language Learning*, Vol. 52, N° Supplement 1.

KASPER (G.) et ROEVER., 2005, «Pragmatics in Second Language Learning», in *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*.

KERBRAT-ORECCHIONI (C.), 2010, « L'impolitesse en interaction », in *Lexis* (HS2).

KERBRAT-ORECCHIONI (C.), *Le Discours en interaction*, Paris, Armand Colin, 2005

KERBRAT-ORECCHIONI (C.), 1994, *Les interactions verbales*, Tome III, Paris, Armand Colin.

KOIKE (D.A.), 1996, *Transfer of pragmatic competence and suggestion in Spanish*, in *Speech Acts Across Cultures: Challenge to communication in a Second Language*. Berlin, De Gruy.

KREUZ (R.J.) et ROBERTS (R. M.), 1993, « When collaboration fails: Consequences of pragmatic errors in conversation », in *Journal of Pragmatics*, (19).

LABOV (W.), 1971, « The notion of 'system' in creole studies », in *Journal of American Folklore*, N° 84.

Le Comité de l'inspection de l'enseignement à l'école supérieure relevant du ministère de l'Éducation (教育部高等学校教学指导委员会), 2018, *Normes nationales sur la qualité de l'enseignement supérieur spécialisé au cycle de la licence* (tome II) (« 普通高等学校本科专业类教学质量国家标准 » [下]), Beijing, Éditions de l'enseignement supérieur.

LEECH (G. N.), 1983, *Principles of Pragmatics*, London, Longman.

LIAO (S.-M.) (廖淑梅), 2006, « La théorie de scripts et l'erreur pragmatique » (« 图式理论与语用失误 »), in *Le journal de l'Université de sciences et technologies de Changchun* (« 长春理工大学学报 »), (4).

LIU (C.-J.) (刘长江), 2008, « L'interprétation et la critique de l'erreur pragmatique proposée par Thomas » (对托马斯“跨文化语用失误”的诠释与批评), in *La recherche sur les langues étrangères* (« 外语研究 »), (6).

LIU (S.-Z.) (刘绍忠) et ZHONG (G.-S.) (钟国仕), 2003, « La bipartition de Thomas revisitée » (« Thomas 语用失误'二分法'质疑 »), in *Le journal de l'Université normale du Guangxi* (« 广西师范大学学报 »), (4).

LIU (S.-Z.) (刘绍忠) et ZHONG (G.-S.) (钟国仕), 2001, « La pertinence pragmatique et les cinq types d'erreurs

pragmatiques dans la communication interculturelle » (« 语用关联与跨文化交际中的五类语用失误 »), in *Journal de l'école normale de Lüzhou* (« 柳州师专学报 »), (2).

LONG (X.) (龙翔) et Yang (M.) (杨梅), 2008, « L'inspiration de la théorie de l'erreur pragmatique sur l'enseignement des langues étrangères en Chine » (« 论语用失误对我国外语教学的启示 »), in *Journal de l'Université des technologies électroniques de Guilin* (« 桂林电子科技大学学报 »), (4).

LYONS (J.), 1977, *Semantics*, tome II, Cambridge, Cambridge University Press.

MAINGUENEAU (D.), 2004, *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette.

MARQUILLÓ LARRUY (M.), 2003, *L'interprétation de l'erreur*, Paris, Clé International.

MCNAMARA (I.) et ROEVER (C.), 2006, *Language testing : The social dimension*, MA, Blackwell Publishing.

MONTGOMERY (M.), 1995, *An Introduction to Language and Society*, London-New York, Routledge.

ODLIN (T.), 2001, *Language Transfer: Cross-linguistic influence in language learning*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press.

OLSHTAIN (E.), 1983, *Sociocultural competence and language transfer: The case of apology*, *Language Transfer in Language Learning*, Rowley, MA, Newbury House.

PADILLA (C-M.), 2014, « Pragmatic failure, epistemic injustice and epistemic vigilance », in *Language & Communication*.

QIAN (G.-L.) (钱冠连), 1997, *La pragmatique culturelle du chinois* (« 汉语文化语用 »), Beijing, Édition de l'Université Qinghua.

ROBERT (J.-M.), 2007, « Typologies linguistiques et stratégies didactiques, synthèse de travaux, habilitation à diriger des recherches », URL : http://www.u-picardie.fr/LESCLaP/IMG/pdf/Lesclap_HABILITATION_cle0a7432.pdf, consulté le 10 mai 2019

ROBINSON (M.A.), 1992, « Introspective methodology in interlanguage pragmatics research, Pragmatics of Japanese as Native and Target Language », in *Second Language Teaching and Curriculum*, Honolulu, University of Hawaii Press.

ROEVER (C.), 2006, « Validation of a web-based test of ESL pragmalinguistics », in *Language Testing*, 23 (2).

ROEVER (C.), 2005, *Testing ESL Pragmatics: development and Validation of a web-based Assessment Battery*, N° 2, Frankfurt am Main, Peter Lang.

SCHANK (R.C.) et Abelson (R.P.), 1977, « Scripts, plans and knowledge », in JOHNSON-LAIRD, P. N. et WASON, P.C. (eds), *Thinking, Readings in Cognitive Science*, Cambridge, Cambridge University Press.

SEARLE (J.R.), 2001, *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*, Beijing, Foreign Language Teaching and Research Press.

SOUTET (O.), 2000, *Le subjonctif en français*, Paris, Ophrys,

SUN (Y.) (孙亚) et Dai (L.) (戴凌), 2002, « Les études sur l'erreur pragmatique en Chine » (« 语用失误研究在中国 »), in *Les langues étrangères et l'enseignement des langues étrangères* (« 外语与外语教学 »), (3).

TAKAHASHI (T.) et BEEBE (L.), 1987, « The development of pragmatic competence by Japanese learners of English », in *JALT Journal*, (8).

TANG (X.-Y.), 2000, « Une méthode d'apprentissage de la langue française, l'expérience de Beiwai », in *du livre à l'Internet, les supports pédagogiques pour enseigner le français en Chine, Actes du quatrième séminaire national de français en Chine*, Beijing: Foreign Language Teaching et Research Press

THOMAS (J.), 1983, « Crosse-cultural Pragmatic failure », in *Applied Linguistics*, (2).

THOMAS (J.), 2010, *Meaning in Interaction: An Introduction to Pragmatics*, Beijing : Foreign Language Teaching and Research Press.

TRAVERSO (V.), 2000, « La politesse et les usages dans les interactions quelques aspects interculturels », in *Les langues modernes*, (1).

TRAVERSO (V.), 1996, *Analyse des conversations*, Lyon, PUL.

WANG (Y.) (王彦), 2017, *La psychologie sociale : base et développement* (« 社会心理学：基础与进展 »), Shanghai, Éditions de l'Université normale de la Chine de l'Est.

WEIL (S.), 1983, *Trésors de la politesse française*, Paris, Belin.

XU (J.), 2008, « Error theories and Second Language Acquisition », in *US-China Foreign Language*, N°5(1).

XU (L.) et WANNARUK (A.), 2016, « Testing University Learners' Interlanguage Pragmatic Competence in a Chinese EFL Context », in *PASAA*, Volume 52.

YAO (X.-Y.) (么孝颖), 2007, « L'étude de l'essentiel de l'erreur pragmatique à partir de l'interaction cognitive entre les deux interactants » (« 从交际主体的双向认知互动看语用失误的本质 »), in *L'enseignement des langues étrangères* (« 外语教学 »), (3).

ZHAI (X.-W.) (翟学伟), 2017, *La logique dans le comportement des Chinois* (« 中国人行动的逻辑 »), Beijing, Life Bookstore Publishing Co. Ltd.

ZHANG (J.-W.) (张巨文), 2000, « L'erreur pragmatique et l'enseignement des langues étrangères » (« 语用失误与外语教学 »), in *Journal de l'Université de Zhengzhou* (« 郑州大学学报 »), (7).

ZHANG (X.-P.) (张晓鹏), 2002, « Réflexions sur les raisons des erreurs pragmatiques chez les apprenants chinois des langues étrangères » (« 中国学生外语学习语用失误的深层原因探析 »), in *Journal de l'Institut normal du Guangxi* (« 广西师院学报 » [哲学社会科学版]), (4).

ZHENG (L.-H.) (郑立华), 2003, *Langage et communication : introduction à la sociolinguistique interactionniste* (« 语言与交际-互动社会语言学导论 »), Beijing, Foreign Language Teaching et Research Press.

ZHENG (L.-H.), 2019, *Communication entre les Chinois et les Français*, Paris, Le Manuscrit.

ZHENG (L.-H.), 1995, *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*, Paris, L'Harmattan.



Imprimé en France pour les Éditions Le Manuscrit

Dépôt légal : octobre 2022

