

The effect of pragmatics awareness in French classroom: the case of Iranian learners

Rahim Fahandejsaadi  0000-0002-31697619 Seyedeh Yasamin Sajjadi  0000-0001-6922-2128

1. Department of French as a Foreign Language, Université de Chiraz. rfahandej@rose.shirazu.ac.ir

2. Department of French as a Foreign Language, Université Tarbiat Modares .yasminsajadi@modares.ac.ir

Article Info

ABSTRACT

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 29 July 2022

Received in revised form:

08 October 2022

Accepted: 17 October

2022

Published online January

2023

Keywords:

Pragmatic Approach,

Competence,

Communication,



Didactics, FLE, Iran

Pragmatics deals with the use of language in context, covering a wide range of topics such as speech acts, conversational involvement, gestures, presupposition, relevance, politeness, etc. Pragmatic characteristics are sometimes less addressed in FFL courses in Iran and learners may unconsciously make pragmatic errors that can influence their communication. The fact that pragmatics could be combined with the teaching of different language skills is encouraging for those who struggle to balance the need for communicative teaching and language teaching in the demanding realities of the classroom in which they are faced. In this research, we integrated the explanation of the pragmatic rules during the teaching of grammar in order to be able to describe the interface between the awareness of pragmatic competence and the development of the competence to communicate linguistically. The result of this study shows a positive relationship between awareness of the rules of language use in a French course and better performance of learners in a test of pragmatic competence. This is an additional experience to the parallel development of language and pragmatics in Iran.

Cite this article: Rahim Fahandejsaadi; Seyedeh Yasamin Sajjadi. "L'effet de la sensibilisation à la pragmatique dans les cours du FLE : le cas des apprenants iraniens" *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 18, 36, 2023, 302-323, -.DOI: <http://doi.org/doi: 10.22129/plume.2022.353636.1224>.



L'effet de la sensibilisation à la pragmatique dans les cours de FLE : le cas des apprenants iraniens

Rahim Fahandejsaadi  0000-0002-31697619 Seyedeh Yasamin Sajjadi  0000-0001-6922-2128

1.Maître de conférences, Université de Chiraz. rfahandej@rose.shirazu.ac.ir

2.Docteur en didactique du FLE, Université Tarbiat Modares. yasminsajjadi@modares.ac.ir

Article Info	Résumé
Type d'article: Recherche originale Date de reception: 29 juillet 2022 Date de revision: 08 Octobre 2022 Date d'approbation: 17 Octobre 2022 Publié en ligne janvier 2023 Mots-clés: Approche Pragmatique, Compétence, Communication, Didactique, FLE, Iran	La pragmatique traite l'utilisation du langage en contexte, couvrant un large éventail de thèmes tels que les actes de langage, le registre, l'implication conversationnelle, les gestes, la présupposition, la pertinence, la politesse, etc. Les caractéristiques pragmatiques sont parfois moins abordées dans les cours de FLE en Iran et les apprenants peuvent inconsciemment commettre des erreurs pragmatiques qui peuvent influencer leur communication. Le fait que la pragmatique pourrait être combinée avec l'enseignement des différentes compétences langagières est encourageant pour ceux qui ont du mal à équilibrer le besoin d'un enseignement communicatif et d'un enseignement de la langue dans les réalités exigeantes de la classe auxquelles ils sont confrontés. Dans cette recherche, nous avons intégré l'explication des règles pragmatiques lors de l'enseignement de la grammaire afin de pouvoir décrire l'interface entre la sensibilisation à la compétence pragmatique et le développement de la compétence à communiquer langagièrément. Le résultat de cette étude montre une relation positive entre la sensibilisation aux règles d'usage de la langue dans un cours de français et une meilleure performance des apprenants dans un test de la compétence pragmatique. Voilà une expérience supplémentaire au développement parallèle de la langue et de la pragmatique en Iran.

Cite this article: Rahim Fahandejsaadi; Seyedeh Yasamin Sajjadi. "L'effet de la sensibilisation à la pragmatique dans les cours du FLE : le cas des apprenants iraniens" *Plume, Revue semestrielle de l'Association Iranienne de Langue et Littérature Françaises*, 18, 36, 2023, 302-323, -.DOI: <http://doi.org/doi:10.22129/plume.2022.353636.1224>.



Le terme « pragmatique » est couramment utilisé dans deux sens tout à fait différents. Dans le discours linguistique, la « pragmatique » fait référence aux stratégies (exploiter des connaissances partagées, connaître les règles d'usage de la langue, savoir le bon usage des registres langagiers, inférer l'intention de communication, etc.). La « pragmatique » dans ce sens traite de ce qui n'est pas encodé dans le langage, et s'applique à tous les usages du langage (Reboul et Moeschler, 1998). Dans l'enseignement des langues, la « pragmatique » fait généralement référence à l'encodage et au décodage des fonctions communicatives particulières, surtout celles relatives aux échanges interpersonnels, dans des éléments grammaticaux et lexicaux spécifiques d'une langue donnée (Bardière, 2016).

Aujourd'hui, on constate souvent une sorte d'incapacité chez les apprenants iraniens à convertir leur connaissance des formes linguistiques en une utilisation réussie de la langue. Toutefois, il est très important pour les apprenants d'apprendre comment la langue qu'ils étudient utilise les fonctions pragmatiques, même si parfois les cours de français en Iran ne facilitent pas l'apprentissage de ces règles. Il doit donc être important pour les enseignants de s'assurer que les étudiants comprennent les différentes manières selon lesquelles les principales structures d'une langue peuvent être utilisées, et qu'ils maîtrisent différents usages de la langue qu'ils apprennent, puisque nous constatons chez les apprenants un manque de compétence pragmatique lors du passage des compétences lexicale et grammaticale à la performance. Néanmoins, tout cas spécifique d'utilisation de la langue n'est ni entièrement syntaxique ni entièrement pragmatique c'est pour cette raison que les locuteurs combinent des aspects grammaticaux et lexicaux avec des aspects pragmatiques.

En raison de la nature invisible et spécifique de la pragmatique, les apprenants peuvent commettre inconsciemment des erreurs pragmatiques, ce qui peut entraîner des ruptures de communication. De telles pannes pourraient causer de graves problèmes, semant les graines de la discorde et de la méfiance mutuelle entre les interlocuteurs (Gass & Selinker, 2008). Selon Porcher (2004) les erreurs linguistiques d'un étranger ne sont presque jamais stigmatisées alors que ses manques de connaissances pragmatiques engendrent souvent des jugements sévères. Pour être plus claire, nous

devons rappeler que si nous faisons des fautes de grammaire lorsque nous parlons, on dit que nous ne parlons que mal ; cependant, si nous ne pouvons pas parler de manière appropriée, on dit que nous nous comportons mal. Par conséquent, les échecs pragmatiques peuvent conduire à des échecs communicatifs.

Considérant les progrès dans le domaine des langues étrangères, selon le CECRL, l'objet principal de l'apprentissage des langues est la compétence à communiquer langagièrement (cette dernière est la nouvelle nominalisation de la compétence communicative). Cette compétence comprend trois composantes : la composante linguistique, la composante pragmatique, la composante sociolinguistique.

La composante pragmatique est définie dans le CECRL de la façon suivante :

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. (CECRL, 2001).

Bien qu'il existe des études axées sur les apprenants et les effets de l'enseignement explicite de la pragmatique (Fordyce & Fukazawa, 2004 ; Kondo, 2004 ; Rose, 2005), la sensibilisation pragmatique axée sur le contexte iranien de FLE n'a pas été complètement étudiée à ce jour. Quelle serait donc la meilleure façon de le faire en tenant compte des réalités actuelles de la classe ? Pour répondre à cette question, nous nous sommes rendu compte qu'au lieu de chercher une nouvelle méthodologie, il peut être plus faisable d'utiliser pleinement ce qui est déjà disponible en classe tout en faisant face aux contraintes et aux besoins des apprenants en conséquence.

Nous voulons donc étudier dans cette recherche l'intégration de la pragmatique dans les quotidiens d'une classe de FLE. Comme de nombreux enseignants iraniens du FLE semblent considérer l'enseignement de la grammaire comme l'une de leurs forces, l'effort de sensibilisation pragmatique dans son champ d'application pourrait s'avérer être l'approche la plus efficace et la plus solide. Plus précisément, nous avons l'intention d'introduire des caractéristiques pragmatiques à travers les explications des règles de la grammaire. La question suivante a été donc examinée et analysée au moyen d'un test par un questionnaire à deux groupes d'apprenants iraniens de français :

Quelle est l'utilité de la sensibilisation des apprenants à l'aspect pragmatique de la langue ?

Nous avons comme hypothèse que la sensibilisation à la pragmatique pourrait aider les apprenants à mieux maîtriser la compétence à communiquer langagièrement et à mieux réagir dans une situation de communication.

Cette recherche a comme but d'explorer un problème concernant la conscience pragmatique chez les apprenants du FLE en Iran et de découvrir si un enseignement explicite des règles d'usage de la langue dans les cours de FLE peut améliorer la conscience pragmatique.

1- Recherches antérieures

Comprendre la pragmatique d'une langue aide les apprenants à utiliser la langue de manière appropriée dans des situations différentes. Nous allons citer, dans les lignes qui suivent, quelques-uns des travaux qui nous ont permis, soit de définir mieux le cadre de notre recherche, soit de voir les méthodologies possibles pour introduire la pragmatique dans un cours de FLE et les résultats auxquels nous devons nous attendre dans cette étude.

Plusieurs chercheurs dans le domaine de la didactique ont tenté de décrire le construit de la compétence à communiquer langagièrement en identifiant ses composants. Parmi les différentes composantes de cette compétence, un grand nombre d'études de L2 ont porté sur la compétence pragmatique.

Selon Thomas (1983) la compétence pragmatique est un élément indispensable de la compétence communicative. Quiconque veut communiquer avec succès dans une langue étrangère veut promouvoir sa compétence communicative, ainsi que sa compétence pragmatique. Dans son article, il propose quelques approches provisoires pour promouvoir la compétence pragmatique dans l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère.

Selon Maurer (2001) la maîtrise des différentes composantes de la communication orale, y compris les composantes pragmatiques, s'avère importante pour favoriser la réussite communicative des apprenants et selon Taguchi (2011) l'intérêt théorique, empirique et pratique pour la compétence pragmatique et le développement des compétences des apprenants de langue seconde (L2) ont donné lieu à une abondante littérature sur l'enseignement de la pragmatique L2. Dans sa recherche, Taguchi traite des défis et des opportunités

uniques qui ont été saisis par l'enseignement de la pragmatique à l'ère actuelle du post-structuralisme et du multi-culturalisme.

Une autre recherche, réalisée par Nolin (2013) a permis de savoir que des enseignants qui mettent en place un enseignement pragmatique surtout au niveau de l'oral peuvent former de meilleurs apprenants à la fin du parcours d'enseignement en comparaison avec ceux qui ne s'impliquent pas à développer l'aspect pragmatique du langage. Toutefois, cette recherche ne précise pas comment cet enseignement pragmatique est réalisé.

Selon la recherche faite par Sharif et al (2017), la place de la pragmatique dans l'enseignement des langues a largement évolué ces vingt dernières années, notamment dans les recherches faites sur l'enseignement de la langue anglaise. D'après ces chercheurs, pour les apprenants de L2, le développement des compétences pragmatiques doit généralement avoir lieu dans des contextes d'enseignement. Leur article était une tentative d'aborder les facteurs qui entravent l'enseignement et l'apprentissage de la pragmatique dans le cadre de la classe de la langue anglaise et de faire des suggestions pour surmonter ces obstacles.

Moallemi (2019) dans sa thèse de doctorat, justifie que le blocage en communication est le résultat de générations d'apprenants de la langue qui ont terminé leurs études dans la langue étrangère avec une compétence linguistique générale relativement bonne mais des compétences plus faibles pour interpréter correctement les messages et les intentions qui sont transmis dans les conversations.

Sajjadi et al. (2020) ont entamé une recherche sur le développement de la compétence pragmatique en Iran et selon eux, le domaine de compétence pragmatique semble difficile à acquérir pour les apprenants iraniens du FLE. Les résultats de leur étude ont conduit les enseignants à réfléchir sur les moyens possibles pour mieux aborder la compétence pragmatique en classe de FLE.

Ainsi, le domaine linguistique de la pragmatique dans le contexte de l'acquisition d'une langue seconde a connu un regain d'intérêt pour les études qui examinent la compétence pragmatique des apprenants de L2 dans leur interlangue. Plus précisément, les recherches de la dernière décennie se sont concentrées sur le rôle de l'enseignement dans le développement pragmatique (pour des revues, voir Kasper, 2001 ; Kasper et Rose, 2002 ; Martinez-Flor et al. 2003), et il a été constaté que les apprenants qui reçoivent un enseignement sur différents aspects de la pragmatique sont nettement

avantagés (Olshtain et Cohen, 1990 ; Takahashi, 2001 ; Rose et Ng Kwai-Fun, 2001, Ruiz de Zarobe, 2014 entre autres). Cependant, comme l'ont signalé Bardovi-Harlig et Dörnyei (1998), les enseignants d'une langue étrangère sont susceptibles de considérer les erreurs grammaticales comme plus graves que les erreurs pragmatiques.

De plus, bien que les aspects pragma-linguistiques soient des éléments importants dans le développement des compétences communicatives, certains enseignants iraniens sont souvent confrontés à un dilemme entre leurs croyances dans l'enseignement communicatif des langues et les contraintes de la classe telles que les examens, le syllabus, le manque de temps (Moradian Sorkhi et al. 2021, Sajjadi et al. 2020, Moallemi, 2017), qui mettent généralement l'accent sur l'apprentissage des aspects linguistiques de la langue et pourraient être un obstacle à la promotion de la pédagogie pragmatique.

2- Outil de recherche et procédure

Un test a été préparé en français dans le but d'évaluer le niveau de conscience des apprenants dans les aspects grammaticaux et pragmatiques, sur la base de Bardovi Harlig & Dörnyei (1998). Nous avons choisi d'intégrer la compétence grammaticale et pragmatique dans nos cours de langue parce qu'à la suite de Bardovi Harlig et Dörnyei, Kasper (2000) et Kasper & Rose (2002) ont souligné que la dépendance de la pragmatique à la grammaire peut prendre trois formes :

1. Les apprenants démontrent une connaissance d'une structure ou d'un élément grammatical particulier mais ne l'utilisent pas correctement pour exprimer ou modifier la force illocutoire¹.
2. Les apprenants démontrent la connaissance d'une structure grammaticale et l'utilisent pour exprimer des fonctions pragma-linguistiques, mais la structure grammaticale n'est pas correcte dans la langue cible.
3. Les apprenants démontrent une connaissance d'une structure grammaticale et de ses fonctions pragma-linguistiques, tout en

¹ D'après Searle, qui reprend les travaux de Austin sur les actes de langage, la force illocutoire représente la capacité d'un énoncé à agir sur son environnement. La force illocutoire vient s'ajouter au contenu propositionnel, c'est-à-dire à l'énoncé, pour constituer un acte de parole.

appliquant la cartographie pragma-linguistique à une utilisation socio-pragmatique ciblée.

C'est ainsi que dans notre test de compétence pragmatique, dix scénarios différents ont été introduits par une courte narration, suivie d'un dialogue entre deux personnes. Les réponses dans le dialogue se répartissaient en trois catégories : quatre phrases qui étaient grammaticales mais pragmatiquement inappropriées (forme 1), trois phrases qui étaient pragmatiquement appropriées mais non grammaticales (forme 2), et trois phrases qui étaient à la fois grammaticalement et pragmatiquement appropriées (forme 3) (voir Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998, pour les questions originales). Les participants ont été invités à juger si les réponses étaient appropriées ou non et à marquer « Oui ou Non » dans le questionnaire. Également, à la fin de chaque question, nous avons demandé aux participants de proposer leur propre énoncé, s'ils n'étaient pas d'accord avec le nôtre.

Nous avons fait passer ce test à 30 apprenants de français (20 femmes et 10 hommes). Le groupe A et B étaient composés chacun de 15 apprenants adultes de langue française du département de français à l'ILI (Institut des Langues d'Iran). En effet, il nous semble que ILI est particulièrement adapté à la mise à l'épreuve de notre hypothèse dès lors que, dans ce département, la question de développement des compétences communicatives des apprenants s'inscrit fortement dans l'enseignement. Celui-ci renvoie au modèle éducatif imposé sous la forme d'un "curriculum" aux programmes, contenus et dispositifs d'enseignement.

Notre population participante était constituée d'apprenants persanophones adultes, étudiant le niveau A2 en français langue étrangère. Il est à dire qu'à l'ILI l'enseignement-apprentissage du FLE se base sur les manuels de FLE rédigés par des francophones. La plupart du temps, l'enseignant travaille seulement dans le cadre du manuel et il semble qu'il est peu fréquent qu'on emploie des documents supplémentaires traitant la compétence pragmatique pendant le cours de langue étrangère.

Tableau 1 : les participants					
		Fréquence	%	% validé	% cumulé
Valide	Femme	20	66.7	66.7	66.7
	Homme	10	33.3	33.3	100.0
	Total	30	100.0	100.0	

Dans notre recherche, les apprenants dans les deux groupes avaient déjà étudié la langue française pendant un an et demi et ils avaient passé avec succès l'examen final de l'ILI pour commencer le niveau A2.4¹. Donc, nous étions sûr, dès le départ de notre étude, de l'homogénéité du niveau de langue de nos participants. Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons mis en place une recherche d'expérimentation de type transversal comportant un test d'évaluation de la compétence pragmatique à la fin de notre parcours, pour comparer et voir l'effet de l'enseignement explicite de l'aspect pragmatique des phrases.

Notre expérimentation a commencé au début du mois de juillet 2021 et a duré un semestre institutionnel. Elle comprend 20 séances d'enseignement du manuel *Alter ego+* niveau A2. Dans le groupe de contrôle nous n'avons utilisé que le manuel sans donner aucune instruction pragmatique et dans le groupe d'expérience, les apprenants ont assisté à des cours de 90 minutes qui ont été conçus pour enseigner la grammaire en combinaison avec les règles d'usage de la langue. Selon Kasper et Schmidt (1996), dans la classe de langue étrangère les opportunités pour toute la gamme des interactions humaines sont limitées et par conséquent les apprenants ont des difficultés à acquérir des modèles d'utilisation de la langue appropriés (Kasper et Schmidt 1996) ; nous avons donc abordé la pragmatique lors de nos séances d'enseignement. Nous en avons retiré deux précieux avantages : d'une part, faire prendre conscience aux apprenants de leurs connaissances antérieures, d'autre part, les aider à être attentifs à la fois aux formes linguistiques des énoncés et aux caractéristiques sociales et contextuelles adéquates.

¹ A l'ILI, les apprenants atteignent le niveau A2 en quatre semestres. Autrement dit, au sein de l'ILI, le niveau A2 de CECRL est composé des sous-niveaux suivants : A2.1/A2.2/A2.3/A2.4. Les participants dans cette recherche étudiaient le niveau A2.4.

La durée de chaque séance pédagogique était d'1h45 et chaque séance visait un objectif particulier. L'objectif ciblé dans cette étude était de sensibiliser les apprenants à l'aspect pragmatique lors de l'enseignement des règles grammaticales. Pour donner quelques exemples sur les objectifs grammaticaux de ce niveau, nous précisons que l'apprenant apprend entre autres : les pronoms indéfinis, les pronoms interrogatifs, les questions inversées, le mode impératif des verbes pronominaux, l'expression de la conséquence, l'expression du souhait, le mode conditionnel etc. Également, concernant les objectifs pragmatiques de ce semestre dans le cadre du manuel enseigné, au bout de 20 séances, l'apprenant devrait être capable de : prendre position, exprimer une opinion, demander pardon en présentant une excuse pertinente, prendre part à une conversation, exprimer son ressenti concernant un changement de vie, inciter à agir, donner des conseils, etc.

Il est à noter que l'instruction pragmatique dans cette recherche n'a été ajoutée qu'oralement et brièvement, en mettant l'accent sur les aspects lexico-grammaticaux présentés dans le manuel utilisé dans le cours. A titre indicatif, lors de l'enseignement de différentes manières de formuler une demande polie, nous avons bien pratiqué les différentes situations hiérarchiques de communication avec les apprenants du groupe de l'expérience alors que dans notre groupe de contrôle, nous n'avons pratiqué que les structures syntaxiques et grammaticaux comme par exemple « l'emploi du conditionnel » ou bien l'ajout de l'adverbe « S'il vous plaît » sans nous appuyer sur les différents contextes d'utilisation de ces structures.

Dans une autre séance, lors de l'enseignement des règles grammaticales concernant « le mode impératif », nous avons bien clarifié aux apprenants du groupe d'expérience que, dans certains cas, nous pouvons raccourcir les phrases pour parler plus rapidement comme le cas de l'utilisation de l'expression « t'inquiète » à la place de « ne t'inquiète pas », tandis que dans le groupe de contrôle, nous nous sommes contenté de n'enseigner que les règles de la formation de l'impératif et rien d'autre. Ces exemples montrent la démarche utilisée dans les cours pour bien préparer nos apprenants à passer le test pragmatique final élaboré à l'intention de cette recherche.

Ajoutons que l'analyse des données revêt une importance particulière pour l'examen de la validité et de la fiabilité de l'hypothèse pour notre recherche. Les données brutes ont été analysées au moyen du logiciel SPSS²⁷, puis traitées sous forme

d'informations. Nous avons exploité le Test de KolmogorovSmirnov pour vérifier la normalité des variables de recherche. Selon ce test, les variables de recherche ne suivaient pas la distribution normale.

Test Kolmogorov-Smirnov pour un échantillon

		grammaticale	pragmatique	pragmagram m	intégré
N		30	30	30	30
Paramètres normaux ^{a,b}	Moyenne	1.4083	1.0917	1.1500	1.1111
	Ecart type	.40195	.49777	.72099	.44921
Différences les plus extrêmes	Absolue	.190	.140	.220	.123
	Positif	.098	.140	.183	.098
	Négatif	-.190	-.107	-.220	-.123
Statistiques de test		.190	.140	.220	.123
Sig. asymptotique (bilatérale)		.007 ^c	.140 ^c	.001 ^c	.200 ^{c,d}

a. La distribution du test est Normale.

b. Calculée à partir des données.

c. Correction de signification de Lilliefors.

d. Il s'agit de la borne inférieure de la vraie signification.

Selon le tableau ci-dessus, le niveau de signification (sig) des variables est supérieur à 0,05, ce qui indique l'acceptation de l'hypothèse nulle selon laquelle les variables en question ne suivent pas la distribution normale. Donc, on doit utiliser le test non-paramétrique.

3- Résultats

Dans ce travail de recherche notre objectif était de vérifier et de comparer les résultats des compétences grammaticale et pragmatique des apprenants de niveau A2 qui avaient reçu des informations pragmatiques lors de leur apprentissage des règles de grammaire (groupe B : groupe d'expérience) avec ceux qui apprenaient les mêmes règles grammaticales d'une façon ordinaire (groupe A : groupe de contrôle). Ces deux groupes ont suivi le même contenu pédagogique. Chaque groupe se constituait de quinze personnes (niveau A2) et la durée des séquences didactiques pour les deux groupes était de trois mois d'enseignement. À la fin du cours, nous

avons testé et comparé la performance de ces deux groupes d'apprenants au moyen du logiciel SPSS²⁷.

Il faut mentionner que dans cette recherche, l'identification correcte de l'inadéquation et la proposition d'une réponse pertinente est notée 2, l'identification correcte de l'inadéquation mais la proposition d'une réponse inappropriée est notée 1 et les identifications incorrectes sont notées 0 (voir Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998, pour le jugement de l'exactitude).

Il ressort clairement de la liste que les participants du groupe B ont montré un pourcentage global plus élevé, ce qui suggère que leur sensibilisation est plus élevée que celle du groupe A. Les statistiques descriptives des résultats sont présentées dans les tableaux ci-dessous, et la validité du regroupement a été confirmée par les tests d'ANOVA et Mann-Whitney U :

Le tableau 3 : Descriptif des résultats obtenus par notre questionnaire						
		N	Moyenne	Dévi- ation standard	Erreur standard	95% Intervalle de confiance pour la moyenne
		Limite inférieure				
Grammaticale	A	15	1.2833	.44186	.11409	1.0386
	B	15	1.5333	.32550	.08404	1.3531
	Total	30	1.4083	.40195	.07339	1.2582
Pragmatique	A	15	.8000	.33004	.08522	.6172
	B	15	1.3833	.47119	.12166	1.1224
	Total	30	1.0917	.49777	.09088	.9058
prag- grammaticale	A	15	.8111	.36114	.09325	.6111
	B	15	1.4111	.30775	.07946	1.2407
	Total	30	1.1111	.44921	.08201	.9434

Rangs

groupe		N	Rang moyen :	Somme des rangs
grammaticale	A	15	13.03	195.50
	B	15	17.97	269.50
	Total	30		
pragmatique	A	15	10.53	158.00
	B	15	20.47	307.00
	Total	30		
pragmagramm	A	15	11.80	177.00
	B	15	19.20	288.00
	Total	30		
intégré	A	15	9.60	144.00
	B	15	21.40	321.00
	Total	30		

Tableau 3-2

Tests statistiques^a

	grammaticale	pragmatique	pragmagramm	intégré
U de Mann-Whitney	75.500	38.000	57.000	24.000
W de Wilcoxon	195.500	158.000	177.000	144.000
Z	-1.565	-3.129	-2.366	-3.708
Sig. asymptotique (bilatérale)	.118	.002	.018	.000
Sig. exacte [2*(sig. unilatérale)]	.126 ^b	.001 ^b	.021 ^b	.000 ^b

a. Variable de regroupement : groupe

b. Non corrigé pour les ex aequo.

Selon les résultats des tableaux 3, 3-1, 3-2, la note moyenne obtenue par les apprenants des deux groupes est à peu près la même chose en ce qui concerne les questions purement grammaticales. Cela montre que les deux groupes ont une performance presque identique en répondant aux questions grammaticales et donc qu'ils ont reçu le même contenu grammatical lors de leur formation. Cependant, il y a une grande différence entre la performance des apprenants du groupe

A et celle du groupe B concernant les questions purement pragmatiques, aussi bien que les questions qui ciblèrent leur compréhension pragma-grammaticale.

Le tableau 4, montre les résultats de la question 2 de notre test (purement pragmatique : communiquer en ignorant l'intérêt de l'interlocuteur), de la question 6 (purement grammaticale : l'utilisation inappropriée de « avoir hâte de + infinitif »), de la question 8 (purement grammaticale : utilisation inappropriée de « il vaut mieux + l'infinitif »), de la question 9 (pragmatique et grammatical intégré : l'utilisation de « pas de + nom » pour refuser) et de la question 10 (pragmatique et grammatical intégré : l'utilisation de « t'inquiète » à la place de « ne t'inquiète pas »). Ces questions sont ciblées car les caractéristiques pragma-linguistiques incluses dans les questions 2, 9 et 10 ont été discutées et expliquées oralement au groupe B pendant les leçons de grammaire. Les questions 6 et 8 sont ciblées parce qu'elles ont une caractéristique purement grammaticale.

Tableau 4 : Descriptifs des réponses aux questions							
		N	Moyenne	Déviation standard	Erreur standard	95% Intervalle de confiance pour la moyenne	
						Limite inférieure	Limite supérieure
Q2	A	15	.7333	.79881	.20625	.2910	1.1757
	B	15	1.1333	.83381	.21529	.6716	1.5951
	Total	30	.9333	.82768	.15111	.6243	1.2424
Q6	A	15	1.2000	.94112	.24300	.6788	1.7212
	B	15	1.5333	.83381	.21529	1.0716	1.9951
	Total	30	1.3667	.88992	.16248	1.0344	1.6990
Q8	A	15	1.6000	.73679	.19024	1.1920	2.0080
	B	15	1.5333	.63994	.16523	1.1789	1.8877
	Total	30	1.5667	.67891	.12395	1.3132	1.8202

Q9	A	15	1.0000	.84515	.21822	.5320	1.4680
	B	15	1.6000	.63246	.16330	1.2498	1.9502
	Total	30	1.3000	.79438	.14503	1.0034	1.5966
Q10	A	15	.6667	.81650	.21082	.2145	1.1188
	B	15	1.3333	.72375	.18687	.9325	1.7341
	Total	30	1.0000	.83045	.15162	.6899	1.3101

Selon les résultats du tableau 4, les participants du groupe B ont montré un pourcentage global plus élevé en répondant aux questions 2, 9 et 10, ce qui suggère que leur sensibilisation est plus élevée que celle du groupe A. Les statistiques descriptives des résultats sont présentées dans le tableau 1, et la validité du regroupement a été confirmée par ANOVA : $F(3, 146) = 25,54, p < .01$. Comme on peut le voir dans le tableau 4, le manque de conscience pragmatique chez le groupe A est saillant, avec des notes très faibles, jugeant à la fois les questions 2, 9 et 10 comme inappropriées.

Tableau 5 : ANOVA						
		Somme des carrés	Df	Carré moyen	F	Sig
Grammatical	Entre les groupes	.469	1	.469	3.113	.400
	A l'intérieur des groupes	4.217	28	.151		
	Total	4.685	29			
Pragmatique	Entre les groupes	2.552	1	2.552	15.423	.001
	A l'intérieur des groupes	4.633	28	.165		
	Total	7.185	29			
Pragmagramme	Entre les groupes	3.008	1	3.008	6.981	.034
	A l'intérieur des groupes	12.067	28	.431		
	Total	15.075	29			

Intégré	Entre les groupes	2.700	1	2.700	23.986
	A l'intérieur des groupes	3.152	28	.113	
	Total	5.852	29		

D'après les résultats du tableau 5, le niveau de signification du test (sig) obtenu pour la variable est inférieur à 0,05, alors on refuse l'hypothèse nulle et accepte l'hypothèse de recherche. Par conséquent, il existe une différence significative entre les apprenants du groupe B et ceux du groupe A en ce qui concerne les compétences pragmatique et pragma-grammaticales. En d'autres termes, la moyenne des notes des apprenants du groupe B est supérieure à celle des apprenants du groupe A et nous pouvons dire qu'il existe un grand potentiel d'intégration de la pragmatique et de l'apprentissage de la grammaire. En revanche, il n'y a pas de différence entre les apprenants dans la compétence grammaticale, ce qui montre que l'enseignement de la pragmatique et de la grammaire peuvent fonctionner de pair, sans se contredire.

Conclusion

Dans une société où l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère vise comme objectif la communication en cette langue, la sensibilisation pragmatique est l'une des clés d'une communication réussie. En effet, être conscient des avantages de l'enseignement explicite des règles pragmatiques peut aider les professeurs à être beaucoup plus efficaces dans la salle de classe, car, spécifiquement dans notre pays, le programme d'enseignement des langues dans les instituts et les universités se limite à un enseignement basé sur un manuel de FLE et le développement de la compétence pragmatique des apprenants est parfois négligé. Il est temps que les enseignants commencent à aborder ce dont les apprenants ont vraiment besoin d'apprendre pour obtenir un effet d'apprentissage maximal dans l'enseignement en classe et les applications pratiques de l'apprentissage en classe et dans une situation de communication authentique.

La combinaison de la pragmatique et de la grammaire peut initialement sembler quelque peu discordante, en particulier lorsque l'approche axée sur la grammaire est souvent citée comme l'une des principales causes d'un apprentissage inefficace du FLE. En fait,

Bardovi-Harlig et Dörnyei (1998) ont suggéré que l'accent mis sur la compétence grammaticale pourrait entraver le développement de la compétence pragmatique à travers certaines priorités explicitement indiquées aux apprenants. Néanmoins, notre test a prouvé qu'il existe un grand potentiel d'intégration de la pragmatique et de l'apprentissage de la grammaire, en particulier lorsque la grammaire est requise comme dans le système d'enseignement actuel.

Notre recherche a permis de porter une réflexion sur le niveau de la compétence pragmatique des apprenants iraniens qui apprennent le français dans un contexte institutionnel. Les résultats de cette étude peuvent être utiles aux enseignants du FLE, aux étudiants et aux concepteurs de programmes, ainsi qu'aux formateurs d'enseignants.

Il est à noter que les résultats de notre recherche concernant les intérêts de la sensibilisation des apprenants aux différents aspects de la compétence pragmatique, correspondent à ceux obtenus par Olshtain et Cohen, (1990) ; Takahashi, (2001) ; Rose et Ng Kwai-Fun, 2001, Ruiz de Zarobe, 2014 et Sharif et al. (2017).

Il y a bien sûr quelques limites à cette étude. La première touche à l'effectif de nos participants (N=30). Nous n'avions pas malheureusement l'accès à des effectifs importants, c'est pourquoi nous nous sommes contentés de ce sous-effectif.

La deuxième concerne l'utilisation d'un test écrit pour ce qui est plutôt du domaine oral. Mais puisque notre groupe d'expérience n'avait pas encore atteint le niveau avancé du français pour passer un test oral et spontané, nous avons été obligés de recourir à un test écrit contenant des phrases simples et isolées. De plus, comme la pragmatique implique de nombreux problèmes complexes de communication et de discours, y compris non seulement « que dire » mais « comment dire », même les locuteurs natifs peuvent montrer des variations dans l'interprétation de la pertinence des expressions pragmatiques. La question de la subjectivité dans l'évaluation des questionnaires est toujours une préoccupation. Bien que la procédure de recherche doive sans aucun doute être affinée davantage, cette étude a une certaine importance en fournissant un premier aperçu de ce domaine manifestement sous-étudié.

En fin de compte, nous pouvons dire que la compétence pragmatique est essentielle si nous voulons enseigner les différents usages d'une langue étrangère. La capacité de choisir rapidement un registre de langue appropriée à la situation et au contexte est

souvent ce qui différencie un bon locuteur étranger d'un locuteur natif. Il est non seulement essentiel, mais aussi facile à sensibiliser les apprenants à l'aspect pragmatique de la langue, si les éducateurs adoptent une approche plus flexible et utilisent d'autres formes de ressources que les manuels standards et fabriqués. Malgré tous les manques, cette étude est à notre sens sans préséance car elle a permis de décrire le rapport de la sensibilisation à la pragmatique pour enrichir la performance de communiquer langagièrement chez des apprenants mais aussi et surtout parce qu'elle a permis de vérifier et de généraliser certaines conclusions des études qualitatives (surtout les études de cas) déjà effectuées dans ce domaine, un domaine d'étude très récent que les chercheurs en FLE n'ont pas encore fini de découvrir et qui paraît très prometteur.

Les apprenants de L2 doivent se familiariser avec différents aspects de la compétence pragmatique, car l'acquisition de connaissances pragmatiques profite aux apprenants de différentes manières.

Nous proposons de sensibiliser les apprenants à l'aspect pragmatique quand le contexte de l'enseignement l'exige, par exemple quand il existe une différence de structure d'énoncé entre l'oral et l'écrit concernant la transmission du même message. De même, un enseignement réussi de la compétence pragmatique nécessite la collaboration des enseignants, des formateurs et des directeurs des instituts. Mais de toute façon, ce sont les enseignants qui sont en première ligne du programme de développement pragmatique et ils doivent donc intégrer la pragmatique dans leurs pratiques d'enseignement. Il faut finalement mentionner que le but de l'enseignement de la pragmatique n'est pas de forcer les apprenants à adopter des choix pragmatiques de locuteurs natifs, mais d'exposer les apprenants à des épreuves positives, en les sensibilisant à une variété de ressources linguistiques qui sont utilisées en combinaison avec des facteurs contextuels spécifiques. Cette connaissance permettra progressivement aux apprenants de prendre des décisions plus judicieuses lors du choix linguistique au fur et à mesure qu'ils interagissent dans la langue étrangère.

Bibliographie

- Bardière, Y. (2016), « De la pragmatique à la compétence pragmatique », *Recherches en didactique des Langues et des Cultures*, 13-1, URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/462>
- Bardovi-Harlig, K. and Dornyei, Z. (1998). "Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning", *TESOL Quarterly*, 32, pp. 233-262. URL : <https://doi.org/10.2307/3587583>
- Conseil de l'Europe. (2001), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris, Didier
- Flor, Al. & Fukuya, Y. (2008), "The Interactive Effects of Pragmatic-Eliciting Tasks and Pragmatic Instruction." *Foreign Language Annals* 41. URL : <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2008.tb03308.x>
- Fordyce, K., & Fukazawa, S. (2004), "The effect of explicit instruction on the pragmatic development of Japanese EFL learners", *ARELE*, 15, pp. 21-30.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008), *Second language acquisition: An introductory course*. New York, Routledge.
- Kasper, G., & Schmidt, R. (1996), "Developmental issues in interlanguage pragmatics.", *Studies in second language acquisition*, 18, pp.149-169.
- Kasper, G., & Rose, K. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language. Language Learning*, vol. 52, suppl. 1. University of Michigan, Blackwell Publishing.
- Kasper, G. (2001), *Can pragmatic competence be taught?*. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. URL : <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW06/NW06.pdf>
- Kasper, G. (2000), *Four perspectives on L2 pragmatic development*. Honolulu, University of Hawaii, Second Language Teaching & Curriculum Center. URL : <http://www.nflrc.hawaii.edu/networks/NW19/NW19.pdf>
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discours – Théorie et fonctionnement*. Paris, Nathan Université.
- Kondo, S. (2004), "Raising pragmatic awareness in the EFL context" *Sophia Junior College Faculty Bulletin*, 24, pp. 49-72.

- Moallemi, Sh. (2019). *Expatriation en France et développement de compétences pragmatiques (et) interculturelles*. (Thèse de doctorat), Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3.
- Moradian Sorkhi, M., Letafati, R., Sadidi, S. (2021), « Etude du quotient empathique des enseignants iraniens du FLE ». URL : http://www.revueplume.ir/article_132733.html
- Nolin, R. (2013), *Pratiques déclarées d'enseignement et d'évaluation de l'oral d'enseignants du primaire au Québec*. (Mémoire de master). Université du Québec à Montréal
- Olshtain, Elite & Cohen, Andrew (1990), "The Learning of Complex Speech Act Behaviour." *TESL Canada Journal*, vol. 7, 2, pp. 45-65. URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ407136.pdf>
- Porcher, Louis, (2004), *L'enseignement des langues étrangères*. Paris, Hachette.
- Reboul, Anne & Moeschler, Jacques (1998), *La pragmatique aujourd'hui*. Paris, Seuil.
- Rose, K. R. (2005), « On the effects of instruction in second language pragmatics », *System*, 33, pp. 385- 399.
- Rose, K. (2001), "Teachers and students learning about requests in Hong Kong", In : Hinkel, E. (Ed.) *Culture in second language teaching and learning*, pp.167-180. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ruiz de Zarobe, L. (2014), « Pour une introduction de la pragmatique dans l'enseignement du FLE en Espagne », *Synergies Espagne*, n°7, pp.133-143
- Sajjadi, S.Y., Letafati, R., Gashmardi, M., & Safa, P. (2020). Exploitation des textes littéraires pour développer la compétence pragmatique des apprenants du FLE en Iran. *Plume*, 16(31), 219-234. URL: http://www.revueplume.ir/article_114498.html
- Sharif, M., Yarmohammadi, L., Sadighi, F., Bagheri, M. (2017), "Teaching pragmatics in the EFL classroom: challenges,

lacunas, and suggestions”, *Advanced Education*, 4, pp. 49-53.

URL: <https://doi.org/10.20535/2410-8286.108300>

Taguchi, Naoko (2015), “Instructed pragmatics at a glance: Where instructional studies were, are and should be going”, *Language Teaching* 48: 1, pp.1-50.

Takahashi, S. (2001), “The role of input enhancement in developing pragmatic competence”, In: K.R. Rose & G. Kasper (Eds.), *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, pp. 171–199

THOMAS, Jenny (1983), “Cross-cultural pragmatic failure”, *Applied Linguistics* 4 : 2, pp. 91-112.