

FORMER À PARLER JUSTE : APPROCHE DIDACTIQUE ET ÉTHIQUE DE LA COMPÉTENCE PRAGMATIQUE EN LANGUE ÉTRANGÈRE*

Mohamed NAR¹

DOI: 10.5281/zenodo.18023795

Résumé

Former à parler juste, ce n'est pas seulement enseigner la correction grammaticale, c'est éduquer à la justesse humaine. Dans cet article, nous interrogeons la compétence pragmatique comme lieu de rencontre entre le dire et l'être, entre la langue et la responsabilité. Nous partons du constat que nombre d'apprenants de langue étrangère maîtrisent les structures, mais échouent à « faire sens » dans l'interaction. La parole, si elle ne prend pas en compte l'autre, devient un geste vide. Nous avons choisi d'envisager la compétence pragmatique non comme un supplément esthétique, mais comme un apprentissage de la responsabilité discursive, suivant l'idée habermassienne selon laquelle toute communication authentique repose sur la reconnaissance mutuelle. À partir de plusieurs séances d'observation et d'enregistrement de débats entre apprenants, prolongés par des temps de négociations collectives, nous avons vu nos étudiants écouter autrement, peser leurs mots, et prendre conscience que chaque choix linguistique dit quelque chose d'eux. A ce moment, ils réalisent que parler n'est plus un simple instrument, mais un acte éthique, un espace d'altérité habitée.

Mots-clés : *Compétence pragmatique, Responsabilité discursive, Éthique du langage, Didactique du FLE, Interaction, Réflexivité.*

EDUCATING FOR JUST SPEECH: A DIDACTIC AND ETHICAL APPROACH TO PRAGMATIC COMPETENCE IN A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

Teaching how to speak rightly is not merely about grammatical accuracy; it is about cultivating human fairness in speech. In this paper, we examine pragmatic competence as a point of intersection between language and responsibility, between speaking and being. Our starting point is the well-documented observation that

*This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. Authors retain the copyright of this article.

¹Senior Lecturer PhD, Department of French Language, Echahid Cheikh Larbi Tebessi University – Tébessa, Algeria, e-mail address: mohamed.nar@univ-tebessa.dz, ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-2998-4173>

many foreign language learners master linguistic structures but fail to create genuine meaning in interaction. Speech, when it ignores the other, becomes an empty gesture. We propose to view pragmatic competence not as an optional refinement but as a learning process of discursive responsibility, in line with Habermas's idea that authentic communication is rooted in mutual recognition. Based on several sessions of classroom observation and recordings of debates between learners, followed by moments of collective negotiation, we saw our students begin to listen differently, weigh their words, and become aware that every linguistic choice says something about who they are. At that moment, they realize that speaking is no longer a mere instrument, but an ethical act — a space of inhabited otherness.

Key words: *Pragmatic competence, Discursive responsibility, Language ethics, FFL didactics, Interaction, Reflexivity.*

1. Introduction

Nous avons appris à observer - et à entendre - que maîtriser une langue étrangère ne se réduit pas à aligner des accords ou dominer un lexique. Dans nos pratiques de cours de FLE, nous constatons souvent que les étudiants parlent *bien* - en apparence : syntaxiquement correct, vocabulairement riche - et pourtant, parfois, ils ne parlent pas *juste*. Le « juste » est ce léger glissement de sens qui change tout : il touche à l'ajustement de la parole à l'autre, à la situation, à la relation. C'est là que la compétence pragmatique entre en jeu. Comme le souligne Hymes (1972), la connaissance d'une langue ne se limite pas à la maîtrise de sa grammaire et de son vocabulaire ; elle implique également la capacité de savoir quoi dire, à qui, quand et comment, selon la situation de communication. Ce constat nous oblige à repenser l'enseignement, non pas seulement comme transmission de formes, mais comme formation de sujets parlants, de locuteurs responsables.

La compétence pragmatique, ainsi, ne se contente pas de corriger la structure : elle interroge la relation. Elle s'intéresse aux conditions qui rendent l'usage de la langue approprié, ainsi qu'aux principes qui orientent cet usage Leech (1983). Cette réflexion nous conduit à affirmer que parler *juste* n'est pas simplement dire « correctement », mais dire avec conscience, avec un regard vers l'autre. Dans nos classes, cette conscience manque parfois : une requête trop directe, une formule sans atténuation, un silence mal négocié suffisent à déséquilibrer l'interaction. Le locuteur, désormais, ne fait pas qu'exprimer : il expose et il engage.

Notre engagement pédagogique postule que l'apprentissage de la langue doit inclure une dimension éthique. Dire, c'est agir : est la thèse défendue par Austin (1962), pour qui tout énoncé constitue une forme d'action accomplie par le langage lui-même. Cette dimension performative est essentielle pour nous : l'apprenant ne se contente pas d'émettre un énoncé, il produit un effet. Il construit ou déconstruit. Il invite ou replie. Il engage la relation ou la bloque. C'est pourquoi nous introduisons ici la notion de **responsabilité discursive** : cette prise de conscience que la parole est un espace partagé, un échange, et non un simple flot mécanique, un lieu de négociation des identités, des distances et des faces (Kerbrat-Orecchioni, 1990).

Cette description nous semble essentielle à relier à la didactique : l'apprenant doit apprendre à devenir sujet dans la parole, non simple utilisateur du code.

Dans le cadre algérien de nos cours universitaires, cette question prend tout son relief. Les étudiants ont bien souvent acquis les structures, dominant les formes, mais se heurtent aux exigences pragmatiques : la demande est perçue comme abrupte, la politesse comme convention étrangère, l'implicite reste opaque. Ainsi, nous observons ce que Thomas (1983) nomme la *pragmatic failure*, à savoir l'incapacité de comprendre ce que le locuteur veut dire par ce qu'il dit dans une communication linguistique réelle. Cette erreur pragmatique est souvent plus dommageable qu'une erreur grammaticale. L'écart est silencieux, mais prégnant : un « Merci » dit sans formule, une question posée sans modérateur, un vouvoiement appliqué mécaniquement. Dès lors, la didactique ne peut plus se contenter de la forme : elle doit intégrer l'usage, la relation, l'effet. Kasper et Rose (2002) soulignent que la compétence pragmatique ne se développe pas automatiquement en parallèle avec la compétence linguistique ; elle suppose un enseignement explicite et une exposition contextualisée.

Nous affirmons donc que l'enseignement de la langue ne peut plus se penser sans cette dimension pragmatique et, plus encore, sans l'apprentissage d'une posture réflexive. Former à parler juste, c'est former à une éthique de la parole. Il ne suffit pas de savoir dire ; il faut savoir écouter, anticiper, ajuster. Dans cette optique, chaque session de langue devient un espace de conscience discursive : nous faisons réfléchir les étudiants sur leurs choix d'énonciation, nous les invitons à peser la portée de leurs mots, nous leur proposons des activités où l'on négocie imprécisions, implicites, malentendus. C'est précisément dans cet esprit que notre corpus s'est constitué : à partir de plusieurs séances d'observation de débats entre apprenants, puis prolongés par des temps d'analyse collective où les participants reviennent sur leurs choix linguistiques et leurs incompréhensions partagées.

En conclusion de cette introduction, nous affirmons que notre recherche vise à deux fins : d'une part, identifier et décrire la manière dont la compétence pragmatique peut être formée dans l'enseignement du FLE ; d'autre part, promouvoir une posture de locuteur responsable, conscient de l'effet de sa parole. Notre ambition n'est pas limitée à produire des locuteurs *corrects*, mais des locuteurs *justes*. Le reste de l'article déploiera notre cadre théorique, décrira la méthodologie de terrain, exposera les résultats empiriques, et ouvrira les implications didactiques. Apprendre à parler juste, c'est apprendre à être dans la langue, avec l'autre, dans l'échange, et sous la responsabilité de la parole.

2. Cadre théorique

2.1. La compétence pragmatique : entre langage, sens et éthique de la parole

Nous avons souvent tendance, dans les discours sur l'enseignement des langues, à réduire la compétence linguistique à une maîtrise des formes. Pourtant, parler n'est jamais seulement aligner des mots : c'est se situer dans le monde, agir sur autrui, construire un lien. La compétence pragmatique, telle que nous la

concevons, excède la simple capacité à produire des énoncés appropriés ; elle engage le sujet dans la conscience de ce que sa parole fait socialement, éthiquement et humainement. Austin (1962) l'avait déjà pressenti : « dire, c'est faire ». Mais trop souvent, nous oublions le complément implicite de cette proposition : **faire, c'est aussi dire quelque chose de soi.**

Dans cette perspective, nous suivons la lignée de chercheurs qui, de Searle (1979) à Kerbrat-Orecchioni (1990), ont montré que le langage ne peut être compris sans son contexte d'usage. La compétence pragmatique suppose, selon Bachman (1990), la capacité à utiliser la langue de manière appropriée selon le contexte socioculturel et situationnel. Mais elle est aussi, plus profondément, un apprentissage du discernement : savoir quand parler, comment parler, pourquoi parler, et parfois, ne pas parler. C'est en cela que la pragmatique touche à une dimension éthique, au sens où Levinas (1982) l'entendait : l'éthique comme responsabilité envers l'autre, avant même tout savoir formel.

Dans nos pratiques d'enseignement, nous observons combien la compétence pragmatique reste la plus délicate à former, car elle ne s'enseigne pas par règles, mais par expériences partagées. Comme le rappelle Dewey (1916), « *donnez aux élèves quelque chose à faire, et non quelque chose à apprendre ; et si cette activité est de nature à stimuler leur réflexion, l'apprentissage en découlera naturellement* » (p. 191). Enseigner à parler, c'est donc aussi enseigner à écouter, à interpréter, à s'inscrire dans un réseau d'intentions et de sensibilités.

Nous devons insister ici sur une idée fondamentale : **la compétence pragmatique est une compétence morale déguisée en compétence linguistique.** Elle oblige le locuteur à mesurer les effets de sa parole sur autrui, à percevoir les implicites, les malentendus, les zones d'indiscible. Habermas (1987) évoquait cette exigence dans sa théorie de l'agir communicationnel : le langage devient espace de reconnaissance mutuelle, où la vérité se construit par l'accord intersubjectif. L'enseignement de cette compétence ne peut donc ignorer sa portée sociale : former à parler, c'est aussi former à coexister.

Nous nous éloignons ainsi d'une conception purement fonctionnelle de la communication. Il ne s'agit pas seulement de savoir *comment* dire pour être compris, mais *pourquoi* et *dans quel but* dire. Nous rejoignons ici la pensée de François Rastier (2001), pour qui « *le sens n'est ni dans l'objet (texte), ni dans le sujet (interprète), mais dans leur couplage, au sein d'une pratique sociale* » (p. 125). C'est cette interaction, toujours inachevée, toujours fragile, qui fonde la dimension éthique du discours. En somme, la compétence pragmatique n'est pas seulement un savoir-agir linguistique ; elle est une manière d'être au monde, une posture relationnelle.

2.2. Parler juste : la responsabilité discursive dans l'enseignement / apprentissage des :

Langues

La responsabilité discursive, telle que nous l'entendons, n'est pas une simple qualité du bon locuteur : c'est une manière d'habiter la parole. Dire, c'est déjà répondre, à soi, à l'autre, au monde. Chaque mot engage une part de vérité, mais aussi une part de lien. Ricœur (1990) l'a bien formulé : parler, c'est répondre de ce

que l'on dit. Alors, la compétence ne suffit plus ; il faut une conscience. Une parole juste n'est pas seulement correcte, elle est habitée, traversée par **le souci de l'autre**.

Mais « parler juste » suppose aussi d'affronter la possibilité du malentendu. L'apprentissage d'une langue étrangère, en particulier, est un terrain d'incertitude : on y trébuche sur des nuances, on s'y perd dans les implicites, on découvre la relativité des évidences communicatives. Ce déséquilibre est précieux : il est, à notre sens, le lieu même de l'apprentissage éthique parce que c'est dans la confusion que naît la réflexion sur la parole.

Ainsi, la **responsabilité discursive** engage à penser le langage comme espace de relation plutôt que comme instrument de transmission. Elle appelle à une posture réflexive de l'enseignant et de l'apprenant : se demander, avant de parler, ce que notre parole construit ou détruit. Nous nous inspirons ici de Levinas (1982), pour qui « l'éthique précède le savoir », une phrase que nous aimons relire à la lumière de la didactique des langues : avant de parler correctement, il faut parler avec respect.

Dans les pratiques didactiques, une telle conception invite à redonner à la parole sa dimension vécue et située. Il ne s'agit plus de mesurer la maîtrise linguistique à l'aune d'une norme native, mais d'en interroger la justesse, la portée, l'éthique. « Parler juste » devient alors un véritable horizon formatif : cela suppose d'analyser les effets de son dire, de dévoiler les implicites culturels qui le traversent et d'assumer pleinement les choix de ton, de rythme et de modalisation.

2.3. Didactiser la compétence pragmatique : vers une pédagogie de la conscience langagière

Nous sommes convaincus que la compétence pragmatique n'est pas un simple prolongement de la compétence linguistique : elle en est la respiration éthique et cognitive. La didactiser, c'est réintroduire dans la classe un apprentissage du tact, du discernement et du lien. C'est, pour l'enseignant, apprendre à faire de la parole un lieu de rencontre plutôt qu'un champ de performance. La didactique de la compétence pragmatique implique de passer d'un enseignement du « dire juste » à un apprentissage du « parler juste », ce glissement, si discret en apparence, ouvre à une transformation de la posture éducative.

Dans la tradition didactique francophone, l'accent a longtemps été mis sur la communication, parfois même sur l'action, comme le rappellent les orientations du Cadre européen commun de référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001). Mais derrière cette focalisation sur la compétence de communication, quelque chose s'est perdu : la parole n'a pas toujours été pensée dans sa portée éthique, dans ce qu'elle engage du rapport à soi et à l'autre. Enseigner à parler, ce n'est pas seulement entraîner à dire, c'est apprendre à se situer, à se risquer dans la rencontre. Comme le souligne British Council dans « To Speak or Not To Speak ? », « *Parler est un processus interactif à plusieurs étapes de construction du sens. Il faut décider de ce que l'on va dire, quand le dire et comment le dire, ce qui en fait à la fois une compétence cognitive et sociale* ». Cette idée, encore trop discrète dans la didactique des langues, nous oblige à concevoir la classe non comme un lieu de performance linguistique, mais comme un espace de responsabilité discursive où chaque mot pèse, répond, transforme.

Nous défendons ici l'idée d'une **pédagogie de la conscience langagière**, où l'apprenant apprend à sentir la densité de ses mots, à questionner ses choix discursifs, à mesurer la portée de ce qu'il dit. Apprendre à parler, c'est aussi apprendre à s'écouter. Dans ce cadre, le formateur devient plus un médiateur du sens qu'un transmetteur de savoir ; C'est un accompagnateur des ajustements langagiers.

3. Méthodologie suivie

Notre démarche est essentiellement qualitative interprétative, nourrie d'une perspective compréhensive du langage. L'objectif n'est pas de mesurer, mais de comprendre comment des apprenants de français langue étrangère apprennent à « parler juste », c'est-à-dire à articuler compétence linguistique, conscience pragmatique et responsabilité discursive. Dans cet esprit, nous partageons la posture du chercheur impliqué telle que la décrit Van der Maren (1996) : celui qui observe tout en participant au sens de ce qu'il observe.

L'étude a été conduite auprès d'un groupe de 25 étudiants de Master 2, inscrits dans un parcours de formation en sciences du langage à l'université de Tébessa. Ce choix repose sur la double compétence de ces étudiants : ils possèdent déjà des bases solides en morphosyntaxe et en pragmatique, mais n'ont pas encore automatisé leurs pratiques langagières, ce qui en fait un terrain d'observation privilégié pour suivre la construction de la compétence pragmatique en acte.

Le **corpus** retenu s'ancre dans une expérience de terrain : celle de plusieurs séances d'observation et d'enregistrement de débats entre apprenants, autour de sujets aussi divers que sensibles. Là, dans le mouvement du discours, se donnent à voir des tensions, des malentendus, des éclats de parole, mais aussi des moments de co-construction fragile du sens. Dans un second temps, ces échanges sont revisités collectivement : nous revenons ensemble sur leurs choix linguistiques, sur les nuances implicites, sur ce qui s'est dit et ce qui a failli se dire. Ces traces dialogiques, à la fois brutes et réfléchies, composent un matériau d'une densité particulière : elles donnent à entendre le va-et-vient entre la parole vécue et la conscience langagière qui s'éveille. L'analyse s'est inscrite dans une démarche inductive, inspirée de la Grounded Theory (Glaser & Strauss, 1967).

Nous avons ainsi relevé les ajustements lexicaux, les marqueurs de politesse, les reformulations et les indices de responsabilité (anticipation de l'effet sur l'autre, justification du choix de ton, reconnaissance implicite de la face d'autrui). Cette analyse, d'abord descriptive, s'est prolongée par une interprétation éthique : qu'est-ce que ces gestes de parole disent de la relation que les apprenants entretiennent avec le langage ?

Pour garantir la fiabilité, nous avons confronté nos observations à un second correcteur et fait relire quelques extraits par les étudiants eux-mêmes, dans un esprit de transparence dialogique. La méthodologie adoptée, souple, mais rigoureuse, privilégie la cohérence humaine du langage sur sa seule structure : elle cherche à comprendre comment, dans un espace d'apprentissage réel, le fait de parler devient peu à peu un acte de conscience et de responsabilité.

4. Résultats et discussion

Cette partie donne à voir et à entendre les résultats issus du terrain, tels qu'ils se sont tissés à partir des voix des étudiants. À travers les activités de communication, les retours réflexifs, les hésitations et les éclats d'échanges, les apprenants ont peu à peu pris conscience de ce qu'ils faisaient quand ils parlaient.

4.1. Émergence de la conscience pragmatique chez les apprenants

Lorsque nous avons commencé à observer les interactions enregistrées dans les séances des débats et de pratique orale, un phénomène s'est imposé presque naturellement : les étudiants ne s'exerçaient plus uniquement à *parler français*, ils s'exerçaient à **penser leur parole**. Leurs échanges, d'abord simples, scolaires, se sont mis à palpiter d'autre chose : une attention nouvelle, fragile, à la présence de l'autre dans le mot. Les hésitations, les reformulations maladroitement retenues, les regards cherchant une approbation muette. Tout cela disait en silence qu'un déplacement s'opérait. La langue n'était plus un instrument, ni même un code ; elle devenait ce lieu tremblant où l'on apprend à ménager, à répondre, à exister avec l'autre : elle devenait une **éthique de la relation**.

4.1.1. Les premiers signes de réflexivité linguistique

Cette conscience émergente s'est d'abord manifestée par des **moments de réflexivité linguistique**. Lors des auto-écoutes ou des discussions collectives, plusieurs apprenants ont spontanément commenté leurs propres formulations :

« *Je crois que j'ai été un peu directe avec elle.* »

« *J'ai dit tu veux... mais j'aurais dû dire voudriez-vous...* ».

Ces remarques laissent entrevoir les premiers frémissements d'une métacognition pragmatique : quelque chose s'ouvre dans le regard de l'apprenant. Il ne parle plus seulement ; il s'écoute parler, il se surprend à **interroger sa propre manière de dire**. L'étudiant glisse ainsi du rôle d'émetteur à celui d'observateur de lui-même, pris dans le mouvement de sa parole. Ce passage, Schauer (2006) le nomme la transition *toward pragmatic awareness* : c'est ce moment où la langue cesse d'être un automatisme pour devenir un espace de lucidité.

Dans nos observations, les étudiants qui s'arrêtaient pour expliquer pourquoi ils avaient choisi telle ou telle tournure manifestaient une appropriation plus profonde de la norme pragmatique. Leur discours devenait un lieu de **raisonnement éthique**, où la question du *comment dire* importait autant que celle du *quoi dire*.

4.1.2. Le passage du contrôle linguistique à la responsabilité discursive

La conscience pragmatique ne se réduit pas à savoir quand employer *vous* ou *tu* ; elle touche à une dimension plus subtile : la **responsabilité discursive**. Nous avons remarqué que certains étudiants, d'abord centrés sur la justesse grammaticale, se mettaient à interroger les intentions et les effets de leurs paroles :

« *Je ne voulais pas le vexer...* »

« *Je me demande si elle a compris que je plaisantais.* »

Ces formulations, modestes en apparence, portent en elles une véritable bascule : le locuteur ne se vit plus comme simple producteur d'énoncés, mais comme présence sociale au cœur de l'échange. La parole cesse d'être un instrument pour devenir un lieu

commun, un espace habité à deux voix, où chaque mot engage celui qui parle autant que le lien qu'il tisse. Dès lors, apprendre à parler « juste » ne revient plus à viser la correction, mais **la justesse** : celle qui se mesure à l'attention portée à l'autre, au tact du moment, à cette intelligence du contexte qui fait du dire un acte éthique.

4.1.3. L'écoute comme seuil de la conscience pragmatique

Un autre indicateur fort du développement de cette conscience est apparu lors des séquences de reformulation : l'écoute active. Certains étudiants se sont mis à demander à leurs interlocuteurs :

« Est-ce que tu m'as bien compris ? »

« Comment tu aurais dit ça, toi ? »

Ces questionnements traduisent un glissement subtil : l'étudiant ne parle plus pour bien dire, mais pour être entendu avec justesse. Il commence à se décentrer, à écouter dans sa propre parole la place qu'il laisse à l'autre. C'est ici que **la pragmatique devient relationnelle**, presque **éthique** ; parler, c'est déjà pressentir la réponse de l'interlocuteur, anticiper ses interprétations, ses silences, ses possibles malentendus (Kasper & Blum-Kulka, 1993).

Ainsi, dans nos corpus, les échanges les plus « réussis » - c'est-à-dire perçus comme naturels et respectueux - sont ceux où le locuteur intégrait les signaux de l'autre : pauses, sourires, hochements de tête. L'écoute, ici, n'est pas passive ; elle devient une composante **constitutive** de la compétence pragmatique.

4.1.4. Vers une intelligence discursive partagée

Cette conscience réflexive et empathique construit progressivement ce que nous pourrions appeler une **intelligence discursive partagée**. L'apprenant comprend qu'il existe plusieurs manières légitimes de dire une même chose, et que le choix de la forme dépend du contexte, de la relation, de l'objectif. C'est cette plasticité qui marque le passage d'un apprentissage mécanique à un apprentissage responsable.

Nos données révèlent aussi que cette prise de conscience n'émerge pas de manière linéaire : elle se manifeste, se perd, puis réapparaît. Certains étudiants alternent encore entre des moments de lucidité discursive et des automatismes linguistiques. Mais cette instabilité est le signe même d'une **construction en cours**, non d'un échec, d'une négociation constante entre la forme, le sens et le contexte (Bialystok, 1993). Ainsi, la conscience pragmatique des apprenants observés n'est pas un simple « résultat » de formation ; elle est un **processus vivant**, où la langue devient le lieu d'une maturation intellectuelle et relationnelle.

4.2. Les stratégies langagières de politesse et de réparation

Lorsqu'on observe les échanges d'apprenants en situation de communication réelle, ce qui frappe d'abord, ce n'est pas la correction grammaticale, souvent imparfaite, mais la manière dont ils s'efforcent de **préserver la relation**. Même maladroits, ils cherchent à « rattraper » un mot trop direct, à reformuler une phrase, à adoucir un propos. Ces gestes linguistiques, discrets, mais puissants, constituent ce que nous appelons ici des **stratégies de politesse et de réparation**. Ils sont la trace visible d'un apprentissage pragmatique en devenir.

4.2.1. La politesse comme compétence relationnelle

Dans la plupart des productions orales, les étudiants mobilisaient spontanément des marqueurs de politesse conventionnels : *s'il vous plaît, merci, excusez-moi*. Mais au fil des séances, nous avons observé une évolution plus fine : la politesse cessait d'être une **formule apprise** pour devenir une **attitude linguistique**. Elle se manifestait dans l'intonation, le rythme, le regard, le choix du pronom.

Cette transformation rejoint les travaux fondateurs de Brown et Levinson (1987), selon lesquels la politesse n'est pas un simple ornement, mais une stratégie d'évitement de la menace à la « face » de l'autre, cette image sociale que chacun cherche à préserver. Dans leur théorie, tout acte de langage comporte un risque : celui de heurter, de dominer ou d'exclure. Apprendre la politesse, c'est donc apprendre à **penser l'autre** à travers le langage.

Or, dans nos observations, les apprenants qui progressaient le plus sur ce plan n'étaient pas forcément les plus compétents linguistiquement, mais ceux qui manifestaient une **empathie linguistique** : ils tentaient de comprendre ce que leur interlocuteur pouvait ressentir. La politesse, dans ce contexte, devient un **outil de cohabitation discursive**, et non une simple norme sociale.

4.2.2. La réparation comme prise de conscience discursive

La réparation linguistique, c'est-à-dire la rectification ou reformulation d'un énoncé inapproprié, constitue un second indicateur du développement pragmatique. Elle apparaît souvent après un silence, un rire gêné, ou un regard surpris de l'interlocuteur. Plusieurs séquences illustrent ce mécanisme :

« Euh... je voulais dire pouvez-vous, pas tu peux. »

« Non, pardon, ce n'est pas une critique, je voulais dire que c'était intéressant. »

Ces gestes correctifs traduisent une sensibilité nouvelle à la **valeur sociale des mots**. Comme le note Kerbrat-Orecchioni (2005), la politesse est « *l'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale* » (p. 189). Dans ce sens, la politesse apparaît comme un principe régulateur du discours, un travail constant d'ajustement entre le dire et le vouloir-dire.

Les apprenants apprenaient ici à *réparer* non pas pour corriger une faute grammaticale, mais pour **rétablir la relation discursive**. Cette distinction est essentielle : elle marque le passage d'un apprentissage formel (la langue comme système) à un apprentissage éthique (la langue comme relation).

4.2.3. Les stratégies d'adoucissement et la modulation du ton

Une autre forme récurrente de stratégie pragmatique observée concerne l'**adoucissement** du propos. Les étudiants utilisaient de plus en plus de modalisateurs (*peut-être, je crois que, je pense que, etc.*), de formules d'atténuation (*si ça ne te dérange pas, j'aimerais plutôt, etc.*) et d'intonations montantes pour éviter la perception d'un ton abrupt. Cette évolution n'est pas anodine. Elle met en valeur une **intérieurisation lente, presque imperceptible, de la négociation interactionnelle**, au cœur de la compétence pragmatique.

Nous avons déjà constaté que ces adoucisseurs étaient souvent accompagnés d'un sourire, d'une gestuelle douce, ou d'une reformulation non verbale. Autrement dit, les apprenants développaient une **politesse multimodale**, intégrant le verbal et le non-verbal. Cette compétence intégrée est l'un des signes les plus nets du passage d'un apprentissage scolaire à un apprentissage communicationnel authentique.

4.2.4. La politesse comme espace de créativité linguistique

Nos observations ont fait émerger une surprise : la politesse n'est plus un simple code, mais un terrain d'invention. À force de vouloir « bien dire », les apprenants se mettaient à jouer avec la langue, à mêler spontanéité et délicatesse. Ils inventaient des expressions flottantes, entre le familier et le soigné, entre la distance et la proximité. La norme s'efface un instant, laissant place à une parole vivante, inventive. Par exemple :

« Si vous avez un petit moment, on peut parler un peu ? »

« Je crois que tu veux dire... enfin, si je comprends bien. »

Ces mélanges, loin d'être des erreurs, montrent que les étudiants expérimentaient des **moyens linguistiques inédits** pour s'adapter à la situation. Ils créaient une forme de politesse « intermédiaire », entre proximité et distance. Ce phénomène a déjà été observé par Félix-Brasdefer (2008), qui note que les apprenants développent souvent une *interlanguage politeness*, c'est-à-dire un système pragmatique hybride en construction.

Cette créativité linguistique, loin d'être un simple écart, révèle une forme d'appropriation vivante de la langue : les apprenants ne répétaient plus, ils réinventaient. En ajustant les registres, en mêlant le familier au formel, ils élaboraient **une politesse qui leur ressemble** : une politesse située, pensée, façonnée à même l'expérience.

4.2.5. Discussion : de la formule à la posture

Au terme de cette analyse, il apparaît que la politesse et la réparation ne sont pas de simples indicateurs de bonne communication, mais des **preuves tangibles de maturation pragmatique**. Elles montrent que les apprenants passent du stade où la langue est perçue comme un instrument à celui où elle devient un espace de responsabilité.

L'enjeu n'est donc plus seulement de savoir parler français, mais de savoir inscrire son éthique de la relation dans le français, de l'habiter. Comme Ricœur (1990) l'a bien formulé : parler, c'est répondre de ce que l'on dit. Et c'est sans doute là le signe le plus profond d'un apprentissage accompli : lorsque la langue devient un lieu de considération pour autrui.

4.3. La parole comme espace d'éthique et de subjectivation

Apprendre à parler une langue ne se réduit pas toujours à transmettre un message, mais devient une manière d'exister à travers la langue : la parole devient un espace intérieur, un lieu de rencontre avec soi. Les étudiants, peu à peu, ne cherchaient plus seulement à formuler des phrases correctes, mais à **habiter leur discours**, à y laisser une trace de leur manière d'être. Ce glissement, à la fois discret et fondateur, correspond à ce que nous appelons la **subjectivation discursive** : l'instant où la langue se fait espace éthique, où dire engage, à la fois envers soi et envers l'autre.

4.3.1. Dire, c'est se situer

Ces microdécisions traduisent ce que Ricœur (1990) nomme le « sujet éthique », celui qui assume la portée de ses mots autant que leur sens. Dans nos observations, cette lucidité s'installe discrètement : une étudiante confie, presque sans y penser :

« Avant, je parlais juste pour répondre, maintenant je fais attention à comment ça peut être compris. »

Sous cette simplicité se cache une révolution discrète : la parole se décale du « moi » vers le « toi », du réflexe vers la responsabilité. Ce léger déplacement rejoint l'idée d'Habermas (1987), selon laquelle, la communication authentique quitte la rive d'une simple transmission d'informations, pour devenir un espace de reconnaissance mutuelle.

4.3.2. La responsabilité discursive comme apprentissage

Au-delà de la maîtrise grammaticale ou lexicale, la véritable compétence pragmatique se joue dans cette **conscience éthique** : parler, c'est toujours agir sur autrui et apprendre à en répondre :

« Quand j'ai dit ce n'est pas logique, j'ai vu que mon camarade s'est fâché. J'aurais dû dire autrement. »

Cette réaction traduit un apprentissage éthique par l'expérience : le langage n'est pas neutre. Il touche, il blesse, il répare. Comme le rappelle Chartier (2001) :

L'homme poli est celui qui sent la gêne avant que le mal soit sans remède et qui change de route élégamment ; mais il y a plus de politesse encore à deviner d'avance ce qu'il faut dire et ce qu'il ne faut pas dire (p. 211).

Nos étudiants, souvent sans connaître ces théories, en expérimentent la réalité : lorsqu'ils mesurent l'effet de leurs mots, ils commencent à **parler autrement**. La responsabilité devient alors une compétence langagière à part entière, une compétence que l'on ne peut ni évaluer ni enseigner directement, mais que l'on peut faire émerger par la réflexion et le dialogue.

4.3.3. Le dialogue comme espace de co-construction éthique

Les interactions observées montrent que la conscience pragmatique se développe surtout dans des moments de **co-construction dialogique**. Lorsqu'un étudiant interrompt un autre pour reformuler ou clarifier, il ne le corrige pas seulement : il **reconstruit le sens avec lui**. Ces moments de collaboration discursive illustrent ce que Bakhtine (1984) appelait le « dialogisme » du langage ; le fait que toute parole est réponse à une autre parole.

Dans nos séances de simulation, par exemple, certains dialogues sont devenus de véritables lieux de négociation symbolique :

A : *« Je te comprends, mais tu vois, c'est difficile à accepter. »*

B : *« Oui, tu as raison, j'aurais pu le dire différemment. »*

Dans cet échange, chacun ajustait sa parole à celle de l'autre. Il ne s'agit plus de convaincre, encore moins de dominer, mais de **coexister dans la langue**, de respirer à deux voix. Le dialogue devient alors un lieu d'apprentissage silencieux,

celui d'une tolérance langagière, d'une diplomatie du discours, où chaque nuance est un geste d'attention.

Ce phénomène rejoint les observations de Goffman (1981) sur la « face » et le maintien mutuel des identités en interaction : chaque locuteur avance prudemment, protège sa propre image tout en ménageant celle de l'autre. Et c'est dans cet équilibre fragile, presque éthique, que se forme une véritable **conscience interactionnelle**.

4.3.4. La subjectivation à travers la réflexivité

Un autre signe fort de cette évolution se manifeste dans les entretiens métadiscursifs. Interrogés sur leur manière de parler, plusieurs étudiants exprimaient un étonnement devant leur propre transformation :

« Je n'avais jamais remarqué que je parlais vite, que je coupais les autres. Maintenant, j'essaie d'attendre. »

Cette auto-observation du langage est une étape clé : elle montre que l'apprenant devient **sujet de sa parole**, non plus simple utilisateur d'une langue seconde. En parlant de sa propre parole, il prend la distance nécessaire pour **penser son agir linguistique**.

Cette réflexivité s'inscrit pleinement dans la conception de Vygotski (1997 (1934)), pour qui la pensée se développe dans et par le langage :

« Si dans le langage extériorisé la pensée s'incarne dans la parole, la parole disparaît dans le langage intérieur, donnant naissance à la pensée ».

L'apprenant devient ainsi un penseur de sa propre interaction.

4.3.5. La parole comme lieu d'altérité

Enfin, la parole se révèle un lieu d'altérité. L'apprentissage du FLE devient ici un apprentissage de **la rencontre** : celle d'une langue autre, d'un regard autre, d'une manière autre d'exister dans le monde. Cette rencontre linguistique agit comme un miroir : elle fait surgir une conscience de soi par le détour de l'autre.

Comme l'affirme joliment Todorov (1989), « *il est impossible de concevoir l'être en dehors des rapports qui le lient à autrui* » (p. 502). Nos étudiants, confrontés à la complexité du français et à la subtilité de ses normes de politesse, découvrent du même coup les zones d'ombre de leur propre culture discursive : ce qu'ils auraient dit, ce qu'ils n'auraient pas osé dire, ce qu'ils apprennent à taire ou à exprimer autrement.

Ainsi, la classe de langue devient un **lieu éthique** : un lieu où la parole se fait lieu d'apprentissage moral et symbolique. On y apprend que parler, ce n'est pas seulement communiquer, c'est **se situer dans un monde partagé**.

5. Conclusion

Au terme de cette exploration, nous pouvons affirmer que l'apprentissage d'une langue étrangère ne revient pas seulement à transmettre un système linguistique. Ce que nous avons observé au fil des séances (hésitations, reformulations, remarques métalinguistiques) ne sont pas seulement des « erreurs » ou des « points à corriger ». Ils constituent les signes tangibles d'un travail plus profond : celui de la prise de conscience d'un **sujet parlant**, d'un locuteur capable

de percevoir que ses mots ont un poids, une portée. Nous entendons par là cette notion de **responsabilité discursive** : la capacité à anticiper la façon dont notre parole engage l'autre et la relation entre interlocuteurs.

Nos résultats montrent que, lorsque les étudiants sont invités à réfléchir sur la politesse, l'implicite et la gestion des malentendus, un glissement se produit : la langue ne reste plus un code à maîtriser, mais devient un espace à habiter avec conscience. On passe du « je sais parler le français » au « je sais ce que ma parole fait dans un contexte donné ». Ce glissement, vers ce que nous appelons « parler juste », est sans doute modeste, souvent erratique, mais il est réel. Il montre que la langue peut devenir un espace de prise de conscience et de liens.

Cette juste parole, elle trouve ses racines dans une posture relationnelle : l'écoute de l'autre, l'anticipation de ses réactions, l'attention portée à la nuance. Elle exige un déplacement pédagogique : de l'enseignement d'une langue comme système (les temps, les verbes, la syntaxe) vers un enseignement d'une langue comme relation, comme l'acte vivant d'une interaction humaine. Ce travail de recherche vise ainsi renouveler la manière d'enseignement-apprentissage de FLE en l'ancrant dans une **approche éthique**.

Bien sûr, notre recherche comporte des limites : échantillon restreint, contexte unique, cadence d'observation limitée. Néanmoins, elle ouvre des pistes significatives pour l'avenir. Elle suggère que la formation au « parler juste » doit intégrer explicitement des dimensions pragmatiques et réflexives, qu'elle doit laisser une part de « vivre-langue » aux apprenants, et non être seulement cantonnée à la correction linguistique.

En conclusion, nous souhaitons proposer un message simple, mais puissant : enseigner une langue, c'est aussi enseigner à habiter la parole avec attention, à penser ses mots, à sentir leurs effets, à faire de la communication un acte de reconnaissance. Si, dans la salle de classe de langue étrangère, les apprenants apprennent non seulement à « dire », mais à se situer, alors la langue devient non seulement un savoir-faire, mais un **savoir-être** dans le monde.

Et c'est peut-être là qu'est le plus bel enjeu pédagogique : que la parole cesse d'être un automatisme pour devenir un geste de présence, de respect, de lien.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

1. Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
2. Bachman, L.F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
3. Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's poetics* (C. Emerson, Trad. et Éd. ; Vol. 8, *Theory and history of literature*). University of Minnesota Press.
4. Bialystok, E. (1993). Symbolic representation and attentional control in pragmatic competence. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (Eds.), *Interlanguage pragmatics* (pp. 43–57). Oxford University Press.
5. Brown, P., & Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge University Press.
6. Chartier, É. (2001). *Propos* (Tome 1, texte établi par M. Savin). Gallimard.

7. Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Didier.
8. Conseil de l'Europe. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
9. Dewey, J. (1916). Thinking in education. In *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (p. 191). The Free Press.
10. Félix-Brasdefer, J.C. (2008). *Politeness in Mexico and the United States: A contrastive study of the realization and perception of refusals*. Pragmatics and Language Learning. University of Hawaii Press.
11. Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine.
12. Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. University of Pennsylvania Press.
13. Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel* (Tomes 1 & 2) (J. - M. Ferry, dir. et trad.). Fayard.
14. Hymes, D.H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
15. Kasper, G., & Blum-Kulka, S. (Eds.). (1993). *Interlanguage pragmatics*. Oxford University Press.
16. Kasper, G., & Rose, K.R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Lawrence Erlbaum Associates.
17. Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). *Le discours en interaction*. Armand Colin.
18. Leech, G.N. (1983). *Principles of pragmatics*. Longman.
19. Levinas, E. (1982). *Éthique et infini : Dialogues avec Philippe Nemo*. Fayard.
20. Montaigne, M. de. (2001). *Essais* (J. Céard, Éd.). Le Livre de Poche.
21. Rastier, F. (2001). *Arts et sciences du texte*. Presses Universitaires de France (PUF).
22. Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Éditions du Seuil.
23. Schauer, G.A. (2006). The development of ESL learners' pragmatic competence: A longitudinal investigation of awareness and production. *Journal of Pragmatics*, 38(4), 567–591.
24. Thomas, J. (1983). Cross-cultural pragmatic failure. *Applied Linguistics*, 4(2), 91–112. Oxford University Press.
25. Todorov, T. (1979). Bakhtine et l'altérité. *Poétique*, 40, 502–513.
26. Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. De Boeck Université.
27. Vygotski, L. (1997). *Pensée et langage* (F. Sève, Trad.; 3e éd. rév.). La Dispute. (Œuvre originale publiée en 1934).