



APPROCHE PRAGMATIQUE DE LA DIDACTIQUE DE L'ELE¹ EN CÔTE D'IVOIRE

Kouamé Fréjuss Yafessou

kfrejuss@yahoo.fr

Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire

RESUME

Cette étude pose le problème de l'apport de l'approche pragmatique dans l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol, langue étrangère à des apprenants ivoiriens. Elle démontre, au demeurant, que la pragmatique est particulièrement recommandée pour l'étude du contexte socioculturel, historique comme moyen d'apprentissage, de façon générale, et de la langue espagnole, en l'occurrence. Cette contribution fait référence aux principales théories pragmatiques à prendre en considération pour une analyse efficace du contexte et leur application à l'enseignement afin de contribuer à l'enrichissement culturel, linguistique et professionnel des étudiants. À partir d'une méthode explicative il ressort que cette approche pragmatique dans l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère est également bénéfique à l'enseignant car elle réorganise et enrichit ses ressources pédagogiques et didactiques et le conforte dans son rôle de facilitateur et de modérateur des apprenants et des apprentissages.

Mots clés : pragmatique, contexte socioculturel, analyse du discours, enseignement, langue étrangère, espagnol

ABSTRACT

This study raises the problem of the contribution of the pragmatic approach in teaching and learning Spanish, a foreign language to Ivorian learners. It shows, moreover, that pragmatism is particularly recommended for the study of the socio-cultural, historical context as a means of learning, in general, and of the Spanish language, in this case. This contribution refers to the main pragmatic theories to be considered for an effective analysis of the context and their application to teaching in order to contribute to the cultural, linguistic and professional enrichment of students. Through an explanatory approach, it also shows that this pragmatic approach in teaching and learning Spanish as a foreign language is also beneficial to the teacher because it reorganizes and enriches its pedagogical and didactic resources and reinforces it in its role of facilitator and moderator of learners and learning.

Keywords: pragmatics; socio-cultural context; discourse analysis; teaching; foreign language, Spanish

INTRODUCTION

La pragmatique, plus qu'une analyse formelle des structures et du sens, étudie les unités qui font du discours une entité dynamique et complexe, produit de l'usage du langage. Elle analyse les actes de langage, c'est-à-dire le sens de l'énoncé, les intentions des locuteurs, ainsi que les différentes interprétations des récepteurs en

¹ Espagnol, Langue Etrangère

fonction du contexte d'énonciation. En ce qui concerne le sens, Guidetti (2006, p.176) soutient que « la signification transmise par un énoncé ne correspond pas toujours à celle que l'on pourrait déduire en se basant uniquement sur sa structure formelle ». Toute approche analytique en pragmatique implique des considérations contextuelles et appartient nécessairement au domaine des études linguistiques. Il est bien établi que le discours écrit reflète et génère des relations de pouvoir qui illustrent des contextes socioculturels. Du point de vue didactique, l'enseignement des langues étrangères dans les Universités publiques ivoiriennes, nécessite, pour une transmission efficace des compétences linguistiques, la continuité et la familiarisation des étudiants avec les contenus. Ainsi, cette étude pose le problème de la complémentarité entre la pragmatique et la didactique dans l'enseignement de l'espagnol, langue étrangère.

L'objectif de cette contribution est d'établir, à partir d'une approche pragmatique, les considérations à prendre en compte par l'enseignant et l'enseigné dans l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol, langue étrangère.

Pour atteindre cet objectif, nous débuterons notre analyse par des considérations théoriques et définitionnelles en rapport avec la pragmatique, les actes de parole et la notion de contexte, avant de présenter les apports de la pragmatique dans l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage de l'espagnol, langue étrangère.

1. Considérations théoriques et définitionnelles

1.1. Considérations théoriques

Dans la seconde moitié du XXe siècle, avec les travaux de Saussure (1916), la Linguistique devient une discipline scientifique. Depuis lors, sa relation avec d'autres sciences pour étudier la langue dans une perspective multidisciplinaire a connu des avancées remarquables. C'est ainsi que la définition du discours tient compte du contexte dans lequel il est produit. Il est désormais reconnu que le discours a toujours une intentionnalité et que, compte tenu de sa subjectivité et de son symbolisme, il est un générateur de réalités sociales, d'influences socioculturelles et historiques. De ce fait, l'Analyse du discours évalue les énoncés et la complexité des textes (oraux ou écrits) dans la perspective d'études intégrées entre disciplines, par exemple la psycholinguistique, la sociolinguistique, l'ethnolinguistique et à travers des disciplines telles que la pragmatique ou la sémiotique. Pour corroborer cette idée, nous faisons notre propos de Dijk (2007, p.2) lorsqu'il affirme qu'« il n'y a guère d'études linguistiques qui ne soient pas profondément influencées par ce mouvement multidisciplinaire de l'étude du discours dans ses contextes cognitifs, sociaux, politiques, culturels et historiques ». C'est alors que depuis les années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée « approche actionnelle », les recherches en didactique des langues se sont

tournées vers la pragmatique pour renouveler les méthodes d'enseignement, d'évaluation et d'apprentissage. Les apprenants d'une langue sont considérés comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Ainsi, et selon les mots de Baider, Cavalla et Cislaru (2020, p.1), « travailler en pragmatique et en apprentissage des langues c'est considérer le langage dans sa dimension discursive, communicative et sociale, ce qui conduit, très rapidement, à intégrer la notion de compétence pragmatique », et ce, non seulement dans l'enseignement des langues étrangères mais aussi à leur apprentissage.

1.2. Considérations définitionnelles

Cette section nous permet de rappeler les différentes acceptions de quelques notions essentielles à la compréhension et à l'orientation de nos propos. Concrètement, nous aborderons les concepts de pragmatique, de contexte social, contexte situationnel et de contexte linguistique.

1.2.1. La pragmatique

La pragmatique linguistique est définie, selon Garric et Calas (2007, p.6) comme « l'étude de la relation des signes à leurs usagers/utilisateurs ou interprétants ». L'apport décisif pour la pragmatique linguistique sera le travail des philosophes du « langage ordinaire », et en particulier Austin (1962) et Searle (1979), qui ont développé la théorie, désormais classique, des « actes de langage », théorie philosophique qui, il faut bien le noter, est conçue « initialement sans lien avec la réflexion linguistique » (Garric et Calas, 2007, p.85). La pragmatique en tant que branche de la linguistique, s'intéresse aux éléments du langage dont la signification ne peut être comprise qu'en connaissant le contexte de leur emploi. Elle vise donc à mettre en évidence la cohérence propre du langage naturel. La pragmatique contemporaine s'est véritablement développée à partir de la prise en compte d'une théorie de la signification non-conventionnaliste signification non-naturelle (Grice 1989), centrée sur la cognition humaine et la communication verbale (Sperber & Wilson, 1989).

D'un point de vue linguistique, la notion de pragmatique peut avoir plusieurs acceptions qui vont de la simple étude d'un aspect discursif, communicatif, à l'aspect social du langage, également connu sous le nom de « langage parlé ». Cependant, selon la définition de Morris (1986, p.6), la pragmatique est perçue comme « l'étude des relations d'interprétations, c'est-à-dire, celles qui existent entre les signes et leurs usagers dans le contexte dans lequel ils les utilisent ». En d'autres termes, la pragmatique est génériquement appréhendée comme l'étude des principes qui régulent l'usage du langage dans la communication. Il s'agit, concrètement, de l'analyse des conditions qui déterminent aussi bien l'usage d'un

énoncé concret de la part d'un locuteur concret dans une situation communicative concrète que de son interprétation de la part du destinataire. Ainsi, la pragmatique est une discipline qui tient compte des facteurs extralinguistiques qui sous-tendent l'usage du langage et qu'une étude purement linguistique n'y ferait aucune référence. Ces facteurs sont, entre autres, l'émetteur, le destinataire, l'intention communicative, le contexte verbal, la situation communicative, la connaissance du monde, facteurs également connus sous l'appellation de « composantes matérielles » de la pragmatique.

1.2.2. L'information pragmatique et les actes de parole

L'information pragmatique fait allusion à l'ensemble des connaissances, des croyances, des présupposés, des opinions et des sentiments d'un individu au cours d'une interaction verbale déterminée. Cette information pragmatique est constituée de notre univers mental du plus objectif aux plus personnels. Dijk (2007) la divise en trois sous catégories:

- L'information pragmatique générale : qui comprend la connaissance du monde, de ses caractéristiques naturelles, culturelles, sociales et historiques,
- L'information pragmatique situationnelle : qui regroupe toute la connaissance qui découle de ce que les interlocuteurs perçoivent lors de l'interaction verbale,
- L'information pragmatique contextuelle : qui inclut tout ce qui découle des expressions linguistiques échangées lors du discours (essentiellement, l'information grammaticale de l'interaction verbale).

En plus, il importe de préciser que l'information pragmatique est de nature subjective, cela n'implique pas que celle-ci soit radicalement différente de celles des autres interlocuteurs, mais plutôt que ceux-ci partagent des « parcelles d'informations » en quantité suffisante et que Sperber (1986, p.113) appelle « l'hypothèse de la connaissance commune », qui est composée des connaissances du monde, des opinions stéréotypées ou la vision du monde imposée par la pertinence et l'importance d'une culture déterminée.

En ce qui a trait aux actes de parole, il est question d'un concept proposé par Austin (1962) et développé plus tard par Searle (1969), tous deux, philosophes du langage. De façon générale, un acte de parole est défini comme l'émission d'un énoncé dans un contexte donné pour la réalisation d'une interaction communicative, telle solliciter une information, la donner, présenter et accepter des excuses, exprimer notre indifférence, nos goûts et nos dégoûts.

Cette notion d'acte de parole est d'autant plus importante qu'elle examine avec clarté et précision les relations existantes entre les signes et les locuteurs d'une langue donnée. Si l'acte de parole est perçu comme un énoncé contextuel, il faut

préciser qu'il en existe différents types tels : les actes représentatifs (constatatifs ou assertifs), les actes directifs, les actes commissifs, les actes expressifs et les actes déclaratifs. Par ailleurs, les actes de parole sont également repartis entre les actes directs et les actes indirects. Les premiers cités, en effet, sont ceux qui impliquent l'emploi d'un verbe performatif ou réalisatif (je te suggère que..., je te prie de ...) et ils permettent d'exprimer clairement leur intention communicative. Les actes de parole indirects, quant à eux, laissent la compréhension et l'interprétation de leur intention communicative à l'appréciation du destinataire.

En définitive, les actes de parole ont tous, trois « forces », à soi la force locutoire, la force illocutoire et la force perlocutoire. La première force représente le sens littéral et aussi la grammaticalité de l'énoncé dans un contexte discursif) la force illocutoire tient à la finalité communicative concrète. La force perlocutoire représentent l'effet et l'influence que produit l'énoncé sur le récepteur dans des circonstances déterminées.

1.2.3. La notion de contexte

Pour Vion (1995, p.199), la notion de contexte renvoie à « tous les facteurs qui, en vertu de leur effet sur les participants à un événement linguistique, déterminent systématiquement la forme, l'adéquation et le sens des énoncés ». Autrement dit, le « contexte » est l'entourage linguistique d'un élément (unité phonique, mot ou séquence de mots) au sein de l'énoncé où il apparaît ; c'est-à-dire, la série des unités qui le précèdent et qui le suivent. Par extension, on parlera de contexte d'un énoncé au sein d'un discours pour désigner les énoncés qui précèdent et suivent immédiatement celui-ci. Dans cette acception, le terme « contexte » est parfois remplacé par celui de « cotexte » qui désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles se produit un acte d'énonciation, c'est-à-dire, la situation culturelle et psychologique, expériences et connaissances du monde ; représentations mutuelles que chacun se fait de son ou de ses interlocuteurs, etc.

De plus en plus, on en arrive à parler de « contexte social », d'utilisation de la langue pour renvoyer à l'ensemble des conditions sociales nécessaire à prendre en compte si l'on veut étudier, comme en sociolinguistique, les relations entre le comportement social et le comportement linguistique des sujets parlants. Du sens qu'un récepteur perçoit d'un énoncé éventuel, il existe deux niveaux d'interprétation. Le premier sens dit conventionnel est le sens littéral d'un énoncé, qui est l'objet d'étude de la sémantique. Le second sens est intentionnel et dépend du contexte. Il renvoie à l'objet de l'étude de la pragmatique. Le contexte est la réalité dans laquelle se développe un énoncé, grâce auquel il est possible de comprendre des énoncés qui, autrement, sont incompréhensibles.

La pragmatique permet d'identifier, dès lors, différents types de contexte : contexte social, contexte situationnel. Les lignes suivantes nous permettent de

clarifier ces notions. En effet, le contexte social fait référence à ce qui est spécifique à un groupe social et n'est compris qu'au sein de celui-ci. Dans ce contexte, l'on pourrait inclure des mots tabous et des euphémismes. Ce contexte permet de prendre en compte l'historicité qui situe dans le temps et dans l'espace, les situations et les acteurs. Le contexte situationnel ou encore la situation de communication, quant à lui, est la totalité des circonstances dans lesquelles une communication a lieu. C'est en substance la pensée de Schomoll (1996, p.239) lorsqu'il affirme que : « La notion de contexte extralinguistique ou contexte situationnel est beaucoup plus large, on peut y faire entrer toutes les circonstances qui permettent l'établissement du sens ». Au-delà des sens déterminés par la structure linguistique de l'énoncé, il affecte sa signification générale aussi. Le contexte situationnel peut renfermer plusieurs composantes. Elles sont généralement de nature physique, empirique, naturelle, pratique, historique, culturelle. Le contexte linguistique quant à lui, désigne les facteurs liés à la production d'un énoncé affectés à l'interprétation, à l'adéquation et à la signification du message (qui dépend aussi bien de la grammaire, de la syntaxe et du lexique que du contexte.)

1.2.4. L'enseignement de l'espagnol en Côte d'Ivoire

L'enseignement de l'espagnol dans le système éducatif ivoirien a fait son apparition lors de la colonisation de ce territoire par la France. Et ce processus ne s'est pas réalisé sans heurts, (Koui, 2014). Dans notre analyse de l'apport de l'approche pragmatique dans le processus d'enseignement/apprentissage de l'espagnol en Côte d'Ivoire, nous insisterons sur les réalités de cet enseignement au secondaire. Les réflexions que nous mènerons dans ce chapitre sont inspirées des travaux de Kouï (2014) sur l'enseignement de l'espagnol en Afrique Subsaharienne et en Côte d'Ivoire. En effet, comme dans la plupart des pays en voie de développement, l'enseignement des langues étrangères a pour objectif, d'une part, de s'ouvrir aux différentes cultures et civilisations du monde, et d'autre part, de fournir des outils linguistiques, techniques et éducatifs nécessaires dans le but de rendre les citoyens apprenants plus compétitifs sur le marché de l'emploi, devenu lui-même plus completif et exigeant. L'enseignement de la langue espagnole en Côte d'Ivoire n'échappe pas à cet état de fait. « Como lengua de futuro, el español ofrece oportunidades de todo tipo a cualquier hablante. Su enseñanza en cualquier país preocupado por el bien de sus ciudadanos aparece, por tanto, como una necesidad innegable. Y Costa de Marfil, que ha contraído el compromiso de mejorar las condiciones de vida de su población, no ha querido

desaprovechar esa circunstancia²». En tenant ces propos, Kouï (2014, p.192) ne fait que reconnaître cette réalité.

Il faut tout de suite noter que l'enseignement et l'apprentissage de la langue espagnole en Côte d'Ivoire débute en 4^{ème} (3^{ème} année du secondaire) avec un caractère optionnel à l'instar de l'allemand. Mais, deux années en amont, c'est-à-dire en 6^{ème} (1^{ère} année du secondaire), on assiste à l'enseignement et à l'apprentissage de l'anglais en tant que première langue vivante, avec un caractère obligatoire. Selon Kouï (2014, p.195), l'une des toutes premières lois éducatives ivoiriennes stipulait dans l'un de ses articles qu'« il fallait enseigner aux élèves, dès le début à parler, puis à lire et à écrire correctement la langue ». En réalité, l'aspect oral de la langue était privilégié mais, l'écrit a pris le dessus sur l'oral. Toujours selon le même auteur (2014, p.196), la section espagnole de la Direction pédagogique du Ministère de l'Education Nationale a, en 1996, instauré un système éducatif dans lequel, prévalaient quatre (4) matières dites matières spécifiques (anglais, français, mathématiques et physique) reléguant les autres matières, y compris l'espagnol, au second rang avec un statut de matières au choix. Et lorsque cette matière est tirée au sort lors des examens nationaux, il ne s'agissait que d'épreuves écrites. D'un point de vue quantitatif, Kouï (2014, p.196) estime à 338.535 élèves au secondaire pour l'année académique 2011-2012, avec 1711 professeurs d'espagnol au secondaire pour la même année.

En 1998, le Ministère de l'Education Nationale opta pour l'enseignement communicatif en s'appuyant sur la méthodologie d'enseignement qui avait cours en France, avec des manuels didactiques tels que *Horizontes* et la pédagogie par objectifs. L'objectif était de développer la communication orale et écrite des apprenants et leur permettre de s'approprier le sens d'un énoncé écrit et oral. Cela impliquait des tâches en groupes pour susciter l'interactivité des apprenants qui étaient, désormais, au centre de toutes les préoccupations.

En 2004, nous sommes passés au modèle de la formation par compétences en s'appuyant théoriquement sur les postulats du constructivisme et du socioconstructivisme. Ces théories soutiennent que l'élève apprend plus facilement lorsque lui-même construit et déconstruit ses propres connaissances, se faisant aider, dans le socioconstructivisme, de son entourage et de ses relations sociales. Cela se réalisait par la mise en situation de problèmes, par des tâches en groupes et en concédant plus d'espaces et plus de temps aux élèves en vue de les rendre plus actifs et plus créatifs.

² Comme langue du futur, l'espagnol offre des opportunités de tout genre à n'importe quel locuteur. Son enseignement dans n'importe quel pays préoccupé par le bien de ses citoyens apparaît alors comme une nécessité indéniable. Et la Côte d'Ivoire qui s'est engagée à améliorer les conditions de vie de sa population n'a pas voulu rester en marge de cette opportunité (c'est notre traduction).

1.3. Cadre méthodologique

Pour atteindre les objectifs fixés, nous faisons appel à la méthode explicative. La méthode explicative expliquera les conditions et les mécanismes d'application de l'approche pragmatique dans l'enseignement et dans l'apprentissage de l'espagnol, langue étrangère, à des apprenants non natifs.

2. Approches pragmatiques applicables à l'enseignement de l'espagnol dans le contexte socioculturel ivoirien

Le centre d'intérêt de la pragmatique est l'étude des phénomènes linguistiques, plus précisément le sens contextuel des énoncés linguistiques. Les plus importants pour la didactique des langues sont les actes de parole qui se traduisent par la mise en place et en marches des habiletés langagières (production et compréhension écrites et orales) et non langagières (savoir-être).

Dans l'analyse et l'interprétation des énoncés linguistiques, la pragmatique s'occupe également des phénomènes discursifs tels que le genre, le type de texte, l'organisation discursive, la cohérence et la cohésion textuelles. Zorobe (2014, p.3) pense que « tout étudiant de langue étrangère devra être non seulement linguistiquement compétent mais aussi pragmatiquement compétent ». Être pragmatiquement compétent veut dire être capable d'interpréter et d'employer la langue de manière adéquate à la situation de communication et aux normes socioculturelles d'une langue et d'une société donnée. Cela veut dire, par ricochet, être capable de comprendre et d'employer des procédés discursifs pour véhiculer un message, en tenant compte également des données socio culturelles et historiques et de la situation communicative. Nous exposerons deux approches de la pragmatique en indiquant leur utilité pour les apprenants de l'espagnol langue étrangère.

2.1. La pragmatique de l'interlangue

Kasper (1993) est l'une des pionnières de la pragmatique et de l'apprentissage des langues. Elle a développé le concept de « pragmatique de l'interlangue », concept qu'elle définit comme « l'étude de l'usage et de l'acquisition des actes langages en langue étrangère », (Kasper, 1993, cité par Baidier, Cavalla et Cislaru, 2020, p.4) en se fondant notamment sur les travaux antérieurs³ qui ont développé une réflexion pédagogique sur l'acquisition de l'acte de parole. Nous pouvons ainsi citer la

³ (Hymes 1972 ; Savignon 1983), de compétence socioculturelle (Zarate, Byrm 1997), de compétences pour l'interaction sociale (Hall 1993 ; Hall, Pekarek 2011 ; Pekarek Doehler, Petitjean 2017) et de « compétence en interaction » (Kramersch 1986)

notion de compétence communicative. Cette approche s'appuie sur l'apprenant et étudie divers facteurs qui interviennent dans l'apprentissage d'une langue étrangère, comme le type, la quantité et surtout la qualité de input offert à l'étudiant, le temps d'apprentissage de la langue étrangère, l'influence de la langue maternelle sur la langue étrangère, le niveau de langue, les erreurs pragmatiques et le type d'enseignement de la langue (explicite vs. implicite).

2.2. La pragmatique interculturelle

La Pragmatique interculturelle étudie les usages linguistiques de sujets parlants de langues maternelles différentes qui communiquent dans la même langue étrangère. Elle s'occupe des interactions entre natifs et non natifs, de la communication en lingua franca du discours multilingue. Elle constitue, en effet, une approche plus récente que les autres, fruit du monde globalisé où des individus de toutes les langues et cultures entrent en interaction.

Les études de Pragmatique interculturelle montrent comment le style communicatif d'une communauté est directement lié à la culture de cette communauté, c'est-à-dire, aux valeurs, croyances, attitudes et normes d'une communauté linguistique. Le style communicatif d'une société comprend la réalisation des actes de parole (les formulations linguistiques employées, les actes de parole directs ou indirects), les tours de parole dans une conversation, la politesse, le langage non verbal et bien d'autres phénomènes de caractère verbal et non-verbal. Les locuteurs natifs d'une langue ne sont pas conscients de l'ampleur de la diffusion de ces normes et ces principes dans leur communication quotidienne, car il est question de normes que l'on a appris généralement de manière inconsciente.

3. Les apports de la pragmatique dans l'apprentissage/acquisition de l'espagnol L2 en Côte d'Ivoire

Les apprenants d'une langue étrangère (L2) possèdent déjà des compétences pragmatiques et pratiques dans un nombre incalculable d'actes de langage qu'ils manipulent dans leur propre langue de départ L1, dont certains ont été classées comme universelles, telles que, demander, refuser, interrompre ou suggérer quelque chose ou simplement dire bonjour. En tant que locuteurs non natifs, ils ne connaissent pas les différences et les similitudes entre leurs langues (L1) et la langue espagnole. Cela ne signifie pas qu'ils ne savent pas ce qu'il faut faire, mais ils manquent d'expérience et très souvent, ils ne savent pas ce qu'on attend d'eux. C'est une raison valable pour confirmer que les caractéristiques pragmatiques, les routines et les actes de parole qui leur sont nécessaires devraient être enseignés de manière systématique et contextualisés au fur et à mesure que leur interlangue progresse.

L'approche pragmatique dans l'enseignement des langues vise à conceptualiser la langue comme un effet de réception institutionnelle gouverné par des présupposés qu'il importe de rendre explicites. Parmi ces présupposés, on trouve celui de la transmission : le récepteur se présuppose participant à une situation de transmission dans laquelle la langue est perçue comme véhicule de messages. La compréhension de l'information par les apprenants correspondrait à une certaine intentionnalité communicative, voire esthétique, présupposée chez l'enseignant. La langue acquiert donc le statut d'un objet signifiant duquel l'information, comprise et interprétée par les apprenants, paraîtrait immanente. Or, du point de vue didactique, l'approche pragmatique considère que cette information, produit de la compréhension et de l'interprétation de l'apprenant, dépend plutôt de l'interaction dynamique entre celui-ci et la langue. Cette interaction constitue, alors le processus de l'apprentissage/acquisition, de sorte que l'information transmise, ne serait pas une valeur stable transmise par la langue, mais le résultat d'une reconstruction active de la part de l'apprenant. La réussite de cette « transmission », définie comme la dynamique de l'enseignement, dépend de la collusion des contextes pragmatiques présupposés par la langue et par l'apprenant. Ainsi, Parret (1980, p.47-48) définit la pragmatique comme « l'analytique du langage-en-contexte ». Cependant, cette définition paraît superflue d'autant plus que le concept de contexte se prête lui aussi à une extension potentiellement illimitée et incontrôlable. Dans le cadre de cette analyse, nous proposons pour l'enseignement de l'espagnole, langue étrangère, la pragmatique de l'interlangue et de l'interculturalité qui mettent en évidence l'ensemble des connaissances communes aux apprenants dans une situation d'apprentissage/acquisition, et la spécificité de chaque situation.

D'emblée, elles fournissent une connaissance des styles communicatifs des diverses sociétés et cultures, dont la langue et culture, les us, traditions, imaginaires collectifs et coutumes. De plus, au moyen de ces connaissances, elles aident à comprendre les comportements communicatifs d'autres cultures et sociétés, et donc à pouvoir les assimiler, les adopter et adapter plus facilement. En définitive, elles fournissent des renseignements précieux pour créer des outils, matériels et ressources aussi bien didactiques que pédagogiques, nécessaires à l'enseignement des langues étrangères. En Côte d'Ivoire, en effet, les apprenants de l'espagnol se trouvent en situation de Pragmatique interculturelle. Pour leur apprentissage, ils devront connaître les normes pragmatiques espagnoles pour communiquer efficacement au moyen de cette langue. Par extension, en situation de pragmatique interculturelle, un individu aura comme modèle la langue cible et donc des normes et principes communicatifs, différents de ceux de sa langue propre, qu'il devra manifester et adopter pour communiquer efficacement. Dans cette situation, les étudiants de l'espagnol, langue étrangère sont censés apprendre à développer leur capacité interculturelle, cette « personnalité interculturelle » pour faire face aux différentes situations et défis interculturels qui se poseront

dans leur processus d'apprentissage et d'acquisition de l'espagnol, langue étrangère.

La pragmatique est, de ce point de vue, une discipline qui permet de nous rendre compte, dans la pratique, que communiquer ne consiste pas qu'à échanger des informations, mais à « faire des choses », à agir et à réagir avec la langue. Autrement dit, la communication en plus d'être linguistique est également pragmatique, en ce sens qu'à partir d'elle, des facteurs extralinguistiques extrêmement importants pour véhiculer, interpréter et donc comprendre le message jouent un rôle important. Savoir interpréter le discours de la vie quotidienne dans le monde hispanique est l'objectif principal de l'approche pragmatique dans les cours d'espagnol, langue étrangère. Elle vise également, grâce à cette matière et approche stratégiques, à développer chez l'apprenant, l'esprit expressif et compréhensif tant à l'oral qu'à l'écrit. Par la même occasion, elle aide l'enseignant à mieux orienter ses contenus, en y intégrant la conception et l'enseignement des réalités socioculturelles et historiques de la langue cible. Cette approche pragmatique redessine le paysage didactique et pédagogique de l'enseignement des langues étrangères, notamment, l'espagnol à des apprenants non natifs.

CONCLUSION

Cette contribution que nous avons menée a posé le problème de la complémentarité entre la pragmatique et la didactique dans l'enseignement de l'espagnol, langue étrangère. Cette problématique questionnait, par ailleurs, l'enseignement des langues étrangères, notamment, l'espagnol, à partir d'une approche pragmatique. Au terme des analyses, force est de faire remarquer que cette approche pragmatique favorise la participation active et consciente des étudiants dans leur auto-formation et auto-amélioration, en même temps qu'elle bénéficie de l'assimilation du contenu d'une manière positiviste et fournie. En outre, l'occasion d'interagir et de s'exprimer en espagnol, favorisée par la compréhension des éléments proposés par la langue, est soutenue par une analyse efficace de la prise en considération des facteurs extralinguistiques tels la culture, l'histoire, les réalités sociales, en un mot, le contexte communicatif. Cela revient à comprendre que cette approche se concentre sur les dimensions sociales, identitaires et culturelles lors de l'acquisition de la compétence pragmatique chez des apprenants.

Dans cette perspective pragmatique, le rôle de l'enseignant dans cette tâche est celui de faciliter l'exploration des différents contextes et de développer des compétences linguistiques et communicatives chez l'apprenant. La pragmatique peut donc offrir à l'enseignant un cadre systématique de réflexion sur la communication et un ensemble d'outils de description et d'analyse. Grâce à elle, l'enseignant disposera d'outils théoriques pour traiter de façon ordonnée et

systematique des données et des phénomènes qui dépassent les limites du code linguistique, pour s'incruster dans la conception sociale de la langue. Au regard de la situation, il convient de noter qu'il reste encore beaucoup à faire en termes d'enrichissement culturel, linguistique et professionnel des apprenants de l'espagnol en Côte d'Ivoire. C'est la raison pour laquelle, les travaux futurs sur l'interculturalité dans l'enseignement des langues étrangères connaissent un regain d'intérêt ces dernières années.

Bibliographie

- Baider F., Cavalla C. et Cislaru G. (2020). Apprentissage des langues, Compétence pragmatique, Interculturalité. *Le Langage et l'Homme*, 55-1, 7-20.
- Brown, G. et Yule G. (1983). *Discourse Analysis*, Cambridge Textbooks in Linguistics, Cambridge University Press, United Kingdom.
- Garric, N. & Calas F. (2007). *Introduction à la pragmatique*, Paris. Hachette.
- Grice H.P. (1989). *Studies in the Way of Words*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Guidetti M. (2006). "Contexte et pragmatique développementale", *Pratiques*, 129/130, 175-188
- Hall J. K. (1993). « The Role of Oral Practices in the Accomplishment of Our Everyday Lives : The Sociocultural Dimension of Interaction with Implications for the Learning of Another Language », *Applied Linguistics*, 14, 145-166.
- Hymes D. (1972). « On Communicative Competence », In John B. Pride & Janet Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*, Harmondsworth, Middlesex, Penguin, 269-293,
- Kasper G. et Blum-Kulka S. (1993). *Interlanguage pragmatics*, Oxford, Oxford University Press.
- Moeschler J. (2014). « Subjectivité et langage : l'exemple du présent historique ». Pavelin Lesic B. (éd.), *Francontraste: L'affectivité et la subjectivité dans le langage*, Mons, CIPA, 29-40.
- Parret H. (1980). *Le langage en contexte. Études philosophiques et linguistiques de pragmatique*. John Benjamins Publishing Company
- Pekarek Doehler S. & PetitJean. C. (2017). Developpements actuels en Analyse Conversationnelle et recherches sur les interactions en francais, in *Revue française de linguistique française*, 2, 5-14
- Schmoll P. (1996), Production et interprétation du sens : la notion de contexte est-elle opératoire ? *Scolia*, 6, 235-255

- Sperber D. & Wilson D. (1989), *La Pertinence. Communication et cognition*, Paris, Minuit.
- Van Dijk Teun (2007), «Visiones del pasado, el presente y el futuro de la Lingüística», Giovanni Parodi & Cristian González (eds.). in *Revista Signos: Estudios de Lengua y Literatura*, 40 (63), 11-27
- Austin J. (1962). *Quand dire, c'est faire*, Paris, Éditions du seuil.
- Searle J. (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*, Cambridge University Press
- Koui T. (2014). «La enseñanza del español en Costa de Marfil». in *La enseñanza del español en África Subsahariana*, Avilés Serrano, Javier (dir.), Madrid, Catarata.
- Vion M. (1995). Quel contexte pour le traitement du discours? *Année psychologique*, 95, 131-164
- Zarate G. & Byram, M. (1997), *Sociocultural Competence in Language Learning and Teaching*, Council of Europe.
- Zorobe L. R. (2014), «Pour une introduction de la pragmatique dans l'enseignement du français en Espagne ». in *Synergies Espagne*, n°7, 133-143