

UNIVERSITY OF CAPE COAST

ETUDE PRAGMATIQUE DES FORMULES DE DEMANDE ET
D'EXCUSE CHEZ LES APPRENANTS DU NIVEAU 400 DU
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS A L'UNIVERSITE DE CAPE COAST

BY

MARY AMA QUAYSON

Thesis submitted to the Department of French of the College of Humanities
and Legal Studies, University of Cape Coast, in partial fulfilment
of the requirements for the award of Master of Philosophy
degree in Linguistics and Didactics in French

DECEMBER 2021

DECLARATION

Candidate's Declaration

I hereby declare that this thesis is the result of my own original research and that no part of it has been presented for another degree in this university or elsewhere.

Candidate's Signature..... Date:.....

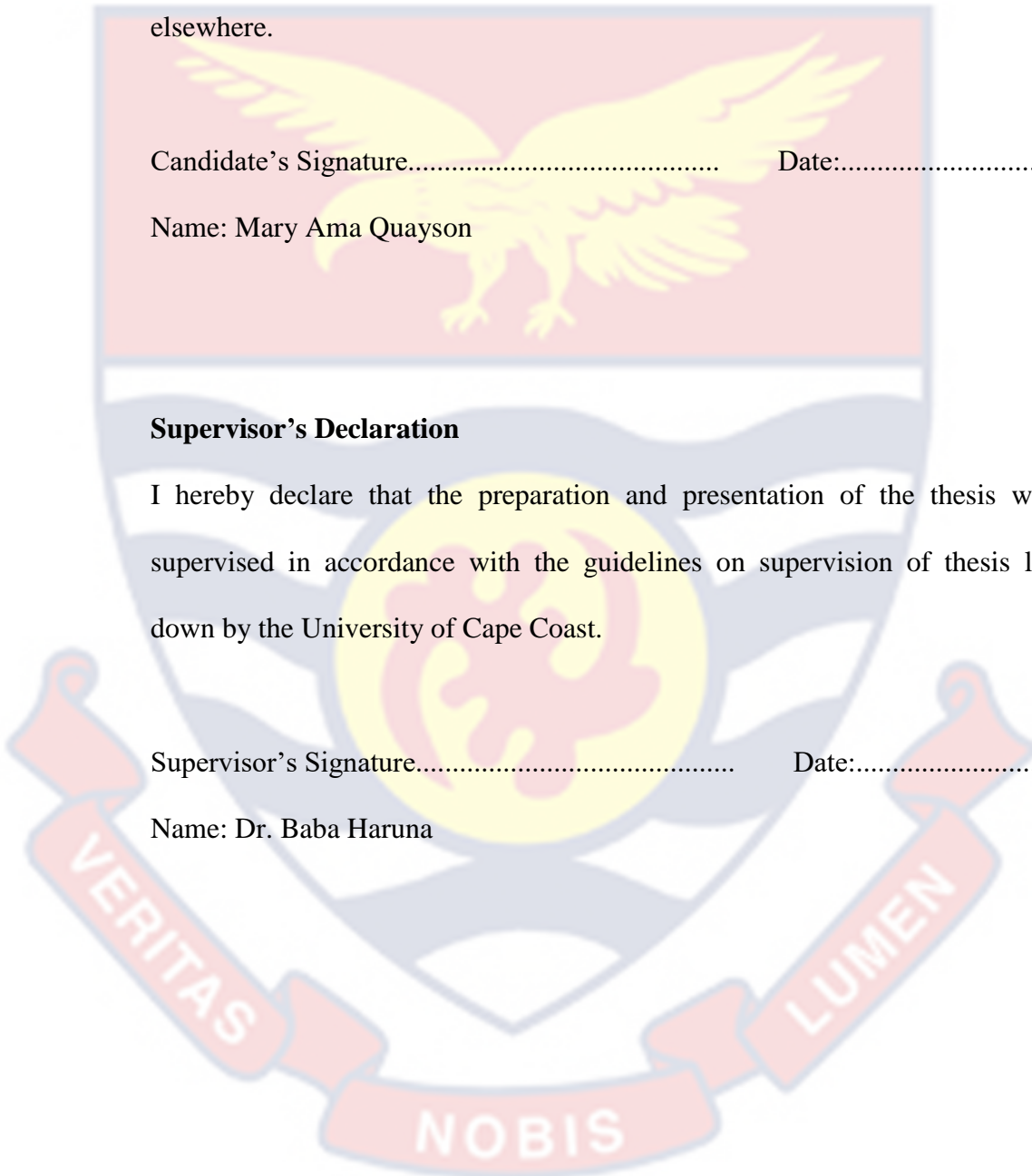
Name: Mary Ama Quayson

Supervisor's Declaration

I hereby declare that the preparation and presentation of the thesis were supervised in accordance with the guidelines on supervision of thesis laid down by the University of Cape Coast.

Supervisor's Signature..... Date:.....

Name: Dr. Baba Haruna



ABSTRACT

This present work seeks to conduct a pragmatic study of request and excuse formulas among 400 level learners in the Department of French at the University of Cape Coast. The major objectives of this study are to identify the sociolinguistic variables that influence the learners' choice of polite formulas, to verify the strategies used by the learners in realizing the speech acts of request and apology and to look out for the pedagogical factors that are likely to contribute to the learning of the polite markers in expressing a request and an apology. This study uses Brown & Levinson's (1987) theory of politeness as well as Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP) proposed by Blum-Kulka, House & Kasper (1989). The data of this study was collected through Discourse Completion Test (DCT) from sixteen level 400 French students 8 being males and 8 being females. The analyses of our study show that the students' choice of certain polite formulas is influenced by the sociolinguistic variables. It also revealed that the learners have little knowledge about the different strategies used in performing the acts of apology and request thereby limiting them to a particular way of realizing these speech acts. Our study further brings to the fore the role of teaching pragmatics in a FLE class in the pragmatic performance of a FLE learner. Finally, this study offers some pedagogical recommendations for educators to implement in a FLE class in order to facilitate the learners' mastery of the polite formulas in performing the speech acts of apology and request in French.

MOTS CLES

La sociolinguistique

La pragmatique

Les actes de parole

Actes menaçant le visage (Face Threatening Acts)

Le visage positive (Positive Face)

Le visage négatif (Negative Face)

La politesse

La demande

L'excuse



REMERCIEMENTS

Nous voudrions tout d'abord adresser notre plus sincère gratitude au directeur de cette thèse, Dr. Baba Haruna. Nous sommes très reconnaissants pour sa patience, sa disponibilité et, surtout, ses conseils judicieux, qui ont contribué à la réussite de cette thèse.

Nous tenons également à adresser nos remerciements les plus sincères au corps professoral et administratif du Département de français dirigé par le Chef du Département, Prof. Mawuloe Koffi Kodah, pour la richesse et la qualité de leur enseignement et des services aux étudiants de ce département. Nous aimerions aussi apprécier les efforts de M. Emmanuel Selorm Gligbe, qui a eu l'amabilité de répondre à nos questions et de fournir les explications nécessaires.

Nous tenons à dire un grand merci à notre mère et notre père, pour leur amour, leurs prières, leurs conseils ainsi que leur soutien inconditionnel qui m'ont permis de réaliser les études que nous souhaitions et donc cette thèse. Nous voudrions également exprimer notre plus profonde gratitude aux amis et collègues qui nous ont apporté un soutien moral et intellectuel tout au long de notre étude. Un grand merci à M. Collins Ayamga pour son soutien sans faille pour la réussite de cette thèse.

DEDICACE

Cette étude est dédiée à mes chers parents, M. Thomas Abeiku Quayson et

Mme. Elizabeth Aba Tawiah et mon meilleur ami, M. Collins Ayamga.



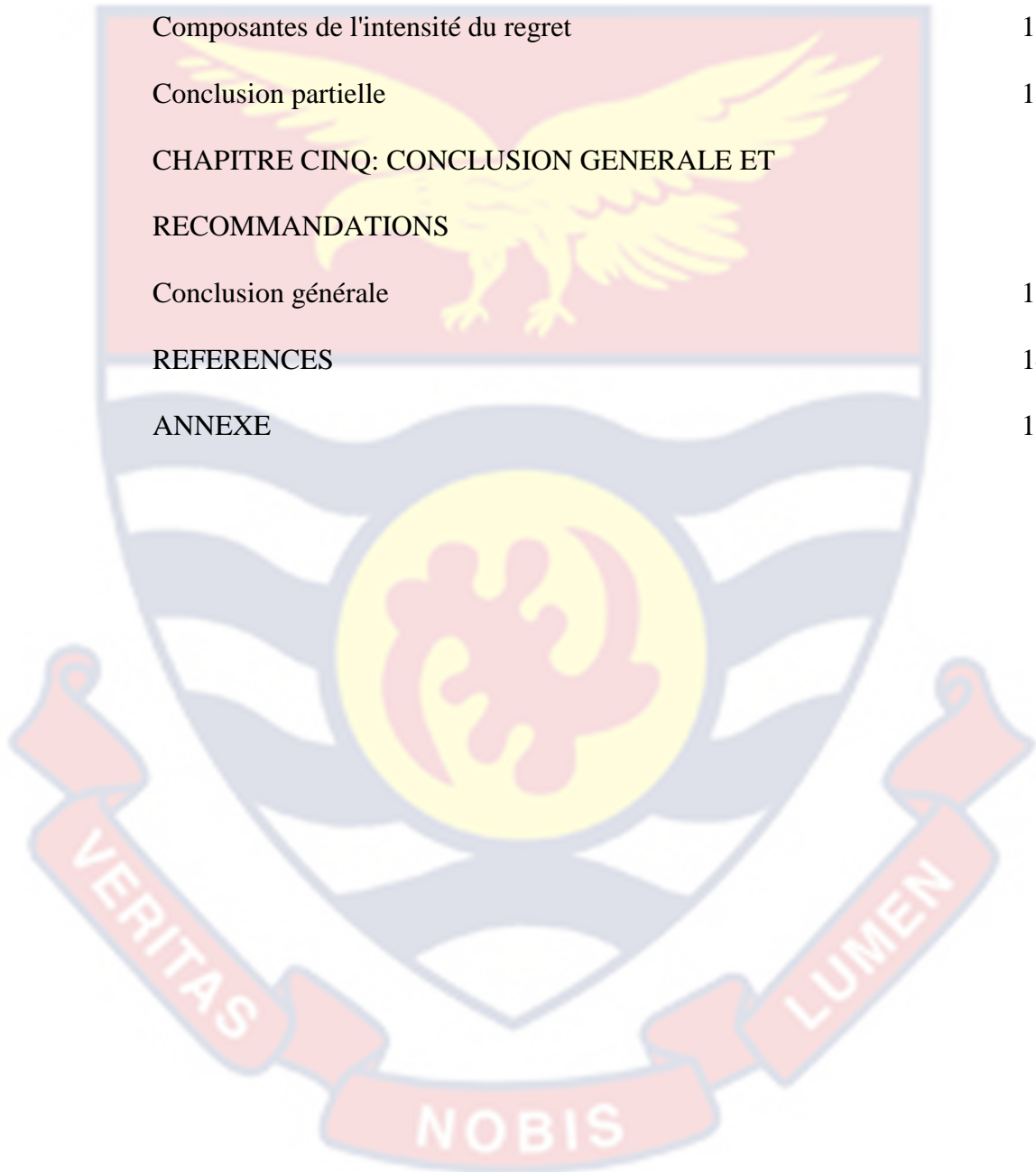
TABLE DE MATIERES

	Page
DECLARATION	ii
ABSTRACT	iii
MOTS CLES	iv
REMERCIEMENTS	v
DEDICACE	vi
TABLE DE MATIERES	vii
LISTE DE TABLEAUX	xi
CHAPITRE UN: INTRODUCTION	
Cadre Général de l'Etude	1
Problématique	5
Objectifs	7
Questions de Recherche	8
Signification de l'étude	8
Délimitation de l'étude	9
Définitions opératoires des notions clés	10
Organisation des chapitres	11
Conclusion partielle	12
CHAPITRE DEUX: CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS	
Introduction	13
Notion de sociolinguistique	13
Notion de linguistique	17
Notion de pragmatique	19
La compétence pragmatique	21

Compétence de Communication	25
Domaines de Politesse	26
Théorie de Politesse de Brown & Levinson	29
Actes menaçant le visage (ALE) (Face Threatening Acts (FTAs))	32
Stratégies à faire d'ALE	34
Facteurs Sociolinguistiques Qui Influencent l'Usage de la Politesse	38
Théorie de l'acte de parole	45
Actes de parole dans l'enseignement des langues	47
Classification des actes de parole	53
Demande comme acte de parole	55
Excuses comme acte de parole	57
Genre et langue	58
Corrélation entre la compétence linguistique et la performance pragmatique	61
Critique de la théorie de la politesse de Brown & Levinson	64
Travaux Antérieurs	65
Conclusion partielle	68
CHAPITRE TROIS: LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE	
Introduction	69
Méthode De Recherche	69
Public Cible	70
Echantillonnage	70
Echantillon	72
Instrument de Collecte des Données	72
Etude Pilote	77
Déroulement de l'instrument de la Collecte Des Données	77

Technique d'Analyse Des Données	79
Conclusion partielle	79
CHAPITRE QUATRE: PRESENTATION DE L'ANALYSE DES DONNEES	
Introduction	81
Facteurs Sociolinguistiques	81
Situations d'excuses	82
Situations de demande	89
Genre	94
Rang	96
Âge	99
Pouvoir	101
Distance	102
Orientation dans les demandes	105
Orienté vers l'auditeur	106
Orienté vers le locuteur	108
Orienté vers le locuteur et l'auditeur	109
Orientation impersonnelle	109
Définition des unités d'analyse	110
Les termes d'adresse	111
Tête d'acte	112
Supplément à la loi principale	113
Vérification de la disponibilité	114
Obtenir un pré-engagement	115
Désarmer et minimiser les couts	118

Stratégies de demande	119
Demandes directes	119
Demandes indirectes conventionnelles	121
Stratégies d'excuse	122
Composantes de l'intensité du regret	130
Conclusion partielle	131
CHAPITRE CINQ: CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS	
Conclusion générale	134
REFERENCES	142
ANNEXE	151



LISTE DE TABLEAUX

	Page
1 Variables de situations d'excuse	98
2 Variables de situations de demande	98



CHAPITRE UN

INTRODUCTION

Cadre Général de l'Etude

La migration ghanéenne devient de plus en plus extra-régionale. Bien que la majorité des émigrants ghanéens restent en Afrique de l'Ouest, un nombre croissant émigrent vers des pays extérieurs à la région (Migration in Ghana : A Country Profile, 2009). Les migrants ghanéens se trouvent dans plus de 33 pays à travers le monde, selon les estimations de 2008. Alors que de nombreux Ghanéens partent pour des destinations plus éloignées, beaucoup d'entre eux retournent également au Ghana, temporairement ou définitivement. Malgré le fait que l'émigration ait augmenté plus rapidement que l'immigration, le Ghana reste un pays de destination important (Migration in Ghana : A Country Profile, 2009).

En outre, selon des estimations récentes basées sur des recensements, la population migrante du Ghana représente plus de 7% de la population totale. La majorité des immigrants du Ghana sont originaires d'autres pays membres de la CEDEAO (Communauté économique des États d'Afrique de l'Ouest). Ces enregistrements montrent le taux de croissance de l'hétérogénéité du Ghana, alors que des personnes du monde entier arrivent de plus en plus au Ghana. On peut en déduire que la majorité de ces immigrants sont francophones car, sur les 16 pays d'Afrique de l'Ouest, 9 sont francophones, et il y a donc une forte tendance à recevoir plus des francophones au Ghana. Il n'est pas surprenant que le Ghana ait la plus grande population de réfugiés de la sous-région ouest-africaine en 2007. Par conséquent, la connaissance des langues et cultures de ces personnes est essentielle pour faciliter une communication

harmonieuse et efficace dans toutes les situations. Même si le Ghana est un pays anglophone, sa situation géographique nécessite l'utilisation du français. Cela s'explique par le fait qu'il est entouré de trois nations francophones : le Togo à l'est, la Côte d'Ivoire à l'ouest et le Burkina Faso au nord.

De plus, la mondialisation et l'agenda d'internationalisation du Ghana soulignent l'importance de l'apprentissage du français au Ghana, car le français favorise le développement dans les domaines du tourisme, des arts et de la culture, des transactions commerciales, et du sport. Il offre surtout des espaces pour des expositions partenaires interuniversitaires (Atcero, 2013). Selon Atcero (2013 : 13), « le phénomène des réfugiés amène au pays la construction d'une nouvelle culture ». Cela implique que le Ghana doit faire place à un nouveau mode de vie qui facilite l'interaction des personnes dont le mode de vie diffère de celui des autochtones du Ghana. Les étrangers bénéficieront de cet espace, car il renforcera leurs liens avec les citoyens et leur donnera un sentiment d'appartenance et la communication est alors l'un des moyens les plus efficaces d'y parvenir.

Parlant de la communauté linguistique, Martinet (1967) déclare qu'il y a une langue dès que la communication est établie et qu'on a affaire avec une seule et même langue tant que la communication est effectivement assurée. Cela signifie que la langue devient pertinente lorsqu'une information est transmise avec succès d'une personne à une autre. En d'autres termes, le message d'un locuteur à un auditeur serait considéré comme une communication si l'auditeur a la capacité de décoder les mots utilisés dans le message. C'est pour souligner que sans communication, il n'y a pas de langue. En d'autres termes, la langue devient une réalité grâce à la communication.

La langue française est considérée comme l'une des langues utilisées un peu partout dans le monde entier. C'est ainsi fortement possible de trouver quelqu'un ou des individus dans chaque côté du monde qui parlent le français pour des raisons différentes : pédagogiques, commerciales, administratives, etc. L'influence de la langue française s'est étendue bien au-delà des frontières des pays francophones, et par conséquent, elle a atteint une position mondiale. En raison de son statut mondial, les Francophones considèrent le français comme leur langue officielle, alors que les Anglophones la considèrent comme une langue étrangère.

Le Ghana est un pays multilingue du fait que ses citoyens parlent une variété de langues. Au Ghana, environ soixante-dix (70) langues ont été identifiées, et toutes ces langues sont les langues maternelles de la majorité des Ghanéens (Amuzu, 2000). Les langues ghanéennes, selon Amuzu (2000 : 20), sont « des langues d'identité ethnique et porteuses de valeurs traditionnelles ». Cela signifie que nous pouvons attribuer des individus aux membres d'un groupe ethnique en fonction de la langue qu'ils parlent, influençant leur comportement et leurs relations sociales. Les langues ghanéennes sont des langues de communication et le support de toutes les négociations quotidiennes. C'est aussi la langue parlée à la maison, au travail, en réunion, entre pairs, etc. Elles sont utilisées pour communiquer des idées, exprimer des sentiments, promouvoir la compréhension, renforcer les interactions sociales et éduquer, entre autres.

L'importance de la politesse au sein d'une société particulière ne doit pas être sous-estimée. Kerbrat-Orecchioni (1992 : 159) valide la déclaration d'Aristote (384-322 av. J.-C.) en soulignant que « décrire de manière efficace

ce qui se produit dans les échanges communicatifs est impossible sans prendre en considération certains principes de politesse ». Cela implique qu'une certaine compréhension et une certaine application de certains principes de politesse sont nécessaires pour des interactions harmonieuses entre deux ou plusieurs personnes. Chaque culture a son propre ensemble de structures, de lignes directrices et de conventions bien définies qui influencent la conduite verbale appropriée. Cela inclut les dispositifs de politesse qui ont évolué au fil du temps en totale conformité avec les attentes et les normes culturelles de la société.

Par conséquent, il est essentiel de comprendre la politesse comme un comportement appris dans les exigences et les normes de conversation quotidiennes d'un groupe social. Les gens font preuve de respect et de politesse pour prouver qu'ils savent ce qu'il faut pour agir et parler de manière civile et culturellement acceptable.

Le respect et la politesse font référence à l'établissement et à l'acquiescement d'un ensemble de règles normatives qui ont été convenues sur la base de normes culturellement spécifiques qui ont été transmises de génération en génération. C'est pourquoi, lors de l'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère, il est essentiel de comprendre les pratiques sociales, les valeurs culturelles et les modèles de conversation des différentes sociétés.

De nombreuses études ont été menées sur les demandes et les excuses, ainsi que sur l'application du principe de politesse dans les réalisations de demandes et d'excuses dans diverses cultures comme celle du Français. Les demandes et excuses, en revanche, ont reçu peu d'attention dans le contexte

linguistique ghanéenne en français. L'Université de Cape Coast, où la recherche actuelle est menée, est une communauté linguistique unique en son genre. Il n'est ni exclusivement occidentalisé ni uniquement africain. L'étudiant ghanéen typique de l'UCC est né africain et a grandi pour reconnaître les systèmes de valeurs des autochtones du Ghana. Nous sommes actuellement engagés dans une recherche visant à réaliser une étude pragmatique sur l'usage des formules de politesse parmi les étudiants en Licence du département de français à l'Université de Cape Coast.

Problématique

Il est difficile non seulement de définir la politesse, mais aussi d'interpréter l'impolitesse, car les phénomènes de (im) politesse ne sont pas considérés comme des phrases ou des phrases isolées, et ne sont pas non plus inhérents aux mots utilisés (Bargiela-Chiappini, 2003). Avec la mondialisation croissante, les étudiants qui se familiarisent avec des langues étrangères font face à des obstacles pragmatiques accrus qui entravent la communication interculturelle (Bardovi-Harlig & Dörnyei, 1998 ; Byram, 1997 ; Meier, 1995). Cela implique qu'au fur et à mesure que les langues évoluent, les apprenants de langues étrangères sont principalement confrontés aux défis pragmatiques de ces langues.

Étant donné que la production d'actes de parole et d'ensembles d'actes de parole diffère selon les langues et les cultures, une communication efficace dans les rencontres de contrôle pour les apprenants de langues secondes et étrangères est une tâche difficile. Une mauvaise communication et un échec pragmatique sont très probables en raison d'une telle divergence

interculturelle, en particulier pour les actes de langage culturellement sensibles tels que les demandes et les excuses (Dendenne, 2016).

Ensuite, sur la base d'hypothèses socioculturelles, les apprenants de langues étrangères doivent apprendre à apparaître appropriés dans divers actes de communication avec des informations contextuelles variables. À cet égard, ils devraient avoir la possibilité de choisir comment réagir dans diverses situations polies et impolies, ainsi que de comprendre les conséquences de leur comportement (im) poli (Mugford, 2008).

Les chercheurs en linguistique appliquée sont de plus en plus conscients de l'importance de la pragmatique ces dernières années. Si le domaine de la pragmatique est difficile à définir, les différents intérêts de recherche et développements dans le domaine sont unis par une préoccupation fondamentale : la nécessité de rendre compte des règles qui régissent l'usage du langage en contexte (Levinson, 1983). L'un des défis fondamentaux de la recherche pragmatique est de déterminer dans quelle mesure les règles qui régissent l'utilisation des structures grammaticales diffèrent d'une culture à l'autre et d'une langue à l'autre.

Des recherches interculturelles en pragmatique seront nécessaires pour trouver des réponses à cette question. La recherche interculturelle en pragmatique est essentielle pour les linguistes appliqués, en particulier ceux qui s'intéressent à l'apprentissage et à l'enseignement communicatifs des langues, pour traiter l'aspect appliqué de la question de l'universalité : dans quelle mesure peut-on stipuler des règles d'utilisation pragmatiques spécifiques pour une langue donnée, des règles que les apprenants d'une

langue étrangère doivent apprendre pour communiquer avec succès dans la langue choisie ?

Dans le contexte des études sur les actes de parole, la question de l'universalité est importante. Un certain nombre d'études empiriques ont établi (Cohen & Olshtain 1991 ; Kasper 1981 ; House 1982 ; Wolfson 1981 ; Blum-Kulka 1982 ; Thomas 1983) que les locuteurs de langues étrangères peuvent avoir du mal à communiquer efficacement (commettre des erreurs pragmatiques) même lorsqu'ils ont d'excellente connaissance et la maîtrise lexicale de la langue cible.

Pour les apprenants qui étudient le français en tant qu'une langue étrangère, l'acquisition de la compétence pragmatique est un défi majeur. C'est pour cette raison que nous menons cette recherche pour évaluer l'usage et le non usage de la politesse dans la réalisation des demandes et des excuses et ensuite faire ressortir quelques facteurs pédagogiques pouvant contribuer à la maîtrise de ces actes de parole par les apprenants de niveau 400.

Objectifs

Notre travail est basé sur trois objectifs principaux ;

1. Découvrir les facteurs sociolinguistiques qui influencent l'emploi ou le non-emploi des formules de demande et d'excuse.
2. Déterminer les stratégies de politesse adoptées par les apprenants de niveau 400 pour réaliser les actes de parole de demande et d'excuse.
3. Identifier les facteurs pédagogiques susceptibles de contribuer à la maîtrise des formules de politesse chez les apprenants en License au département de français à l'Université de Cape Coast.

Questions de Recherche

À la lumière de ce qui précède, la présente étude cherche à répondre aux questions suivantes :

1. Quels facteurs sociolinguistiques influencent-ils l'emploi ou le non-emploi des formules de demande et d'excuse par les apprenants de niveau 400 du département de français à l'Université de Cape Coast ?
2. Quelles sont les stratégies de politesse adoptées par les apprenants de niveau 400 pour réaliser les actes de parole de demande et d'excuse ?
3. Quels sont les supports pédagogiques qui contribueraient à la maîtrise des formules de politesse par les apprenants de License du département de français de l'Université de Cape Coast ?

Signification de l'étude

Tout d'abord, l'étude est théoriquement pertinente. La théorie de politesse de Brown & Levinson (1987) a été établie pour toutes les langues sur lesquelles la présente étude est basée. Il y a évidemment un certain nombre de langues qui ont été appliquées à cette théorie. Néanmoins, cette étude cherche à faire la lumière sur la mesure dans laquelle la langue française telle qu'elle est étudiée par les apprenants ghanéens à l'Université de Cape Coast s'intègre dans la théorie en matière de demande et d'excuse.

De plus, l'étude a des implications pour les études et recherches futures. A l'issue de cette étude, il y aura un travail détaillé sur les actes de parole de demande et d'excuse en français qui servira de document de référence pour les apprenants de français à tous les niveaux et les chercheurs qui s'intéressent à la sociolinguistique et à la pragmatique du français langue étrangère.

En plus, cette étude contribuera à l'étude des actes de parole de demande et d'excuse en français dans un contexte ghanéen. Il existe déjà de nombreuses études sur les actes de parole mais cette étude contribuera à l'étude en se concentrant sur l'utilisation et la non-utilisation des actes de langage de demande et d'excuse en français par les apprenants de français au Ghana. Elle sera également l'une des études à enquêter sur le comportement pragmatique d'un point de vue empirique.

Enfin, l'étude s'ajoutera à la littérature existante en pragmatique en général et au domaine de l'étude des actes de parole de demande et d'excuse. Cela implique que, les résultats de l'usage, du non-usage et des différentes stratégies adoptées par les apprenants pour réaliser les actes de parole de demande et d'excuse dans le présent travail affricheront la distinction entre les connaissances déjà existantes et la présente étude. Ainsi, elle serait considérée comme une nouvelle connaissance dans ce domaine.

Délimitation de l'étude

Ce travail se concentre sur les actes de parole de demande et d'excuse. L'étude se concentre sur la langue française étrangère telle qu'elle est utilisée par les étudiants de l'Université de Cape Coast au Ghana. Les stratégies de l'exécution d'actes de langage de demandes et d'excuses en français qui ont été décrites pour du point de vue des chercheurs seront la motivation de cette étude. Cette étude porte donc sur l'étude de l'usage et du non usage des formules de politesse par les étudiants de français du département de français à l'Université de Cape Coast dans la réalisation des actes de parole de demande et d'excuse. Une fois de plus, notre étude s'appuie sur la théorie de la politesse développée par Brown & Levinson (1987) ainsi que sur le Cross-Cultural

Speech Act Realization Project (CCSARP) introduit par Blum-Kulka, House & Kasper (1989).

Bien que les demandes et les excuses en français aient été abordées de manière pragmatique, linguistique, phonologique, lexicale, sémantique, sociolinguistique et sémantique, des caractéristiques socio-pragmatiques soigneusement sélectionnées seront évaluées pour déterminer les stratégies adoptées par les étudiants pour réaliser ces actes de parole.

Cette étude porte sur les étudiants de niveau 400 de français à l'Université de Cape Coast. Cette catégorie d'étudiants est celle qui a réussi les trois niveaux d'enseignement de l'Université. En d'autres termes, ils ont déjà fait six semestres et sont actuellement dans leurs septièmes et huitièmes semestres.

Tous les étudiants du niveau 400 de l'Université de Cape Coast n'ont pas été impliqués dans notre travail. Nous nous sommes concentré uniquement sur les étudiants qui ont participé à l'année à l'étranger au Village du Bénin au Togo. Sur environ quarante (40) étudiants, seize (16) d'entre eux sont les répondants de cette étude. Puisqu'il s'agit d'une recherche qualitative, ces étudiants constituent une représentation équitable de l'ensemble de la population des étudiants de niveau 400 de français à l'Université de Cape Coast.

Définitions opératoires des notions clés

Pour une compréhension plus aisée et meilleure de cette présente recherche, il convient de mettre en lumière les termes clés autour desquels s'articule l'ensemble du travail. Voici les définitions les plus simples et brèves des notions clés qui définissent notre travail. Ces termes seront développés plus en détail dans les paragraphes suivants.

La sociolinguistique étudie la relation entre une langue et ses utilisateurs.

La pragmatique renvoie au sens des locuteurs ou des écrivains.

Actes menaçant le visage (Face Threatening Acts) signifient un acte qui représente une menace pour l'image de soi.

Le visage positif (Positive Face) fait référence au besoin d'être connecté, d'appartenir et d'être membre d'un groupe.

Le visage négatif (Negative Face) fait référence au besoin d'être indépendant et de ne pas être imposé.

La politesse signifie montrer la conscience du visage d'une autre personne.

La demande est l'acte de solliciter poliment ou officiellement quelque chose.

L'excuse est un acte de dire désolé pour quelque chose de mal fait.

Organisation des chapitres

Le présent travail est composé de cinq chapitres. Le premier chapitre est consacré à l'introduction du mémoire, avec un accent particulier sur la langue et son statut au Ghana et le monde entier. L'introduction est suivie de la problématique, les objectifs de l'étude, les questions de recherche, la signification de l'étude et la délimitation de l'étude. Les définitions de certains termes clés sont également mentionnées dans ce chapitre.

Le deuxième chapitre présente le cadre théorique et la revue de la littérature connexe. Il présente spécifiquement la théorie de la politesse de Brown & Levinson (1987). Le chapitre passe également en revue de la littérature connexe sur les divers arguments entourant la théorie de la politesse proposée par Brown et Levinson. L'existence d'études qui ont également appliqué la théorie de la politesse de (1987) a été discutée. Ces revues soulignent la contribution des études antérieures à la théorie de la politesse ainsi que d'aider à situer l'étude en cours dans la littérature.

Les approches méthodologiques qui sont employées dans l'étude sont en chapitre trois. Le chapitre trois décrit la conception de la recherche, le site de recherche, la population, la taille de l'échantillon, la procédure d'échantillonnage et la source des données. Les instruments utilisés, l'étude pilote et les méthodes d'analyse des données sont également décrits.

L'analyse et la discussion sont présentées au chapitre quatre. Cela a été fait conformément aux questions de recherche de l'étude. Plus précisément, ce chapitre présente les résultats des réponses des participants concernant les questions de recherche ainsi que les interprétations et discussions des résultats.

Le chapitre cinq fournit une conclusion à l'ensemble de l'étude, en présentant les principales conclusions, implications et suggestions de l'étude.

Conclusion partielle

Le premier chapitre du travail a servi d'introduction à l'étude. Il exposait le cadre de l'étude sur la diffusion du français et sa pertinence mondiale. Il a continué à énoncer la problématique de l'étude. La problématique a été suivie des objectifs de l'étude, des questions de recherche, la signification de l'étude et de l'explication des termes clés de l'étude pour guider le but de l'étude. Le chapitre s'est terminé par la délimitation de l'étude et son organisation.

CHAPITRE DEUX

CADRE THEORIQUE ET TRAVAUX ANTERIEURS

Introduction

Pour avoir une bonne analyse de la notion de la politesse, c'est nécessaire de le placer dans un cadre théorique. Cela nous permettra de reconnaître l'ensemble de travaux relatifs à notre travail et également à bien définir et délimiter notre sujet. C'est donc l'objet de cette partie de notre travail.

Notion de sociolinguistique

D'après Bae & Park (2013), lorsqu'on traite le sujet de la politesse dans les conversations quotidiennes, il est prudent de le situer dans la sphère de la sociolinguistique. Dans le mot *sociolinguistique*, nous trouvons deux termes, à savoir *sociologie* et *linguistique*. La sociologie étudie la société tandis que la linguistique est l'étude de la langue.

Ces deux termes contribuent à la compréhension complète du concept sociolinguistique. Il ne faut pas confondre la sociolinguistique et la sociologie du langage (Fasold, 1987 & 1990). Fasold (1987 & 1990) tente d'établir une relation entre l'appartenance sociale d'un individu et ses usages langagiers. C'est l'objet d'étude qui distingue la première de la dernière. Alors que l'objet d'étude de la sociolinguistique est la linguistique c'est-à-dire la *langue* et son rapport avec la société, la sociologie du langage a pour l'objet d'étudier la société et sa relation avec la langue.

Ainsi, nous définirions la sociolinguistique en tant qu'une discipline qui s'intéresse à l'étude du langage en considérant son rapport avec la société. Il faut bien retenir qu'un sociolinguiste est l'individu qui étudie la

sociolinguistique. Depuis l'arrivée de cette discipline, elle a attiré l'attention de tant d'auteurs et ces auteurs l'ont perçue de différentes perspectives bien qu'elle soit un même concept. Alors, nous remarquons que tandis que certains points de vue convergent, d'autres s'opposent. A ce point, nous voudrions considérer quatre auteurs et leurs prises de position sur la sociolinguistique : Antoine Meillet, William Labov, Christian Baylon et Dell Hymes.

Pour commencer, Antoine Meillet (1866-1936) a défini la *langue* comme un fait social en expliquant le *fait social* en tant que les limites des diverses langues tendent à coïncider avec celles des groupes sociaux qu'on nomme des nations. Antoine Meillet (1866-1936) a souvent été décrit comme le disciple de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Cependant, dès la publication (posthume) du Cours de linguistique générale, Meillet a pris ses distances. Dans le compte rendu qu'il a fait du livre, il a souligné que :

En isolant le changement linguistique des conditions extérieures auxquelles il est lié, Ferdinand de Saussure lui ôte sa réalité ; il le réduit à une abstraction qui reste nécessairement inexplicable.

Les positions de Meillet étaient en contradiction avec au moins l'une des dichotomies saussuriennes. Cette contradiction découle de l'affirmation du caractère social du langage présente dans toute l'œuvre de Meillet (1906). Cela implique simultanément la convergence d'une approche interne et externe des faits linguistiques, ainsi qu'une approche synchronique et diachronique de ces mêmes faits. Alors que Saussure oppose la linguistique interne et externe, Meillet (1906) les associe. De plus, là où Saussure fait une distinction entre l'approche synchronique et diachronique, Meillet (1906) cherche à expliquer la structure par l'histoire. En réalité, les deux hommes s'opposent sur le terrain de

la linguistique générale. Saussure vise à développer un modèle abstrait de la langue, tandis que Meillet est tiraillé entre le fait social et le système où tout est interconnecté. Il écrit ainsi ceci :

Pour nous, notre objet d'étude est la structure et l'évolution du langage au sein du contexte social formé par la communauté linguistique. Les sujets considérés relèvent du domaine ordinairement appelé "linguistique générale": phonologie, morphologie, syntaxe et sémantique [...]. S'il n'était pas nécessaire de marquer le contraste entre ce travail et l'étude du langage hors de tout contexte social, je dirais volontiers qu'il s'agit là tout simplement de linguistique (34).

En bref, pour Meillet (1906), on ne peut rien comprendre aux faits de langue sans faire référence au social et donc sans faire référence à la diachronie, à l'histoire et voire à la sociolinguistique selon lui.

Le deuxième auteur à considérer est William Labov qui est considéré comme l'un des pères fondateurs de la discipline sociolinguistique. Pour lui, la sociolinguistique est tout simplement la linguistique (Labov, 1978). Sa position était contre les linguistes qui suivent la linguistique saussurienne. Cependant, sa définition de la sociolinguistique en tant que « l'étude de la langue dans un contexte social » semble être en accord avec celle de Meillet. Il le définit ainsi pour annuler toute différence apparente entre la linguistique et la sociolinguistique, ce qui en fait une seule notion. Labov (1978) soutient que si la langue est un fait social, alors la linguistique ne peut être qu'une science sociale, c'est-à-dire que la sociolinguistique est la linguistique.

Labov (1978) a centré son étude sociolinguistique sur la linguistique variationniste qui reste dans une conception systématique du langage même

s'il considère la variation comme le moteur de l'évolution linguistique. Cette branche s'intéresse principalement à l'étude des variantes sociales au sein de ces systèmes. Pour lui, la question de la variation est une question fondamentale pour la sociolinguistique, car elle consiste vraiment à tirer les conséquences de l'observation de tout linguiste, même débutant.

En outre, Baylon (1991) note que la sociolinguistique a affaire à des phénomènes très variés, à savoir les fonctions et les usages du langage dans la société, la maîtrise de la langue, l'analyse du discours, les jugements que les communautés linguistiques portent sur leurs langues, la planification et la standardisation linguistique. Elle s'est donnée primitivement pour tâche de décrire les différentes variétés qui coexistent au sein d'une communauté linguistique en les mettant en rapport avec les structures sociales ; aujourd'hui, elle englobe pratiquement tout ce qui est étude du langage dans son contexte socioculturel.

Le dernier auteur dont nous parlerions est Dell Hymes. Hymes (1964) a pris position pour une approche simultanément sociologique et linguistique. Il a opéré ce déplacement en développant une approche située à la croisée de plusieurs courants de l'anthropologie, de la linguistique, de la sociologie et de la philosophie du langage. C'est ainsi l'exploration de l'activité langagière dans les situations sociales sur les usages langagiers étudiés comme des événements. Au début des années 1970, Hymes (1972) a dédié son travail intitulé *Language in Society* à la sociolinguistique. Il l'a soigneusement choisi pour marquer la nécessité d'une approche intégrée des faits linguistiques et sociaux. Dans son ouvrage publié en 1972, il a mis l'accent sur la fonction référentielle du langage ayant le but de relever à nouveau les objections du

structuralisme et des travaux centrés sur la faculté innée de langage, de pointer les conséquences épistémologiques des biais de toute dispense du moment ethnographique, des réalités sociales et politiques concrètes dans lesquelles les usages langagiers, les locuteurs donc, sont insérés et engagés.

En définitive, la sociolinguistique concerne l'étude des rapports entre sociétés et langues. Nous avons appris par ce qui précède que la sociolinguistique désigne non pas une branche de la linguistique, mais une autre conception de la langue, envisagée fondamentalement dès lors comme moyen de communication entre des individus qui constituent une société, avec ses règles, ses rites, ses pratiques ; cette discipline ouvre à une autre façon d'analyser les phénomènes linguistiques ; d'autre part qu'il convient encore de préciser mieux ce que l'on entend par *sociétés*, mais aussi par la langue.

Notion de linguistique

Boyer (2017) prévient que la sociolinguistique doit être considérée comme une discipline née de la linguistique. Pour cette raison, il affirme qu'« on doit donc considérer que l'émergence du territoire de recherches appelé *sociolinguistique*, s'est produite d'abord sur la base d'une critique orientations théoriques et méthodologiques de la linguistique dominante : un certain structuralisme, gardien de l'orthodoxie saussurienne, et d'une révision des tâches du linguiste. » (Boyer, 2017 : 140). Par conséquent, bien que notre travail se situe dans le contexte de la sociolinguistique, la place de la linguistique dans notre travail ne peut être négligée. C'est parce qu'avant d'aborder les facteurs sociolinguistiques, il faut analyser les éléments linguistiques présentes dans les expressions des apprenants. Ainsi, nous

explorerons ici brièvement le concept de la linguistique et ses éléments qui sont liés à notre travail.

Historiquement parlant, l'émergence de la linguistique peut être retracée à partir de trois phases successives différentes de l'étude scientifique des faits de langue. Le rationnel était d'avoir un véritable et unique objectif d'étudier les faits de langue. Avant de s'installer définitivement sur la linguistique, il y avait d'abord la « grammaire ». Cette étude, commencée par les Grecs et principalement poursuivie par les Français, est logique et dénuée de tout point de vue scientifique. Elle ne s'est pas intéressée à la langue elle-même ; elle a cherché uniquement à la comprendre pour établir des lignes directrices permettant de faire la distinction entre les formes correctes et incorrectes. C'est alors une discipline normative forte loin de l'observation pure, et dont le point de vue est inévitablement limité (Saussure, 1987).

Après la grammaire est venu le terme le plus communément associé au mouvement scientifique fondé par Friedrich August Wolf en 1777. Sans aucun doute, cette étude a préparé la linguistique historique : les travaux de Ritschl sur Plaute peuvent être classés comme linguistiques ; cependant, la critique philologique dans ce domaine est viciée en un sens : elle s'accroche trop servilement à la langue écrite et néglige la langue vivante. C'est d'ailleurs l'antiquité grecque et latine qui l'absorbe presque entièrement. C'est avant tout pour comparer des textes de différentes époques, déterminer la langue de chaque auteur, décrypter et expliquer des inscriptions rédigées dans une langue archaïque ou obscure (Saussure, 1987).

La troisième phase a commencé quand on a découvert qu'il pouvait y avoir une comparaison au sein des langues. C'était le berceau de la philologie

comparée, également connue sous le nom de « comparaison grammaticale ». Franz Bopp a étudié les relations qui unissent le sanskrit avec le germanique, le grec, le latin et d'autres langues dans son ouvrage *Système de conjugaison du sanskrit*, publié en 1816. Franz Bopp a étudié les relations qui unissent le sanskrit aux langues germaniques, grecques, latines et autres dans son ouvrage *Système de conjugaison du sanskrit*, publié en 1816. Bopp n'a pas la particularité de découvrir que le sanskrit est lié à certains idiomes européens et asiatiques, mais il a reconnu que la relation entre les langues mères deviendrait l'objet d'une science autonome (Saussure, 1987).

Ce sont les incohérences et les limites de la grammaire, de la philologie et de la grammaire comparée qui ont laissé place au règne de la linguistique. La linguistique est l'étude de tous les aspects du langage humain, qu'il s'agisse de peuples barbares ou de nations civilisées, d'époques dépassées, classiques ou dépravées, en considérant non seulement la langue appropriée et la « Belle langue », mais toutes les formes d'expression à chaque époque. (Saussure, 1975 :19). La tâche de la linguistique est tout d'abord de donner une description et une histoire de toutes les langues qu'elle pourra atteindre, puis de rechercher les influences qui sont en jeu de manière constante et standardisée dans toutes les langues et d'identifier les principes sous-jacents qui peuvent aider à abaisser des phénomènes historiques particuliers, et enfin à être clairement définis (Saussure, 1987).

Notion de pragmatique

Depuis les débuts de l'approche communicative, et au fil du temps, la référence à la pragmatique est devenue essentielle dans les discours et les pratiques des didacticiens et praticiens des langues étrangères. Même si

certaines développements récents dans la perspective de l'action semblent vouloir remettre en cause cette influence, les « actes de parole » ou « discours » notion empruntée essentiellement à la pragmatique par la didactique des langues-cultures (DLC), sont toujours présents dans le champ.

Le terme pragmatique est vieux de plusieurs siècles et a un sens commun : ce qui « concerne les faits réels, l'action » (pragma en grec), par opposition à ce qui est spéculatif ou théorique. A côté, mais en lien avec, cette reconnaissance actuelle, il faut parfois différencier la pragmatique « philosophique » de la pragmatique : -la pragmatique philosophique - ou « pragmatisme » -, terme utilisé pour désigner un courant de réflexion en philosophie analytique conduit par Peirce (1979) a eu un impact significatif sur l'ensemble des sciences sociales et humaines (Cometti, 2010). L'apport décisif pour la théorie linguistique pragmatique sera le travail des philosophes du « langage ordinaire », et en particulier Austin et Searle, qui ont développé la théorie, désormais classique, des « actes de langage », théorie philosophique qui, il faut bien le noter, est conçue linguistiquement « initialement sans lien avec la réflexion » (Garric, 2007 : 85).

Pour Peirce (1979), la pragmatique n'est ni la philosophie (sous laquelle compte la logique), ni la nomologie (sous laquelle apparaît la science du langage ; ailleurs il dira la linguistique, comme science psychique, et plus précisément comme « empsychonomie », c'est-à-dire étude de l'esprit d'un point de vue extérieur), ni science descriptive et explicative, ni épiscopie. Cependant, elle est fondée sur les principes définis par les trois branches qui ont compris la phénoménologie : faire référence à l'élaboration par la philosophie des caractéristiques universelles des phénomènes ; utiliser les

résultats nomologiques pour identifier les caractéristiques des classes de phénomènes ; et s'appuyant sur l'épiscopie (ou sciences de la description et de l'explication, qui décrivent des objets individuels et fournissent une explication de leurs caractères selon les lois déterminées par la nomologie).

Ainsi, l'ergographie est la première science descriptive, dont l'un des objets est le langage comme production sociale et spontanée : c'est lui qui est responsable de l'élaboration et de la justification d'un tableau des langues naturelles.

La pragmatique, telle que définie par Peirce (1979), est la cinquième étape de l'élaboration scientifique : elle est pratique au sens où son but est de savoir « quoi faire et comment le faire », selon Peirce (1979). Poursuivant avec la première définition du manuscrit, Peirce (1979) ajoute que la pragmatique est l'étude de la façon dont nous nous comportons à la lumière de la connaissance que nous avons maintenant de notre environnement grâce à l'épiscopie.

En conclusion, nous reconnâtrons l'antériorité du concept de pragmatique chez Peirce (1979), mais nous conviendrons que son objet spécifique n'est pas le langage, ni l'activité langagière stricto sensu, même s'il est centré sur le téléologique.

La compétence pragmatique

La compétence pragmatique, qui requiert non seulement des connaissances linguistiques ou sociolinguistiques, mais également la capacité d'appliquer ces connaissances de manière appropriée dans une situation donnée, est généralement considérée comme une compétence difficile à acquérir pour les apprenants de langues étrangères. Étant donné que les

opportunités de vivre parmi des locuteurs indigènes ou d'avoir accès à leurs conversations sont limitées pour les étudiants ghanéens, il semble que l'acquisition de cette compétence soit plus ardue. Selon les chercheurs, même les apprenants de niveau avancé ne maintiennent pas un niveau constant de compétence pragmatique (Blum-Kulka, 1982 ; Thomas, 1983), et cette affirmation est corroborée par les résultats de nos données. En effet, nous avons remarqué dans les réponses que le niveau de compétence pragmatique des apprenants n'est pas le même, bien que tous nos répondants soient des étudiants de dernière année de français ayant eu l'opportunité de vivre dans un pays francophone. Considérons ces deux réponses de la situation 1a.

1. Monsieur, je suis très désolée que j'ai oublié le livre que vous m'avez donné.
2. S'il vous plait, j'ai oublié d'apporter le livre.

De manière pragmatique, à partir de ces deux réponses, nous considérerions l'exemple 1 comme plus poli que l'exemple 2 en raison de l'utilisation de certaines formules de politesse dans l'exemple 1 comme le terme d'adresse *Monsieur*, intensificateur *très*, expression de regret *je suis très désolé* qui n'est pas dans l'exemple 2. Cela nous dit clairement que le locuteur de l'exemple 1 a une compétence pragmatique plus élevée que le locuteur de l'exemple 2.

L'utilisation d'atténuateurs est l'un des domaines qui est étroitement lié à la compétence pragmatique. Les atténuateurs sont un ensemble de procédures utilisées par le locuteur pour diminuer les risques et les responsabilités associés à son acte de parole.

La fonction des atténuateurs utilisés dans une requête et une excuse est de diminuer le niveau d'imposition des actes de langage et de protéger les visages des interlocuteurs. Il existe nombreuses manières pour les locuteurs d'amoinrir l'impact de leur demande ou de leur excuse : « Voudriez-vous [me] passer vos notes du cours d'hier ? » la possibilité d'utiliser le mode verbal : « Voulez-vous ranger la vaisselle ? » ou le mode lexical : « Pouvez-vous s'il vous plaît ranger la vaisselle ? ».

Regardons quelques réponses données par les apprenants pour les situations de demande. Nous nous rendons compte que pour la situation 5, peu d'apprenants ont utilisé les formules de politesse indiquée ci-dessus. Cela se voit dans les réponses 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 11, 15 et 16 où aucun terme d'adresse n'a été utilisé, que ce soit *Madame* ou *Monsieur* ce qui rend ces réponses impolies puisque le lieu du terme d'adresse dans l'accomplissement de tout acte de parole est très important. Encore une fois, parmi toutes les réponses données pour la situation 5, ce ne sont que les réponses 2, 4, 5, 7, 8, 12, 13 et 15 qui emploient le meilleur verbe modal. Cependant, le marqueur poli *s'il vous plaît* semble être utilisé par tous les répondants sauf pour les réponses 3, 6, 9 et 15.

Le fait de ne pas utiliser ces formules de politesse dans l'accomplissement des actes de demande et d'excuse risque d'amener l'apprenant de français à être perçu comme un impoli par les personnes qui parlent la langue cible en tant que locuteurs natifs. Cependant, trouver un travail d'atténuateur dans une langue étrangère n'est pas toujours facile pour les étudiants, car cela nécessite des compétences pragmatiques avancées. Cela est également vrai pour les étudiants ghanéens. Les exemples ci-dessus

présentent comment une absence d'atténuateurs et d'intensificateurs peut avoir un impact sur la façon dont les gens perçoivent les propos polis. Les exemples précédents montrent que les apprenants ghanéens ont prédisposition à susciter des demandes sans l'aide d'un atténuateur. Bien qu'un utilisateur francophone doive normalement recourir à une variété d'atténuateurs (je me demande..., sera-t-il possible..., par hasard..., si cela ne vous dérange pas, etc.), les apprenants au Ghana ont souvent tendance à se limiter à un seul atténuateur, en particulier le conditionnel (pourriez ou pouvez) et la formule de politesse (s'il vous plaît, s'il te plaît).

En outre, bien que les apprenants ghanéens intègrent un atténuateur tel que « s'il vous plaît » ou « s'il te plaît » dans leurs requêtes, le fait de formuler une demande à l'impératif, comme dans "S'il te plaît, lave mes assiettes", peut conduire à une interprétation de la demande comme un ordre plutôt qu'une requête atténuée. Les arguments en faveur des situations d'excuse ont été discutés dans les paragraphes précédents, et le résultat est le même. Cela démontre que la compétence pragmatique des apprenants ghanéens, en l'occurrence la capacité d'utiliser les formules de politesse correcte pour effectuer des actes linguistiques de demande et d'excuse, tels que les atténuateurs pour les demandes et les intensificateurs pour les excuses ne correspond pas à leur capacité à utiliser la langue, même s'ils ont un niveau de français moyen ou avancé. Cette disparité entre les compétences linguistiques et pragmatiques peut conduire à les interpréter à tort comme un locuteur impoli par les locuteurs natifs.

Compétence de Communication

La sociolinguistique, et plus précisément l'ethnographie de la communication avec Dell H. Hymes (1984), définissent une conception de la communication recentrée sur le social, notamment à travers le concept de compétence de communication. Ce concept, Hymes (1984) l'a développé en réaction au modèle de langage chomskien articulé autour de deux notions ; la notion de compétence linguistique ou de «grammaire» intériorisée du langage (c'est-à-dire les règles que le sujet construit) et celle de performance linguistique ou actualisation concrète du système intériorisé de la langue, ces deux notions supposant un «locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique parfaitement homogène, qui connaît parfaitement sa langue ... » (Chomsky, 1965)

Hymes (1984) prend le contre-pied de ce modèle en dénonçant une approche d'abstraction des traits socioculturels et il met alors en avant le concept, plus englobant, de compétence de communication qui combine à la fois une compétence linguistique (implicite ou connaissance explicite des règles grammaticales du système) et une compétence ou connaissance sociolinguistique des règles d'usage du langage sans lesquelles les règles grammaticales sont inutiles. (La notion de grammaticalité suit alors celle d'appropriation contextuelle). La notion de compétence communicative permet de rendre compte par exemple du fait qu'« un enfant normal acquiert une connaissance des phrases, non seulement comme grammaticales, mais comme étant ou non appropriées. Il acquiert une compétence qui lui indique quand parler, quand ne pas parler, et aussi de quoi parler, avec qui, quand, où, de quelle manière. » (Hymes, 1984: 74).

Domaines de Politesse

La politesse s'intéresse à l'analyse des interactions verbales parce qu'elle exerce un certain nombre de contraintes sur la construction de l'instruction. En effet, ce ne sont pas seulement les règles grammaticales qui régissent ce qui peut être dit ou non, mais l'acceptabilité de ce qui est dit est également déterminée par la politesse. Le sujet de la politesse est largement traité par Brown et Levinson (1978,1987) dans leur livre intitulé *Politeness : Some Universals in Language Usage*. Les travaux de ces auteurs s'inspirent des principes de coopération de Grice (1975). Brièvement, regardons les principes de coopération de Grice (1975) puisqu'ils sous-tendent le domaine de la politesse.

Le "principe de coopération", tel qu'énoncé par Grice (1975) dans son article intitulé "Logique et conversation", stipule que les échanges verbaux sont des tentatives de coopération. Il avance que tous les participants à ces échanges, reconnaissant un objectif commun, doivent respecter un principe tel que le principe de coopération. Grice énonce quatre maximes conversationnelles, à savoir la maxime de quantité, la maxime de qualité, la maxime de pertinence et la maxime de modalité.

La première maxime, également connue sous le nom de maxime de quantité, concerne la quantité optimale d'informations que le locuteur doit fournir. La deuxième maxime, la maxime de qualité, se rapporte à la sincérité et à la véracité des déclarations de l'orateur. Ensuite, la troisième maxime, celle de la pertinence, met l'accent sur la validité du message, en exigeant que l'orateur aborde des sujets liés à la conversation en cours. Enfin, la maxime de modalité définit la manière dont les informations sont communiquées.

Grice fait une brève mention dans son article de 1975 qu'il existe probablement d'autres maximes (comme celles liées à l'esthétique, à la société ou à la morale), par exemple, "être poli", qui sont fréquemment observées par les participants aux échanges communicatifs. Cette brève référence à la maxime de politesse a captivé l'attention des chercheurs, les encourageant à élaborer des règles et des principes sur ce sujet.

Parmi ces chercheurs, George Lakoff se distingue. Lakoff (1975) est reconnu comme un contributeur majeur à la théorie de la politesse et est même considéré comme le précurseur de cette théorie, car il a été le premier à l'étudier de manière critique dans une perspective pragmatique (Eelen, 2001). Selon Lakoff (1975), les sociétés ont développé la politesse comme un moyen de réduire les conflits dans les interactions personnelles. Pour Lakoff (1975), la politesse représente « un moyen de minimiser le risque de confrontation dans un discours ». En s'appuyant sur les maximes de Grice, Lakoff (1975) a proposé pour la première fois des « règles de compétence pragmatique » qui comprenaient :

1. Soyez précis

2. Soyez courtois

Il explique que lorsqu'un orateur vise principalement la communication, il s'efforce d'être explicite afin de transmettre clairement son intention. En revanche, si l'objectif principal de l'orateur est d'indiquer la relation en fonction du statut des participants à un discours, il privilégie l'expression de sa politesse plutôt que la clarté (Lakoff, 1973 : 296). Lakoff (1973) a mis en avant la première règle, celle de la clarté (Soyez clair), en puisant son inspiration dans le principe de coopération de Grice, qu'il désigne

sous le nom de « les règles de la conversation ». Ajoutant sa deuxième règle (Soyez poli), Lakoff (1973) propose les « règles de politesse » suivantes, soulignant que celles-ci sont parfois enfreintes pour des raisons de politesse : 1. Ne vous imposez pas.

2. Donnez le choix.

3. Mettez l'autre à l'aise.

Selon Lakoff (1973), en cas de conflit entre la politesse et la clarté, la politesse prend généralement le dessus, car, dans une conversation, éviter d'offenser est souvent plus crucial que transmettre le message de manière transparente. Leech (1983) a également examiné la politesse dans le contexte de la rhétorique interpersonnelle, englobant les principes de politesse, de coopération et d'ironie de Grice. Le principe de politesse de Leech (1983) se compose de six maximes basées sur les concepts de « coût » et de « bénéfice ». Il cherche à compléter le principe de coopération de Grice et à expliquer pourquoi les gens enfreignent les maximes de Grice, similairement au modèle de Lakoff (1973). Selon Leech (1983 : 82), la courtoisie vise à "préserver l'harmonie sociale et les liens amicaux, nous permettant dès le départ de supposer que notre interlocuteur est disposé à coopérer."». Dans l'élaboration de son modèle de politesse, Lakoff (1973) s'appuie sur le principe de coopération de Grice. Cependant, il souligne que ce principe ne peut pas rendre compte du fait que les individus choisissent fréquemment de communiquer de manière indirecte et moins informative.

D'après Leech (1983), délibérément ignorer les principes conversationnels peut être considéré comme une manière de manifester de la politesse. Il présente six maximes de politesse fondées sur les concepts de «

coût » et de « bénéfice » dans son analyse de la rhétorique interpersonnelle. Leech (1983) explique que la politesse implique la maximisation de l'expression de croyances polies tout en minimisant celle de croyances grossières, soulignant que l'accent est mis davantage sur le premier aspect que sur le second.

Enfin, la politesse est considérée comme un moyen d'éviter les conflits, selon la théorie de la politesse de Brown et Levinson (Brown et Levinson, 1978, 1987). Pour les besoins de notre étude, nous soulignerons les domaines clés de la politesse tels qu'élaborés par ces auteurs. Ils font appel au concept de « face » de Goffman (1967), qui est décrit comme "la valeur sociale positive qu'une personne affirme réellement à travers la manière dont d'autres supposent qu'elle l'adopte lors d'un contact particulier", afin d'élaborer une théorie universelle de la politesse. Ils ont introduit les « faces négatives » et « faces positives » dans leur théorie. La « face négative » fait référence à ce que Goffman (1967) qualifie de « territoires du soi », c'est-à-dire un souhait de ne pas être perturbé.

En revanche, l'expression "face positive" fait référence au besoin d'être reconnu dans ses actions et est associée à une manifestation de soutien. De plus, elle suppose que certaines actions, telles que "demander, refuser, donner des conseils", sont intrinsèquement menaçantes. Les auteurs ont désigné ces actions sous le terme de « FTAs ». Selon Brown et Levinson (1987), l'utilisation de déclarations indirectes traditionnelles est considérée comme une forme de politesse négative, car elle permet au locuteur de préserver son côté négatif, c'est-à-dire son désir de ne pas être dérangé. Ils identifient trois éléments qui influent sur le choix des stratégies de politesse : la distance

sociale entre le locuteur et l'interlocuteur, le pouvoir détenu par l'interlocuteur sur le locuteur, et la gravité de la faute commise envers l'autorité (FTA).

Théorie de Politesse de Brown & Levinson

Brown & Levinson (1987) supposent que chaque membre adulte capable de la société a et considère que les autres ont un « visage » qui est l'image publique de soi que tout le monde veut peindre de lui-même. Ils classent le « visage » en deux, à savoir « visage négatif » et « visage positif ». Alors que le visage négatif se concentre sur la revendication fondamentale de territoires, de réserves personnelles, de liberté d'action et d'absence d'imposition, le visage positif met l'accent sur l'image de soi cohérente positive ou « personnalité » revendiquée par les interlocuteurs.

En termes simples, le visage négatif concerne le désir de chaque membre que ses actions ne soient pas entravées par les autres, tandis qu'avec le visage positif, le membre de la communauté linguistique souhaite que ses désirs soient souhaitables pour au moins certains membres de cette même communauté. De plus, ils supposent que chaque membre d'une communauté linguistique a certaines capacités de raisonnement pour déterminer les moyens de réaliser l'une ou l'autre de ces faces.

Des travaux de Goffman (1967), est née la notion de « visage ». Le visage est quelque chose qui est sentimentalement incliné et peut être perdu, maintenu ou amélioré. Cela nécessite également qu'une grande attention lui soit accordée dans les interactions quotidiennes. Le visage de l'un dépend du visage de l'autre, d'où la vulnérabilité mutuelle du visage. Du fait que le contenu du visage diffère d'une culture à l'autre, Brown & Levinson (1987)

considèrent que les membres d'une communauté linguistique doivent être orientés sur les modalités de communication entre eux.

Brown & Levinson (1987) placent le « visage » sur la même échelle que tous les autres besoins fondamentaux de la vie en raison du fait que chaque être humain s'attend à ce que son « visage » soit entièrement ou partiellement satisfait. Néanmoins, le « visage » peut généralement être minimisé à la suite d'une interruption sociale ou d'une coopération urgente ou même par intérêt pour l'efficacité (Brown & Levinson, 1987). Les doubles faces de « visage » se résument dans la notion de deux faces : une positive et une négative.

Comme mentionné précédemment, dans la théorie de la politesse de Brown & Levinson (1987), la place de la rationalité n'est jamais sous-estimée. Ils définissent la « rationalité » comme « l'application d'un mode de raisonnement spécifique qui garantit des inférences à partir de la fin ou des objectifs vers des moyens qui satisferont ces fins ». Cela signifie que dans toute communication, la relation de conséquence qui nécessite un raisonnement pratique pour permettre de passer des fins aux moyens et encore des moyens à la fin tout en conservant le caractère satisfaisant de ces moyens doit être observée (Brown & Levinson, 1987).

Ils signalent en outre qu'indépendamment de leurs hypothèses sur l'universalité du « visage » et de la « rationalité », certains actes menacent intrinsèquement le « visage ». C'est ce qui est destiné à être communiqué verbalement ou non verbalement entre naturellement en conflit avec les besoins du visage de l'un ou l'autre des interlocuteurs. De tels actes peuvent

menacer à la fois le visage positif et le visage négatif. Les détails à ce sujet seront développés dans les paragraphes suivants.

Actes menaçant le visage (ALE) (Face Threatening Acts (FTAs))

Brown & Levinson (1987 : 314) ont classé deux principales façons de faire des actes menaçant le visage (ALE). En ce qui concerne le premier, ils établissent une distinction entre les actes qui mettent en danger la face positive et ceux qui menacent la face négative. Dans les actes menaçants la face négative, le locuteur n'entend pas éviter d'entraver la liberté d'action de l'auditeur. Ils comprennent des actes qui sous-tendent certains actes futurs de locuteur et, ce faisant, exercent une certaine pression sur l'auditeur pour qu'il produise ou se dénie de faire l'acte du locuteur. Des exemples de ces actes sont des ordres, des demandes, des suggestions, des conseils, des rappels, des menaces, des avertissements et ose.

Les actes menaçant le visage négatif incluent également des actes qui prédissent certains actes futurs positifs de locuteur envers l'auditeur et, ce faisant, exercent une certaine pression sur l'auditeur pour qu'il les accepte ou les rejette et qu'il contracte éventuellement une dette. Les offres et les promesses entrent dans cette catégorie. Les actes finaux qui menacent la face négative sont ceux qui sous-tendent certains désirs du locuteur envers les biens de l'auditeur ou de l'auditeur, donnant à l'auditeur des raisons de penser qu'il peut avoir à prendre pour protéger les objets du désir du locuteur ou les donner au locuteur. Exemples de tels actes sont des compliments, une expression d'envie ou d'admiration, une expression de haine, de colère et de convoitise.

Concernant les actes menaçants de visage positif, ils impliquent que le locuteur ne se soucie pas des sentiments ou des désirs du destinataire. En

d'autres termes, le locuteur ne veut pas des désirs de l'auditeur. Ces actes montrent que le locuteur a une évaluation négative d'un aspect du visage positif de l'auditeur. Des exemples de tels actes sont l'expression de désapprobation, de critique, de mépris, de ridicule, de plaintes, de réprimandes, d'accusations, d'insultes, de contradictions et de désaccords. Le deuxième aspect des actes qui menacent la face positive sont ceux qui montrent que S est indifférent à la face positive de H. Certains exemples sont l'expression d'émotions violentes, l'irrévérence, la mention de sujets tabous, l'annonce de mauvaises nouvelles sur H ou de bonnes nouvelles sur S, l'évocation de sujets dangereusement émotionnels ou de division, la non-coopération flagrante dans une activité et l'utilisation de termes d'adresse et autres identifications marquées par le statut lors des premières rencontres.

La deuxième distinction des actes menaçants le visage examine les menaces pesant sur le visage de l'auditeur par rapport à celles pesant sur le visage du locuteur. Les actes menaçants le visage qui menacent le visage du locuteur incluent ceux qui offensent le visage négatif du locuteur. Par exemple, expression de remerciements, acceptation des remerciements ou excuses du locuteur, excuses, acceptation d'offres, réponses aux faux pas de l'auditeur et aux promesses et offres involontaires. D'autres actes menaçants le visage endommagent directement la face positive du locuteur. Certains exemples incluent les excuses, l'acceptation d'un compliment, l'auto-humiliation, le brassage ou le recroquevillement, l'auto-contradiction, les aveux, les aveux de culpabilité ou de responsabilité et les fuites d'émotions.

Stratégies à faire d'ALE

Brown & Levinson (1987) affirment qu'en raison de la vulnérabilité mutuelle du visage, tout agent rationnel fera de son mieux pour contourner ces actes menaçants du visage. Dans sa quête pour minimiser ces menaces, il devra déployer des stratégies qui peuvent inclure au moins trois besoins ; le désir de communiquer l'ALE x , la volonté d'être performant ou urgent et l'envie de préserver le visage de H à quelque degré que ce soit. Cette section de notre travail se concentre sur les stratégies de réalisation d'ALE. La discussion est tirée de la théorie de la politesse selon Brown & Levinson (1987) qui proposent des stratégies possibles pour faire des ALEs. Ils comprennent, enregistrés, officieux, chauves ou sans action réparatrice, avec action réparatrice, une politesse positive et une politesse négative. Ils affirment que les utilisations de chacune de ces stratégies sont liées à des déterminants sociaux, en particulier la relation entre le locuteur et le destinataire et le caractère offensif potentiel du contenu du message.

En commençant par la stratégie « enregistrée », Brown & Levinson (1987) expliquent qu'un acteur enregistre un acte A s'il est clair pour les participants quelle intention de communication a conduit l'acteur à faire A. C'est-à-dire qu'il n'y a qu'une intention d'attribuer sans ambiguïté avec laquelle les témoins seraient d'accord. Par exemple, si quelqu'un dit ;

1. Je promets (par la présente) de venir demain.

et si les participants convenaient qu'en disant cela, il exprime sans ambiguïté l'intention de s'engager dans cet acte futur, alors dans la terminologie de Brown et Levinson (1987), il a déclaré « officiellement » qu'il promettait de le faire.

Inversement, si un acteur ne fait pas A, il y a alors plus d'une intention attribuable sans ambiguïté, de sorte que l'acteur ne peut pas être considéré comme s'étant engagé dans une intention particulière. Prenez par exemple, si quelqu'un dit ;

2. Merde, je n'ai plus d'argent. J'ai oublié d'aller à la banque aujourd'hui.

Il cherche peut-être à obtenir de l'argent de quelqu'un, mais on ne peut pas considérer qu'il s'est engagé dans cette intention. Cette stratégie peut être adoptée pour éviter des réponses telles que ;

3. C'est la dix-septième fois que vous me demandez de vous prêter de l'argent.

Les métaphores, l'ironie, les questions rhétoriques, les euphémismes et les tautologies sont les réalisations linguistiques des stratégies off-record. Le « off record » emploie toutes sortes d'indices sur ce qu'un locuteur veut ou entend communiquer sans le faire directement, de sorte que le sens est dans une certaine mesure négociable.

En ce qui concerne le fait d'accomplir un acte crûment ou sans réparation, Brown et Levinson (1987) disent qu'il s'agit de le faire de la manière la plus directe, claire, sans ambiguïté et concise possible. Cette stratégie est principalement utilisée pour faire une demande. Par exemple :

4. Balayez la pièce !

Suivant les spécifications des maximes de coopération de Grice, Brown & Levinson (1987) expliquent les implications de l'acte de parole 4. Pour eux, normalement, un tel ALE ne se fera de cette manière que si le locuteur ne craint pas la rétribution du destinataire en des situations telles que

celle où S et H conviennent tous deux tacitement que la pertinence des demandes de visage peut être suspendue dans l'intérêt de l'urgence ou de l'efficacité, deux où les dangers pour le visage de S sont très faibles comme dans les offres, les demandes, les suggestions qui sont clairement dans les situations de H intérêt et ne nécessitent pas de grands sacrifices et enfin où S est largement supérieur en puissance à H ou peut obtenir le soutien du public pour détruire le visage de H sans perdre le sien.

Par action réparatrice, Brown & Levinson (1987) entendent des actions qui « donnent face » au destinataire. En d'autres termes, cette stratégie tente de contrecarrer les dommages potentiels du visage de FTA en le faisant de manière à indiquer clairement qu'aucune menace de ce type n'est intentionnelle et que S reconnaît en général le manque de visage de H et H lui-même veut qu'il soit atteint aussi.

La politesse positive est orientée vers la face positive de H, l'image de soi positive qu'il revendique pour lui-même. La politesse positive est basée sur l'approche ; il oint le visage du destinataire en indiquant qu'à certains égards, S veut ce que H veut. Ceci peut être réalisé en traitant H comme un membre d'un groupe, un ami ou une personne dont les désirs et les traits de personnalité sont connus et appréciés. La menace potentielle d'un acte est minimisée dans ce cas par l'assurance qu'en général, S veut au moins ce que H veut. Par exemple, S considère que H est important « les mêmes » que lui, avec des droits et des devoirs au sein du groupe et des attentes de réciprocité, ou par l'implication que S aime H afin que l'ALE ne signifie pas une évaluation négative en général du visage de H.

Les réalisations linguistiques de la politesse positive sont à bien des égards simplement représentatifs du comportement linguistique normal entre intimes, où l'intérêt et l'approbation de la personnalité de l'autre, des présupposés indiquant des désirs et des connaissances partagés, des prétentions implicites à la réciprocité des obligations ou à la réflexivité des désirs, etc. sont régulièrement échangés. Peut-être que la seule caractéristique qui distingue la réparation de politesse positive du comportement de langage intime quotidien normal est un élément d'exagération ; cela sert de marqueur de l'aspect de réparation du visage de l'expression de politesse positive, en indiquant que même si S ne peut pas, avec une sincérité totale' dire « Je veux ce que vous voulez », il peut au moins indiquer sincèrement « Je veux que votre visage positif soit satisfait. » Ainsi, l'élément de manque de sincérité dans les expressions exagérées d'approbation ou d'intérêt. Par exemple :

5. Comme c'est absolument merveilleux ! Je ne peux tout simplement pas imaginer comment vous parvenez à garder vos roses si exquises, Mme B !

Ce qui précède est compensé par l'implication que l'orateur veut vraiment sincèrement que le visage positif de Mme B soit amélioré. C'est précisément cette association avec l'usage intime du langage qui donne à la linguistique de la politesse positive sa force réparatrice.

La politesse négative, d'autre part, est orientée principalement en satisfaisant partiellement le visage négatif de H, son désir fondamental de maintenir des revendications de territoire et d'autodétermination. La politesse négative est essentiellement basée sur l'évitement et les réalisations des stratégies de politesse négative consistent en l'assurance que le locuteur réalise

et reconnaît la volonté négative du destinataire et n'altérera pas la liberté d'action du destinataire. Par conséquent, la politesse négative se caractérise par l'effacement de soi, la retenue de la formalité avec une attention aux aspects très restreints de l'image de soi du H, centrée sur son désir de ne pas être entravé. Brown & Levinson ajoutent qu'entre la quête de l'enregistrement comme condition préalable pour être vu payer la face et le désir d'aller hors-enregistrement pour éviter d'imposer est une tension naturelle dans la politesse négative. Dans le traitement de cette tension, un compromis est atteint dans l'indirectivité conventionnelle. C'est à ce moment-là que S fait une révérence symbolique à H en adoptant une manière entièrement conventionnelle de faire de l'ALE, montrant ainsi qu'il est conscient et honore les désirs négatifs de H.

Par exemple ;

6. Pouvez-vous passer le sel ?

serait lue comme une demande par tous les participants. Il n'y a pas d'autre interprétation alternative viable de l'énoncé, sauf dans des circonstances très spéciales.

Facteurs Sociolinguistiques Qui Influencent l'Usage de la Politesse

Selon Brown et Levinson, trois facteurs sociologiques sont essentiels pour déterminer le niveau de politesse qu'un locuteur (S) utilisera envers une adresse (H) : puissance relative (P) de H sur S, distance sociale (D) entre S et H, et le classement de l'imposition (R) impliquée dans l'exécution de l'acte menaçant le visage (FTA). Malgré le fait qu'un certain nombre d'expériences ont produit des résultats qui contredisent les prédictions de leur modèle pour la variable D (Holtgraves, 1992 ; Slugoski, 1985 et Rosaldo, 1982), il existe un solide soutien expérimental dans la littérature sur l'interopérabilité pour

l'importance des facteurs P et R dans la détermination des analyses de politesse (Bates, 1976 ; Lakoff , 1977b; Leech, 1980 & 1983).

Brown & Levinson (1987) reconnaissent qu'il existe des composantes des relations sociales autres que le pouvoir et la distance sociale qui se manifestent verbalement de diverses manières. Cependant, en comparaison interculturelle, ces trois éléments, qui sont composés de dimensions de hiérarchie, de distance sociale et de classement d'imposition spécifiques à la culture, semblent effectuer une analyse remarquablement adéquate pour déterminer les évaluations de politesse.

Brown & Levinson (1987) ont poursuivi en affirmant que l'évaluation de la gravité d'un ALE (c'est-à-dire les calculs que les membres semblent faire) implique les facteurs suivants dans de nombreuses cultures, sinon toutes :

1. la « distance sociale » (D) entre S et H (une relation symétrique)
2. La « puissance » relative de S et H (P) (une relation asymétrique)
3. le classement absolu (R) des impositions dans la culture spécifique

Une clarification rapide est requise. Nous ne nous intéressons à D, P et R que dans la mesure où les acteurs croient avoir connaissance mutuelle que ces variables ont certaines valeurs.

La gravité ou le poids d'un ALE x particulier est une combinaison de risque pour le visage de S et de risque pour le visage de H, dans une proportion proportionnelle à la nature de l'ALE. Ainsi, les excuses et les demandes sont essentiellement des menaces pour le visage de S, les conseils et les ordres sont principalement des menaces pour le visage de H, et les demandes et offres sont essentiellement des menaces pour les visages des deux

participants. Cependant, la méthode par laquelle la gravité d'un ALE particulier est évaluée semble être agnostique quant à savoir si le visage de S ou de H est menacé, ou dans quelle proportion. Supposons que le poids d'un ALE est calculé comme suit :

$$W_x = D(S, H) + P(H, S) + R_x$$

où W_x est une valeur numérique qui mesure le poids de l'ALE x , $D(S, H)$ est une valeur qui mesure la distance sociale entre S et H, $P(H, S)$ est une valeur qui mesure la puissance que H a sur S, et R_x est une valeur qui mesure le degré auquel le FTA x est considéré comme une imposition dans cette culture. Ils ont supposé que chacune de ces valeurs pouvait être mesurée sur une échelle allant de 1 à n , où n est un petit nombre. Leur formule suppose que la fonction qui attribue une valeur à W_x sur la base des trois paramètres sociaux le fait de manière simple et sommative. Dans tous les cas, la fonction doit tenir compte du fait que les trois dimensions P, D et R contribuent au sérieux d'un ALE, et donc à déterminer le niveau de politesse avec lequel un ALE sera communiqué, toutes choses égales par ailleurs.

Brown & Levinson (1987) clarifient leur intention, déclarant que par D et P, ils désignent des dimensions sociales panculturelles très générales qui ont très probablement des corrélats « émiques ». Ils ne sont pas intéressés par les facteurs qui sont combinés pour estimer ces variables complexes ; ces facteurs sont sans aucun doute culturellement spécifiques. Par exemple, $P(H, S)$ peut être considéré comme grand parce que H est éloquent et influent, ou parce qu'il est un prince, une sorcière, un voyou ou un prêtre ; $D(S, H)$ peut être considéré comme grand parce que H parle un autre dialecte ou une autre langue, ou parce qu'il vit dans la vallée voisine, ou parce qu'il n'est pas un

parent. Ces éléments sont décrits comme suit : Aux fins de la présente loi, D est une dimension sociale symétrique de similitude/différence au sein de laquelle S et H se situent. Leur dimensions sociales P, D et R peuvent être vues de diverses manières dans de nombreux cas (mais pas dans tous). En utilisant P comme exemple, nous pourrions soutenir que les individus se voient attribuer une valeur absolue sur cette dimension qui mesure le pouvoir de chaque individu par rapport à tous les autres.

En conséquence, un directeur de banque peut recevoir une note élevée tandis qu'un employé de bas niveau reçoit une note faible. Lorsqu'un travailleur sort une arme, fait partie d'un jury jugeant le directeur ou représente son syndicat, la dynamique du pouvoir change. Pour préserver l'idée qu'il existe des affectations ultimes (sans contexte) à P, nous devons permettre des reclassifications contextuelles qui ajustent les affectations sous certaines conditions.

Une explication plausible est que P est une valeur attribuée aux rôles ou aux ensembles de rôles plutôt qu'aux individus. En conséquence, un pouvoir asymétrique est intégré aux rôles de gestionnaire/employé ou de parent/enfant. Ensuite, nous devrions autoriser des ensembles de rôles tels que gangster/victime afin de déterminer comment les gens peuvent trouver les valeurs P relatives qu'ils s'attendent normalement à voir inversées par les circonstances. Mais toutes les formes de pouvoir ne sont-elles livrées avec des jeux de rôles ? Si tel est le cas, la notion de rôle social doit être diluée. Il y a aussi un autre problème avec ce point de vue. Les individus développent un ensemble de rôles, et des valeurs P élevées dans un rôle influencent la façon dont ils agissent dans un autre. Lorsqu'un nouveau président est élu, ses

anciens amis peuvent rester amis, mais il est peu probable que l'ancienne égalité soit rétablie.

Un troisième point de vue est que les évaluations sociales stables, qu'il s'agisse d'individus ou de rôles, ne sont qu'un facteur dans la détermination de P. D'autres sources situationnelles de pouvoir peuvent compléter, ajuster ou complètement outrepasser ces évaluations sociales stables. L'évaluation de P peut être influencée par des faiblesses temporaires du pouvoir de négociation, de la force de caractère ou des alliances.

La relativité contextuelle de la puissance relative P est démontrable dans le cas suivant. Un homme d'une basse caste du sud de l'Inde qui s'approche d'un brahmane nécessitant des services rituels le traitera avec une grande déférence. Lorsque le brahmane viendra rendre visite à l'homme de basse caste en sa qualité de fonctionnaire du gouvernement, ce sera le brahmane qui adoptera l'attitude déférente voire servile (Beck, 1972). Comparez aussi, le basculement de la déférence en Europe lorsqu'un locuteur passe de son propre domaine d'expertise dans le domaine de l'autre locuteur. Dans ces cas, les valeurs P semblent changer à mesure que les rôles de suppliant/spécialiste et d'expert/apprenant sont inversés.

Il pourrait être approprié de pouvoir démontrer que les facteurs P, D et R sont tous pertinents et indépendants, et sont les seuls pertinents une fois utilisés par les acteurs pour évaluer le danger des ALE. Mais notre affirmation n'est pas qu'ils soient les seuls facteurs pertinents, mais simplement qu'ils englobent tous les autres (statut, autorité, profession, identité ethnique, amitié, facteurs situationnels, etc.) qui ont un effet de principe sur de telles évaluations. Cependant, nous pouvons illustrer leur indépendance et leur

pertinence par les exemples suivants, en référence à notre formule et à l'affirmation selon laquelle W_x fournit au locuteur la principale raison de choisir parmi les cinq ensembles de stratégies de politesse.

En considérant d'abord la variable D , nous pouvons prendre deux cas où P et R sont constants et ont de petites valeurs dans l'estimation de S - en d'autres termes, où la puissance relative de S et H est plus ou moins égale, et l'imposition n'est pas super. Ces petites impositions se trouvent, par exemple, dans les demandes de « biens gratuits », ces choses et services (comme un match, ou dire l'heure, ou donner des instructions) que tous les membres du public peuvent raisonnablement exiger les uns des autres. Avec P et R maintenus constants et petits, seule l'expression de D varie dans les deux phrases suivantes :

1. Excusez-moi, auriez-vous par hasard le temps ?
2. Vous avez le temps, mon pote ?

Leurs intuitions sont que (1) serait utilisé où (dans la perception de S) S et H étaient éloignés (des étrangers de différentes parties, disons), et (2) où S et H étaient proches (soit connus l'un de l'autre, soit perceptiblement « similaire » en termes sociaux). D , alors, est la seule variable dans notre formule qui passe de (1) à (2), et ce faisant diminue W_x qui fournit le motif de l'encodage linguistique particulier de l'ALE.

En ce qui concerne la variable P , supposons que D et R sont maintenus constants et ont de petites valeurs (par exemple, si S et H se connaissent de vue et que l'imposition est une demande de biens gratuits) :

3. Excusez-moi monsieur, est-ce que ça irait si je fumais ?
4. Ça vous dérange si je fume ?

Avec la phrase 3, Brown & Levinson disent qu'il pourrait être dit par un employé à son patron, tandis que 4 pourrait être dit par le patron à l'employé dans la même situation. Ici donc, P est la seule variable qui passe de 3 à 4 (plus exactement, P de H sur S), et cela encore diminue W_x qui fournit à S les raisons de son choix entre 3 et 4 pour son encodage linguistique. Que R est également variable indépendamment peut être démontré de la même manière.

Supposons que P est petit et D est grand (S et H sont des étrangers, par exemple), et P et D sont maintenus constants. Comparez ensuite :

5. Écoutez, je suis vraiment désolé de vous déranger, mais y aurait-il chance que vous me prêtez juste assez d'argent pour obtenir un billet de train pour rentrer chez moi ? J'ai dû laisser tomber mon sac à main et je ne sais pas quoi faire.

6. Hé, tu as de la monnaie pour un quart ?

Les deux pourraient être dits à un étranger dans une gare par un voyageur frustré, mais l'intuition est que S en disant 5 considère l'ALE comme beaucoup plus sérieux que l'ALE fait en 2. La seule variable est R, et comme R_x est inférieur en 6, le langage approprié pour un W_x faible doit y être utilisé. Leur conclusion est que, dans la hiérarchie des impositions dans la culture anglo-américaine, demander une grosse somme d'argent sans récompense est bien plus une imposition que de demander de la monnaie de sa poche. La première option (exemples 1, 3 et 5) dans chacun des cas précédents est une réalisation linguistique de la stratégie de politesse négative, tandis que la seconde (2, 4 et 6) est une réalisation de la stratégie de politesse positive.

Théorie de l'acte de parole

Les actes de parole, selon Austin (1962), sont « des actes accomplis par des énoncés tels que donner un ordre, faire des promesses, se plaindre, demander, s'excuser, etc. Lorsque nous prononçons une phrase ou une expression, nous accomplissons un acte auquel nous attendons de nos auditeurs qu'ils répondent verbalement ou non verbalement » (p. 65). Un acte de parole est un énoncé réalisé par un locuteur dans une situation donnée qui permet d'agir sur autrui et de produire un certain effet (Searle, 1972 ; Dumais, 2011, 2014). C'est le fait, pour un locuteur, de chercher à agir, par ses paroles, sur un interlocuteur. Les actes de parole sont gouvernés par les règles de la vie en société et font appel au contexte culturel (Dumais, 2014).

La philosophie analytique est à l'origine du concept d'acte de parole. Le livre "How to do things with words" de J.L. Austin a été publié en 1962, marquant le début de cette conceptualisation. J.R. Searle est ensuite devenu un autre contributeur majeur avec la publication de son ouvrage "Speech acts" en 1969. Par la suite, ces théories initiales ont été abondamment citées, développées et appliquées dans divers domaines tels que la philosophie, l'anthropologie, l'ethnographie et la sociologie. Plus tard, le concept a été utilisé dans des domaines variés tels que la linguistique théorique, la sociolinguistique, la critique littéraire, les études sur le développement du langage chez l'enfant, et enfin, la didactique des langues étrangères.

En substance, l'acte de parole exprime ce que l'on accomplit avec des mots : un homme politique fait des promesses par le langage, un médecin conseille son patient, un policier interroge un suspect, et une mère console son enfant. Les actes de parole englobent des actions telles que promettre,

conseiller, questionner et consoler (Decoo, 1994). Il est crucial de distinguer l'acte de parler en tant que concept d'action de l'énoncé, qui représente la manière dont l'acte de parler se réalise à travers les mots. Cette distinction peut être précisée de deux façons :

En premier lieu, l'accomplissement d'un acte de parole spécifique génère divers énoncés, souvent dépourvus du verbe qui le représente. Ainsi, l'utilisation du verbe "accepter" est rare lors de la réalisation de l'acte de parole correspondant, bien que plusieurs autres formulations puissent être employées en réponse : Oui / Ça va / D'accord / Bien sûr / OK / Bon, bon / Formidable / Merci... En fonction de la situation et de l'objet de l'acceptation, la concrétisation de cet acte de parole peut également revêtir la forme d'une courte phrase : Ça me ferait plaisir / Je veux bien le faire / Je partage le même avis / Vous pouvez me le donner / Envoyez-le par la poste... Il est également envisageable d'exprimer l'acceptation de manière conditionnelle : Si tu veux / Si ça ne vous dérange pas / Si personne ne s'y oppose... D'autres méthodes de réalisation sont également envisageables.

Cependant, en général, une phrase peut se traduire par divers actes de parole en fonction de son ton et de son contexte. L'affirmation "Il fait froid" peut simplement constituer un acte de parole de constatation, également appelé acte de parole locutoire en anglais, mais elle peut souvent impliquer d'autres actes de parole, tels que se plaindre du froid, demander d'allumer le chauffage, conseiller de quitter rapidement un endroit froid, ou exprimer son désaccord concernant le fait que quelqu'un a omis d'allumer le chauffage. Le plus souvent, une déclaration englobe simultanément plusieurs actes de parole. Les actes de parole sont, par nature, des actions plutôt que des phrases. Ils ne

peuvent pas être assimilés à des énoncés, car fréquemment, un seul énoncé comporte plusieurs actes (Schmidt & Jack, 1980).

Depuis la fin des années 60, une littérature scientifique considérable a été créée sur le sujet de l'acte de parole. Il a reçu des contributions de nombreux linguistes de pratiquement toutes les branches de la linguistique. Voici un résumé du positionnement des problèmes :

Les actes de langage sont-ils intrinsèquement liés à une langue particulière, ou sont-ils plutôt "universels"? Les actions verbales telles que demander, commander, promettre, etc., demeurent les mêmes dans toutes les langues et cultures lorsqu'elles sont envisagées comme des concepts d'action générale. Cela appuie l'idée qu'il est difficile d'"apprendre" de nouveaux ou d'autres actes de langage dans une langue étrangère, car chacun est capable de comprendre l'ensemble des actes de langage dans sa langue maternelle. La différence réside dans la manière dont ces actes de langage se manifestent dans chaque langue, mais alors nous entrons dans le domaine des énoncés.

Comment organisez-vous les actes de langage? Searle (1976), créateur de la classification la plus largement reconnue, classe les actes de langage en cinq catégories en fonction de l'intention du locuteur : les actes représentatifs, les actes directifs, les actes commissifs, les actes expressifs et les actes déclaratifs. Néanmoins, diverses variations existent dans cette classification, avec des structures nettement différentes, chacune illustrée par de nombreux exemples, mettant ainsi en lumière la complexité de la langue.

Actes de parole dans l'enseignement des langues

Au commencement des années 70, l'idée des actes de parole est apparue dans les écrits sur l'instruction des langues étrangères. Ce terme était inclus dans le langage technique des nouvelles approches dites communicatives. Puisque l'enseignement "précédent" était critiqué, à juste titre ou non, pour son caractère trop théorique et non pratique, le nouveau concept d'acte de parole visait à imposer une obligation fondamentale à l'enseignement : les élèves devaient apprendre à accomplir des actions linguistiques.

L'une des approches les plus connues de ce courant est le modèle "fonctionnel-notionnel". Deux éléments fondamentaux sont identifiés : les fonctions et les notions. Les fonctions sont basées sur le concept des actes de parole, tels que savoir demander, promettre, refuser, etc. Les listes détaillées de fonctions, comme celles présentées dans le niveau de seuil ou Un Niveau-Seuil, qui agissent en tant que répertoire linguistique, exposent ces fonctions avec leur structure complexe, accompagnées d'exemples d'énoncés possibles.

Les notions incarnent les éléments lexicaux visant à donner corps aux fonctions : sans vocabulaire, aucun énoncé ne serait envisageable. L'analyse des notions, comme exposé par exemple dans Un Niveau-Seuil, suit une organisation thématique supposée s'aligner globalement sur les besoins d'un apprenant en langue étrangère : des notions générales telles que le temps, le lieu, la quantité, la qualité ; des notions spécifiques comme la personne, la maison, se déplacer quelque part, etc.

Les aspects grammaticaux ne sont pas non plus négligés (ce que certains, en appliquant le fonctionnel-notionnel de manière indistincte, ont

parfois tendance à oublier) : Un Niveau-Seuil accorde une importance significative à la description des éléments grammaticaux essentiels pour formuler des énoncés.

A partir de ces "listes-seuils", un mouvement assez vaste a émergé dans la seconde moitié des années soixante-dix et au début des années quatre-vingt. Ce mouvement opérait et opère encore sous diverses appellations, en se référant à l'autorité supposée des "normes européennes" du "niveau-seuil". Une analyse détaillée de ce mouvement et de ses multiples formes nous emmènerait trop loin ici. Il suffit de noter que les évolutions dans l'enseignement des langues sont fortement influencées par des tendances temporaires d'origine psychologique ou linguistique.

Cependant, afin de maintenir une base concrète spécifique à la langue enseignée, il est nécessaire de délaisser la définition originelle d'Austin, celle d'un concept abstrait et universel, pour adopter l'une des définitions élaborées par la littérature didactique par nécessité : l'acte de parole est un énoncé ou un groupe d'énoncés lié à une situation. Si, pour les besoins de notre propos, il est impératif de faire référence à la définition originelle, nous précisons l'emploi du terme. L'origine de la pragmatique peut être retracée dans les questions posées par les philosophes du langage du XXe siècle sur le langage, qui ont donné naissance à la théorie des actes de langage. Il est important de noter que cette théorie n'émerge pas de la linguistique, mais de la philosophie du langage qui a pris forme dans les années 50.

Le premier penseur à avoir introduit cette théorie a été John Austin, considéré comme le père de la pragmatique moderne. Sa théorie a été renforcée et reformulée par John Searle. Dans son ouvrage "How to do things

with words" (1962), traduit en français sous le titre "Quand dire, c'est faire" (1970), Austin établit une distinction entre les énoncés performatifs, qui impliquent l'exécution de certains types d'actes conventionnels, et les énoncés constatifs, qui peuvent être vrais, décrivant ainsi des états de choses tels qu'ils sont dans le monde, ou faux dans le cas contraire.

Par la suite, Austin a ajusté cette distinction pour définir trois types d'actes de langage dans l'utilisation du langage : l'acte locutoire, où le sens est dérivé des éléments linguistiques individuels formant un énoncé ; l'acte illocutoire, où le locuteur exprime son intention de faire quelque chose d'une manière que l'interlocuteur reconnaît également ; et l'acte perlocutoire, où un autre philosophe du langage ayant contribué à la théorie des actes de langage est John Searle, qui a partiellement modifié la pensée d'Austin. Il a introduit pour la première fois, dans son ouvrage paru en 1969, "Speech acts. An essay in the philosophy of language", le terme "acte de langage". Comme Austin, Searle considère que tout énoncé linguistique fonctionne comme un acte particulier, produisant ainsi un effet spécifique et entraînant une modification particulière de la situation interlocutive. Il appelle "force illocutoire" l'élément de l'énoncé qui lui confère sa valeur d'acte. En ce qui concerne les énoncés suivants :

1. Paul fume beaucoup.
2. Paul fume-t-il beaucoup ?
3. Fume beaucoup, Paul !
4. Plût au ciel que Paul fume beaucoup !

Nous pouvons soutenir que c'est la même proposition, mais les énoncés varient en termes de force illocutoire : le premier affirme, le deuxième

interroge, le troisième donne un ordre, et finalement, le quatrième exprime un souhait.

D'après Searle (1976), sur le plan terminologique, il est essentiel d'établir une distinction entre les actes illocutoires, qui font référence aux diverses actions que nous pouvons accomplir à travers le langage. Le fonctionnement de ces actes est régi par des règles intégrées à ce que Saussure désigne comme la langue. D'un autre côté, il y a les forces illocutoires, qui correspondent, dans un énoncé, à l'élément permettant à cet énoncé de fonctionner comme un acte particulier. Par exemple, on pourrait affirmer que

5. Donne-moi le stylo!

possède une force illocutoire d'ordre.

Par ailleurs, Searle (1969) argue que l'acte de parole représente la "plus petite unité de communication linguistique" et il affirme que la nécessité de se concentrer sur l'étude des actes de langage réside dans le fait que toute communication linguistique intègre des actes de langage.

Selon Searle, l'utilisation du langage indirect permet au destinataire de comprendre l'intention du locuteur. En d'autres termes, l'énoncé a des répercussions sur les émotions, les pensées et les actions de l'auditoire. « Le locuteur transmet au récepteur plus qu'il n'exprime, en se basant sur des informations linguistiques et non linguistiques partagées par les deux parties, ainsi que sur l'association de la raison et de l'inférence par le récepteur » (Searle 1976 : 61).

En d'autres termes, le philosophe suggère que le destinataire interprète l'acte de langage indirect en se basant sur des connaissances partagées avec le locuteur. Ces connaissances aident le destinataire à tirer les déductions

nécessaires pour éviter une interprétation littérale de l'acte illocutoire. Ainsi, selon Searle (1976), les principales raisons de l'utilisation de formes indirectes sont liées aux règles de politesse. Cela signifie que l'usage d'actes de parole indirects permet d'éviter, par exemple, l'utilisation d'énonciations impératives tout en accomplissant le même objectif illocutoire.

En outre, la proposition de classification des actes de parole par Searle (1982) est largement reconnue. Il se base sur les travaux d'Austin pour établir une distinction entre les différents types d'actes de langage. Il classe les actes de langage illocutoires en cinq catégories : assertifs, directifs, promissifs, expressifs et déclaratifs. Pour les actes assertifs, le locuteur s'engage avec la vérité de la proposition exprimée, comme c'est le cas dans des actes tels que "affirmer" ou "assurer". Par exemple :

7. Il fait chaud.

En ce qui concerne les actes directifs, le destinataire effectue l'acte spécifique auquel fait référence la formulation. Par exemple :

8. Ouvre la fenêtre.

Pour les actes promissifs, le locuteur se présente comme le sujet qui réalisera l'action mentionnée dans l'énoncé au bénéfice du destinataire. Par exemple :

9. Je te prêterai l'argent dont tu as besoin.

Au sein des actes expressifs, les interlocuteurs expriment leurs sentiments et leurs attitudes. Exemple :

10. Merci de m'avoir aidé.

En ce qui concerne les actes déclaratifs, le locuteur établit une connexion entre le contenu proposé et la réalité au moment où il émet l'énoncé. Par exemple :

11. Un juge déclare : Je vous proclame mari et femme.

Les définitions d'Austin et de Searle indiquent que les actes de parole ne se limitent pas à des expressions linguistiques, mais représentent également des actions linguistiques qui accomplissent notre objectif communicatif. Cela nous amène à considérer que les interlocuteurs font plus que simplement prononcer des mots. Les actes de langage font partie intégrante des interactions de la vie quotidienne et nécessitent la connaissance de l'utilisation appropriée du langage dans une culture donnée. Par exemple, si le locuteur énonce les phrases suivantes :

12. Vous pourriez m'écouter un moment ?

13. Écoute-moi un moment.

Pour les énoncés 12 et 13, les formulations pourraient être comprises comme des demandes plutôt que des questions ou des ordres, respectivement. Cela soulève la réflexion sur le fait que la signification littérale de l'énoncé diffère considérablement de l'acte produit dans le contexte. Quand nous traitons les actes de parole, l'importance du contexte devient évidente. Selon Escandell (2006 : 52), le contexte peut être défini comme « un sous-ensemble particulier d'hypothèses que l'interlocuteur utilise pour interpréter une formulation donnée ». Dans ce contexte, il s'agit de la compréhension par l'interlocuteur de l'intention du locuteur.

En conséquence, la théorie des actes de langage a été développée par plusieurs experts en linguistique, parmi lesquels Austin, qui a introduit la notion de deux types d'énoncés : les énoncés constatifs et performatifs. De plus, il a décrit l'accomplissement de trois actes simultanés : locutoire, illocutoire et perlocutoire. En contribuant davantage, Searle a renforcé et

reformulé l'étude en introduisant le terme « acte de parole » et en classifiant les actes de parole en cinq catégories (assertif, directif, promissif, expressif et déclaratif). Ainsi, nous pouvons approfondir cette analyse en mettant l'accent sur les actes de demande et d'excuse grâce aux travaux de ces philosophes du langage et à leurs recherches.

Classification des actes de parole

Le Conseil de l'Europe (Beaco et al, 2004) propose une classification d'actes de parole. Voici cette classification. Tout d'abord, il y a la classification d'actes de parole qui a pour but d'interagir à propos d'information. C'est-à-dire s'informer, confirmer ou démentir, rectifier un propos, répondre à une demande d'information, demander une information personnelle.

Deuxièmement, il y existe la classification d'actes de parole qui vise à interagir à propos d'opinions ou de positions. Cela veut dire qu'exprimer son point de vue, exprimer son accord, exprimer son désaccord, exprimer son approbation, exprimer sa désapprobation, protester, exprimer son ignorance, exprimer le fait d'avoir oublié, rappeler quelque chose à quelqu'un, exprimer des degrés de certitude, exprimer sa capacité de faire quelque chose, exprimer son intention de faire quelque chose, exprimer son désir de faire quelque chose, accuser, s'accuser, avouer, rejeter une accusation, s'excuser, exprimer l'obligation, l'interdit.

Troisièmement, le Conseil propose une autre classification d'actes de parole qui cherche à interagir à propos d'émotion ou de sentiments. Cette classification s'agit d'exprimer le plaisir, la joie, le bonheur, exprimer la tristesse, interroger sur la joie ou la tristesse, consoler, encourager, réconforter,

exprimer sa sympathie, exprimer son espoir, sa déception, sa peur, son soulagement, sa souffrance physique, rassurer, exprimer le fait d'aimer, d'apprécier quelque chose à quelqu'un, le fait de ne pas aimer, la préférence, la satisfaction, l'insatisfaction, se plaindre, exprimer sa colère, sa mauvaise humeur, réagir à la colère ou la mauvaise humeur d'autrui, jurer, exprimer son intérêt pour quelque chose, son intérêt pour ce que dit quelqu'un, exprimer son indifférence, sa surprise, sa gratitude, sa reconnaissance, remercier, faire un compliment, recevoir un compliment.

Demande comme acte de parole

Après avoir explicité la théorie des actes de parole, nous allons approfondir notre analyse sur l'acte de langage de la requête, identifié par les spécialistes comme "l'activité la plus fondamentale et la plus répandue de l'interaction sociale" (Drew et Couper-Kuhlen, 2014 : 1). Cet acte spécifique, la demande, a été exploré par divers linguistes qui ont formulé des hypothèses cruciales afin de définir cette action et appréhender son fonctionnement dans la langue française.

L'importance de cet acte de parole se manifeste dans la communication interactive. En effet, au cours de la vie quotidienne, chaque participant au processus communicatif se trouve obligé de formuler des requêtes. La fréquence des occurrences de ce type d'acte de langage constitue l'une des raisons pour lesquelles de nombreux linguistes et philosophes du langage l'examinent. De plus, ce type d'acte a été largement étudié en tant que l'un des "Face Threatening Acts" (actes menaçants pour la face), selon la théorie de la politesse de Brown et Levinson (1987). Les demandes menacent la face négative (ou territoire) des interlocuteurs, restreignant ainsi leur liberté

d'action. En raison de cette menace, ces formulations sont souvent atténuées en français en fonction du contexte, c'est-à-dire que les paramètres sociaux tels que la relation entre les interlocuteurs (la distance et la hiérarchie) influent de manière significative sur la réalisation de ce type d'acte de parole.

Les formulations de demandes présentent des variations d'une culture à l'autre, créant ainsi des défis pour les apprenants de langues étrangères, tels que le français. Afin d'utiliser correctement les stratégies liées à cet acte de langage, les apprenants doivent développer des compétences pragmatiques et communicatives pour que leurs formulations soient appropriées et pour éviter de donner l'impression d'impolitesse à l'interlocuteur. Warga (2005) et d'autres chercheurs antérieurs ont démontré que les apprenants de langues étrangères ont souvent tendance à formuler des demandes de manière plus directe et sans adoucisseurs. Cette observation peut conduire à des malentendus entre les locuteurs non natifs et les locuteurs natifs du français, soulignant ainsi l'importance d'une formation adéquate pour les apprenants afin qu'ils puissent réaliser ce type d'acte de manière appropriée du point de vue de la communication interculturelle.

Blum-Kulka et al. (1984), dans leur publication intitulée "Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Acts Realization Patterns," se penchent sur l'analyse de l'acte de parole de la demande dans diverses langues, dans le cadre d'un projet visant à établir les similitudes et les différences entre les interlocuteurs natifs et non-natifs. Les auteurs identifient trois types de réalisation de la demande. En premier lieu, elles mettent en lumière le type appelé "la plus directe," impliquant l'utilisation de l'impératif et de performatifs.

Par exemple :

1. Ferme la fenêtre !

Ensuite, elles ont repéré le type appelé "l'indirecte conventionnelle," qui fait usage de procédures nécessitant un contexte spécifique pour se réaliser de manière conventionnelle dans une langue donnée.

Par exemple :

2. Tu peux fermer la fenêtre ?

Enfin, elles ont caractérisé le type appelé "l'indirecte non conventionnelle," où la demande fait référence à un objet ou un élément dont nous avons besoin pour accomplir l'acte de langage.

Par exemple :

3. Il fait froid ici.

Excuses comme acte de parole

Les excuses sont un acte de langage utilisé pour rétablir les relations entre un locuteur et un auditeur après que le locuteur a intentionnellement ou non offensé l'auditeur. Olshtain (1983) a déclaré que « l'acte de s'excuser requiert une action ou un énoncé qui vise à arranger les choses » (p. 235). De plus, Goffman (1967) a défini l'excuse comme un type de travail correctif qui consiste à diviser le moi du locuteur en deux parties : l'une coupable d'offenser le destinataire et l'autre qui s'aligne sur le destinataire et la norme violée. Selon Brown & Levinson (1987 : 74), l'acte de s'excuser est à la fois « sauvegarder la face » et « menaçant la face » pour le locuteur. Néanmoins, les excuses peuvent avoir un impact positif sur l'auditeur (H) (Holmes, 1984), même si elles ont un coût pour le locuteur (S). Les excuses, selon Holmes (1984), sont un acte de discours amical dont le but est d'offrir une réparation pour

l'infraction commise par H tout en maintenant l'harmonie sociale entre H et S. Selon Olshtain & Cohen (1983), les excuses sont présentées après la rupture de l'ordre culturel et, en tant que telles, font partie intégrante du (r)établissement d'une relation fructueuse entre les parties. Parce que les excuses semblent être fortement spécifiques à la culture et nuancées, elles méritent une exploration plus approfondie.

Genre et langue

Le genre et la langue ont une relation si forte que leur point d'intersection a été prouvé à de nombreuses reprises au fil des ans (Coates, 2016). Cela implique que le rôle du genre et de la langue ne doit jamais être négligé dans aucune étude sociolinguistique. En conséquence, dans cette section de notre recherche, nous examinerons brièvement la convergence du genre et de la langue et son impact sur l'utilisation et la non-utilisation par les apprenants de demandes polies et d'excuses. En nous concentrant sur le travail de Coates (2016), nous espérons enquêter sur les différences linguistiques entre les sexes dans l'expression de la politesse dans les demandes et les excuses.

Selon Coates (2016), l'un des sujets sensibles qui semble attirer facilement l'attention de la plupart des gens est la question des disparités entre les sexes dans tous les aspects de la vie. Le but dans tout cela a été de mettre en évidence les différences entre les hommes et les femmes dans leurs comportements respectifs. Les différences entre les sexes dans les études linguistiques ont été largement discutées. « Les hommes et les femmes parlent-ils différemment ? » (p.4) la question demeure. Selon Coates (2016), cette question soulève deux enjeux majeurs. Pour commencer, cela suppose

que dans une langue donnée, ses locuteurs peuvent être facilement divisés en deux groupes, l'un pour les « femmes » et l'autre pour les « hommes ».

Le deuxième aspect de la question suggère que, le plus souvent, les gens sont plus préoccupés par la détermination des différences entre les hommes et les femmes dans leurs performances linguistiques que par les choses qu'ils partagent dans leur usage de la langue. Coates (2016) trace une ligne fine entre le genre et le sexe. Alors que le « sexe » renvoie à une distinction biologique, le « genre » renvoie à une catégorie socialement construite basée sur le sexe. Le genre était auparavant reconnu comme une simple opposition binaire. C'est pourquoi la plupart des sociétés linguistiques utilisent les termes « masculin » et « féminin ». Néanmoins, les conceptualisations récentes contredisent cette notion. En conséquence, le genre est considéré comme pluriel, avec une variété de masculinités et de féminités parmi lesquelles les locuteurs peuvent choisir (Coates, 2016 : 4).

Lakoff a publié *Language and the Woman's Place* en 1975. Les linguistes ont développé diverses approches du langage et du genre depuis cette époque. Ces approches ont été classées en quatre points de vue majeurs : déficit, dominance, différence et constructionnisme dynamique ou social. L'approche déficitaire est largement reconnue comme l'approche la plus primitive utilisée dans cette discipline. Sa popularité remonte à Lakoff's *Language and Woman's Place*, où le terme « langage des femmes » (WL) a été inventé. Le WL était "caractérisé par des formes linguistiques telles que des haies, des adjectifs 'vides' tels que charmant, divin, gentil et 'parlant en italique' (contours d'intonation exagérés)". Malheureusement, le « langage des femmes » (LW) n'a pas été accepté car il semblait être intrinsèquement

« faible et peu affirmé » par rapport à la norme du langage des hommes. Cela signifiait que si les femmes voulaient être entendues, appréciées et acceptées, elles devaient imiter le mode de vie des hommes et s'efforcer de parler comme eux.

La deuxième approche, la dominance, est née de la supériorité des hommes sur les femmes dans la performance de la parole. Selon ce point de vue, les hommes oppriment et intimident les femmes lorsqu'ils parlent. Les femmes sont considérées comme un groupe supprimé dans cette première approche, l'approche déficitaire. Cette méthode est fréquemment utilisée par les chercheurs pour évaluer le pouvoir des hommes à travers des actes de langage. « Faire du pouvoir est souvent une façon de faire le genre », écrivent Zimmerman et West (1987). Dans ce cas, être un homme fournit une certaine plate-forme pour tirer parti de la puissance de la performance vocale. De plus, les hommes comme les femmes contribuent à la satisfaction et à la perpétuation de la domination masculine sur les femmes. Cette approche permet ainsi aux femmes d'être reconnues dans la performance de la parole, élevant ainsi leur statut de suppression et de non-pertinence à un niveau supérieur de reconnaissance.

En raison de l'accent mis sur les aspects dynamiques de l'interaction, la quatrième approche est également connue sous le nom d'approche dynamique. Certains chercheurs voient cette approche dans une perspective constructionniste sociale. En conséquence, « l'identité de genre est considérée comme une construction sociale plutôt que comme une catégorie sociale donnée », selon Coates (2016 : 6).

L'affirmation de Coates (2016) réitère l'observation profonde de Zimmerman et West (1987) selon laquelle les personnes qui accomplissent un acte de langage devraient être perçues comme « faisant du genre » plutôt que simplement « étant d'un genre particulier ». « Faire du genre » parce que cela nécessite de l'émettre comme un mot d'action plutôt qu'un mot de nom. En d'autres termes, « le genre n'est pas une caractéristique statique et supplémentaire des locuteurs, mais plutôt quelque chose qui est accompli dans la conversation chaque fois que nous parlons » (Coates, 2016 : 7). C'est-à-dire que le genre d'un locuteur peut être clairement défini comme masculin ou féminin lorsqu'il parle.

Dans l'ensemble, l'anthropologie, la dialectologie, l'analyse du discours, l'ethnographie, la sociolinguistique et la psychologie sociale ont traité la langue et le genre comme des éléments indissociables. Il convient toutefois de noter que les quatre approches décrites ci-dessus n'ont pas de limites fixes. La raison en est que les chercheurs peuvent être contraints d'utiliser plus d'une approche en fonction de ce qu'ils recherchent. Dans notre cas, nous étudierons toutes les approches possibles pour évaluer pleinement la relation entre la langue et le genre dans l'utilisation des formules de demande et d'excuses par les étudiants français de niveau 400.

Corrélation entre la compétence linguistique et la performance pragmatique

Comme l'affirme Kasper (1996), la compétence pragmatique fait référence à l'acquisition de connaissances pragmatiques et à la maîtrise automatique de leur traitement en temps réel. La connaissance pragmatique de l'adéquation reflète deux concepts majeurs : sociopragmatique (c'est-à-dire

l'évaluation des facteurs contextuels) et pragmalinguistique (c'est-à-dire les ressources linguistiques disponibles pour exécuter les fonctions langagières) (Kasper, 1996 ; Leech, 1983). Dans le modèle de Bachman (1990 : 87), la compétence langagière est divisée en deux domaines : la « compétence organisationnelle » et la « compétence pragmatique ». La compétence organisationnelle consiste en la connaissance des unités linguistiques et des règles de mise en relation de celles-ci au niveau de la phrase (« compétence grammaticale ») et du discours (« compétence textuelle »). La compétence pragmatique se subdivise en « compétence illocutoire » et « compétence sociolinguistique ».

La « compétence sociolinguistique » est la capacité à utiliser la langue de manière appropriée en fonction du contexte. De nombreux chercheurs dans le domaine de l'acquisition d'une langue seconde (ALS) et de la sociolinguistique ont affirmé que pour acquérir des compétences de type natif, les apprenants en langues devraient acquérir les règles d'utilisation de la langue et les façons de parler ainsi que la compétence linguistique (Gumperz, 1982; Wolfson, 1983).

Des études de recherche ont souvent révélé que bien que les apprenants d'une langue seconde aient déjà acquis un niveau avancé de compétence grammaticale, leurs utilisations inappropriées de la langue en contexte entraînent souvent des ruptures de communication interpersonnelle. Ce type d'échec est appelé échec pragmatique. Riley (1989 : 234) décrit les échecs pragmatiques comme « le résultat d'un interactant imposant les règles sociales d'une culture à son comportement de communication dans une situation où les règles sociales d'une autre culture seraient plus appropriées ». Thomas (1983)

explique qu'il existe deux types d'échec. L'un est l'échec pragmlinguistique : un problème linguistique dû à des différences dans l'encodage linguistique de la force pragmatique. L'autre est l'échec sociopragmatique : des perceptions interculturelles différentes de ce qui forme un comportement linguistique approprié. En général, l'échec pragmatique se produit lorsque les apprenants en langues utilisent des actes de communication inappropriés qui passent de la L1 à la L2 et qu'ils estiment les facteurs situationnels sur la base des normes sociopragmatiques de leur langue maternelle.

Si les attentes et les évaluations pragmatiques sont spécifiques à la culture, les perceptions des apprenants en langues de la distance sociale, du statut social ou du degré d'imposition sont significativement différentes de celles des locuteurs natifs. Dans les cultures thaïlandaises, par exemple, les enseignants sont perçus comme ayant un statut plus élevé que dans les cultures des pays anglophones.

Ainsi, les étudiants asiatiques ont tendance à se comporter avec plus de déférence envers les enseignants que les étudiants occidentaux ne le font normalement et l'échec sociopragmatique se produit en raison de l'influence de la culture L1. Cependant, la différence culturelle ne crée pas toujours un échec pragmatique. Par exemple, un enseignant occidental n'est pas offensé lorsqu'un étudiant international agit plus poliment que son homologue occidental. La compréhension des distinctions pragmlinguistiques et sociopragmatiques est nécessaire pour réussir l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.

Trosborg (1995) et Kasper (1996) préconisent également l'aiguisement de la conscience des apprenants des comportements pragmatiques et sociopragmatiques appropriés par le biais d'un enseignement explicite. Plus

précisément, il est suggéré que la conscience pragmatique et grammaticale sont largement indépendantes, et que « des niveaux élevés de compétence grammaticale ne garantissent pas des niveaux élevés concomitants de compétence pragmatique » (Bardovi-Harlig, 1999, cité dans Kasper, 2001 : 506).

Critique de la théorie de la politesse de Brown & Levinson

La théorie de la politesse de Brown & Levinson a suscité au fil des ans les critiques de nombreux chercheurs dans le domaine de la pragmatique, de la sociolinguistique, de l'analyse du discours et autres (Al-Hindawi & Alkhazaali, 2016). Les principaux arguments avancés contre leur théorie ont principalement ciblé ses revendications et ses principes. Son objectif de rendre compte d'un comportement poli a été contesté par des accusations de négligence de l'impolitesse et de n'avoir pas complètement élucidé la conversion de la théorie en pratique éémique. L'objectif de la théorie d'illustrer l'universalité a également été condamnée, la principale critique affirmant qu'elle est ethnocentrique et essentiellement prédictive (Karafoti, 2007 ; LoCastro, 2012 ; Werkhofer, 1992 ; Fukada & Asato, 2004 ; Chang, 2008 ; Al-Hindawi & Alkhazaali, 2016).

Malgré tout cela, Pizziconi (2003) soutient que le principe fondamental du visage sous-tend toute interaction humaine, malgré les différences culturelles telles que les réalisations stratégiques, réalisant ainsi les objectifs originaux de Brown & Levinson. Bien que de nombreuses questions aient été posées sur le modèle et ses définitions critiquées, le fait qu'un nombre aussi important de recherches aient été consacrées à sa discussion illustre son influence et son impact sur la sociolinguistique. Depuis sa formulation

originale en 1978, le modèle est toujours en lice et utilisé près de trente ans plus tard. Ce fait à lui seul démontre son influence et l'utilité qu'elle a eue pour soulever la question de la politesse et susciter de nouveaux débats et recherches.

Travaux Antérieurs

Les travaux de recherche sur la politesse ne peuvent pas être numérotés. Nous n'avons pas l'intention de faire une étude dans ce vaste domaine. Cependant, nous aimerions comparer notre travail avec ceux qui ont une relation plus étroite avec le nôtre.

Gunnarsdotter (2013) a travaillé sur la politesse en se focalisant sur les manifestations de la politesse dans le français parlé à la télévision ivoirienne et française. Son travail visait à examiner les stratégies de politesse du français en Côte d'Ivoire, par rapport à celles du français parlé en France. En utilisant un discours authentique dans des interviews télévisées comparables et des débats des deux pays comme données, l'étude a cherché à explorer une petite partie de l'éthos, c'est-à-dire le style de communication, du langage médiatique utilisé dans les deux communautés de parole. La notion d'éthos ayant une grande variété d'aspects, trois catégories ont été retenues pour l'étude : l'acte de compliment, les schémas d'utilisation de l'adresse et certains cas de non-minimisation de la critique.

Bae & Park (2013) se sont penchés sur le thème de la politesse. Ils ont observé une disparité linguistique et culturelle entre les deux langues, soulignant le lien avec la langue maternelle et la culture d'origine. Les apprenants coréens du français en Corée pourraient ainsi éprouver des difficultés à exprimer la politesse en français lors de leurs interactions avec

des locuteurs natifs français. Leur étude avait pour objectif d'analyser les théories de la politesse et les stratégies linguistiques employées dans la langue française. De plus, ils ont formulé des recommandations pour l'enseignement de la politesse dans le cadre des cours de français langue étrangère.

Avodo (2012) a également examiné la politesse en se penchant sur les termes d'adresse, les demandes d'engagement et les tours de parole. Les analyses issues de son étude révèlent un ensemble de conclusions liées à la politesse linguistique, aux relations interpersonnelles, au discours pédagogique et à la pratique professionnelle des enseignants.

Totimeh & Bosiwah (2015) ont aussi travaillé sur la politesse. Leur travail a étudié les différentes manières par lesquelles les locuteurs natifs du dialecte Akyem Twi de l'Akan la langue du Ghana demande poliment et comment les variables sociales telles que l'âge, le sexe et le statut socio-économique influencent leur faire d'une demande. Les résultats indiquent que la stratégie de demande polie est la stratégie indirecte. En outre, des variables sociales telles que l'âge, le sexe et la demande d'influence sur le statut socio-économique en faisant pourtant un statut égal contredit certaines conclusions relatives à la familiarité.

Agbaku (2015) a également mené une étude qui a enquêté sur la sociopragmatique des demandes en logba, une langue montagnarde ghanéenne et togolaise parlée dans le district de Hohoe de la région de la Volta au Ghana. L'étude visait à examiner l'utilisation des expressions de demande dans la langue en décrivant systématiquement les différentes stratégies et certaines situations socioculturelles où les expressions de demande sont utilisées chez les Logbas. L'étude a montré que le choix de l'expression de la demande par

les interlocuteurs dépend des variables telles que le sexe, le rang, l'âge, la puissance et la distance. L'étude a suggéré que l'utilisation des marqueurs de politesse tels que les titres honorifiques, les termes affectueux et les termes d'adresse visent à attirer l'attention du demandeur afin que le demandeur atteigne l'objectif de sa demande.

Blum-Kulka & Olshtain (1984) ont également fait une recherche *sur Requests and Apologies: A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)*. Leur travail a mené à une enquête interculturelle sur les modèles de réalisation des actes de langage. Leurs objectifs étaient de comparer entre les langues les modèles de réalisation de deux actes de langage - demandes et excuses - et d'établir les similitudes et les différences dans les modèles de réalisation des locuteurs natifs et non natifs dans ces deux actes dans chacune des langues étudiées dans le projet. Le cadre théorique et méthodologique de leur enquête a été développé grâce à une étroite collaboration entre les participants au projet, qui ont tous utilisé la même approche pour la collecte et l'analyse des données.

Muthusamy & Farashaiyan (2016) ont tenté de décrire les stratégies de demande, d'excuse et d'atténuation des demandes utilisées par les étudiants internationaux de troisième cycle lorsqu'ils sont confrontés à diverses situations. Ils ont étudié les effets de facteurs situationnels tels que la distance sociale, le pouvoir et l'imposition sur le choix des stratégies de demande et d'excuses des étudiants, ainsi que les changements dans les demandes. Leur objectif a été de catégoriser les difficultés auxquelles les élèves sont confrontés lors de l'exécution des actes de langage. Les résultats de l'enquête ont montré que les participants utilisaient la stratégie du dispositif indicateur

de force illocutoire qui s'agit en anglais « illocutionary force indicator device (IFID) » pour les excuses et les expressions conventionnellement indirectes pour les demandes plus fréquemment que les autres stratégies. De plus, les facteurs situationnels de distance sociale, de pouvoir et d'imposition n'ont eu aucun effet sur le choix des stratégies de demande et d'excuses des participants, mais ils ont eu un impact sur l'utilisation de stratégies d'atténuation dans diverses situations.

Après avoir parcouru ces quelques travaux qui ne sont pas évidemment exhaustifs, nous avons remarqué deux lacunes principales à savoir ; paucité des recherches empiriques et lacunes contextuelle et géographique. Nous sommes toujours convaincus que notre travail sera en mesure de combler certaines des lacunes que les chercheurs précédents ne sont pas en mesure de couvrir et en même temps de servir comme une contribution à l'information empirique.

Conclusion partielle

Ce chapitre de notre travail s'est penché sur le cadre théorique de l'étude. La théorie de la politesse a été examinée ainsi que les différents points de vue sur la théorie de la politesse. La théorie de la politesse selon Brown & Levinson (1987) a également été explorée en profondeur. Les études qui ont enquêté sur les actes de parole des demandes et des excuses ont également été évaluées. Certaines critiques formulées à l'encontre de la théorie de politesse de Brown & Levinson (1987) ont été avancées. Le chapitre a également passé en revue les travaux qui ont appliqué la théorie de la politesse de Brown & Levinson (1987) afin d'établir la relation entre les études précédentes et l'étude actuelle.

CHAPITRE TROIS

LA METHODOLOGIE DE L'ETUDE

Introduction

Cette section de notre travail traite de la méthode de recherche et de la description du site de recherche. Elle aborde également le public cible, l'échantillonnage, l'instrument de collecte des données, l'étude pilote, le déroulement d'instruments de collectes des données, la technique d'analyse des données, les instruments de recherche et les procédures de collecte de données.

Méthode De Recherche

Cette étude adopte une méthode de recherche qualitative. La recherche qualitative est l'étude des phénomènes, l'investigation et la résolution des problèmes. C'est un terme passe-partout pour les méthodologies de recherche telles qu'ethnographique, naturaliste, anthropologique, de terrain ou observateur participant. Il met l'accent sur l'importance d'examiner les variables dans leur contexte naturel et l'interaction variable est critique (Mishra, 2016). En conséquence, le chercheur doit mentionner les méthodes de recherche qu'il a utilisées dans son étude, ainsi qu'une justification appropriée de leur utilisation (Best & Kahn, 2006)

Cette étude est une recherche qualitative qui vise à examiner l'emploi et le non-emploi des formules de demande et d'excuse des étudiants français en licence à l'Université de Cape Coast en décrivant les stratégies de demande et d'excuse qu'ils utilisent ou n'utilisent pas dans leurs interactions. Une recherche par sondage est un type de recherche dans lequel le chercheur utilise des informations provenant d'un échantillon de personnes pour tirer des

conclusions générales sur l'ensemble de la population. La recherche par sondage a été utilisée pour examiner une situation sociolinguistique afin d'atteindre les objectifs de l'étude et de tirer des conclusions significatives.

La méthode d'enquête est appropriée pour notre étude, car elle a généré des données basées sur des observations du monde réel, ce qui en fait des données empiriques. En adoptant cette méthode de recherche, nous avons pu collecter les données dans un court laps de temps à un coût raisonnable. En conséquence, nous pouvions fixer une limite de temps pour un projet, ce qui peut aider à développer et à évaluer les résultats finaux. Nous avons également pris des mesures rigoureuses pour éviter autant que possible les problèmes liés à la méthode d'enquête. La présente étude a utilisé une enquête pour évaluer comment les répondants de cette étude ont réalisé les demandes et les excuses, ainsi que l'influence des variables sociales (genre, âge, langage) sur leur production de demandes et d'excuses.

De plus, dans les questionnaires, nous avons fourni des informations relativement complètes sur les situations de demandes et d'excuses, et les répondants ont été invités à assumer eux-mêmes leur rôle exact d'étudiants dans le cadre académique décrit dans les situations de demande et d'excuses. Nous croyions que le fait de permettre aux étudiants de jouer leur rôle réel en tant qu'étudiants les amènerait à produire des réponses aussi proches que possible d'un discours naturel, y compris des demandes et des excuses avec leurs caractéristiques spécifiées.

Public Cible

Le chercheur sélectionne un échantillon d'éléments représentatif de la population afin de généraliser les résultats de sa recherche. Pour ce faire,

il doit premièrement définir sa population et identifier les caractéristiques importantes liées à la variable dépendante de sa recherche. Notre étude se concentre sur les apprenants de français inscrits en licence à l'Université de Cape Coast, située dans la région centrale du Ghana. Le choix de ce groupe cible est motivé par la considération des aspects socio-culturels et linguistiques spécifiques aux apprenants de français langue étrangère dans cette métropole. Un grand nombre d'étudiants de l'Université de Cape Coast provient de différentes parties ou régions du Ghana. Nous postulons qu'il existe une relation intrinsèque entre les pratiques langagières et l'appartenance sociale (la dimension sociale étant devenue indissociable de la langue). Les données de notre étude ont été recueillies au cours de l'année académique 2020/2021 auprès des étudiants de quatrième année inscrits en licence de français à l'Université de Cape Coast.

Echantillonnage

En utilisant l'échantillonnage aléatoire simple, nous avons sélectionné seize (16) participants pour notre étude. Ce type d'échantillonnage permettait chaque unité d'échantillonnage de la population d'avoir une chance égale d'être incluse dans l'échantillon.

L'échantillon ainsi comprenait huit (8) hommes et huit (8) femmes âgés de 18 à 35 ans. En termes de contexte culturel, d'expériences académiques et linguistiques, les répondants étaient extrêmement variés. Tous les seize (16) répondants de nos données étaient des apprenants de niveau 400 du Département de français à l'Université de Cape Coast. Ils avaient tous étudié

le français pendant au moins trois ans et avaient vécu au Togo pendant leur année à l'étranger.

Les étudiants avaient également suivi des cours où le français était utilisé comme moyen de communication. Ce niveau est considéré comme approprié car les apprenants concernés ont déjà suivi plus de trois ans d'apprentissage du français langue étrangère et devraient donc être en mesure de s'exprimer en français en utilisant des formules de politesse.

Echantillon

Comme dans toutes les études de ce genre, la validité des approches utilisées lors de la collecte, de l'analyse des données et des résultats obtenus dépend de la sélection d'un échantillon représentatif. Les données sont recueillies au sein de l'Université de Cape Coast, plus précisément au Département de français où le français langue étrangère est enseigné. Notre échantillon se compose de seize apprenants qui étudient le français en tant que programme majeur. La composition de l'échantillon est basée sur la nature des établissements scolaires ghanéens, qui sont mixtes (accueillant à la fois des hommes et des femmes), afin de garantir une représentation équilibrée. Les données sont collectées auprès de huit (8) garçons et huit (8) filles.

Instrument de Collecte des Données

L'instrument utilisé pour collecter des données pour notre travail est le Discourse Completion Test (DCT). Le Discourse Completion Test (DCT) est devenu un instrument de recherche très populaire après la publication de l'article influent de Blum-Kulka & Olshtain (1984) intitulé "Requests and Excuses: A Cross-Cultural Study of Speech Act Completion Patterns (CCSARP)". Dans le domaine de la socio-pragmatique et de la pragmatique

interlangue, le Discourse Completion Test (DCT) est connu pour être l'instrument de collecte de données le plus utilisé. En conséquence, l'un des principaux mérites de la recherche basée sur la DCT est qu'elle a généré une grande quantité de données interlinguistiques et fourni des informations sur la pragmatique de nombreuses langues et variétés de langues. L'étude DCT la plus importante et la plus influente à ce jour, le Cross-Cultural Speech Act Realization Project (CCSARP), a été menée par une équipe internationale de linguistes (Blum-Kulka, House & Kasper 1989). Le projet a examiné les demandes et les excuses en cinq langues (français canadien, danois, allemand, hébreu et anglais) ; avec la dernière représentée par trois variétés (américaine, australienne et britannique).

Le cadre développé dans le CCSARP a été reproduit dans de nombreuses études sur les actes de langage, ce qui a donné lieu à un grand nombre de données comparables dans de nombreuses autres langues. Les DCT sont utiles dans les domaines de recherche en sociopragmatique et en pragmatique car elles facilitent la collecte de grandes quantités de données afin d'établir des modèles spécifiques à la culture dans la réalisation des actes de langage ou les caractéristiques pragmatiques d'une interlangue spécifique. Cependant, dans notre cas, une petite quantité de données a été recueillie puisqu'il s'agit de recherche qualitative.

Bien que certains critiques soutiennent que les réponses DCT ne ressemblent pas entièrement à des données naturelles, il s'agit d'un instrument de collecte de données précieux et efficace car il crée des réponses modèles qui sont susceptibles de se produire dans le discours spontané (Nurani, 2009). Un questionnaire écrit, composé de 20 discours minimaux, peut être

rapidement administré à un grand nombre de sujets - en particulier des étudiants universitaires à tout moment en quelques minutes. Aucune compétence particulière n'est requise pour la supervision de son administration et les résultats peuvent être rapidement calculés.

Plus encore, les DCTs peuvent être conçues pour susciter de multiples occurrences de tout acte de parole dans une variété de situations, documentant ainsi un large éventail de formules sémantiques par lesquelles un acte de parole donné peut être mis en œuvre (Beebe & Cummings, 1996). Cet instrument est très adapté à notre étude dans le sens où il nous permettra d'explorer de manière sociopragmatique le FLE tel qu'enseigné au Ghana et les actes de parole de demandes et d'excuses qui n'ont pas encore été décrits dans le contexte ghanéen (Bardovi-Harlig 1999). L'adaptation de cet instrument de collecte de données pour enquêter sur la réalisation des actes de langage (Blum-Kulka, 1982) impliquait d'élargir le « discours » pour fournir plus de contexte et susciter des virages conversationnels complets. Ainsi, le DCT s'est composé de huit (8) scénarios, quatre (4) décrivant chacun différentes situations de demandes et d'excuses auxquelles les participants sont invités à réagir. Par exemple :

« Situation 1a »

Un étudiant s'excuse auprès de l'enseignant à qui il a emprunté un livre pour avoir oublié de rendre le livre qu'il a pris

- i. S'il vous plaît monsieur, je suis très désolé.

« Situation 1b »

Un étudiant s'excuse auprès d'un collègue à qui il a emprunté un livre pour avoir oublié de rendre le livre qu'il a pris.

- i. Pardonne, j'ai oublié ton livre.

Après avoir pesé les avantages de l'utilisation de scénarios plus longs ou de scénarios plus courts, nous avons, dans la mesure du possible, raccourci la longueur de nos scénarios, car cela facilite le traitement. Indéniablement, les DCT avec des descriptions particulièrement détaillées des scénarios (et plus d'espace pour les réponses) sont vouées à produire des réponses plus longues, mais leur longueur ne semble pas affecter la réalisation des actes de langage (Varghese & Billmyer, 1996). C'est ainsi la raison pour laquelle nous avons opté pour des scénarios plus courts.

Nous avons fourni des instructions aux participants de répondre spontanément, sans trop réfléchir ou d'écrire la première chose qui leur venait à l'esprit. Il y a, bien sûr, des limites à la spontanéité d'une personne lorsqu'elle est invitée à répondre à des situations hypothétiques par écrit. La spontanéité et l'authenticité des réponses sont également susceptibles d'être affectées par la longueur des scénarios et la quantité de détails à traiter. Selon Cohen & Olshtain (1994), la réalisation d'une tâche écrite implique généralement des processus cognitifs différents de ceux de la parole. Il exige des participants qu'ils « se rappellent des informations pragmatiques de leur mémoire et rapportent plutôt que de les utiliser » (Barron 2003 : 85).

L'un des principaux arguments contre les DCT a donc été que les réponses ne reflètent pas nécessairement ce que les locuteurs diraient s'ils se trouvaient dans les situations présentées, mais plutôt ce qu'ils pensent qu'ils diraient (Aston, 1995). Cependant, cela n'invalide pas nécessairement les résultats du DCT, puisque le but de notre étude est d'établir des modèles généraux et spécifiques à la culture de l'expression de demande et excuse en

français. Que les participants utilisent exactement les mêmes expressions une fois qu'ils se trouvent dans les situations décrites n'est pas crucial tant que leurs réponses sont socialement et culturellement appropriées. Essentiellement, nous avons utilisé des exercices de complétion de discours, ce que Quirk & Greenbaum (1973) appellent des « tests de composition ». Nous avons présenté une série de discours minimaux aux apprenants, généralement deux phrases, mais parfois une seule phrase. Le terme « discours » est utilisé ici pour désigner une partie cohérente du discours ou de l'écriture qui contient suffisamment d'informations pour permettre au lecteur de fournir le contexte situationnel dans lequel il a pris. Nous l'appelons « achèvement du discours » et non « achèvement de la phrase », car notre intérêt ne se porte pas sur les propriétés grammaticales ou orthographiques de la phrase.

Dans chaque discours, il y avait un vide à combler. L'instruction était de remplir le vide avec la réponse la plus simple que le répondant aurait donnée dans une situation réelle. Les discours ont été conçus pour que des auditeurs spécifiques soient fournis afin de restreindre les répondants et de nous permettre également d'atteindre notre objectif. Le questionnaire est segmenté en deux sections (voir l'Annexe). La première partie concerne les informations socio-démographiques et linguistiques relatives à l'apprenant. Les apprenants fournissent des renseignements tels que l'âge, le sexe, la langue maternelle, la nationalité et la durée d'apprentissage.

Ce qui nous aidera à analyser les variables des facteurs sociolinguistiques qui influencent l'utilisation et la non-utilisation par les

apprenants de la formule la politesse dans la réalisation des actes de discours de demandes et d'excuses.

Enfin, huit (8) scénarios ont été décrits dans lesquels les apprenants devaient soit faire une demande, soit s'excuser à différentes occasions. L'objectif de cette partie est de donner aux apprenants (les répondants) la possibilité de s'exprimer par écrit sur les scénarios que nous avons proposés. Cet exercice permet de vérifier les facteurs sociolinguistiques qui influencent le choix des apprenants dans la réalisation des actes de parole étudiés et par la même occasion d'identifier les stratégies qu'ils ont adoptées pour réaliser ces mêmes actes de parole.

Étude Pilote

Afin de garantir l'efficacité de nos instruments, nous les avons initialement soumis à des tests auprès de huit (8) étudiants de l'Université de Cape Coast. En utilisant le Discourse Completion Test (DCT), nous avons sollicité verbalement les participants pour répondre aux scénarios qui leur étaient présentés. Les résultats de cette étude ont confirmé l'existence des phénomènes que nous examinons. Ces résultats nous ont non seulement permis d'ajuster certains aspects du Discourse Completion Test (DCT), mais également de reconfigurer certains éléments des discours. Nous avons également sollicité la relecture de nos outils par notre directeur de mémoire et certains enseignants de FLE au département. Cette démarche visait à garantir que les phrases soient bien formulées de manière à faciliter la compréhension des apprenants participants.

Déroulement de l'instrument de la Collecte Des Données

Nous avons administré le Discourse Completion Test (DCT) à l'Université Cape Coast en aout, 2021. Le principal défi que nous avons rencontré était l'indisponibilité des étudiants. Comme nous étions intéressées à travailler avec les étudiants de niveau 400 qui sont allés passer l'année à l'étranger au Togo, nous avons dû passer plus d'heures que prévu pour obtenir des réponses pour notre DCT. Au moment de la collecte des données, il n'y avait pas de cours donc le recrutement d'étudiants était vraiment une tâche difficile.

Par conséquent, avec l'aide de notre directeur de mémoire, quelques professeurs du département et le responsable de notre groupe cible, nous avons amené des étudiants à répondre à notre DCT. Comme mentionné précédemment, comme les cours n'étaient pas en cours à ce moment-là, nous n'avons pas reçu les seize répondants à la fois. Ainsi, au lieu d'utiliser un jour pour la collecte de données, nous avons fini par en utiliser deux. Et pendant ces deux jours, nous avons passé environ six heures à collecter les données.

Heureusement pour nous, tous les participants ont accueilli avec enthousiasme le Discourse Completion Test (DCT), ce qui a contribué au succès de la collecte de données malgré les défis rencontrés. Nous avons commencé par expliquer aux apprenants l'objectif de notre recherche. Il est important de noter que, pour garantir une compréhension optimale du questionnaire par les apprenants et obtenir des informations fiables, toutes les consignes des tests sont rédigées en anglais. De plus, en tant qu'explication supplémentaire, nous avons personnellement assisté les apprenants à s'exprimer et à remplir le questionnaire de manière fluide afin d'obtenir des informations correctes et appropriées.

Les épreuves ont été administrées sous la surveillance des responsables de classe et de nous-mêmes. Pour fournir des explications éventuelles aux apprenants, nous avons directement supervisé la collecte des données. En vue de garantir un travail individuel, nous avons organisé l'agencement des sièges des apprenants de manière à ce qu'ils ne puissent pas copier les réponses des autres. En résumé, l'administration des épreuves a été couronnée de succès car elle s'est déroulée dans une atmosphère de calme, sans incident susceptible de compromettre la fiabilité de l'étude.

Technique d'Analyse Des Données

Les informations démographiques qui se composent d'informations sur l'âge, le sexe, la langue maternelle, les années d'études et la nationalité nous donneraient des indices sur les facteurs sociolinguistiques qui influencent le choix des apprenants dans la réalisation des actes de parole de demande et d'excuse.

De plus, les informations recueillies à partir du Discourse Completion Test (DCT) administré étaient traitées de la manière la plus complète possible. L'objectif dans cette phase de notre recherche est de recenser les réponses afin de présenter les résultats nécessaires à nos objectifs. Chacune des réponses des participants serait analysée pour des actes de discours individuels de demande et d'excuse pour chaque situation. Quatre situations de demande et d'excuse sélectionnées ont été conçues pour évaluer la compétence pragmatique des apprenants de français du niveau 400. Les deux tableaux ont été préparés pour faciliter une bonne présentation des résultats et aussi pour une meilleure compréhension de notre travail.

Conclusion partielle

À ce stade de notre projet, nous avons présenté de manière approfondie la méthodologie générale de notre étude. Nous avons examiné le groupe cible, la sélection de l'échantillon, la réalisation d'une étude pilote, les outils de collecte de données, la caractéristique du Discourse Completion Test (DCT) et les méthodes d'analyse des données. Notre audience se compose d'étudiants de niveau 400 du département de français de l'Université de Cape Coast, située dans la Métropole de Cape Coast.

Comme il s'agit d'une étude qualitative, les données ont été recueillies auprès de 16 apprenants. L'hétérogénéité des apprenants du département a été prise en compte, et le DCT a été complété de manière égale par 8 hommes et 8 femmes. Avant la collecte des données, une étude pilote a été réalisée avec huit (8) apprenants sélectionnés parmi les niveaux 100, 200, 300 et 400 du département de français de l'Université de Cape Coast. Les participants ont été choisis à l'aide d'un échantillonnage aléatoire simple. Les données comprenaient huit (8) scénarios, dont quatre (4) requêtes et quatre (4) excuses en tant que réponses. Pour la technique d'analyse des données, nous avons suggéré l'utilisation de deux tableaux de fréquences pour illustrer les résultats. Dans le chapitre suivant, nous présenterons l'analyse des données recueillies. Notre interprétation visera à décrire les facteurs influençant le choix des apprenants dans la réalisation des actes de parole de demande et d'excuse, les stratégies adoptées pour accomplir ces actes de parole, ainsi que les contributions pédagogiques susceptibles d'aider les apprenants à maîtriser les formules de politesse.

CHAPITRE QUATRE

PRESENTATION DE L'ANALYSE DES DONNEES

Introduction

Ce chapitre de notre travail portera sur la présentation et l'analyse de nos données. L'analyse des données s'est appuyée sur les deux premiers objectifs principaux de notre étude : découvrir les éléments sociolinguistiques qui influencent l'usage ou le non-usage des formules de politesse et déterminer les stratégies de politesse adoptées par les apprenants de niveau 400 pour accomplir les actes de langage de demande et excuse. Nous avons également examiné le rôle de l'enseignement de la pragmatique en FLE dans l'acquisition de la compétence pragmatique. En analysant les éléments sociolinguistiques qui influencent l'utilisation ou la non-utilisation des formules de politesse, nous avons basé sur les critères donnés par Brown & Levinson (1987) ainsi que sur les variables sociolinguistiques d'Agyekum (2005). Concernant les stratégies de politesse, nous nous sommes appuyées sur la théorie de Brown & Levinson (1987) ainsi que sur le Cross-cultural Speech Act Realization Pattern (CCSARP) de Blum-Kulka & Olshtain (1984).

Facteurs Sociolinguistiques

Selon Brown & Levinson, il existe trois principaux facteurs sociolinguistiques qui déterminent l'usage ou le non-usage de la politesse. Ces trois facteurs sont:

1. la « distance sociale » (D) entre S et H (une relation symétrique)
2. la « puissance » relative de S et H (P) (une relation asymétrique)
3. le classement absolu (R) des impositions dans la culture spécifique

Brown & Levinson (1987) admettent le fait qu'indépendamment de l'efficacité de leur modèle, il existe d'autres facteurs sociolinguistiques qui peuvent influencer le choix d'un S d'être poli ou impoli. Cela explique l'inclusion des variables sociolinguistiques d'Agyekum (2005) dans nos analyses. Variables sociolinguistiques d'Agyekum (2005) dont les suivantes : sexe, rang, âge, puissance et distance. A partir des données recueillies, nous nous sommes rendus compte que toutes ces variables étaient manifestes dans les réponses de nos répondants. Considérons les réponses des étudiants.

Situations d'excuses

« Situation 1a »

Un étudiant s'excuse auprès de l'enseignant à qui il a emprunté un livre pour avoir oublié de rendre le livre qu'il a pris.

1. S'il vous plait monsieur, je suis très désolé.
2. Pardonnez-moi monsieur, je l'ai oublié.
3. S'il vous plait monsieur, j'ai oublié le document.
4. S'il vous plait, j'ai oublié d'apporter le livre. Pardonne-moi, je vais vous donner demain.
5. S'il vous plait monsieur, j'ai laissé le livre à la cité.
6. Monsieur, je suis très désolée que j'ai oublié le livre que vous m'avez donné.
7. Je suis désolée Prof. Il faut me pardonner. Demain matin, je vais l'apporter.
8. S'il vous plait, j'ai oublié d'apporter le livre.
9. S'il vous plait professeur, j'ai oublié le livre.

10. Je suis désolée monsieur. J'étais sûre que je l'ai amené mais en fait je l'ai oublié. Je l'apporterai demain, s'il vous plaît.

11. S'il vous plaît monsieur, je suis très désolée.

12. Pardonnez-moi, il semble que j'ai oublié votre livre chez moi. Je croyais que je l'avais pris. A la prochaine, je l'apporterais.

13. S'il vous plaît monsieur, désolé d'oublier le livre que j'avais emprunté chez vous. Je le retournerai le lendemain.

14. Je suis désolée monsieur. Je vais venir encore avec le livre aujourd'hui.

15. Excusez-moi M. j'ai complètement oublié d'apporter le livre comme prévu.

16. Je voudrais m'excuser pour la promesse non tenue qui étais de vous apporter le livre aujourd'hui.

« **Situation 1b** »

Un étudiant s'excuse auprès d'un collègue à qui il a emprunté un livre pour avoir oublié de rendre le livre qu'il a pris.

1. Pardonne, j'ai oublié ton livre.
2. Désolé, je vais l'apporter la prochaine fois.
3. Oh la la, mon frère ! pardonne-moi, j'ai oublié le document.
4. S'il te plaît, j'ai oublié ton livre, je vais te donner demain.
5. Je l'ai oublié.
6. Je suis désolée. J'ai oublié ton livre. Je te l'apporterai demain.
7. Oh ! je suis devenue grand-mère maintenant. Ne t'inquiète pas, demain matin, je vais l'apporter.
8. Ama, j'ai oublié d'amener le livre.

9. S'il te plait collègue, j'ai laissé ton livre.
10. S'il te plait, j'ai oublié d'apporter le livre donc je l'apporterai demain. Merci pour ta compréhension.
11. Je suis très désolée.
12. Pardonne-moi, il paraît que j'ai oublié ton livre chez moi. Je pensais que je l'avais pris. A la prochaine, je l'apporterai.
13. Mon ami, j'ai même oublié de ne pas retourner ton livre comme je t'avais promis.
14. Je suis désolée. Je vais l'apporter demain.
15. Cher ami, excuse-moi, j'ai oublié d'apporter ton livre.
16. Je m'excuse je crois/pense que j'ai oublié le livre à la maison.

« Situation 2a »

Un étudiant veut être en désaccord avec ce que dit son professeur lors d'une dispute avec lui.

1. S'il vous plait monsieur, je ne suis pas d'accord avec vous.
2. Je ne partage pas votre point de vue, monsieur.
3. Pardonne monsieur, je pense le contraire.
4. S'il vous plait, à mon avis, ce que vous dites c'est contre ce que je sais.
5. S'il vous plait monsieur, je ne suis pas d'accord avec vous.
6. S'il vous plait monsieur, mais je ne suis pas d'accord avec ce que vous dites.
7. Ce que vous dite monsieur c'est bon mais à mon avis je ne suis pas d'accord.
8. Monsieur, je ne suis pas d'accord avec votre discours.

9. Désolé Professeur, je ne suis pas d'accord avec vous.
10. S'il vous plait monsieur, ce que vous dites est faux donc je ne suis pas d'accord avec vous.
11. Monsieur, s'il vous plait je ne suis pas d'accord avec ça.
12. Excusez-moi Monsieur, mais je ne partage pas le même avis avec vous.
13. S'il vous plait monsieur, je ne suis pas d'accord avec vos arguments et votre critique.
14. D'accord Monsieur, je respecte votre vue.
15. M. je suis vraiment désolé mais je ne partage pas votre avis.
16. Excusez-moi M. je ne partage pas le même avis que vous.

« **Situation 2b** »

Un étudiant veut être en désaccord avec ce que son collègue étudiant dit lors d'une dispute avec lui.

1. Je ne suis pas d'accord avec toi.
2. Je ne suis pas absolument d'accord avec toi.
3. Je ne partage pas le même avis avec toi.
4. Je ne suis pas d'accord avec ce que tu dis.
5. A mon avis, tu as tort.
6. Mon ami, ce que tu dis est bon pour toi mais pour moi, je ne suis pas d'accord.
7. C'est faux ma sœur ! Il faut faire une bonne recherche.
8. Ce que tu dis est faux.
9. Collègue, je suis contre toi.
10. Excuse-moi mais je ne suis d'accord avec ce que vous dites.

11. Non, non, ce n'est pas comme ça.
12. Excuse-moi, je ne partage pas le même avis avec toi.
13. Tu as tort. Ce que tu dis n'est pas vrai, c'est faux. Dégage-toi !
14. Je respecte votre opinion mais je suis contre ce que tu dis.
15. Je ne suis vraiment pas d'accord avec ce que tu dis.
16. Je crois que je ne suis pas d'accord avec toi.

« Situation 3 »

Un étudiant s'excuse auprès de son amant pour avoir oublié son anniversaire pour la deuxième fois.

1. Ma Chérie, pardonne-moi. C'est le dernier jour que j'oublie ton anniversaire.
2. Justin, je suis très pitoyable. Pardonne-moi de tout ce que je t'ai couté.
3. Je sincèrement désolé d'avoir oublié ton anniversaire encore. Il faut me pardonner.
4. Chérie, pardonne-moi. Je sais que j'ai fait mal. Désolée.
5. Pardon mon cher, ce n'est pas ma faute. Je promis je ne peux recommence.
6. Mon cher, je suis vraiment désolée de l'avoir encore oublié. Je ne vais pas faire ça encore.
7. Mon amour, c'est vrai que j'ai oublié la dernière fois mais cette fois ci, c'est la dernière des dernières, je promis.
8. Désolé mon cher, ça ne se passera plus.
9. Je suis très désolé.

10. Je sais bien que c'est la deuxième fois que j'ai oublié ton anniversaire.

Je suis vraiment désolée et je te promets que cela ne passera pas la prochaine fois.

11. Chéri, je suis très désolé.

12. Chérie, je suis très désolé d'oublier ton anniversaire encore. Faut me pardonner. Ça n'arrivera jamais, s'il te plaît.

13. Désolé, ma copine d'avoir oublié de participer à ton anniversaire hier. Je m'excuse.

14. J'étais occupée. C'est la raison pour laquelle j'étais absente. Je suis désolée.

15. Chérie, excuse-moi d'avoir oublié ta date d'anniversaire car j'ai reçu une mauvaise nouvelle le matin.

16. Je suis désolé d'avoir répété le même acte, s'il te plaît pardonne-moi.

« **Situation 4a** »

Un étudiant s'excuse auprès d'un inconnu pour avoir marché sur son pied alors qu'il montait dans un bus.

1. S'il vous plaît monsieur/madame, je suis désolé.
2. Désolé monsieur, je ne l'ai pas fait à l'express.
3. S'il vous plaît, je suis désolé.
4. Je suis désolée, madame. Je ne le vois pas.
5. Je suis désolée monsieur. Pardon-moi.
6. Je m'excuse. J'espère que vous n'avez pas blessé.
7. Oh pardon, monsieur !
8. Oh, je suis très désolé, pardonnez-moi.
9. Oh pardon !

10. Oh monsieur/madame, je suis tellement désolée. Je n'ai pas vu.

Prenez mon excuse s'il vous plait.

11. Oh madame, je suis très désolée.

12. Pardonnez-moi, je n'avais pas vu ton pied, s'il vous plait.

13. Oh, désolé. S'il vous plait. Pardonnez-moi.

14. Désolée, Monsieur.

15. Je suis vraiment désolé d'avoir marché sur votre pied. Je vous prie de m'excuser, Monsieur.

16. Je suis désolé. Je n'ai pas fait par exprès.

« Situation 4b »

Un étudiant s'excuse auprès d'une personne familière pour avoir marché sur son pied en montant dans un bus.

1. Pardonne-moi.

2. Je suis désolé.

3. Pardonne-moi

4. Désolée, ce n'est pas intentionnel.

5. Désolée.

6. Je suis vraiment désolée. Je ne t'avais pas vu. Est-ce que tu vas bien ?

7. Oh pardon, pardon !

8. Je suis désolé.

9. Désolé !

10. Mon ami, désolé.

11. Oh désolée !

12. Ah c'est toi-la! faut me pardonner. Je n'avais pas vu ton pied là-bas. Désolé.

13. Mon frère, désolé.

14. Désolée, mon ami.

15. Excuse-moi d'avoir marché sur ton pied, mon oncle.

16. Oh, je suis désolé.

Situations de demande

« Situation 5 »

Un étudiant fait une demande un livre au bibliothécaire de son département pour son travail de projet.

1. S'il vous plait, je veux emprunter un livre pour mon travail de projet.
2. S'il vous plait, pourrais-je voir ce livre pour mon travail de mémoire ?
3. Pouvez-vous me prêter ce document ? C'est très urgence que je dois l'avoir.
4. S'il vous plait, je voudrais emprunter ce livre pour mon mémoire.
5. Je voudrais emprunter un livre pour mon travail de projet s'il vous plait.
6. Excusez-moi, j'ai besoin d'un livre pour mon travail de projet. Je vais le retourner bientôt.
7. S'il vous plait madame, je voudrais emprunter ce livre, est-ce que c'est possible ?
8. S'il vous plait, je voudrais emprunter un livre pour mon travail de projet.
9. Aidez-moi, j'ai besoin d'un livre pour mon travail de projet.

10. S'il vous plait Madame, je veux le livre intitule, « le Piège » pour faire le travail de mon mémoire. Pouvez-vous me donner le livre pour une semaine ? Je l'apporterai après.

11. S'il vous plait, pouvez-vous m'emprunter ce livre pour mon travail de projet ?

12. Monsieur, j'aimerais emprunter le livre pour mon mémoire, après avoir fini, je le retournerais.

13. S'il vous plait monsieur, j'aimerais emprunter un livre pour faire mon travail de projet.

14. Monsieur s'il vous plait, j'ai besoin de livre. C'est très urgent.

15. M. j'aimerais emprunter le livre d'histoire pour mon exercice de maison.

16. S'il vous plait, j'aimerais emprunter l'un des livres pour mon projet de mémoire.

« **Situation 6** »

Un étudiant demande son camarade de chambre de laver ses assiettes sales pour lui.

1. Mon ami, aide-moi de laver mes assiettes sales, s'il vous plait.
2. S'il te plait, lave mes assiettes pour moi.
3. Est-ce que tu peux m'aider à faire mes lessives ?
4. Betty, s'il te plait aide-moi pour laver les assiettes. J'ai oublié de faire ça ce matin.
5. Fais les vaisselles pour moi.
6. S'il plait, est-ce que vous pouvez laver mes assiettes sales pour moi, je ne vais pas bien.

7. Ma sœur, je suis très occupée. Lave les assiettes pour moi.
8. Fait les assiettes pour moi.
9. S'il te plait, lave mes assiettes.
10. Anna, pouvez-vous faire la vaisselle pour moi ? Je suis un peu occupée, merci.
11. Tu peux laver ces assiettes pour moi ?
12. Tu peux faire les vaisselles pour moi ? je ne suis pas en bonne santé, s'il te plait.
13. Mon voisin, s'il te plait, je me suis trop chargé ce soir. Il faut laver mes assiettes pour moi, je t'en prie.
14. Chérie, s'il te plait, il faut laver les assiettes pour moi.
15. Voisin, s'il te plait, tu peux laver mes assiettes pour moi ?
16. S'il te plait, peux-tu laver mes assiettes ? je ne me sens pas bien.

« **Situation 7** »

Un étudiant demande à son camarade de chambre de ranger la chambre qu'il a foutue la veille lors de sa fête.

1. S'il te plait, il faut ranger la chambre.
2. S'il te plait, va arranger la chambre.
3. John, il faut net(t)oyer la cuisine, c'est désorganisé(e).
4. S'il te pait, nous devons ranger la chambre, c'est trop sale.
5. Tu dois nettoyer la chambre, c'est très sale.
6. S'il vous plait, est-ce que vous pouvez ranger la chambre et la cuisine ?
C'est un peu sale.
7. Si tu ne ranges pas les choses, les insectes vont nous déranger donc je vais même t'aider.

8. S'il te plait, c'est mieux de ranger l'endroit un peu.
9. Excusez-moi, range la chambre et la cuisine.
10. Marie, s'il te plait, il faut ranger la chambre et la cuisine.
11. S'il vous plait, peux-tu mettre la chambre en ordre ?
12. S'il vous plait, peux-tu mettre la chambre et la cuisine en ordre ?
13. Tu es où ? Viens arranger la cuisine. J'aimerais préparer la nourriture ce soir. Fais vite, s'il te plait.
14. S'il te plait, il faut nettoyer la chambre et la cuisine. L'endroit est très sale.
15. Cher voisin, tu vois dans quel état tu as laissé la chambre ? Ce n'est pas du tout bon.
16. Peux-tu mettre de l'ordre dans la chambre ? Ce n'est pas présentable.

« **Situation 8a** »

Un étudiant demande à un jeune vendeur les prix des aliments.

1. C'est combien
2. S'il te plait, c'est combien ?
3. S'il te plait le payne, c'est combien ?
4. Ça la coute combien
5. Ça coute combien ?
6. Chérie, est-ce que vous pouvez me donner les prix de ces objets ?
7. Combien ça coute ?
8. C'est combien ?
9. S'il te plait, c'est combien ?
10. Cela coute combien ?
11. Qu'est-ce que le prix de ça ?

12. Tes marchandises se contentent combien ?
13. C'est combien, les deux boîtes de tomates ?
14. Mon ami, s'il te plaît, donne-moi les prix de ces objets.
15. Excuse-moi, combien coûte cette valise ?
16. Mon petit, combien coûte cet objet ?

« Situation 8b »

Un étudiant demande à un vendeur plus âgé les prix des aliments.

1. S'il vous plaît, c'est combien
2. S'il vous plaît, c'est combien ?
3. S'il vous plaît le pain coûte combien ?
4. Combien coûte cette chose ?
5. S'il vous plaît madame quel est le prix de ces tomates ?
6. S'il vous plaît madame, j'ai besoin des prix de ces objets.
7. S'il vous plaît, ces objets coûtent combien ?
8. Ça coûte combien, s'il vous plaît ?
9. S'il vous plaît, c'est combien ?
10. S'il vous plaît, quel est le prix pour celle-ci ?
11. S'il vous plaît, ça coûte combien ?
12. S'il vous plaît, combien se contentent vos marchandises. Je voudrais acheter quelque chose.
13. S'il vous plaît, j'aimerais savoir le prix de deux boîtes de tomates.
14. Madame, s'il vous plaît, pouvez-vous me donner les prix de ces objets ?
15. S'il vous plaît, combien coûte cette valise ?
16. S'il te plaît, combien coûte cet objet ?

Genre

Les répondants de notre DCT constituaient un nombre égal d'hommes et de femmes. D'après les données ci-dessus, les nombres suivants 4, 5, 6, 7, 8, 10, 11 et 14 sont des femmes alors que 1, 2, 3, 9, 12, 13, 15 et 16 sont des hommes. Les femmes sont généralement considérées comme plus polies que les hommes. Certaines des raisons selon Agbaku (2015) sont que jusqu'à récemment, les femmes de certaines cultures n'avaient pas la même égalité de rang que les hommes. Cela empêchait les femmes d'avoir leur mot à dire sur les questions critiques. Cela vient du fait que les hommes sont souvent les seuls 'gagne-pains' de leur famille. Ainsi, les hommes étaient plus respectés que les femmes dans la mesure où les femmes étaient considérées comme appartenant aux hommes et cela a abouti au faible niveau d'éducation des femmes.

L'opinion générale était que, même si les femmes étaient instruites, elles finissaient dans la cuisine d'un homme. Ce point de vue sur les femmes continue d'affecter la façon dont elles formulent des demandes ou s'excusent auprès de leurs homologues masculins, en particulier celles dont elles ne sont pas très proches, car elles ont dû formuler leurs paroles de manière à ne pas les présenter comme irrespectueuses. Agyekum (2005) capture ce phénomène lorsqu'il déclare que chez les Akans si une femme n'utilise pas le langage persuasif approprié pour demander à son mari, elle est considérée comme irrespectueuse et la menace et l'imposition du visage sont accrues. Bien que le pouvoir économique et politique des femmes se soit accru au fil des ans grâce aux campagnes d'autonomisation des femmes, les femmes sont toujours considérées comme le second violon des hommes dans certaines cultures, bien

qu'elles ne soient pas aussi prononcées qu'auparavant. Cela se manifeste dans la façon dont les femmes formulent des demandes et s'excusent de manière apologétique et persuasive, ainsi, rendre les femmes plus polies que les hommes.

Néanmoins, nos données semblent contredire ce que l'on suppose habituellement des hommes lorsqu'il s'agit de l'expression de la politesse à l'égard des femmes. En effet, dans les deux situations présentées ci-dessus, nous pouvions nous rendre compte que le degré auquel les femmes s'exprimaient poliment était presque égal à celui des hommes. Prenons par exemple, les réponses des deux sexes dans les situations d'excuses. On peut remarquer que, dans la tentative des hommes et des femmes de s'excuser auprès de H pour ne pas avoir fait ce qu'on attend d'eux, tous les marqueurs de politesse ont été utilisés, des verbes performatifs comme, « (être) désolé, excuser, pardonner, regretter, s'excuser et pardonner » ont été utilisés (Blum-Kulka & Olshtain, 1984). De plus, quelques atténuateurs syntaxiques comme le conditionnel (*voudrais*, *apporterais* dans les situations d'excuse et *souhaiterais* dans les situations de demande) ont été employés par les locuteurs. Là encore, la formule de politesse *s'il vous plait*, l'intensificateur *Je suis vraiment désolée* et l'indicateur d'engagement *Je l'apporterai après* ont également été utilisés par les locuteurs.

De l'analyse ci-dessus, nous concluons qu'en effet, dans la communication langagière et plus spécifiquement dans l'expression de la politesse, les femmes sont généralement considérées comme plus polies que les hommes pour certaines raisons mentionnées précédemment. Les hommes

aussi lorsqu'ils sont mis sur une échelle avec les femmes sont susceptibles d'être tout aussi polis et notre recherche attestent de ce fait.

Nous sommes donc d'accord avec Coates (2016) pour dire que « le genre n'est pas une caractéristique statique et supplémentaire des locuteurs, mais plutôt quelque chose qui est accompli dans la conversation chaque fois que nous parlons » (Coates, 2016 : 7). C'est-à-dire que le genre d'un locuteur peut être clairement défini comme masculin ou féminin lorsqu'il parle. Par conséquent, les discours des hommes dans les situations ci-dessus semblent plus féminins que masculins.

Rang

Brown et Levinson (1987) appellent cette variable sociale le classement absolu des impositions dans la culture spécifique. Le rang est un classement des impositions défini par la culture et la situation selon le degré auquel sont considérées comme interférant avec les désirs d'autodétermination ou d'approbation d'un agent (ses désirs négatifs et positifs). En général, il existe probablement deux de ces échelles ou classements qui sont identifiables pour les ALE à face négative : un classement des impositions proportionnellement aux dépens (a) de services (y compris la fourniture de temps) et (b) de biens (y compris biens immatériels comme l'information, ainsi que l'expression d'estime et d'autres paiements faciaux).

Ces coûts intra-culturels définis des impositions sur la chasse gardée d'un individu ne sont en général constants que dans leur ordre de classement d'une situation à l'autre. Pourtant, même l'ordre de classement est soumis à un ensemble d'opérations qui brassent les impositions selon que les acteurs ont des droits ou des obligations spécifiques pour accomplir l'acte, s'ils ont des

raisons spécifiques (rituelles ou physiques) pour ne pas les accomplir, et si les acteurs sont connus pour aimer réellement, ils sont imposés d'une manière ou d'une autre. Cela a à voir avec « les rangs sociaux comme être riche, appartenir à une famille royale, être patron ou directeur d'une société/entreprise, détenir un rang traditionnel ou politique [de position], en tant qu'aspects très importants de la personnalité d'une personne » (Agyekum 2005 : 4). Ces personnes en raison de leurs positions (grades) sont en mesure de faire des demandes ou de s'excuser d'une manière qui ne considère pas si la face de H pourrait être menacé ou non. Au lieu de cela, ces subordonnés se sentent plutôt heureux que quelqu'un de haut rang dans la société leur demande de faire quelque chose pour eux ou s'excuse auprès d'eux (Obeng, 1999).

Cependant, lorsque les subordonnés font une demande ou s'excusent auprès de personnes qui sont plus élevées qu'eux en termes de rang, ils sont attentifs aux termes d'adresse, aux titres de droit et à l'utilisation des titres honorifiques que la société leur accorde pour éviter de leur causer des menaces. Nous pouvons avoir des exemples comme ceux-ci dans une conversation entre un professeur et un étudiant.

Les caractéristiques en situation DCT sont répertoriées dans le tableau 1.

Table 1: Variables de situations d'excuse

Interlocuteur	Statut social	Familiarité ou solidarité	Gravité de l'infraction
1. Professor	O<A	F	H
Colleague	O=A	F	M
Professor	O<A	F	H
Colleague	O=A	F	M
Copain/copine	O>A	F	B
Étranger	O>A	E	H
Personne familiere	O<A	F	B

Table 2 : Variables de situations de demande

Interlocutor	Statut social	Familiarité ou solidarité	Gravité de l'infraction
1. Bibliothécaire	O>A	F	H
2. & 3. Camarade de chambre	O=A	E	M
4.a un vendeur (plus jeune)	O<A	E	B
4.b un vendeur (plus âgé)	O>A	E	H

(O: orateur, A: auditeur, F: familier, E: étranger, H: haut, M: moyen, B: bas)

La familiarité ou la solidarité désigne la relation entre le sujet et un interlocuteur dans un contexte personnel. Elle détermine parfois l'intensité, haute ou basse, d'un degré d'intimité entre eux. Il y a cinq scénarios familières et étrangères respectivement. Une réponse d'étudiant sur la familiarité dans la situation 1 est : Je suis vraiment désolé, professeur.

Les variables qui peuvent être considérées comme un style significatif sont le statut entre les participants au dialogue. Par exemple, un professeur conserve un statut supérieur à celui d'un répondant, tandis qu'un ami ou une famille a le même statut et le cousin a un statut inférieur plutôt qu'un répondant. La familiarité signifie le degré de la relation entre les personnes dans la situation. Par exemple, un étranger est le moins familier, tandis qu'un membre de famille est la plus familière dans la situation. La gravité de

l'infraction signifie la force de gravité qu'elles doivent respecter. Par exemple, la situation 1a des excuses indique que l'étudiant n'a pas pu tenir une promesse importante à un professeur, donc la situation est grave pour la part de l'étudiant. Dans cette situation, la sévérité de l'infraction exige un niveau élevé, alors que les situations 1b, 2b et 3 ne sont pas plus fortes que dans le cadre des situations 2a et 4.

Dans le cas des demandes, la situation 5 indique que le bibliothécaire a un statut plus élevé que l'étudiant qui fait la demande, donc l'étudiant doit maintenir un niveau élevé de sérieux. Il en est de même pour la situation 8b mais dans le cadre des situations 6 et 7, la force de gravité requise sera égale alors que celle de la situation 8a sera moindre.

Âge

Une autre variable sociolinguistique importante qui influence l'expression des demandes et des excuses dans la communication est l'âge. Les enfants et les jeunes adultes sont censés utiliser un langage dépourvu de coercition mais plein de respect lorsqu'ils formulent des demandes ou s'excusent auprès de toute autre personne âgée. Ils ne sont pas non plus censés mentionner les noms nus de leurs destinataires. La demande ou les excuses d'une personne plus jeune peuvent ne pas être satisfaites en raison de l'utilisation d'un langage de requête ou d'excuse inapproprié. Au contraire, les adultes peuvent accomplir ces actes de parole auprès des jeunes sans avoir recours à une formulation appropriée de leurs mots, car lorsqu'une personne âgée fait une demande ou s'excuse auprès d'un jeune, elle n'est pas considérée comme potentiellement menaçante.

Cet aspect de demandes et d'excuses hiérarchiques s'applique à la plupart des langues dont le français ne fait pas exception. Agyekum (2005) affirme que si les jeunes demandent des choses à leurs parents, ils doivent utiliser des expressions de déférence alors que les parents peuvent minimiser les expressions de déférence lorsqu'ils font des demandes à leurs enfants. Il est également à noter que des personnes du même âge peuvent faire des demandes ou s'excuser les unes envers les autres sans se faire gronder, contrairement à la hiérarchie. A partir des données recueillies, il a été réalisé que, tous nos répondants se situent dans la tranche d'âge de 18 et 33 ans. Ainsi, dans la situation 1a où un étudiant s'excuse auprès d'un professeur de ne pas avoir rendu son livre comme promis, l'incapacité de l'étudiant à accorder du respect au professeur par rapport à son âge qualifie l'étudiant d'irrespectueux. Par conséquent, il ne parvient pas à obtenir ses excuses. La manière acceptable est que l'étudiant utilise un terme d'adresse suivi d'une autre formule polie comme *s'il vous plait* ou *pardonnez-moi*.

Une fois que la demande ou l'excuse est formulée comme on le voit dans toutes les réponses en 1, 2, 4 de la situation 1a et 8 de la situation 1b, il y a une très forte possibilité que la demande ou l'objectif d'excuse soient atteints. D'un autre côté, comme indiqué précédemment, si S a le même âge ou même plus que H, en accomplissant les actes de langage de demande et d'excuse ne serait pas considéré comme irrespectueux si elle n'accorde pas de respect à H. Les réponses dans les situations 1b, 2b, 3, 4b, 5, 6, 7 et 8a expliquent ce fait.

Examinons la situation 8a entre un acheteur et un vendeur plus jeune. Comme l'acheteur se considère plus puissant que le vendeur, il peut faire une demande directe sous forme de question sans prendre la peine d'utiliser des

termes d'adresse et d'autres formules de politesse et cela se voit dans toutes les réponses données à la situation 8a. Cette forme de demande ne peut pas être faite à l'inverse comme on le voit dans les réponses données dans la situation 8b où un acheteur demande le prix d'articles à un vendeur plus âgé. Nous nous rendons compte que certains des répondants ont utilisé des formules de politesse comme *s'il vous plait* et des termes d'adresse comme *Madame*.

Il convient cependant de noter que, même si l'âge est un facteur dans l'accomplissement de l'acte de parole de demande et d'excuse, la variable de distance et de rang entre également en jeu en même temps. Par exemple, dans la situation 5a où un étudiant de 30 ans veut emprunter un livre à un bibliothécaire qui a 25 ans. Si l'étudiant ne tient pas compte de la distance et du rang du bibliothécaire, il peut ne pas accorder au bibliothécaire le maximum de respect requis rendant ainsi l'étudiant impoli et rendant la demande non satisfaite. Il en va de même pour la situation 4a où un élève marche sur le pied d'un inconnu. S'il se trouve que l'étranger est plus jeune que l'étudiant, la possibilité de ne pas utiliser certaines expressions apologétiques serait très élevée et comme H est plus jeune, S ne serait pas accusé d'être impoli. Cependant, si cela se produit dans l'autre sens, S serait accusé d'être impoli et irrespectueux.

Pouvoir

Le pouvoir représente une autre variable sociolinguistique cruciale influençant les requêtes et les excuses parmi les étudiants en français de l'Université de Cape Coast. Les personnes puissantes peuvent faire des demandes directes ou s'excuser directement auprès de personnes moins puissantes. D'un autre côté, les personnes moins puissantes ne peuvent pas

demander directement à leurs homologues puissants de faire quelque chose pour elles car la culture ghanéenne désapprouve de telles pratiques. L'argument avancé ici est que la relation professeur-étudiant qui existe entre ces deux personnes dans les situations 1a et 2a ci-dessus est telle que le professeur est plus puissant du fait qu'il est celui qui enseigne à l'étudiant.

Pour cette raison, l'étudiant dans la situation 1a doit être très conscient des mots à choisir pour s'excuser auprès du professeur. Encore une fois, l'étudiant dans la situation 2a doit être très prudent dans l'expression de sa pensée même s'il a un point de vue contraire à ce que dit son professeur. Cette même idée s'applique à la situation 5. Le bibliothécaire, par son rang possède plus de pouvoir que l'étudiant même si l'étudiant est plus âgé que lui. Pour cette raison, l'étudiant n'a pas la liberté de faire une demande directe sous la forme d'une commande. Faire cela qualifiera l'étudiant d'impoli ou d'irrespectueux. De toutes les réponses données aux situations 1a et 2a, nous pouvons voir qu'une grande attention a été accordée aux termes d'adresse et aux quelques formules de politesse.

Distance

La distance renvoie ici à l'intimité qui existe entre S et H. Plus les gens sont intimes, plus ils se font des demandes ou s'excusent de manière informelle, et ce qui aurait dû être considéré comme des ALE peut ne plus l'être (Agyekum, 2005). Il est très difficile d'accomplir ces actes de langage devant les personnes que vous rencontrez pour la première fois. De plus, dans les cas où deux personnes se croisent quotidiennement dans une communauté mais qu'il n'y a pas d'intimité établie entre elles, l'acte de demander ou de s'excuser entre elles doit être fait avec prudence pour éviter toute menace de

visage. Le point établi en ce qui concerne la distance ici est que, pour qu'une personne puisse faire des demandes et des excuses polies et sans visage menaçant en français, elle doit choisir ses mots de manière critique en fonction de la personne à qui elle s'adresse et de la meilleure façon dont elles peuvent formuler leurs demandes et excuses.

Examinons les réponses à toutes les situations les unes après les autres et voyons comment se joue la distance. Dans la situation 1a, la distance est clairement visible dans les seize réponses données, indiquant qu'à part la relation avec le professeur, aucune autre relation non officielle existe entre l'étudiant et le professeur. Dans la situation 1b, on peut remarquer que la relation entre l'étudiant et son collègue est très informelle. Cela explique l'utilisation d'interjections comme *Oh !*, *Oh lala* et d'autres termes d'adresse comme *mon frère*, *mon ami*, *cher ami*. Concernant la situation 2a, alors que certains des répondants (1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16) ont été très prudents en exprimant leur désaccord avec le point de vue du conférencier, 2 et 8 étaient plutôt très directs.

Ces deux réponses suggèrent que la relation entre le professeur et l'étudiant est intime et amicale, de sorte que les opinions peuvent être exprimées de quelque manière que ce soit sans que le professeur ait le sentiment que sa face a été menacée par l'étudiant. C'est seulement la distance qui peut permettre à un S moins puissant ou plus jeune de s'exprimer de manière directe, en particulier dans une dispute chaude avec un H plus puissant ou plus âgé sans être marqué comme irrespectueux ou impoli. En ce qui concerne la situation 2b, en raison de l'intimité entre le S et H, S a exprimé son désaccord avec le point de vue de H de manière dure sans tenir compte des

menaces qu'il pourrait faire peser sur H et, fait intéressant, H pourrait ne pas voir que c'est un besoin du tout. Des expressions comme :

8. Ce que tu dis est faux

13. Tu as tort. Ce que tu dis n'est pas vrai, c'est faux. Dégage-toi !

menacent le visage de H mais en raison de la distance entre les interlocuteurs, peu ou pas d'attention serait prêtée à de telles menaces.

En ce qui concerne la situation 3, un copain ou copine est une personne proche et n'exige donc d'expressions polies pour s'excuser. Néanmoins, le contexte dans lequel la situation 3 est présentée exigeait que S présente des excuses qui calmeraient la colère de H. Par conséquent, des termes d'adresse comme *ma chérie, mon amour, mon cher, chérie, chéri* ont été utilisés.

Encore une fois, l'utilisation des pronoms et des verbes à la deuxième personne du singulier dépeint la relation étroite entre S et H dans la situation 3. Dans la situation 4, la distance entre les scénarios 4a et 4b est clairement visible dans les réponses données ci-dessus. Alors que dans le scénario 4a, la distance présentée sur la base des réponses obtenues est formelle sauf pour 9. La réponse 9 peut être expliquée que H bien qu'étant un étranger, pourrait également être plus jeune que S et donc S a choisi de s'excuser auprès de lui de cette manière sans en utilisant n'importe quel terme d'adresse et d'autres langages polis comme dans le cas du scénario 4b.

Concernant la situation 5, les réponses reçues montrent succinctement que S et H ne sont pas liés par des motifs amicaux, donc un langage exigeant devient une exigence. De même, les résultats de la situation 6 indiquent qu'un langage demandeur est requis mais qu'il devrait être au même niveau de H pour que l'intimité entre le S et le H se réalise. Cela tient compte de

l'utilisation de *ton, tu, ma chérie, voisin, s'il te plait* et autres. Donc, à partir de cette situation, bien que S et H soient proches mais pour que le besoin de S soit réalisé, S devait être poli vers H en tant que camarade de chambre et non en tant que personne supérieure à S.

Pour la situation 7 également, la distance entre S et H est clairement visible dans la réponse reçue. On a pu constater que la proximité entre les camarades de chambre est telle que le mécontentement de l'un peut s'exprimer de quelque manière que ce soit sans que l'autre se sente menacé. Par exemple, dans les réponses 5 et 13, dans la quête de S pour faire une demande, il semble plutôt plus impératif et la distance le permet. L'utilisation de *il faut* raconte l'intimité entre ces interlocuteurs.

Enfin, dans la situation 8, les réponses indiquent que la distance compte vraiment lors de l'exécution de l'acte de parole de la demande. En effet, dans les deux scénarios 8a et 8b, quel que soit l'âge de Hs, nos répondants ont essayé autant que possible d'être polis avec chacun d'eux en fonction de leur niveau. Par exemple, dans le scénario 4a, l'utilisation du tutoiement et même dans certains cas du vouvoiement envers une personne plus jeune explique pourquoi les gens ont tendance à être plus polis envers les personnes inconnues. La même chose s'applique à la réponse 4 de situation 8b où la demande de prix des articles est faite de manière très formelle, à l'exception de la réponse 4 qui suggère que bien que H soit une personne plus âgée, il pourrait y avoir une relation intime entre S et H.

Orientation dans les demandes

Agyekum (2005) déclare que les demandes peuvent être considérées en fonction du participant dont la perspective (leur point de vue par rapport à la

demande) est cruciale pour l'exécution de la demande. De nombreuses réalisations de requêtes incluent une référence au demandeur (moi le locuteur), au demandeur (« vous » l'auditeur) et à l'action à effectuer. Le locuteur peut choisir différentes manières de se référer à l'un de ces éléments, manipulant par son choix la perspective qu'il souhaite que la demande adopte. Par exemple, la différence entre « pouvez-vous le faire » et « pourrions-nous le faire » est une question de perspective : « pouvez-vous . . . » met l'accent sur le rôle de l'auditeur dans l'événement de parole, tandis que « pourrions-nous » ... souligne celle du locuteur. Étant donné que dans les requêtes c'est l'auditeur qui est « menacé », tout évitement de désigner le destinataire comme l'auteur principal de l'acte sert à atténuer l'impact de l'imposition. Nous appelons cette dimension de la demande d'analyse « perspective ». Blum-Kulka & Olshtain (1984) identifient quatre types d'orientation, à savoir ; orienté vers l'auditeur, orienté vers le locuteur, orienté vers le locuteur et l'auditeur et impersonnel.

Orienté vers l'auditeur

Dans les requêtes orientées vers l'auditeur, S demande au destinataire d'effectuer l'action et considère donc H comme celui dont le visage est le plus menacé. Compte tenu de ces menaces potentielles de face, S doit faire tout possible pour adoucir ou réduire l'impact de l'imposition de la demande. Il met l'accent sur le rôle de l'auditeur dans l'événement de parole (Blum-Kulka & Olshtain, 1984). La plupart du temps, le pronom de la deuxième personne *vous/tu* est utilisé dans cette situation (Agyekum, 2005). Les réponses 3, 10 et 11 de la situation 5 sont des cas où un étudiant voulait un livre d'un bibliothécaire pour son travail de projet. Dans les exemples (3, 10 & 11), le demandeur fait appel à la bibliothécaire *Madame* pour lui prêter un livre qui

profite uniquement le locuteur. S a également utilisé le terme de respect *s'il vous plait* comme un moyen de réduire ou d'apaiser la force de la demande illocutoire.

L'utilisation du terme d'adresse *Madame* dans l'exemple 10 est préférée à celle de femme ou de bibliothécaire. L'usage de *s'il vous plait* est plus formel et respectueux. L'utilisation de *pouvez-vous* est une stratégie utilisée par S pour diminuer l'intimidation qu'il pourrait poser à H. Aussi, dans la situation 6, un étudiant voulait que son camarade de chambre fasse la vaisselle sale pour lui. Dans les exemples 3, 6, 10, 12, 15 et 16, S demande à H de faire sa vaisselle sale à sa place dont le S seul profite. Dans l'exemple 3, S utilise le terme interrogatif *est-ce que* qui rend la demande formelle et polie.

Toujours dans les exemples 6, 11, 12 et 16 de la situation 7, S dans sa quête pour demander au camarade de chambre de ranger la chambre après une fête d'anniversaire, a utilisé *peux-tu*, *pouvez-vous* afin de paraître aussi poli que possible et également réduire pour faire face à l'acte de menacer le H. Enfin, la demande orientée vers l'auditeur peut également être observée dans l'exemple 6 de la situation 8a où un acheteur demande les prix d'articles à un plus jeune vendeur, ce qui est au profit de l'acheteur uniquement. L'utilisation du terme d'adresse *Chérie* sonne mieux que *vendeur* dans le sens où il protège le visage positif du vendeur et le visage négatif de l'acheteur. Encore une fois, l'utilisation du terme interrogatif *est-ce que* rend la demande plus formelle et polie. Plus encore, l'utilisation de *vous pouvez* implique que H soit placé au centre de la requête de S. Brown et Levinson (1987) soutiennent que l'utilisation de la perspective orientée vers l'auditeur rend l'acte de demander plus embarrassant que l'utilisation de la perspective orientée vers le locuteur.

Orienté vers le locuteur

Selon Blum-Kulka & Olshtain (1984), les demandes orientées vers le locuteur sont souvent en apparence une demande d'autorisation qui implique que le destinataire de la demande a le contrôle sur le locuteur. Ainsi, les demandes orientées vers le locuteur évitent de donner l'impression d'essayer de contrôler ou d'imposer à l'auditeur et sont donc perçues comme plus polies. Dans les requêtes orientées vers le locuteur, le S demande l'approbation de H pour pouvoir faire quelque chose et le bénéfice va au S. Cela signifie que le pronom personnel *je* est utilisé (Blum-Kulka & Olshtain, 1984).

Considérons cette orientation dans la situation 5 où un étudiant voulait emprunter un livre du bibliothécaire de son département dont il aurait besoin pour son travail de projet. Dans les réponses 2, 4, 5, 7, 8, 12, 13, 15 et 16, le locuteur demande s'il peut obtenir un livre pour son projet. Il est orienté vers le locuteur car le bénéfice de la demande va au locuteur. Aussi, en utilisant les verbes conditionnels *aimerias*, *je voudrais* rendent la demande très polie et éliminent toute forme d'imposition du locuteur à l'auditeur. De plus, dans la situation 8b où un acheteur voulait demander à un vendeur plus âgé de lui donner les prix de ses articles, nous pourrions constater que les réponses 12 et 13 sont des demandes orientées vers le locuteur. Les verbes conditionnels *aimeraient* fait le S paraître très poli et respectueux même si le bénéfice vient à lui. Blum-Kulka & Olshtain (1984) soutiennent que les demandes orientées vers le locuteur sont perçues plus polies que les demandes orientées vers l'auditeur, car elles n'impliquent pas de contrôle ou d'embarras pour l'auditeur.

Orienté vers le locuteur et l'auditeur

Il s'agit de la situation où le demandeur souhaite que le destinataire effectue une action avec lui. C'est un acte inclusif du destinataire qui est à la fois locuteur et destinataire (Agyekum, 2005). En d'autres termes, le locuteur demande au destinataire de collaborer avec lui pour accomplir un devoir. Ceci est réalisé dans la réponse 4 de la situation 7 où un étudiant voulait son colocataire qui avait fait une fête la nuit précédente et avait laissé la chambre et la cuisine en désordre, ranger l'endroit.

Dans l'exemple 4, le locuteur utilise le mot *nous* (vous et moi) pour désigner l'inclusivité du demandeur dans le nettoyage du désordre causé par le colocataire. En d'autres termes, le locuteur demande au colocataire, y compris lui-même, d'agir le plus tôt possible. Bien que cela puisse être considéré comme un conseil, c'est aussi une demande en ce sens qu'il demande au colocataire, y compris lui-même, de faire quelque chose pour atteindre un certain objectif.

Mashiri (2001) a également trouvé cette stratégie dans son étude où l'utilisation de constructions morphosyntaxiques était courante dans les demandes aux passagers. Le sujet et l'objet *nous* inclus à la première personne du pluriel sont apparus très fréquemment comme des atténuateurs. Cela suggère que si l'orateur avait adressé la demande aux destinataires sans s'y inclure, cela aurait été menaçant.

Orientation impersonnelle

Il s'agit d'une situation dans laquelle le locuteur utilise des personnes/ils/un en tant qu'agents neutres ou utilise la passivation pour faire une demande de la part de l'auditeur. « Impersonnel » signifie que ni le

locuteur ni l'auditeur ne sont inclus. Une façon d'indiquer que S ne veut pas empiéter sur H est de formuler l'ALE comme si l'agent était autre que S ou du moins peut-être pas S ou pas S seul, et le destinataire était autre que H, ou n'incluait que H. Il en résulte une variété de façon d'éviter les pronoms « je » et « vous ».

Dans de nombreuses langues, la suppression d'agent est autorisée non seulement dans les impératifs, mais aussi dans d'autres formes verbales qui codent des actes qui sont intrinsèquement des ALE. Ainsi, en français, les modaux de nécessité et d'obligation sont des verbes datifs qui, après la suppression facultative des agents datifs, ne laissent aucun codage de personne ou de nombre dans leurs flexions : (*A vous*) *il faut que...*

On le voit dans la réponse 8 de la situation 7 où un étudiant voulait son camarade chambre qui avait fait la fête la veille et quittait la chambre et la cuisine en désordre pour ranger les lieux. Dans cet exemple, le locuteur fait une demande pour que la salle soit bien agencée mais son discours exclut à la fois l'auditeur et le locuteur lui-même. Le discours de l'orateur apparaît plus comme un conseil que comme une demande. Par conséquent, la réponse 8 de la situation 7 est une demande impersonnelle parce que le locuteur a utilisé un agent impersonnel *c'est mieux* à la place du terme d'adresse de l'auditeur pour réduire la menace qu'il peut représenter pour l'auditeur. Encore une fois, cette orientation est utilisée pour que l'auditeur ne se sente pas seul blâmé pour le désordre causé, mettant ainsi l'orateur et l'auditeur hors de la situation.

Définition des unités d'analyse

L'unité d'analyse pour les demandes et les excuses dans le test d'achèvement du discours est l'énoncé ou la séquence d'énoncés fournis par

l'informateur en complétant l'item du test, à condition qu'il réalise (ou contienne une réalisation de) l'acte de parole à l'étude. Le premier problème en regardant la séquence est de décider si toutes ses parties sont d'égale importance ou remplissent des fonctions égales dans la réalisation de l'acte de parole visé. Dans la procédure adoptée, le problème est traité en analysant la séquence en segments suivants : (a) Terme d'adresse (s) ; (b) Acte principal ; (c) Adjuvants à l'acte principal. La segmentation vise à délimiter le ou les énoncés qui constituent le noyau de l'acte de parole (le « acte de tête »), la partie de la séquence qui pourrait servir à réaliser l'acte indépendamment des autres éléments.

Les termes d'adresse

Pour qu'un locuteur obtienne son destinataire d'accéder à une demande ou à des excuses, il doit s'adresser au demandeur de manière formelle en utilisant les formulaires d'adresse appropriés. Compte tenu des variables sociolinguistiques qui entourent le destinataire, le locuteur est censé se référer au destinataire avec le meilleur titre accompagné de termes de respect tels que *s'il vous plaît/je vous en prie*. Considérons les réponses que nous avons reçues.

D'après les situations 1a et 2a ci-dessus, il faut noter que les termes d'adresse appropriés à utiliser sont, soit *monsieur* ou *professeur* et doivent être suivis d'un terme de respect, *s'il vous plait, pardonnez-moi*.

Par conséquent, dans les réponses 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14 et 15 de la situation 1a, le fait d'avoir formulé les excuses de cette manière fait que ces répondants respectueux et compétents sur le plan de la communication. D'un autre côté, les réponses 4,8,12 et 16 seraient étiquetées comme irrespectueuses et incompétentes en communication en raison de la non-

utilisation des termes d'adresse *monsieur* ou *professeur* dans les discours même s'il y a des termes de respect. De la même manière, la réponse 4 de la situation 2a serait considérée comme impolie du fait de l'absence du terme d'adresse *monsieur* ou *professeur* alors qu'elle qualifie le reste des réponses de poli et socio-linguistiquement acceptable. Ces termes (termes d'adresse et de respect) sont utilisés comme atténuateurs et termes persuasifs dans le discours formel ou informel, utilisés pour demander au destinataire de faire quelque chose (Agyekum 2005).

Plus encore, à partir des situations 1b, 2b, 3, 4b, 6, 7 et 8a, nous nous rendons compte que les apprenants du français chérissent également d'autres termes d'adresse tels que *ma chérie*, *mon ami*, *mon petit*, *cher voisin*, entre autres. Lorsqu'une personne souhaite faire une demande ou s'excuser auprès d'une autre personne, avec l'utilisation de ces termes d'adresse, le locuteur s'est élevé ou s'est identifié à l'auditeur pour améliorer la conformité. Il est également important de noter que la simple mention du nom du destinataire comme *Justin* dans la réponse 2 de la situation 3 et *Betty* et *Anna* comme dans les réponses 4 et 10 de la situation 6 lors de la demande ou de l'excuse, établit la solidarité. Ceci ne s'applique qu'aux égaux en termes d'âge, de rang, de statut, de puissance et de distance. Les personnes âgées peuvent l'utiliser pour les plus jeunes, mais pas l'inverse.

Tête d'acte

C'est la raison principale de la demande ou de l'excuse. Si les deux autres segments (terme d'adresse et ajout à l'acte principal) sont présents sans l'acte principal, aucune demande ou excuse ne sera faite. En d'autres termes, c'est une partie obligatoire de l'acte de parole et de ce que le locuteur veut

faire. Dans la plupart des réponses données aux situations d'excuses, nous nous rendons compte que l'orateur a l'intention d'exprimer des regrets pour l'infraction commise et l'utilisation de, « je suis désolé, pardonne-moi » devient l'acte principal du discours, et c'est le plus important aspect de l'acte de parole.

Aussi, parmi les réponses données à la situation de demande 5, « emprunter un livre pour mon projet », est l'adresse principale de demande au bibliothécaire. De même, dans la situation 6, « Laver mes assiettes sales pour moi » est l'acte principal de la demande. Pour la situation 7, « nettoyer / ranger la chambre et la cuisine », est l'acte principal de la demande. Enfin, concernant les situations 8a et 8b, l'acte principal de la demande est « combien coûte la nourriture ». L'utilisation d'autres modifications comme *Madame, Monsieur, s'il vous plait, excusez-moi* et ainsi de suite, est destinée à rendre l'acte de parole culturellement acceptable pour l'orateur.

Supplément à la loi principale

Un accessoire est tout attachement à l'acte principal dans le but de motiver la demande ou les excuses pour le rendre viable (Agyekum, 2005).

Blum-Kulka & Olshtain (1984 : 204) expliquent que :

Le locuteur peut choisir de soutenir ou d'aggraver l'acte de parole par des modifications externes. La modification externe n'affecte pas l'énoncé utilisé pour accomplir l'acte, mais plutôt le contexte dans lequel il s'inscrit, et modifie ainsi indirectement la force illocutoire.

Ils expliquent en outre que les aides primaires peuvent prendre diverses formes, notamment : (a) vérification de la disponibilité, (b) obtention d'un engagement préalable, (c) base, (d) édulcorant, (e) désarmement, (f) coûts. Ces

formulaire qui précède l'acte de parole de la demande principale sont expliqués plus en détail ci-dessous avec leurs exemples à partir des données collectées.

Vérification de la disponibilité

L'essence de la vérification de la disponibilité de l'article ou du service demandé est de réduire la menace que représente le demandeur. Cela se fait en découvrant avec tact avant même que la demande (l'acte principal) ne soit faite. Afin d'être sûr du succès, « le locuteur fait précéder son acte de discours principal d'un énoncé destiné à vérifier si la condition préalable nécessaire à la conformité est vraie » (Blum-Kulka & Olshtain 1984 : 204). Brown et Levinson (1987 : 40) déclarent que « on donne une indication préalable qu'une demande peut arriver et cela peut être fait au moyen d'une pré-demande, un tour qui vérifie généralement si certaines conditions préalables à une demande sont disponibles ». Ceci a pour but d'éviter un éventuel embarras au demandeur. Si le locuteur découvre que l'élément demandé n'est pas disponible, il devient inutile de faire la demande. Examinons la réponse 7 de la situation 5.

S'il vous plaît madame, je voudrais emprunter ce livre, est-ce que c'est possible ?

Dans cet exemple, le locuteur prononce l'énoncé comme moyen de vérifier s'il est possible que ce livre particulier lui soit prêté pour son travail de projet. Le demandeur est sûr d'obtenir le livre, seulement quand il est sûr qu'il peut alors continuer la demande réelle. Il serait embarrassant pour l'auditeur comme pour le demandeur que l'orateur fasse une demande sans vérifier la disponibilité ou autrement.

Obtenir un pré-engagement

Le locuteur précède la demande ou les excuses d'un énoncé qui peut être considéré comme « une tentative d'obtenir un pré-engagement » (Blum-Kulka & Olshtain, 1984 : 205). L'orateur, dans le cas d'objets empruntables tels qu'un livre, de l'argent, etc. assure au destinataire de restituer l'objet demandé dans les plus brefs délais. Par-là, il s'engage sur ses propres mots. Dans les réponses 6, 10 et 12 de la situation 5, le demandeur s'est engagé à rendre le livre après l'avoir utilisé pour son travail. L'expression *Je le reviendrai bientôt* dans l'exemple 6 est destinée à assurer le bibliothécaire de la sécurité du livre et à éviter au bibliothécaire l'inconvénient d'avoir à le suivre lui-même si quelqu'un d'autre en avait besoin d'urgence. Il y a deux actes de langage utilisés dans les exemples ci-dessus ; une directive et un commissaire. Les premières parties

- a. Excusez-moi, j'ai besoin d'un livre pour mon travail de projet.
- b. S'il vous plaît madame, je veux le livre intitulé, « le Piège » pour faire le travail de mon mémoire
- c. Monsieur, j'aimerais emprunter le livre pour mon mémoire.

sont directives (requêtes) et les deuxièmes parties

1. Je vais le retourner bientôt
2. Je l'apporterai après
3. Après avoir fini, je le retournerais.

sont commises (promesse).

L'orateur, dans le cas de s'excuser pour ne pas avoir tenu une promesse comme rendre un livre emprunté ou oublier l'anniversaire d'un être cher, garantit l'adresse de rapporter l'article dès que possible ou de ne plus jamais

oublier ce jour spécial. Par-là, le locuteur s'engage sur ses propres mots. Ceci est illustré par les réponses 4, 7, 10, 12, 13 et 14 de la situation 1a ou le locuteur s'est engagé à rendre le livre qu'il n'avait pas rendu comme promis. Ces paroles, *A la prochaine fois je l'apporterai, Demain matin je l'apporterai, je l'apporterai demain, s'il vous plaît, je vous le rendrai le lendemain, je vous le donnerai demain et je reviendrai avec le livre aujourd'hui*, indiquent que l'étudiant voulait assurer l'enseignant que le livre ne manque pas, il est toujours là. Il n'a probablement pas pu l'apporter ce jour-là parce qu'il l'a oublié. La même explication serait donnée aux réponses 2, 4, 6, 7, 12 et 14 de la situation 1b.

Concernant la situation 3, les réponses 1, 7, 8, 10 et 12 sont également commises, car le locuteur a assuré à l'auditeur que l'oubli de son anniversaire appartiendrait au passé. Cela signifie qu'en ce qui concerne le locuteur, il ne pourra plus jamais oublier l'anniversaire de l'auditeur. Par conséquent, l'orateur s'engage à tenir cette promesse.

Terreur

La terreur (*grounder en anglais*) c'est la raison de la demande ou des excuses. Il explique également la demande principale ou les excuses. L'explication doit être suffisamment convaincante pour persuader l'auditeur de se conformer à la demande ou aux excuses. La terreur peut venir avant ou après l'acte de tête en français. Cette stratégie est illustrée dans les données que nous avons recueillies. En commençant par les situations d'excuses, on pourrait remarquer dans les réponses 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 12, 13 et 15 de la situation 1a que le locuteur apporte un fondement, la raison pour laquelle il ne retourne pas le livre comme promis. La déclaration *j'ai oublié* (terreur) est

placée avant ou après l'acte principal (les excuses) dans les réponses ci-dessus. Le positionnement de la terreur indique la politesse. Quel que soit celui qui est adopté, les messages et les compréhensions sont les mêmes. De même, dans la situation 1b, la terreur identifiée dans les réponses 1,3,4,5,6, 8, 10, 13, 15 et 16 est *j'ai oublié*. Dans la réponse 7, le locuteur utilise l'expression *je suis devenu grand-mère maintenant* impliquant qu'il n'a pas pu rendre le livre par oubli, donc le fondement de l'acte principal.

Passant à la situation 2a où un étudiant se dispute avec un professeur mais veut humblement être en désaccord avec lui, on pourrait se rendre compte qu'un fondement a été établi dans la réponse 10 où l'orateur s'excuse auprès de l'auditeur qu'il n'est pas d'accord avec ce qu'il disait parce que ce que dit l'enseignant n'est pas vrai. Par conséquent, la terreur dans la réponse 10 est *ce que vous dites est faux* et qui est placé avant la tête d'acte, *je ne suis pas d'accord avec vous*. Cette stratégie se manifeste aussi dans les réponses 5, 14 et 15 de la situation 3. Le locuteur donne des raisons pour ne pas pouvoir se souvenir de l'anniversaire de l'être aimé et elles sont *ce n'est pas ma faute, J'étais occupée* et *j'ai reçu une mauvaise nouvelle le matin*. Alors qu'en 5 et 15, la terreur est positionnée après l'acte de tête, en réponse 14, la terreur est placée à la position initiale du discours. Dans la situation 4, les réponses 2, 4, 10 12 et 16 de la situation 4a et réponses 4, 6 et 12 de la situation 4b, la terreur a été adoptée. Toutes les réponses énumérées ont essayé de donner des raisons de marcher sur le pied de l'auditeur.

Concernant les demandes, toutes les réponses de la situation 5 sauf 3 et 14 ont motivé l'emprunt de ce livre au bibliothécaire et c'était pour l'utiliser pour un travail. Une observation critique des réponses dans la situation 5 a

révélé que les fondements (raisons) étaient placés après les actes principaux (requêtes) rendant les requêtes plus polies. Les terreurs pourraient, à nouveau, être identifiées dans les réponses 4, 6, 7, 10, 12, 13 et 16 de la situation 6 où le locuteur donne une raison pour demander au colocataire de laver ses assiettes sales pour elle. Dans la situation 7, nous avons pu identifier les terreurs dans les réponses 3, 4, 5, 6, 7, 8, 13, 15 et 16 qui expliquaient pourquoi le colocataire qui avait utilisé la chambre la veille pour une fête d'anniversaire avait besoin de la ranger.

Désarmer et minimiser les couts

Le locuteur indique la prise en compte du coût pour l'auditeur impliqué dans le respect de l'acte de parole (Blum-Kulka & Olshtain, 1984). L'argument ici est que, l'orateur dans le processus de la demande ou des excuses peut faire certaines demandes qui pourraient être coûteuses pour le destinataire. L'orateur prévoyant cela choisit ses mots de manière à en atténuer le coût éventuel. Regardons les réponses 2, 4, 7, 10 et 16 de la situation 4 où le locuteur s'excuse auprès de l'auditeur (amoureux) d'avoir encore oublié son anniversaire. Dans ces exemples, l'orateur utilise des termes d'adresse comme *Justin, Chérie, mon amour* pour empêcher l'auditeur de prendre des mesures contre lui. Encore une fois, l'utilisation des minimiseurs de coûts ci-dessous :

1. Pardonne-moi pour tout ce que je t'ai coûté,
2. Chérie, pardonne-moi. Je sais que j'ai mal
3. C'est vrai que j'ai oublié la dernière fois, mais cette fois c'est la dernière des dernières, promis.
4. Je sais que c'est la deuxième fois que j'oublie ton anniversaire.
5. Je suis désolé d'avoir répété le même acte, veuillez me pardonner ;

visée à élever la capacité de l'auditeur comme étant la seule personne capable de lui pardonner. De telles remarques ne laissent au destinataire d'autre choix que de se conformer à l'acte de parole.

Stratégies de demande

Les demandes sont regroupées en deux grandes catégories, à savoir ; direct et indirect. Les demandes indirectes sont subdivisées en demandes indirectes conventionnelles et en demandes indirectes non conventionnelles.

Demandes directes

Obeng (1999) rapporte que les demandes directes se présentent sous la forme de phrases de commande. En particulier, elles « disent » à l'auditeur de faire l'action demandée ou de fournir l'élément demandé. Les verbes utilisés sont à l'impératif. La plupart de ces demandes directes commencent par un sujet et une adresse manifestes suivis d'un verbe, puis de l'article/service demandé. Il a donné la structure syntaxique des requêtes directes en Akan comme indiqué ci-dessous :

NP (+adresse) +V (+humeur impérative) + N (article/service demandé) + (S1(+ justification)) (Obeng 1999 :62).

Cette structure syntaxique a le NP étant un terme vocatif ou d'adresse suivi d'un verbe à l'impératif, puis, l'acte de parole de la requête principale et enfin la justification de la requête. La réponse 3 de la situation 7 ci-dessous illustre la structure syntaxique ci-dessus en français.

A. John, il faut net(t)oyer la cuisine, c'est désorganisé.

Comme indiqué dans la structure, le NP peut être un vocatif (un terme qui peut être utilisé pour s'adresser à quelqu'un comme *John*) et un verbe au mode impératif *il faut nettoyer* viennent ensuite l'élément demandé la chambre et le

motif de la demande, *c'est désorganisé*. La réponse 13 de la situation 7 ci-dessous a une caractéristique directe.

1. Tu es où ? Viens arranger la cuisine. J'aimerais préparer la nourriture ce soir. Fais vite, s'il te plaît.

Dans l'exemple ci-dessus, la demande du locuteur contient des traces de contrainte. En effet, le mot *fais vite* en français s'apparente à faire pression sur le destinataire. L'absence d'un terme d'adresse qui vise à établir un rapport, une proximité et comme un atténuateur menace le visage de l'auditeur, rendant ainsi la demande directe de l'orateur impolie. De plus, l'utilisation du terme à la première personne du singulier *je* est considérée comme un ALE augmentant ainsi la force illocutoire de la demande. Le caractère impératif du verbe *il faut nettoyer* ci-dessus en fait une requête directe.

Obeng (1999) ajoute que l'utilisation de noms pour s'adresser aux personnes indique également une politesse positive. En termes simples, lorsqu'on mentionne le nom de l'auditeur, la force illocutoire devient minime. Ceci est illustré dans les réponses 4 et 10 de la situation 6 où le locuteur mentionne le nom de l'auditeur.

La stratégie de demande employée par l'étudiant dans les réponses 1, 2, 7, 9 et 14 de la situation 6 donne du crédit au point avancé plus tôt à l'effet que des demandes pourraient être faites directement par certaines personnes en utilisant un toner tel que *Mon ami, s'il te plaît, Ma sœur, Mon voisin, je t'en prie et chérie*. De tels orateurs ne peuvent pas être considérés comme impoli et ne peuvent pas être perçus comme menaçant le visage négatif de la personne recherchée.

Au regard de cet exemple, demander à un colocataire de laver des assiettes sales n'est pas menaçant pour soi ni pour le colocataire, même si la demande est faite sous forme de commande comme on le voit dans les réponses *aide-moi à laver mes assiettes sales* (1), *lave mes assiettes pour moi* (2), *Lave les assiettes pour moi* (7), *lave mes assiettes* (9) et *il faut laver les assiettes pour moi* (14). Un autre exemple de cette stratégie de demande est montré ci-dessous où le demandeur fait directement une demande mais, contrairement aux réponses données ci-dessus, celles-ci (réponses 5 et 8 de la situation 6) n'étaient précédées d'aucun marqueur de politesse. On peut voir à partir de ces énoncés en 5 & 6 que, la demande est faite de manière impérative avec l'utilisation du verbe « Fais ». Mais, la non-utilisation des termes d'adresse et des atténuateurs tels qu'utilisés dans les réponses ci-dessus aggrave la force illocutoire de la demande rendant ainsi la demande impolie.

Demandes indirectes conventionnelles

Weizman (1989) note qu'avec les requêtes indirectes conventionnelles, l'auditeur est guidé par certains dispositifs grammaticaux ou sémantiques, utilisés de manière conventionnelle à cette fin. Voici quelques stratégies utilisées par les apprenants. L'orateur utilise des mots tels que, « pourriez/pouvez-vous », dans ses demandes plutôt que de faire des déclarations impératives qui sont considérées comme impolies. Ceci est affiché dans les réponses 3, 10 et 11 où l'orateur voulait savoir s'il pouvait se faire prêter un livre pour son travail. Toujours dans la situation 6, cette stratégie est évidente dans les réponses 3, 10, 12, 15 et 16 où le locuteur se demandait si son colocataire pouvait lui faire la vaisselle sale. De plus, les réponses 10, 12 et 16 de la situation 7 ont utilisé cette stratégie en demandant à

un colocataire de ranger une pièce qui était utilisée pour une fête d'anniversaire et qui était en désordre. Et enfin dans la situation 8, la réponse 6 en 8a et la réponse 14 en 8b présentaient l'utilisation de cette stratégie.

Une autre stratégie utilisée comme stratégie de demande indirecte conventionnelle consiste à utiliser des dispositifs de couverture comme cela est possible pour vous comme dans la réponse 7 de la situation 5 et à respecter des termes tels que *s'il vous plaît* lorsque vous faites des demandes. De tels mots et expressions en français sont utilisés comme dispositifs de couverture. Les dispositifs de couverture tels que les termes d'adresse, les titres honorifiques, les termes d'affection, les termes de liaison, entre autres, indiquent la politesse et la non-imposition de la demande au destinataire.

L'utilisation de *pourriez-vous/pouvez-vous* dans la plupart des réponses des situations 5, 6 et 7 indique que le locuteur est conscient qu'il dérange le destinataire et conscient de cela, il atténue sa demande de toute forme d'imposition. Encore une fois, l'utilisation du terme inclusif *nous* dans la réponse 4 de la situation 7 a des implications communicatives. Cela aide à établir une certaine unité (lien) entre le locuteur et l'auditeur, atténuant ainsi toute menace de visage qui pourrait être inhérente à la demande. En dehors de cela, le locuteur dans la plupart des réponses dans les situations de requête a utilisé *s'il vous plaît/s'il te plaît* comme formule de politesse.

Stratégies d'excuse

De nombreux chercheurs (Holmes, Brown & Levinson, Olshtain, Blum-Kulka, House, Kasper) se sont consacrés à l'analyse de l'une des unités de base de la communication linguistique humaine - l'acte de s'excuser. Une excuse, comme l'affirme Holmes (1984), est considérée comme un acte de

soutien facial. En tant que tel, il ne s'impose pas au visage de l'auditeur. Il a été compris que l'acte de s'excuser sert comme objectif social de maintenir l'harmonie entre les locuteurs, et afin de le rendre convaincant et réalisable, il doit être utilisé avec des stratégies appropriées. Une fois qu'il y a un besoin pour l'acte de s'excuser, un excuseur peut choisir une ou plusieurs stratégies d'excuse pour rétablir l'harmonie sociale. Pour notre étude, nous avons utilisé les stratégies d'excuses développées par Brown & Levinson (1987) et Blum-Kulka & Olshtain (1984) pour analyser les données recueillies pour les situations d'excuse.

En s'excusant d'avoir fait un ALE, le locuteur peut indiquer sa réticence à empiéter sur le visage négatif de H et ainsi réparer partiellement. L'utilisation déférente de l'hésitation et de l'engourdissement discutée ci-dessus est une façon de montrer cette réticence. Mais il existe de nombreuses expressions d'usage courant qui ont le même effet. Selon Brown & Levinson (1987), il existe au moins quatre manières d'indiquer un regret ou une réticence à conclure un ALE.

La première stratégie consiste à admettre l'impact. S peut simplement admettre qu'il empiète sur le visage de H, avec des expressions telles qu'un aveu sans ambages d'un empiètement. Ainsi, une affirmation comme :

1. C'est vrai que j'ai oublié
2. Je sais bien que

dans les réponses 7 et 10 de la situation 3, accompagnée de prosodies et de kinésiques hésitantes, sert à s'excuser de l'avoir fait. Aucun mot pour « je suis désolé » n'existe dans l'usage courant. De même, une remarque insensée peut constituer l'excuse, comme *Oh ! je suis devenu grand-mère maintenant* dans la

réponse 7 de la situation 1b et « Je suis très pitoyable » dans la réponse 2 de la situation 3.

Deuxièmement, S peut tenter de montrer qu'il est réticent à empiéter sur H avec l'utilisation de haïes ou au moyen d'expressions telles que *je ne vous demanderais normalement pas cela, mais ..., je suis terriblement gêné de devoir l'admettre*, etc. D'après les données recueillies, aucun des répondants n'a utilisé cette stratégie. En français, l'entassement des haïes, les hésitations et les avertissements préalables de la transgression indiquent une telle réticence.

Troisièmement, S peut donner des raisons écrasantes pour faire l'ALE. C'est-à-dire que S peut prétendre qu'il a des raisons impérieuses de faire l'ALE (par exemple, sa propre incapacité), impliquant ainsi que normalement il ne rêverait pas d'enfreindre le visage négatif de H. Cette stratégie est manifeste dans les réponses 10 et 12 de la situation 1a où l'étudiant a donné des raisons pour ne pas rendre le livre emprunté à l'enseignant. De même, dans les réponses 5, 14 et 15 de la situation 3, cette stratégie de donner des raisons accablantes est évidente dans le sens où le locuteur a essayé d'expliquer pourquoi il ne pouvait pas se souvenir de l'anniversaire de l'amant et qu'il ne s'agissait pas d'un acte délibéré. Enfin, cette stratégie a été utilisée dans les réponses 2, 4, 10, 12 et 16 de la situation 4a et les réponses 4, 6 et 12 de la situation 4b où le locuteur prétendait avoir des raisons convaincantes de marcher sur le pied de l'auditeur. Dans toutes ces situations, le locuteur a cherché à faire savoir à l'auditeur qu'il n'aurait jamais pu l'offenser si ce n'était pour les raisons qu'il a données.

La dernière stratégie d'excuses proposée par Brown & Levinson (1986) est de demander pardon. Ici, S peut implorer le pardon de H, ou au moins

demander un « acquittement », c'est-à-dire que H devrait annuler la dette implicite dans l'ALE. Cette stratégie a également été utilisée par les apprenants dans les réponses 2, 4, 7, 12 de la situation 1a et dans les réponses 1 et 12 de la situation 1b, où l'étudiant supplie respectivement le professeur et le collègue étudiant de lui pardonner de ne pas avoir rendu le livre emprunté comme promis. Comme mentionné précédemment, le rationnel derrière cette stratégie est que S implore l'indulgence de H afin de lui épargner les conséquences de l'offense qu'il a commise contre lui.

Pour continuer avec les stratégies d'excuses développées par Blum-Kulka, House et Kasper (1989) qui s'avèrent être les stratégies d'excuses de classification les plus influentes, nous analyserons les données collectées sur la base de leurs six stratégies proposées. Tout d'abord, l'acte de s'excuser peut être fait à l'aide de dispositifs d'indication de force illocutoire (IFID). Ce sont des dispositifs qui aident l'auditeur à identifier la force illocutoire de l'énoncé. Ces dispositifs se présentent généralement sous la forme de verbes performatifs, d'humeur, d'ordre des mots, d'intonation ou d'accent. Parlant de ce sujet, Searle (1969) dit qu'en commençant une phrase par *je m'excuse, je préviens, je déclare*, etc., l'auditeur identifiera clairement la force illocutoire de l'énoncé du locuteur sans que le locuteur invoque nécessairement le mot illocutoire explicite approprié.

À partir de nos données, nous avons observé que cette stratégie était utilisée par les apprenants pour réaliser l'acte de parole des excuses. Ceux-ci peuvent être identifiés dans les réponses 1, 2, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 13 14, 15 et 16 de la situation 1a où le locuteur a utilisé le verbe performatif *pardonnez-moi, excusez-moi, voudrais m'excuser* et le mot performatif ordre *je suis*

désolé pour s'excuser auprès du conférencier de ne pas avoir apporté le livre emprunté comme promis. Pour ce qui est de la situation 1b, les réponses 1, 2, 6, 11, 12, 14, 15 et 16 ont utilisé des dispositifs indicateurs illocutoires pour réaliser l'acte de parole d'excuse parce que le locuteur a utilisé des verbes performatifs comme *pardonne*, *pardonne-moi*, *excuse-moi* et performatif ordre des mots tel que *je suis désolé*. Concernant la situation 2 où S veut être en désaccord avec ce que H dit dans un argument, cette stratégie a également été utilisée par les apprenants. Dans les réponses 3, 9, 12, 15 et 16 de la situation 2a, l'utilisation par l'étudiant d'IFID tels que *désolé*, *je suis désolé*, *pardonne*, *excusez-moi* dans son énoncé indique au professeur qu'il n'est pas en faveur de ce que le professeur est en train de dire. De même, l'utilisation de *excuse-moi* surtout au début de l'énoncé de l'étudiant (locuteur) dans les réponses 10 et 12 de la situation 2b envoie un signal au collègue étudiant que le locuteur (auditeur) n'est pas d'accord avec son point de vue.

Dans la situation 3, les IFIDs ont été abondamment utilisés. On peut se rendre compte que, dans toutes les réponses données, il y a au moins un des IFID. L'utilisation de ces IFID *pardonne-moi*, *je suis désolé*, *excuse-moi*, *désolé* communique à l'auditeur que le locuteur s'excuse d'avoir oublié l'anniversaire de l'auditeur. Enfin, les IFID ont également été largement utilisés dans les réponses aux situations 4a et 4b. En effet, dans la plupart des réponses, le locuteur a utilisé *je suis désolé*, *désolé*, *pardonnez-moi*, *pardonne-moi* pour indiquer à l'auditeur qu'il s'excuse d'avoir marché sur son pied.

La deuxième stratégie dont nous parlerions est d'assumer la responsabilité de l'ALE. C'est à ce moment que l'orateur (le contrevenant) reconnaît son infraction et éprouve des remords pour ses actes offensants. Cela

peut être une auto-accusation explicite telle que *je suis devenue une grand-mère maintenant* comme démontré dans la réponse 7 de la situation 1b et *je suis très pitoyable* comme utilisé dans la réponse 2 de la situation 3. Alors que dans la réponse 7 de la situation 1b, le locuteur ouvertement s'accusant d'avoir oublié le livre emprunté qu'il était censé rendre au collègue étudiant, la réponse 2 de la situation 3 s'accuse explicitement d'avoir oublié l'anniversaire de l'amant.

La stratégie de prise de responsabilité peut s'exprimer par un manque d'intention. C'est à ce moment que le délinquant montre que ses actions étaient involontaires, involontaires ou causées par des circonstances imprévisibles. L'utilisation de *Je ne l'ai pas fait exprès* dans la réponse 2 et *je ne l'ai pas fait exprès* dans la réponse 16 illustre cette stratégie. C'est parce que le locuteur accepte son offense mais va plus loin pour expliquer à l'auditeur que ce n'était pas un acte délibéré de marcher sur les pieds de l'auditeur.

Encore une fois, justifier le locuteur est une autre façon d'utiliser la stratégie de prise de responsabilité. C'est là que le locuteur juge raisonnable ou nécessaire que l'auditeur soit offensé par le locuteur. Cette stratégie a été utilisée dans la réponse 7 « *Mon amour, c'est vrai que j'ai oublié la dernière fois mais cette fois ci, c'est la dernière des dernières, je promets* », et dans la réponse 10 « *Je sais bien que c'est la deuxième fois que j'ai oublié ton anniversaire* » de la situation 3 pour montrer ou prouver à l'auditeur qu'il a toutes les raisons d'en vouloir au locuteur d'avoir oublié l'anniversaire de l'auditeur pour la deuxième fois.

En outre, une expression de gêne est une autre façon d'accomplir l'acte de parole d'excuse en adoptant une stratégie de responsabilité. Dans cette

stratégie, le délinquant se sent stupide devant l'auditeur et l'exprime à l'audition du destinataire. Cette stratégie a été exprimée dans la réponse 2 *je suis très pitoyable* de la situation 3. Ici, l'orateur a exprimé à quel point il se sent horrible d'avoir oublié l'anniversaire de l'amant. Plus encore, en assumant la responsabilité, on peut admettre le fait mais pas la responsabilité de l'infraction. Un exemple typique de cette stratégie est dans la plupart des réponses de la situation 1 où le locuteur reconnaît le fait qu'il n'a pas pu rendre le livre emprunté mais n'a pas accepté la responsabilité de l'infraction indiquant ainsi à l'auditeur que *Je l'ai oublié*.

Le dernier moyen d'exprimer la stratégie de prise de responsabilité est le refus de se culpabiliser. C'est alors que le délinquant a du mal à admettre qu'il a causé l'ALE. Cela peut être illustré par la réponse 5 *ce n'est pas ma faute* et la réponse 14 *J'étais occupée*. Dans ces réponses, le locuteur se retire de l'offense et la blâme sur autre chose pour ne pas se souvenir de l'anniversaire de l'amant.

La troisième stratégie d'exécution de l'acte de s'excuser est l'explication ou le compte. Dans cette stratégie, le locuteur fait une déclaration qui clarifie la cause de l'ALE pour l'auditeur. En d'autres termes, le locuteur donne un motif ou une justification de la cause de l'infraction.

Dans la plupart des réponses de la situation 1, le locuteur a utilisé cette stratégie pour prouver à l'auditeur que la raison pour laquelle il ne pouvait pas apporter le livre emprunté était parce qu'il l'avait oublié. Toujours dans la situation 3, les réponses 3, 6, 7, 10, 12, 13 et 15 indiquent que le locuteur a utilisé la stratégie d'explication ou de compte. C'est parce que, l'orateur justifie pourquoi il a raté l'anniversaire de l'amant et la justification est qu'il a oublié.

D'après les réponses données à la situation 8, on peut voir que cette stratégie a été utilisée. C'est parce que dans les réponses 2, 4, 10, 12 et 16 de la situation 8a et dans les réponses 4, 6 et 12 de la situation 8b, le locuteur a prouvé pourquoi il avait marché sur le pied de l'auditeur et les raisons étaient que, « je n'avais pas vu ton pied, je n'ai pas fait par exprès, ce n'est pas intentionnel. »

La quatrième stratégie d'excuses dont nous parlerons est l'offre de réparation. L'offre de réparation concerne la volonté du locuteur de restaurer ou de renouveler par tout processus de réparation après un dommage ou une infraction. Dans cette situation, la personne offensée peut ne pas nécessairement demander réparation mais le contrevenant considérant le préjudice causé peut opter sans réticence pour une réparation. Cette stratégie n'a été utilisée dans aucune des réponses données aux situations d'excuses.

La cinquième stratégie d'excuses à discuter est la promesse d'abstention. Avec promesse d'abstention, le contrevenant déclare ou assure à la personne offensée qu'il ne répétera pas l'infraction commise à nouveau. En d'autres termes, le fautif donne à la personne offensée une bonne raison de s'attendre à un changement dans l'ALE répétée. Cette stratégie est évidente dans les réponses 5, 6, 7, 8, 10 et 12 de la situation 3. En effet, le locuteur a promis à l'auditeur qu'il ne répéterait pas cet acte d'oublier son anniversaire.

La dernière stratégie d'excuses proposée par Blum-Kulka, House & Kasper (1989) détourne l'attention de l'infraction. Cela peut être une condition préalable à la requête, par exemple *Êtes-vous sûr que nous sommes censés nous rencontrer à 10 h ?* ; faire semblant de ne pas remarquer l'infraction comme *Suis-je en retard ?* ; une remarque orientée vers l'avenir/la tâche, par exemple, *mettons-nous au travail !* ; un humour comme *Si vous pensez que*

c'est une erreur, vous devriez voir notre poulet frit ! ; et un apaisement par exemple *je vais t'acheter une tasse de café !* D'après les réponses recueillies, aucun d'entre eux n'a adopté cette stratégie pour réaliser l'acte de parole d'excuse.

Composantes de l'intensité du regret

Ces situations sont conçues spécifiquement pour évaluer l'intensité des regrets par rapport à des excuses, comme une intensité élevée pour « *Je suis vraiment désolé* » et une faible intensité pour « *je suis désolé* » (Cohen & Olshtain, 1981). Les intensités élevées sont des situations telles que l'oubli lors du retour d'un livre à l'enseignant, l'oubli de l'anniversaire d'un être cher pour la deuxième fois et le fait de marcher sur le pied d'un étranger. Dans cette étude, les situations de forte intensité sont les situations 1a, 3 et 4a. Les situations de faible intensité incluent l'oubli de rendre un livre à un autre étudiant et le fait de marcher sur le pied d'une personne familière. Les faibles intensités dans cette étude sont les situations 1b et 4b. Dans les situations d'excuse, l'intensité dépend du contexte. La relation entre un locuteur et un sujet détermine les types d'intensité.

Dans la situation 1a, par exemple, l'enseignant peut avoir un statut d'intensité élevée sur un étudiant parce que l'apprenant ne pourrait pas tenir la promesse avec l'enseignant et devrait donner à son enseignant n'importe quelle excuse. Dans la situation 1b, en revanche, un camarade de classe peut être un statut de faible intensité bien que l'étudiant ait tenu sa promesse de rendre le livre emprunté. De plus, dans la situation 3, l'intensité de regret peut être élevée en raison du fait que le locuteur oublie à plusieurs fois l'anniversaire de l'amant, nécessitant ainsi des excuses plus élevées même si leur relation est

intime et qu'ils peuvent avoir le même statut et même du même âge. Si la situation avait été que c'était la première fois que l'orateur oubliait l'anniversaire, alors l'intensité des excuses aurait été faible.

D'après les réponses recueillies, nous nous sommes rendues compte que dans la situation 1a, seule la réponse 11 *je suis très désolée* était conforme à la classification de l'intensité du regret, le reste non. Toujours dans la situation 3, seules les réponses 3 *Je suis sincèrement désolé...* et 6 *je suis vraiment...* sont conformes à la classification de l'intensité du regret alors que les autres réponses ne s'y conforment pas. Encore une fois, dans la situation 4a, seules les réponses 8, 10, 11 et 15 suivaient la classification de l'intensité du regret.

Les données montrent que l'acte de parole n'est pas égal au contexte de la situation réelle. Dans l'extrait de la situation 1a, la plupart des participants ne comprennent pas exactement le contexte et ne donnent pas leurs réponses de manière appropriée. Un seul participant a répondu suffisamment correctement à la tâche pour faire face à la situation où la situation l'oblige à parler avec une intensité élevée. Le résultat montre également que les participants ne peuvent pas comprendre exactement la tâche d'intensité dans certaines situations. La découverte implique qu'ils peuvent ne pas avoir de stratégies d'expression appropriées dans la situation donnée.

Conclusion partielle

Ce chapitre a examiné l'utilisation et la non-utilisation des formules de politesse dans la réalisation des actes de discours de demande et d'excuse et les stratégies adoptées par les étudiants de français à l'université de Cape Coast. Les expressions de ces actes de langage ont été analysées de manière critique

en utilisant les variables sociolinguistiques de Brown & Levinson (1987) et Agyekum (2005). L'acronyme GRAPD qui signifie genre, rang, âge, pouvoir, et distance, a donc été considéré comme ayant des effets majeurs sur la manière dont les étudiants s'excusent ou forment des demandes. Par exemple, il a été révélé que la façon dont les femmes utilisent le langage lors de l'exécution de ces actes de langage ne diffère pas de manière significative de celle des hommes.

Encore une fois, le rang et le pouvoir ont également été perçus comme affectant les demandes et les excuses parmi les étudiants. Alors qu'une personne puissante en tant que conférencier ou bibliothécaire peut faire des demandes et des excuses directes, les personnes moins bien classées et moins puissantes comme les étudiants et un jeune vendeur ne peuvent pas faire des demandes ou des excuses directes à leurs homologues mieux classés.

L'âge, une autre variable considérée dans ce chapitre, a été vu dans les extraits fournis pour jouer un rôle dans le choix des expressions demandeuses et apologétiques. La dernière des variables qui est, la distance, était à peu près moins confrontée aux menaces entre intimes ; ce qui n'est pas le cas pour les personnes qui se connaissent à peine lorsqu'elles font des demandes ou s'excusent.

De plus, les données des étudiants ont été rassemblées et analysées sur la base du modèle de réalisation des actes de discours interculturels (CCSARP) de Blum-Kulka & Olshtain (1984). Dans ce cadre, des stratégies pour atténuer les demandes et les excuses ont été analysées du point de vue des étudiants. Nous avons réalisé à partir des analyses que les étudiants ont moins de connaissances sur les différentes stratégies utilisées dans l'exécution

des actes de langage d'excuse et de demande. Ce chapitre a également examiné la relation entre l'enseignement de la pragmatique et la performance pragmatique chez les apprenants de français. Notre étude a montré qu'une très bonne performance pragmatique nécessite un enseignement efficace de la pragmatique à tous les niveaux.



CHAPITRE CINQ

CONCLUSION GENERALE ET RECOMMANDATIONS

Conclusion générale

Notre recherche actuelle s'est concentrée sur l'analyse pragmatique des expressions de demande et d'excuse parmi les étudiants de niveau 400 du Département de Français à l'Université de Cape Coast. Nous avons présenté l'influence du français ainsi que son statut au Ghana en tant que langue étrangère et la nécessité pour les étudiants ghanéens d'embrasser l'étude de la langue française. Pour notre objectif, nous avons cherché à évaluer l'usage et le non usage des formules de politesse dans la réalisation des demandes et des excuses et ensuite faire ressortir quelques facteurs pédagogiques pouvant contribuer à la maîtrise de ces actes de parole par les apprenants de niveau 400.

Nous avons aussi présenté le cadre théorique de l'étude. La théorie de la politesse selon Brown & Levinson (1987) a été examinée ainsi que les différents points de vue sur la théorie de la politesse. Les études qui ont enquêté sur les actes de demande et d'excuse ont également été évaluées. Certaines critiques formulées à l'encontre de la théorie de la politesse de Brown & Levinson (1987) ont été avancées. Nous avons également passé en revue les travaux qui ont appliqué la théorie de la politesse de Brown & Levinson (1987) afin d'établir la relation entre les études précédentes et l'étude actuelle.

Nous avons également décrit en détail la méthodologie générale de notre étude. Nous avons ainsi traité le groupe cible, la sélection de l'échantillon, la réalisation d'une étude pilote, les instruments de collecte de

données, la caractéristique du Test d'Achèvement de Discours (TAD), ainsi que les méthodes d'analyse des données. Notre échantillon était composé d'étudiants de niveau 400 du Département de français de l'Université de Cape Coast, située dans la Métropole de Cape Coast.

Étant une étude qualitative, nous avons collecté des données auprès de 16 apprenants, comprenant huit (8) hommes et huit (8) femmes. Les données étaient composées de huit (8) scénarios, dont quatre (4) demandes et quatre (4) excuses en tant que réponses. Concernant la technique d'analyse des données, nous avons examiné et analysé les réponses collectées une par une.

En analysant les données collectées, nous avons examiné l'utilisation et la non-utilisation des formules de politesse dans la réalisation des actes de demande et d'excuse et les stratégies adoptées par les étudiants. Les expressions de ces actes de langage ont été analysées de manière critique en utilisant les variables sociolinguistiques de Brown & Levinson (1987) et Agyekum (2005). Les résultats ont révélé que ces variables ont des effets majeurs sur la manière dont les étudiants s'excusent ou forment des demandes.

Nous avons aussi présenté l'analyse des données qui a été basée sur le modèle de réalisation des actes de discours interculturels (CCSARP) de Blum-Kulka & Olshtain (1984). Dans ce cadre, des stratégies pour atténuer les demandes et les excuses ont été analysées du point de vue des étudiants. Cette étude a également examiné la relation entre l'enseignement de la pragmatique et la performance pragmatique chez les apprenants de français.

D'après les analyses, ce sont les principaux résultats. Tout d'abord, nous avons réalisé à partir des analyses qu'il y a aucune différence

significative au niveau du genre dans l'emploi ou le non-emploi d'un acte de demande et d'excuse. Notre étude a été découverte qu'il n'y a aucune différence entre la façon dont les hommes et les femmes utilisent le langage lors de ces actes de langage.

Encore une fois, nous avons découvert qu'il y a des variables sociolinguistiques qui influencent l'emploi ou le non-emploi des formules de demande et d'excuse. Les facteurs sociolinguistiques qui jouent ce rôle, selon notre travail, sont âge, rang, distance et pouvoir.

De plus, nous avons remarqué selon les analyses un usage limité des différentes stratégies d'exécution des actes d'excuse et de demande par les apprenants. Notre étude a observé que les étudiants ont moins de connaissances sur les différentes stratégies utilisées dans l'exécution des actes d'excuse et de demande.

En fin, nous pouvons conclure à compter des analyses qu'une bonne performance pragmatique nécessite un enseignement efficace de la pragmatique à tous les niveaux d'apprentissage du FLE. A partir des résultats obtenus, nous voudrions proposer quelques moyens pédagogiques qui soient susceptibles à contribuer à la maîtrise des formules de demande et d'excuse chez les apprenants de français à l'Université de Cape Coast.

En premier lieu, les enseignants pourraient instruire les apprenants sur les termes et expressions courants liés aux formules de politesse. Il est crucial que les apprenants comprennent que la première étape pour s'adresser à quelqu'un consiste à choisir un terme d'adresse. Le pronom d'adresse, en tant que composant fréquent des formules de politesse, devrait constituer le principal point d'apprentissage pour les apprenants ghanéens. En termes de

politesse, il est admis que le « vous » est plus formel que le « tu ». Cependant, pour les étudiants ghanéens, opter pour le pronom d'adresse approprié dans une situation donnée n'est pas toujours une tâche facile en raison de la complexité des critères de sélection.

De plus, il s'agit souvent d'un sujet à aborder avec son interlocuteur. En règle générale, l'utilisation du pronom d'adresse est fréquente lorsqu'on s'adresse à des étrangers ou à des personnes dignes de respect. La parade nuptiale est également adoptée dans des contextes où un certain degré de formalité est attendu. En revanche, la familiarité est réservée pour s'adresser à des parents, des jeunes ou des membres d'une même famille, etc. Le pronom « Il » est couramment utilisé dans des situations où aucune formalité n'est nécessaire.

Du fait que la culture ghanéenne repose sur des relations interpersonnelles hiérarchiques déterminées par l'âge, le statut social, la distance, le pouvoir et le genre, les apprenants ghanéens peuvent opter entre la familiarité et l'adresse en tenant compte de ces critères plutôt que de l'intimité avec leur interlocuteur ou de la situation de communication. Cependant, si un collègue ou une personne âgée propose le tutoiement, il est essentiel que la personne sache l'utiliser sans être mal à l'aise, car le refuser pourrait être interprété comme une volonté de prendre ses distances avec son interlocuteur.

De plus, il existe des expressions utilisées dans les énoncés qui les rendent plus courtois. Les formules de routine, en particulier, font référence à des expressions non analysables utilisées dans des contextes spécifiques. En ce qui concerne les expressions courtoises, elles font partie des usages linguistiques habituels tels que « s'il vous plaît », « serait-il possible de... », «

pourriez-vous... », « Je me demandais si vous pourriez... », et ainsi de suite. En d'autres termes, le choix de la syntaxe, comme dans « Pourriez-vous ranger la vaisselle ? » ou « Serait-il possible de parler plus fort ? », révèle la volonté du locuteur d'adoucir l'impact de sa demande. De plus, le choix du vocabulaire, comme « Rangez la vaisselle, s'il vous plaît ! » ou l'emploi du verbe modal « Vous désirez ranger la vaisselle ? », peut également aider à formuler des énoncés plus indirects et polies.

Encore une fois, la compréhension de ces formulations permet aux apprenants de se sentir plus à l'aise lorsqu'ils utilisent la langue et interagissent entre eux. Les apprenants avancés peuvent rencontrer des échecs pragmatiques dans de nombreux cas en raison de l'utilisation inappropriée d'expressions de routine. Bien que la maîtrise de ces formulations soit une composante essentielle des compétences pragmatiques, l'enseignement des routines d'expressions polies dans un cours de langue peut aider les apprenants à formuler des déclarations polies.

De plus, les apprenants devraient être sensibilisés aux aspects culturels de la politesse. Étant donné que la politesse constitue un aspect culturel sujet à des variations selon les langues et les cultures, les efforts des apprenants ghanéens pour exprimer la politesse en français peuvent ne pas aboutir ou conduire à des malentendus en raison d'un manque de familiarité avec la culture linguistique de la langue cible. Cependant, il a été observé que le rôle de la conscience dans l'acquisition de la compétence pragmatique est important car les apprenants n'acquièrent que des connaissances auxquelles ils prêtent attention, qu'il s'agisse de formes linguistiques ou de connaissances pragmatiques.

De plus, observer les interactions entre locuteurs natifs où la politesse est nécessaire est un moyen de sensibiliser aux aspects culturels de la politesse. Cependant, dans le contexte d'une salle de classe au Ghana, où les occasions d'observer de telles interactions sont limitées, d'autres méthodes doivent être employées pour développer leur compétence pragmatique. Une méthode pouvant être employée pour sensibiliser les apprenants aux aspects culturels de la politesse consiste, naturellement, à recourir à des supports multimédias tels que des vidéos ou des films, leur offrant ainsi la possibilité d'observer des exemples de communication entre locuteurs natifs.

De cette manière, pour enseigner les aspects culturels des excuses, l'enseignant peut initialement demander aux apprenants de fournir des formulations qu'ils utiliseraient pour s'excuser à la fois en anglais et en français, tout en leur exposant des situations spécifiques dans lesquelles des excuses sont appropriées. Par la suite, l'enseignant montrera des scènes vidéo ou filmées en français qui illustrent cet acte de parole entre locuteurs natifs. Après avoir visionné ces scènes, l'enseignant peut inviter les apprenants à comparer les similitudes et les différences dans la façon dont nous faisons des excuses en anglais et en français. Cette activité peut être l'occasion d'être attentif aux interactions entre locuteurs natifs par rapport à un acte précis tout en devenant plus sensible aux différences culturelles.

Pour conclure, l'enseignement des informations métapragmatiques sur le degré de politesse pourrait être intégré en classe. Selon Grandcolas (2000), il est essentiel que les apprenants établissent des liens entre les formes linguistiques, les usages pragmatiques et les conditions régissant ces usages. De plus, elle souligne l'importance de mettre en avant ces éléments dans les manuels et la

pédagogie. Lorsqu'on enseigne la politesse dans un cours de français langue étrangère, on a souvent recours à une liste d'expressions disponibles dans une situation donnée, sans toutefois fournir les critères de sélection des énoncés ni des informations sur le degré de politesse. Si l'enseignant manque de connaissances pragmatiques de la langue enseignée, la sélection des énoncés peut s'avérer difficile. En revanche, en incluant le degré de politesse dans ces déclarations, les enseignants et les apprenants pourraient choisir une déclaration appropriée en se basant sur des critères plus spécifiques.

Recommandations

Pour les apprenants de FLE, notre travail servira de document qui les informera sur les différentes stratégies pour réaliser les actes de parole de demande et d'excuse. Pour les enseignants de FLE, ce travail leur servira de guide pour mettre en exergue les formules de demande et d'excuse à partir de différents scénarios.

Cette recherche a été menée en français mais elle n'a pas inclus tous les étudiants français de l'Université de Cape Coast. Il n'a impliqué que seize (16) apprenants du niveau 400 à l'exclusion des autres apprenants. Les futurs chercheurs pourraient considérer tous les étudiants de français de l'Université de Cape Coast afin d'arriver à une conclusion globale.

Étant donné que cette recherche est qualitative, d'autres chercheurs pourraient utiliser l'approche quantitative pour comparer graphiquement le plus et le moins d'utilisateurs (hommes, femmes et enfants) des stratégies de demande et d'excuse susmentionnées.

Une étude comparative impliquant des locuteurs natifs du français et des locuteurs ghanéens de français pourrait également être réalisée. L'objectif

est de déterminer si les stratégies de demande et d'excuse trouvées dans cette étude seraient les mêmes dans les discours des locuteurs natifs français.

Enfin, notre étude n'a porté que sur les actes de parole de demande et d'excuse. Des recherches futures pourraient explorer d'autres actes de langage pour évaluer la compétence pragmatique des apprenants dans ces domaines également.



REFERENCES

- Agbaku, M. K. (2015). *Sociopragmatics of Request in Logba*. Mater's Degree. University of Ghana, Legon.
- Agyekum, K. (2005). *The pragmatics of requests in Akan communication*. Legon Journal of Humanities 16.1-26.
- Al-Hindawi, F. R. & Alkhazaali, M.A.R. (2016). *A Critique of Politeness Theorie in Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 6, No. 8, pp. 1537-1545
- Amuzu, D. (2000). *Problèmes de bilinguisme au Ghana* in Kuupole (Ed.) *Co-existence of languages in West Africa*, University of Cape Coast, p. 72-87
- Aston, G. (1995). *Say "Thank you". Some pragmatic constraints in conversational closings*. *Applied Linguistics* 16: 57–86.
- Atcero, M. (2013). *Les Technologies de l'information et de la communication (TIC) et le développement de l'expression orale en français sur objectif spécifique (FOS) dans le contexte ougandais*. Diplôme de Docteur en Didactiques des Langues, Cultures et Civilisations Nationales et Etrangère. Kampala, Uganda.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Harvard Univ. William James Lectures 1955. Oxford.
- Avodo, J. A. (2012). *La politesse linguistique dans la relation interlocutive en classe : des enjeux de faces aux enjeux opératoires : Une analyse pragmatico-discursive des interactions en classe de langue*, Thèse présentée pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (PhD). Faculty of Humanities, University of Bergen,

Bachman, L. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*.
Oxford: Oxford University Press.

Bae, J. A. & Park, D-Y, (2013). *L'enseignement de la politesse dans la classe de français langue étrangère en Corée*. La Société Japonaise de Didactique du Français, Université Inha, Université Nationale de Séoul.

Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. (1997). *Do language learners recognize pragmatic violations? Pragmatic versus grammatical awareness in instructed L2 learning*. *TESOL Quarterly* 32: 233-262.

Bardovi-Harlig, K. (1999). *Researching methods*. In *Pragmatics and Language Learning* 9, Lawrence F. Bouton (ed.), pp. 237-264. Urbana, IL: University of Illinois at Urbana-Champaign

Bardovi-Harlig, K. (2017). Acquisition of L2 pragmatics. In S. Loewen & M. Sato (Eds.), *Routledge handbook of instructed SLA* (pp. 224–245). New York, Routledge.

Bargiela-Chiappini, F. (2003). *Face and politeness: new (insights) for old (concepts)*. *Journal of Pragmatics*. 35:1453-1469.

Barron, A. (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning How to Do Things with Words in a Study Abroad Context*. Amsterdam, John Benjamins.

Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York.

Beacco, J-C., et al (2004). *Un référentiel : Niveau B2 pour le français (utilisateurs/apprenant indépendant)*. Paris, Didier.

Beck, B. E. F. (1972). *Peasant society in Kohku*. Vancouver.

- Beebe, L. & Cummings, M. (1996). *Natural Speech Act Versus Written Questionnaire Data: How Data Collection Method Affects Speech Act Performance*. In S.M. Gass and J. Neu (Eds). *Speech Acts across Culture* (pp.65-86). Berlin, Mouton de Gruyter.
- Best, J.W. & Kahn, J. (1997). *Research in Education* (7th Ed). New Delhi: Prentice-Hall of India Ltd.
- Blum-Kulka, S et al. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, New Jersey: Alex Publishing Corporation, 300 p.
- Blum-Kulka, S. & Olshtain, E. (1984). *Requests and apologies: a crosscultural study of speech act realization patterns (CCSARP)*. *Applied Linguistics* 5(3): 196-212.
- Blum-Kulka, S. (1982). *Learning to say what you mean in a second language: a study of the speech act performance of learners of Hebrew as a second language*. *Applied Linguistics* 3(1):29-59.
- Boyer, H. (2017). *Éléments de sociolinguistique*. Paris, Dunod.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language use*. Cambridge, Cambridge University Press
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chang, W. (2008). *Australian and Chinese perceptions of (im) politeness in an intercultural apology*. *Griffith Working Papers in Pragmatics and Intercultural Communication* 1, 2: 59-74.
- Chomsky N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass, M.I.T. Press.
- Coates, J. (2016). *Women, Men and Language* (3rd ed). New York, Routledge.

- Cohen, A. D. & Olshtain, E. (1981). *Developing a measure of socio-cultural competence: the case of apology*. *Language Learning* 31(1): 113-34.
- Cometti, J.-P. (2010). *Qu'est-ce que le pragmatisme ?* Essais, n° 535. Gallimard, Folio Paris, France.
- Decoo, W. (1994). *Actes de paroles dans la didactique des langues : Conceptualisation et structuration*, in *Rapports – RHBF*. University of Amsterdam, pp. 11-21.
- Dendenne, B. (2016). *Interlanguage Pragmatics Transfer in the production of the speech act of apology in English by Algerian learners*. University of Constantine 1
- Drew, P. & Couper-Kuhlen, E. (2014). *Requesting – from speech act to recruitment*. In Drew, P. & Couper-Kuhlen, E. (éds), *Requesting in Social Interaction*, Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 1.
- Dumais, C. (2014). *La littérature de jeunesse pour développer la compétence à l'oral des élèves primaires.*, 27(3), 12-14.
- Eelen, G. (2001). *A critique of politeness theories*. Manchester, St. Jerome Publishing.
- Escandell, M. V. (2006). *Introducción a la pragmática*. Grupo Planeta (GBS).
- Fasold, R. (1990). *Sociolinguistics of Language*. USA, Basil Blackwell Inc.
- Fraser, B. (1978). *Acquiring social competence in a second language*. *RELC-Journal*, 9/2 (1978), 1-26.
- Garric, N. (2007). *Introduction à la Pragmatique*. Paris, Hachette.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: essays on face to face behavior*. Garden City, New York.

Grandcolas, B. (2000). *Comment peut-on enseigner la politesse en langue étrangère ?* Les langues modernes 20 (1) : 52-59.

Grice, H. P. (1975). *Logic and conversation*. In Cole and Morgan, eds. 1975, pp. 41- 58. (Cf. Grice 1967).

Gumperz, J. J. (1982b). *Language, interaction and social identity*. Cambridge.

Gunnarsdotter, L. (2013). *La politesse linguistique dans le français ivoirien : Une étude sur le terrain Linguistic Politeness in Ivorian French : a Minor Field Study*. 791 88 Falun, Sweden

Holmes, J. (1984). *Modifying illocutionary force*. Journal of Pragmatics 8(3):345-65.

Holtgraves, T. (1992). The linguistic realization of face management: Implications for language production and comprehension, person perception, and cross-cultural communication. *Social Psychology Quarterly*, 55, 141-159.

House, J. (1982). *Conversational strategies in German and English dialogues* in G. Nickel and D. Nehls (eds.). *Error Analysis. Constructive Linguistics and Second Language Learning* (Special Issue of IRAL). Heidelberg, Julius Groos.

Hymes, D. (1986). *Foundation in sociolinguistics. An ethnographic approach*. Philadelphia, University of Pennsylvania Press.

Hymes, D., (1974), *Studying the interaction of language and social life*, in *Foundations in sociolinguistics*, London, p. 29-66.

Karafoti, E. (2007). *Politeness, gender and the face of the speaker*. CamLing: 120-126

- Kasper G. (1996). *Introduction: Interaction Pragmatics in SLA*. Studies in Second Language Acquisition 18: 145-148.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les Interactions Verbales*. Tome II, Paris, Colin.
- Labov, W. (1978). *Modes of mitigation and politeness*. In *A pluralistic nation: the language issue*, ed. M. A. Lowrie and N. F. Conklin. Rowley, Mass.
- Lakoff, G. (1973). *Fuzzy grammar and the performance/competence terminology game*. In *Papers from the ninth regional meeting of the Chicago Linguistic Society*, pp. 271-91. Chicago.
- Lakoff, G. (1975). *Pragmatics in natural logic*. In *Formal semantics of natural language*, ed. E. L. Keenan, pp. 253-86. Cambridge
- Lakoff, G. (1977b). *Politeness, pragmatics and performatives*. In *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presupposition and Implicatures*, ed. A. Rogers, B. Wall and J. P. Murphy, pp. 79-106. Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.
- Leech, G. N. (1980). *Language and tact*. Amsterdam.
- Leech, G. N. (1983). *Principles of pragmatics*. London.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge.
- LoCastro, V. (2012). *Pragmatics for Language Educators*. London, Routledge
- Martinet, A., (1967). *Langue et fonction*, Paris, Gauthier/Denoël.
- Mashiri, P. (2001). *Managing "face" in urban public transport: Polite request strategies in commuter omnibus discourse in Harare*. Zambezia 28(1), 85-96.

- Meier, A. J. (1995). *Defining politeness: universality in appropriateness*. *Language Sciences* 17: 4. 345–356.
- Meillet, A. (1906). *L'état actuel des études de linguistique générale : Leçon d'ouverture du Cours de Grammaire comparée au Collège France linguistique lue le mardi 13 février, 1906*. *Revue des Idées*, Paris.
- Mishra, S. (2016). Verbal versus Non-verbal Communication. Retrieved from <https://www.businessstopia.net/communication/verbal-vs-non-verbal-communication>.
- Mugford, G. (2008). How rude! Teaching impoliteness in second-language classroom. *ELT Journal*, 62 (4), 375-384
- Muthusamy P. & Farashaiyan, A. (2016). *Situational Variations in Request and Apology Realization Strategies among International Postgraduate Students at Malaysian Universities*. *English Language Teaching* 9(3): 181. DOI: [10.5539/elt.v9n3p181](https://doi.org/10.5539/elt.v9n3p181)
- Nurani, L. M. (2009). *Methodological Issue in Pragmatics Research: Is Discourse Completion Test A Reliable Data Collection Instrument?* *Jurnal Socioteknologi*, 8 (17), pp. 667-678. Retrieved from <http://journals.itb.ac.id/index.php/sostek/article/view/1028/637>.
- Obeng, S. G. (1999). *Requests in Akan discourse* in *Anthropological Linguistics*. 41(2), 230-251.
- Olshtain, E. & Cohen, A. D. (1983). *Apology: A speech act set*. In N. Wolfson & E. Judd (Eds.), *Sociolinguistics and Language Acquisition* (pp. 18–35). Rowley: Newbury House.

- Olshtain, E. (1983). *Sociocultural competence and language transfer: the case of apology*. In *Language transfer in language learning*, ed. S. Gass and L. Selinker, pp. 232-49. Rowley, Mass.
- Peirce, C. S. (1979). *Ecrits sur le signe*. (G. DELEDALLE, Trad.) Paris, Seuil.
- Pizziconi, B. (2003). *Re-examining politeness, face and the Japanese Language*. *Journal of Pragmatics*, 35: 1471-1506
- Quirk R., S. & Greenbaum, G. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. New York: Longman.
- Riley, P. (1989). *Well don't blame me! On the interpretation of pragmatic errors*. In OLEKSY, W. (ed.), *Contrastive pragmatics*, Amsterdam, John Benjamins.
- Rosaldo, M. Z. (1982). *The things we do with words: Ilongot speech acts and speech act theory in philosophy*. *Language in Society*, 11:203- 37.
- Saussure, F. (1975). *Cours de linguistique Générale*. Edition critique par Rudolf Engler, 4fasc Wiesbaden, Harrassowitz.
- Schmidt, R. W. & Jack, C. R. (1980). *Speech acts and second language learning*. *Applied linguistics*, 129-157.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press
- Searle, J.R. (1976). *The classification of illocutionary acts*. *Language in Society*, 5-1.
- Searle, J.R. (1982). *Sens et expression. Etude de théorie des actes de langage*, Paris, Minuit.
- Slugoski, B. R. (1985). *Grice's theory of conversation as a social psychological model*. D.Phil, Oxford.

- Thomas, J. (1983). *Cross-Cultural Pragmatic Failure*. *Applied Linguistics*, 4, (91-112).
- Totimeh, E. O. & Bosiwah, L. (2015). *Polite Request Among the Akyem Speech Community in Ghana*. *International Journal of Language and Linguistics*. Vol. 3, No. 2, pp. 76-89. doi: 10.11648/j.ijll.20150302.16
- Trosborg, A. (2001). Apology strategies in natives/non-natives. *Journal of Pragmatics*, 11, 147-167.
- Varghese, M. & Billmyer, K. (1996). *Investigating the Structure of Discourse Completion Tests*. 12 (1), Retrieved from <https://repository.upenn.edu/wpel/vol12/iss1/3>
- Warga, M. (2005). “*Est-ce que tu pourrais m'aider?*” vs. “*Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider.*” *Les requêtes en français natif et en interlangue*. *Vox Romanica: Annales Helvetici Explorandis Linguis Romanicis Destinati*, 64, pp.141-159.
- Weizman, E. (1989). *Requestive hints*. *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*, 71-95.
- Wilkins, D. (1973). *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system* in J.L.M. Trim e.a., eds., *Systems development in adult language learning*. Strasbourg, Council of Europe.
- Wolfson, N. (1983). *The conversational historical present in American English*. Dordrecht.
- Zimmerman, D. H. & West, C. (1987). *Sex roles, interruptions and silences in conversation* in Barrie Thorne et Nancy Henley (éd.), *Language and sex. Difference and dominance*. Rowley, Mass., Newbury House.

ANNEXE

DISCOURSE COMPLETION TESTS (QUESTIONNAIRE)

This survey requires your feedback to investigate the production of politeness in French by students of French at the University of Cape Coast in order to point out the usage and the non-usage of polite expressions in their French Language communication.

BIODATA**Gender:**

- Male
- Female

Age

- Below 18
- 18-25
- 26-33
- Above 33

Native language.....

Nationality.....

At what level did you start studying French?

- Primary
- J.H.S
- S.H.S
- Tertiary

Eight (8) scenarios are described below in which you are expected to either make a request or apologize on different occasions. Kindly read them carefully and write out in French what you would say in real life situations.

Situation 1

Vous avez emprunté le livre de quelqu'un, que vous avez promis de le rendre ce jour-là où vous alliez le rencontrer. En le rencontrant, vous vous êtes rendu compte que vous oubliez de l'apporter. (You are a student and you borrowed someone's book, which you promised to return that day you were going to meet him/her. Upon meeting him/her, you realized that you forgot to bring it.)

- a. **Professeur (lecturer)**
- b. **Collègue (Colleague)**

Situation 2

Vous vous disputez avec quelqu'un, mais vous voulez être en désaccord avec ce qu'il dit. (You are arguing with someone, but you want to disagree with what he or she is saying.)

- a. **Professeur (Lecturer)**
- b. **Collègue (colleague)**

Situation 3

Hier était l'anniversaire de votre copain/copine mais vous l'avez oublié. Le problème est que c'est la deuxième fois que vous oubliez son anniversaire. (Yesterday was your boyfriend / girlfriend's birthday but you forgot about it. The problem is that this is the second time you've forgotten his/her birthday.)

Situation 4

Vous étiez à la gare routière. Dans votre tentative d'entrer dans le bus, vous avez marché sur le pied de quelqu'un. (You were at the shuttle station. You were in hurry to enter the bus. You accidentally stepped on the foot of someone).

- a. **Étranger** (Stranger)
- b. **Personne familière** (Familiar person)

Situation 5

Vous souhaitez emprunter un livre au bibliothécaire de votre département. Vous auriez besoin du livre pour votre travail de projet.

(You want to borrow a book from the librarian at your department. You would need the book for your project work.)

Situation 6

Vous voulez demander à votre camarade de chambre t de laver vos assiettes sales pour vous.

(You want to ask your roommate to wash your dirty plates for you.)

Situation 7

Votre camarade de chambre avait une partie la nuit précédente et a laissé la chambre et la cuisine dans un désordre et vous avez besoin de lui pour ranger l'endroit.

(Your room-mate had a party the night before and left the room and the kitchen in a mess and you need him/her to tidy up the place.)

Situation 8

Vous voulez demander à un vendeur de vous indiquer les prix de ses objets. Que direz-vous si le vendeur est :

(You want to ask a seller to give you the prices of their items. What will you say if the seller is:)

- (a) **plus jeune** (younger)
- (b) **plus âgé** (older)