

Pour une discussion métapragmatique en classe de FLE

HARADA Sanae

Résumé

Cet article a pour but de mettre en évidence l'importance de la pragmatique dans l'enseignement du FLE au Japon. À la différence des erreurs grammaticales ou lexicales qui sont simplement reconnues comme une déficience linguistique, les échecs pragmatiques sont malheureusement imputés à la personnalité du locuteur qui paraît alors impoli. Il est nécessaire de faire prendre conscience aux étudiants de ces malentendus et pour cela, les discussions métapragmatiques en classe de langue peuvent se révéler efficaces. Nos réflexions portent particulièrement sur les échecs de compréhension pragmatique à propos de « l'excuse ».

Mots clés

échec pragmatique, discussion métapragmatique, excuse

1. Introduction

La place qu'occupe la pragmatique dans l'enseignement des langues a largement évolué ces vingt dernières années, notamment dans la recherche anglophone. Nous commencerons par une présentation des études didactiques menées sur l'échec pragmatique dans les interactions entre natifs et non-natifs. Nous ferons ensuite quelques propositions qui tiendront compte des derniers résultats de ces recherches sur la discussion pragmatique dans les cours de FLE. Le sujet choisi sera l'excuse et nous tâcherons de montrer comment expliquer le malentendu ou l'incompréhension pragmatique sur les différentes façons de s'excuser. L'objectif est de mettre l'accent sur l'importance des réflexions pragmatiques dans l'enseignement du français au Japon.

2. La pragmatique dans l'enseignement des langues

2.1. L'évolution de la pragmatique

Dans les recherches en didactique et apprentissage des langues étrangères, la pragmatique est devenue un centre d'intérêt important, surtout depuis les années 80. Cela se remarque dans l'apparition de plus en plus fréquente de termes tels que « contrastive pragmatics », « cross-cultural pragmatics » ou encore « interlanguage pragmatics » dans les études en didactique (par exemple, Blum-Kulka et al., 1989). Nous remarquons également une mise en relief de la pragmatique dans les réflexions sur la compétence communicative. Dans les travaux de Canale et Swain (1980), la compétence communicative a trois composantes : grammaticale, sociolinguistique et stratégique. La pragmatique n'apparaît alors que sous le terme de « rules of use » sous la compétence sociolinguistique. Dix ans plus tard, la dénomination de « compétence pragmatique » apparaît chez Bachman (1990) et elle recouvre la compétence illocutoire et sociolinguistique.

La place qu'occupe la pragmatique évolue donc rapidement en didactique et cela n'est pas sans rapport avec les études en pragmatique linguistique, surtout avec les réflexions sur la politesse. Les notions de « face négative et face positive » (Brown et Levinson, 1987) qui ont repris le concept de « territoire » de Goffman (1973), les FTA et FFA¹, la politesse négative et positive sont actuellement des idées centrales en analyse des interactions et servent de base théorique aux études sur les façons dont les natifs et les non-natifs d'une langue-cible choisissent et réalisent leurs actes de langage.

Une distinction entre la pragmalinguistique et la sociopragmatique est proposée par Leech (1983) : le premier étant le côté linguistique de la pragmatique et le second, l'aspect sociologique. Par exemple, comprendre la force illocutoire de « Pouvez-vous fermer la porte ? » dépend de la pragmalinguistique tandis que savoir qu'un compliment approprié dans une culture peut être déplacé dans une autre concerne la sociopragmatique. Cependant, cette distinction n'est pas absolue et il faut plutôt les placer aux deux extrémités de l'axe pragmatique.

¹ Face Threatening Act (Acte menaçant pour la face) et Face Flattering Act (Acte flatteur pour la face)

2.2. L'échec pragmatique

De même que les erreurs grammaticales, lexicales ou phonétiques, les échecs pragmatiques font l'objet de nombreuses études. Les transferts des connaissances pragmatiques de l'apprenant, allant de sa langue première à sa langue-cible, peuvent aussi bien se révéler positifs que négatifs et nous parlerons d'échecs pragmatiques pour le second cas. Ceux-là ont un trait particulièrement important qui est le suivant : les erreurs grammaticales ou phonétiques étant souvent immédiatement perçues comme des erreurs, les interlocuteurs natifs de la langue-cible se montrent plus ou moins compréhensifs envers l'apprenant. Or, les échecs pragmatiques n'étant pas aussi reconnaissables et visibles, les natifs imputent souvent ce genre d'erreur à la personnalité de l'apprenant. Par exemple, un apprenant qui parle selon la pragmatique de sa langue première peut paraître impoli, trop curieux ou encore hypocrite. Un autre fait qui joue contre les non-natifs est qu'« on a trop souvent tendance à faire porter la responsabilité des malentendus à celui qui "parle le moins bien" ». (Trévisé, 1984, p.151)

Suivant la distinction de Leech mentionnée plus haut, Thomas (1983) distingue deux types d'échec pragmatique : l'échec pragmlinguistique d'une part et l'échec sociopragmatique d'autre part. Le premier est fondamentalement un problème linguistique causé par les différences pragmatiques et le second est dû aux perceptions qui diffèrent selon les cultures à propos des comportements linguistiques appropriés. Autrement dit, l'échec sociopragmatique surgit quand on ne connaît pas les normes sociolinguistiques de la langue-cible.

Selon Kerbrat-Orecchioni, les trois principaux facteurs qui provoquent l'échec pragmatique sont les suivants :

1. Certaines formules routinisées existent dans la société S1, mais elles n'ont aucun équivalent en S2. [...]
2. L'échange rituel existe dans les deux sociétés, mais les formules utilisées ne sont pas exactement équivalentes [...]
3. Le rituel existe dans les deux sociétés, il s'y réalise à l'aide de formules similaires, mais qui ne sont pas soumises exactement aux mêmes conditions d'emploi (Kerbrat-Orecchioni, 1994, pp.59-60).

Il est intéressant de noter que, parmi les études sur l'échec pragmatique, nombreuses sont celles qui portent sur les Japonais étudiant l'anglais et les Américains étudiant le japonais. Il est sûr que nous pouvons tirer grand profit de ces recherches pour comprendre nos apprenants japonais. En ce qui concerne les Japonais étudiant le français, les recherches sont encore rares dans ce domaine. Nous pouvons lire toutefois Higashi (1992) sur l'empathie émotionnelle des Japonais dans un échange argumentatif ou Takeuchi (2004) sur une comparaison franco-japonaise de la gestion de la divergence de points de vue.

3. La pragmatique en classe de langue

Face aux erreurs pragmatiques et à leur influence sur la communication, nous nous demandons en tant qu'enseignant si la pragmatique peut être enseignée et acquise en classe. Oui pour une grande partie des points pragmatiques, d'après les recherches sur l'enseignement des actes de langage tels que l'excuse, le compliment, la demande et l'atténuation (Kasper et Rose, 2002). D'un caractère légèrement différent, l'étude de Liddicoat et Crozet (2001) analyse les réponses des apprenants australiens de FLE envers la question « T'as passé un bon week-end ? ». Elle montre comment ils apprennent à discerner si cette question est une simple salutation ou une vraie question à laquelle il convient de répondre en détail.

Plusieurs études insistent sur la lourde responsabilité de l'enseignant. En effet, l'analyse des interactions naturelles montre que les interlocuteurs natifs corrigent parfois les erreurs grammaticales mais non les erreurs pragmatiques. La peur de menacer la face du locuteur non-natif semble être une des raisons de cette non-intervention (Kasper et Rose, 2002 : p. 232). Si personne n'ose relever les erreurs pragmatiques dans la vie hors classe, il se peut donc que l'enseignant soit le seul à pouvoir corriger l'apprenant. Le rôle de l'enseignant est particulièrement important quand il s'agit d'apprenants ayant un contact réel avec les Français ou allant étudier en France. Attirer l'attention des apprenants sur les problèmes pragmatiques, c'est les aider à tirer profit au maximum de leur séjour en France.

Se pose ensuite la question « comment enseigner la pragmatique ? ». Les études telles que Rose et Ng (2001) ou Tateyama (2001) démontrent qu'une

simple exposition à la langue cible ne suffit pas et qu'une formation explicite attirant l'attention sur les aspects pragmatiques est nécessaire. Il est important de noter que les aspects sociopragmatiques sont plus difficiles à acquérir que les points pragmatolinguistiques, les seconds pouvant être enseignés comme une partie de la grammaire.

À la différence des erreurs grammaticales ou lexicales qui peuvent être corrigées immédiatement si l'enseignant le juge nécessaire, il est difficile d'intervenir et de corriger sur-le-champ une erreur pragmatique car cela suppose l'existence de règles pragmatiques absolues auxquelles l'enseignant peut se référer. Or, nous savons qu'il n'en existe pas et que le comportement pragmatique dépend de nombreux facteurs tels que le statut des locuteurs, l'acte de langage, l'objectif de l'interaction, etc. Nous pensons donc qu'une discussion métapragmatique se révèle plus adaptée et plus fructueuse qu'une brève correction.

4. Le cas de l'excuse

Discutons à présent de l'échec pragmatique à travers la compréhension de l'excuse. Après une rapide présentation des impressions qu'ont les Japonais sur les Français et l'excuse, nous proposerons quelques éléments pour une discussion métapragmatique autour de cet acte.

4.1. Les récits autour de l'excuse

Dans la communication interculturelle entre Français et Japonais, nous entendons souvent des remarques à propos de l'excuse. Les témoignages des Japonais étudiant ou travaillant en France vont en gros dans le sens suivant : les Français ne s'excusent pas ; ils imputent la responsabilité à autre chose ; ils inventent des excuses et disent souvent « Ce n'est pas de ma faute » ; pourtant, ils s'excusent beaucoup plus poliment que nous, par exemple dans le métro quand on se bouscule. Ce genre de commentaires est souvent recueilli oralement, mais nous pouvons lire un exemple dans Tsuji (2005). C'est le récit d'un Japonais qui vit depuis de longues années en France et qui a entièrement élevé ses enfants dans ce pays. Il décrit une scène qu'il a eue avec sa fille : « Elle n'a pas tenu ses promesses et en plus, elle essaie de se justifier. En l'entendant parler ainsi, j'ai explosé de colère. Il s'agit vraiment d'une différence de mentalité entre Japonais et Français.[...] Plus ma fille don-

nait des excuses, plus j'étais furieux. Elle a fini par éclater en pleurs. Et pourtant, elle n'avait qu'à dire un seul mot, pardon »². S'agissant d'une scène parent-enfant, les facteurs qui interviennent sont peut-être différents mais nous voyons au moins comment il considère le comportement des Français à travers sa fille qui a, selon lui, une mentalité française.

Ota (1991), qui analyse en tant que psychiatre le « syndrome de Paris » chez les Japonais vivant dans cette capitale, mentionne le choc culturel qu'ils ressentent à propos des excuses. Il indique que le mode argumentatif français est incompatible avec le style japonais « *ishin-denshin* » (se comprendre tacitement). Selon lui, il est important pour les Japonais de s'excuser de bonne grâce et de ne pas chercher d'excuse tandis que ce qui compte pour les Français est la logique de l'argumentation, celle-ci étant plus importante que la quête de la vérité.

Dans le sens inverse, les Français semblent penser que les Japonais s'excusent trop facilement. Nous ajoutons cependant que dans les questions de la communication entre Français et Japonais, les remarques que font les Français à propos des Japonais ne portent pas aussi souvent sur l'excuse mais plutôt sur leur attitude évasive. Les reproches que se font les Français et les Japonais sont intéressants dans les deux sens mais ici, nous nous limiterons aux réactions des Japonais envers le comportement des Français car cet article porte sur l'enseignement du français aux Japonais.

4.2. Pour une discussion métapragmatique autour de l'excuse

Dans cette section, nous allons proposer quelques points pour remédier aux échecs pragmatiques, plus particulièrement aux échecs de compréhension pragmatique et non de production pragmatique puisqu'il s'agit d'expliquer les malentendus dans ce que ressentent les Japonais envers le comportement pragmatique des Français autour de l'excuse.

4.2.1. Un cadre théorique

Pour mener à bien une discussion métapragmatique, l'enseignant doit disposer d'une base théorique. Parmi les diverses classifications des stratégies d'excuse, dont celle de Blum-Bulka et al. (1989) qui revient souvent dans les recherches anglophones, nous nous baserons sur celle de Kerbrat-

² Tsuji (2005, pp.133-135). Traduit par nous.

Orecchioni (1994) qui nous semble la plus claire du point de vue pédagogique. Elle distingue quatre grands types de formules réparatrices, dont une explicite et trois implicites et chacune fait l'objet d'une analyse approfondie. Afin de faciliter la discussion qui suit, nous nous permettons ici de résumer les quatre procédés linguistiques dans le tableau suivant :

Réalisation explicite	- énoncés à l'impératif (« Pardonnez-moi », « Excusez-moi. ») - expressions performatives (« Je vous demande pardon »)
Réalisation implicite	- la description d'un état d'âme approprié (embarras, regret, contrition) : « Je suis désolé, navré, confus. », « Je regrette. » - la justification de l'offense - l'explicitation de l'offense (ou reconnaissance de la faute)

Kerbrat-Orecchioni explique ainsi la justification de l'offense :

Énoncer les raisons qui font que l'on a commis une offense, c'est en même temps implicitement en demander le pardon (« y avait des embouteillages terribles » = excusez-moi d'être en retard). La justification peut être de nature variée : on peut alléguer l'existence de contraintes imprévisibles [...], d'une nécessité impérieuse (telle que la légitime défense), ou de quelque intérêt supérieur [...] ; plaider l'ignorance, l'imprévoyance, l'irresponsabilité (« je ne l'ai pas fait exprès », « je n'ai pas pu faire autrement »), ou bien reporter sur autrui la responsabilité de l'offense (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p.166).

Pour l'explicitation de l'offense (ou reconnaissance de la faute), Kerbrat-Orecchioni écrit « Reconnaître le délit que l'on a commis, c'est implicitement en demander le pardon » (ibid. p.169).

Cette classification peut se révéler pertinente pour expliquer aux apprenants japonais où se situe le problème. Nous pensons que, chez les

Japonais, les justifications sont moins tolérées et que la reconnaissance de la faute porte sur un champ plus large que les Français. Ce n'est pas sans hésitation que nous divisons ainsi les Japonais et Français car l'on trouve naturellement des cas inverses mais « quels que soient les problèmes que pose le découpage de telles " communautés ", il faut en tout cas admettre, pour que l'approche que nous présentons ici ait un sens, l'existence en leur sein de *tendances générales communes*, qui transcendent les variations internes à ladite communauté ; accepter par exemple des affirmations telles que : [...] "on se comporte de façon plus modeste en S1 qu'en S2 " (même si là encore les variations sociales et individuelles sont considérables) » (ibid. p.9).

Pour illustrer les stratégies réparatrices des Japonais, il est intéressant de lire les guides de savoir-vivre qui consacrent de nombreuses pages à l'excuse. On peut se demander jusqu'où les gens se comportent conformément aux normes qui y sont décrites mais ne peut-on pas dire au moins que ces guides décrivent ce que la majorité des gens pensent être des comportements désirables (les manuels de savoir-vivre français n'y accordent pas une si grande importance et cela peut être déjà considéré comme un indice de différence culturelle envers l'excuse) ? Ces manuels japonais déconseillent la justification de la faute. Par exemple, Oshima (2005) indique comment s'excuser quand on arrive en retard au bureau : il faut tout d'abord s'excuser sans donner d'explications. Ce n'est que quand l'interlocuteur lui aura demandé les raisons que le retardataire peut donner une excuse (« Le train a eu une panne. »). Il enchaînera sur une phrase qui montre qu'il s'attribue la faute (« J'aurais dû partir plus tôt de chez moi. Je ferai attention la prochaine fois »). Ce livre explique également quoi dire pour ne pas donner l'impression d'imputer l'erreur à une cause extérieure : « Je voulais vous appeler de mon portable mais malheureusement, la communication n'a pas pu être établie. Je m'excuse. » Ainsi, dit l'auteur, prendre sur vous le fait que vous n'avez pu joindre votre interlocuteur, alors que ce n'est pas de votre faute, empêche celui-ci de vous réprimander davantage.

Selon Sugimoto (1998), une étude intéressante qui compare les manuels de savoir-vivre japonais et américains, l'offenseur au Japon doit décrire l'offense sous une forme plus grave qu'il ne pense qu'elle l'est dans ses excuses et se montrer plus humble qu'il ne faudrait envers l'offensé. Sugimoto note

qu'aux yeux des Américains, cette attitude semble manquer de sincérité.

Cette préférence pour la « reconnaissance de la faute » n'est pas dénuée d'intention, comme l'indique Goffman. « Notons qu'il y a pour l'offenseur une certaine utilité inapparente à désirer entreprendre et exécuter son propre châtement. Si les autres devaient lui faire ce qu'il est prêt à se faire, il se pourrait qu'il fût obligé d'y voir un affront et d'engager une action de représailles afin de défendre sa valeur morale et son autonomie. De plus, il peut grossir ou exagérer le procès qu'il s'intente, donnant ainsi aux autres la tâche de couper court à cet auto-dénigrement » (Goffman, 1973, p.117). Autrement dit, « il est des circonstances où c'est au contraire l'aveu d'absence de toute justification (« je n'ai aucune excuse ») qui constitue la stratégie la plus efficace pour obtenir le pardon, et où c'est en plaidant coupable qu'on a le plus de chances d'obtenir le pardon » (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p.168).

Dans cette section, nous avons donc proposé d'expliquer les différences des stratégies réparatrices à l'appui d'un cadre théorique. L'apprenant peut se référer à la classification de Kerbrat-Orecchioni pour clarifier ses propres stratégies réparatrices et pour mieux comprendre les similitudes et les différences avec celles des Français. Cependant, l'enseignant devra mener la discussion métapragmatique avec précaution en n'oubliant pas d'insister sur le fait que « toutes ces langues recourent en gros aux mêmes stratégies pour réaliser ces actes de langage » et que « ce qui change d'une langue à l'autre, c'est seulement la *préférence* accordée à tel type de formule plutôt qu'à tel autre » (ibid. p.195).

4.2.2. Les outils

Nous nous tournons maintenant vers les outils dont dispose l'enseignant, surtout l'enseignant non-natif pour qui les aspects pragmatiques de la langue-cible sont particulièrement problématiques. Avant d'examiner pour cela les manuels de FLE, nous citerons rapidement quelques supports pouvant susciter des discussions métapragmatiques. Les récits tels ceux que nous avons vus plus haut peuvent être intéressants s'ils sont présentés d'un point de vue objectif mais le risque de tomber dans des anecdotes stéréotypées n'est pas minime. Les films français présentent un grand attrait pour leur côté authentique mais leur utilisation en classe doit surmonter plusieurs problèmes tels que la recherche du matériel adéquat ou l'adaptation au niveau de français

des étudiants. Les interactions en classe peuvent également être un bon point de départ pour une discussion, même si elles sont menées en japonais. Dans la classe, il y a en effet plusieurs occasions de s'excuser : pour l'apprenant, arriver en retard au cours, manquer à un examen ou encore remettre un devoir sans respecter les délais ; pour l'enseignant, arriver aussi en retard au cours, oublier des documents à distribuer ou encore être incapable de répondre à une question.

Ici, nous nous intéresserons aux manuels de FLE, plus particulièrement à la nature des dialogues dans les manuels qui jouent un rôle de référence pour les enseignants non-natifs. Nous avons relevé les excuses dans les dialogues de 12 manuels de FLE parus au Japon en 2005 et 2006, dont 3 de niveau 2. La présentation la plus simple consiste à mentionner dans une liste ou dans un exercice les expressions « Oh, pardon ! », « Oh, pardon ! Excusez-moi », « Pardon, Madame », sans aucune situation. Cette présentation a été remarquée dans 4 manuels.

Nous ne nous attarderons pas sur le « pardon » utilisé pour aborder quelqu'un, ni sur « désolé » employé pour refuser car nous préférons nous tourner vers des scènes où l'offense apparaît plus nettement. Nous avons trouvé ce genre de situations dans 5 manuels seulement, dont 2 portent sur le retard. Voici un exemple :

[Extrait 1]

- Excusez-moi d'être en retard.
 - Ce n'est pas grave. Entre. C'est ma soeur Sophie.
 - Bonjour. [...] Tu es venu en métro ?
 - Non, j'ai pris le bus. Je n'ai pas pensé aux embouteillages. [...]
- (Sugiyama, 2006, p.66-67)

Dans le dialogue ci-dessus, nous pouvons relever la réalisation explicite, la reconnaissance de la faute et la justification de l'excuse (qui est faite avec une prise de responsabilité qui sous-entend « ce n'est pas la faute aux embouteillages mais la mienne puisque je n'ai pas su prévoir »).

La scène suivante porte sur la réconciliation après une dispute, la seule que nous ayons trouvée sur les 12 manuels (la dispute elle-même est également rare car elle n'apparaît que dans 2 manuels). Il y a ici la description d'un

état d'âme approprié et la reconnaissance de la faute.

[Extrait 2]

- Nathalie, je suis vraiment désolé pour hier.
- Tu comprends maintenant ce que je voulais dire ?
- Oui, je crois. J'aurais dû être plus gentil. [...] (Kato, 2006, p.40)

Le dialogue suivant est intéressant car l'interprétation de l'offense ne semble pas être la même entre les deux personnages :

[Extrait 3]

Kenji : Alors Marie, où étais-tu hier ? Je t'ai attendue pendant une heure, j'en avais marre...

Marie : Pas possible ! Tu n'as pas reçu mon mail ? Moi, j'étais tranquille. Maman est venue à Paris, tout d'un coup, sans prévenir et on a fait des achats dans un grand magasin, « Au Bon Marché »...

Kenji : Bon, ça va pour cette fois... [...] (Nakajima et Delmont-Hosaka, 2006, p.50)

Il y a offense pour Kenji qui a attendu mais nous nous demandons ce que pense Marie. Ses explications peuvent-elles être considérées comme une excuse implicite ou non ? Nous verrons plus tard la réaction d'un apprenant japonais à ce propos.

Si nous nous tournons maintenant vers les manuels de FLE publiés en France, nous remarquons une plus grande variété de situations et d'expressions pour l'excuse, allant de la réalisation explicite à la justification ou la reconnaissance de la faute. Pour s'excuser du retard, nous pouvons relever des expressions comme :

[Extrait 4]

- Excuse-moi. Je suis en retard.
 - Ce n'est pas grave...Tu n'as pas de problèmes ?
 - Non. Je viens de la fac. Créteil, c'est loin et je finis tard le mardi. [...]
- (Cappelle et Gidon, 1999, p. 54)

[Extrait 5]

- Mais qu'est-ce qui t'arrive, ça fait deux heures qu'on t'attend !
- Je sais, maman, ce n'est pas de ma faute, je suis désolée [...] (ibid. p. 155).

À part le retard qui est souvent décrit dans le cadre personnel, nous trouvons également des scènes se passant dans le cadre public ou professionnel. Ce type d'échanges fait défaut dans les manuels japonais, la plupart des scènes se passant entre amis.

[Extrait 6]

- Je veux des explications ! Qu'est-ce qui s'est passé ?
- Il y a eu une erreur d'attribution. On est désolés [...] (ibid. p. 134).

Voici une autre scène comportant plusieurs façons de s'excuser. Elle se passe au théâtre, pendant une répétition générale.

[Extrait 7]

(P : Patrick, le metteur en scène ; V : Valentine, une assistante)

P : Qui a fermé le rideau avant la fin ?

Un technicien : Je n'y suis pour rien.

V : Excusez-moi. C'est de ma faute !

P : C'est une plaisanterie ?

V : Je vous jure que je ne l'ai pas fait exprès ! J'avais cru entendre la dernière réplique.

P : Non mais, tu te rends compte, si ça arrive le soir de la première ?

V : Je vous demande pardon. Je vous promets que je vais faire attention.

P : Bon, allez, on reprend. Ça va pour cette fois. N'y pensons plus. [...] (Girardet et Pécheur, 2002, p.162).

Nous trouvons ici les quatre stratégies de Kerbrat-Orecchioni. La position inférieure de l'assistante peut expliquer le fait qu'elle recoure à toutes les expressions possibles. S'y ajoute la promesse de ne plus recommencer, une

stratégie qui renforce l'excuse.

Le passage suivant titré « La cliente est reine ! » pourrait susciter des réflexions pragmatiques chez les apprenants japonais car les interactions sont différentes des interactions habituelles au Japon.

[Extrait 8]

(V : la vendeuse ; C : la cliente)

V : Bonjour, Madame. Vous désirez ?

C : Je suis venue hier vous acheter une boîte de foie gras. La voici. Regardez, elle est à moitié vide !

V : Oui, en effet, il y a un problème.

C : Un problème ! A 21 euros la boîte, c'est cher !

V : Nous connaissons bien nos fournisseurs, mais cela peut arriver. Ce n'est pas notre faute. Et puis, cette marque est en promotion.

C : Ce n'est pas une raison. J'espère que vous allez me changer la boîte³
[...] (Capelle et Gidon, 1999, p. 214).

Par la dernière réplique « Ce n'est pas une raison », nous voyons que la justification de la vendeuse n'est pas acceptée. Cependant, ce genre de situation n'est sans doute pas si rare en France car elle apparaît dans d'autres manuels français. Au Japon, le client est roi à tel point que, dans une situation pareille, la vendeuse n'oserait même pas se justifier et proposerait immédiatement de réparer le dommage.

Une simple comparaison n'est pas possible car les manuels japonais et français ne visent pas le même public et le volume horaire supposé est nettement inférieur dans les premiers. Cela se remarque dans la grammaire ou le vocabulaire, plus difficiles dans les extraits des manuels français. Cependant, une plus grande diversité serait souhaitable dans les livres japonais car ils sont utilisés plus largement que les manuels français et leur rôle en tant que déclencheur de discussions n'est donc pas négligeable.

À travers l'analyse, nous nous sommes principalement intéressés aux

³ La cliente insiste et elle repart avec une boîte plus chère qu'on lui offre en échange. D'où l'importance de savoir insister, un autre sujet intéressant.

manières de formuler l'excuse mais une étude sur les situations qui requièrent l'excuse est également nécessaire. Nous remarquons que les cas où les Français s'excusent plus explicitement et plus souvent que les Japonais ne sont pas traités dans les 12 manuels examinés (par exemple, les bousculades dans le métro ou dans les espaces étroits).

4.2.3. Réflexions d'un apprenant

Pour terminer, nous présentons quelques passages d'un entretien que nous avons eu avec un apprenant japonais à propos des 8 extraits. Il s'agit d'un Japonais qui a étudié le français pendant environ 4 ans. Il a déjà voyagé en France mais n'y a jamais habité. Avant de commencer, nous lui avons laissé le temps nécessaire pour lire et comprendre le texte. La discussion a été enregistrée et nous retranscrivons en italique les paroles de l'apprenant en traduisant et parfois en résumant pour une meilleure compréhension.

Les extraits 1, 2, 5 et 6 n'ont pas fait l'objet de remarque particulière. La phrase « ce n'est pas de ma faute » souvent mentionnée dans les critiques que font les Japonais envers les Français apparaît dans l'extrait 5 mais l'apprenant juge que « *ça va dans ce contexte puisque c'est une conversation entre fille et mère et que la fille dit "je suis désolée"* ».

Ses remarques sur l'extrait 3 nous montrent que l'expression « je suis désolé » ou « excusez-moi » est un facteur décisif pour exprimer l'excuse. « *Marie ne dit pas qu'elle est désolée et en plus, elle dit "j'étais tranquille". Pourquoi ne se met-elle pas à la place de Kenji ?* ». Lorsque nous faisons remarquer que Marie a envoyé un mail et que logiquement, elle n'a rien à se reprocher, l'apprenant réplique : « *Oui, mais elle devrait dire quand même "Tu n'as pas reçu mon mail ? Je suis désolée" ou "Désolée de ne pas avoir pu venir". Elle explique pourquoi elle n'a pas pu venir, ça d'accord, mais c'est "désolé" qui manque. Dans les autres extraits, il y est* » et il pointe des doigts les "excusez-moi" et "désolé" dans les autres dialogues.

A propos de l'extrait 4, l'explication « Je viens de la fac. Créteil, c'est loin et je finis tard le mardi » est mal acceptée, bien qu'elle soit précédée d'une excuse explicite. « *Cette personne sait que sa fac est loin et elle sait aussi qu'elle finit tard le mardi. Elle aurait dû mieux calculer le temps qu'il faut pour se rendre au lieu du rendez-vous. Si c'était un embouteillage ou un accident, une chose imprévue, je comprends mais là, ça me semble*

bizarre ». Nous voyons dans cette réflexion une certaine sévérité envers la justification.

Dans l'extrait 7, la justification « je ne l'ai pas fait exprès » est acceptée car « *c'est normal qu'elle se justifie devant le metteur en scène qui continue à la gronder bien qu'elle se soit immédiatement excusée* ». D'autre part, « je vous demande pardon » et « je vous promets que... » ne lui sont pas des tournures familières pour s'excuser et il nous demande dans quelles situations elles s'emploient.

Selon lui, la justification de la vendeuse dans l'extrait 8 est presque inimaginable au Japon. Il s'est montré intéressé par l'expression « ce n'est pas une raison » car « *c'est ce genre d'expressions qui me manque quand je veux rétorquer* ».

Dans la dernière phase de l'entretien, nous avons analysé ensemble ses réflexions à l'aide du classement de Kerbrat-Orecchioni. Il s'est surtout interrogé sur la justification et la reconnaissance de la faute. Comme nous l'avons vu plus haut, aux yeux de cet apprenant, le mail envoyé, le temps mal calculé ou la faute des fournisseurs ne représentaient pas des arguments justifiés et devaient plutôt être reconnus comme faute. Or, il a réalisé que l'interprétation peut être différente et que le problème réside précisément dans cette divergence sur ce qui est une justification acceptable. Nous pensons qu'au fil des discussions, l'apprenant pourra connaître davantage ses propres stratégies réparatrices et mieux analyser ensuite les similitudes et les différences avec ses interlocuteurs.

Nous aimerions ajouter que, dans les discussions métapragmatiques, le fait d'enseigner quelques notions-clés telles que la face négative et la face positive, les FTA et FFA, la politesse négative et la politesse positive, peut être bénéfique aux interactions en classe. Par exemple, les jeux de rôle qui ont tendance à négliger ces aspects pragmatiques ne peuvent que devenir plus proches de la réalité (nous pensons par exemple aux scènes de refus dans les jeux de rôle qui sont souvent catégoriques, alors que dans la vie réelle, nous essayons de refuser tout en ménageant la face de l'interlocuteur).

5. Conclusion

Dans cet article, nous avons tenté de susciter une prise de conscience des aspects pragmatiques dans l'enseignement du FLE au Japon. L'exemple choisi a été l'excuse, mais nous ne prétendons nullement avoir analysé tous les comportements possibles. Il aurait fallu dans ce cas-là un examen plus approfondi de tous les facteurs linguistiques, sociologiques et psychologiques qui régissent ces attitudes langagières. D'un point de vue didactique, nous pensons que montrer les diverses façons de réaliser l'acte de l'excuse, c'est déjà élargir le champ de vue de l'apprenant japonais, sans pour autant dire qu'il pourra approuver l'attitude de son interlocuteur français.

Nos propositions ont porté sur les discussions métapragmatiques qui pourraient être menées en classe de langue. Les outils tels que les théories de l'analyse du discours ou les manuels de FLE sont des supports importants pour les enseignants, surtout pour les enseignants non-natifs car si nous comparons l'enseignant natif et non-natif, le premier n'a pas « de difficulté à se mouvoir au sein de l'univers communicatif de la langue enseignée, à en déterminer les nuances d'ordre pragmatique » tandis que le second « ne maîtrise qu'en partie (et parfois très peu) l'aspect pragmatique du langage » (Dabène, Cicurel et al., 1990, p.13).

Bibliographie

- BACHMAN, L. (1990), *Fundamental considerations in language testing*, Oxford University Press.
- BLUM-KULKA, S., HOUSE, J. et KASPER, G. (eds). (1989), *Cross-Cultural Pragmatics : Requests and Apologies*. Norwood, NJ : Ablex.
- BROWN, P. et LEVINSON, S.C. (1987), *Politeness : Some Universals in Language Usage*, Cambridge University Press.
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980), « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », *Applied Linguistics*, 1, pp. 1- 47.
- CAPELLE, G. et GIDON, N.(1999), *Reflets 1*, Hachette.
- DABÈNE, L., CICUREL, F. et al. (1990), *Variations et rituels en classe de langue*, Collection LAL, Crédif.
- GIRARDET, J. et PÉCHEUR, J. (2002), *Campus 2*, CLE International.
- GOFFMAN, E.(1973), *La mise en scène de la vie quotidienne, 2, Les relations*

- en public*, Editions de Minuit.
- HIGASHI, T. (1992), « Convergence émotionnelle dans la pratique communicative des Japonais. Analyse de la communication exolingue entre Japonais et Français. », *Lidil*, 5, pp. 7-13.
- KATO, M. (2006), *Rapide en français II*, Surugadai Shuppansha.
- KASPER, G. et ROSE, K.R. (2002), *Pragmatic Development in a Second Language*, Univ. of Michigan.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1994), *Les Interactions verbales*, Tome 3, Colin.
- LEECH, G. N. (1983), *Principles of Pragmatics*, Longman.
- LIDDICOAT, A. J. et CROZET, C. (2001), « Acquiring French interactional norms through instruction » in ROSE and KASPER (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge University Press, pp. 125-144.
- NAKAJIMA, H. et DELMONT-HOSAKA, M-F. (2006), *Parcours*, Hakusuisha.
- 大嶋利佳(2005), 『職場での「正しいモノの言い方」養成講座』, 秀和システム(Oshima, R. (2005) *Shokuba deno tadashii mono no iikata yosei koza*, Shuwa System).
- 太田博昭(1991), 『パリ症候群』, トラベルジャーナル(OTA, H. *Parishokogun*. Travel Journal).
- ROSE, K. R et NG, C.K. (2001), « Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses » in ROSE and KASPER (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge University Press, pp. 145-170.
- SUGIMOTO, N. (1998), « Norms of apology depicted in U.S. American and Japanese literature on manners and etiquette », *International Journal of Intercultural Relations*, 22(3), pp. 251-76.
- SUGIYAMA, R.(2006), *Les Rencontres 1*, Daisan shobo.
- TAKEUCHI, Y. (2004), « Rencontre interculturelle franco-japonaise. Découvrir l'autre et le comprendre. », *Lidil*, 29, pp. 77-104.
- TATEYAMA, Y. (2001), « Explicit and implicit teaching of pragmatic routines : Japanese sumimasen » in ROSE and KASPER (eds.), *Pragmatics in Language Teaching*, Cambridge University Press, pp. 200- 222.
- THOMAS, J. (1983), « Cross-cultural pragmatic failure », *Applied Linguistics*, 4, pp. 91-112.
- TRÉVISE, A.(1984), « Les malentendus : effets de loupe sur certains

phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère » in NOYAU C. et
PORQUIER, R. *Communiquer dans la langue de l'autre*, Presses
Universitaires de Vincennes, pp. 130-151.

辻啓一(2005), 『男やもめのフランス』, 中央公論新社 (TSUJI, K.(2005)
Otokoyamome no furansu. Chuokoron shinsha).

(Université Sophia)