

Nantes Université – Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Mémoire de Master 2 de Noemi AGUS

Sous la direction de

Nathalie Garric et Lizeth Donoso Herrera

**L'utilisation de la Métalangue Sémantique Naturelle (MSN) en classe pour  
une approche interculturelle des langues-cultures : d'un outil descriptif à une  
application didactique**

Le cas du *tutoiement* et du *vouvoiement* avec un public colombien étudiant / futur enseignant  
et enseignant en FLE à la Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá

Master 2 Sciences du Langage Parcours FLE - 2022/2023

## Résumé

La communication interculturelle relève des enjeux se situant bien au-delà de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, dans une dimension sociale et même politique, qui touche à la rencontre de l'Autre. Imaginer une autre approche de l'interculturel - en classe de langue, et ailleurs - en recherchant des outils spécifiques pour sa mise en application didactique constitue le point de départ de ce travail de recherche. Comment éviter les jugements et les stéréotypes au sujet des Autres cultures ? Comment prendre conscience des différences et des similitudes et considérer cette diversité pour limiter les *malentendus interculturels* et finalement mieux se comprendre? Nous nous proposons d'explorer la théorie de la Sémantique Naturelle d'Anna Wierzbicka dans cette perspective, à l'aide de son outil principal, la Métalangue Sémantique Naturelle – MSN - qui permet la mise en place de descriptions de faits spécifiques à une langue-culture : les *scénarios culturels*. Dans ce cadre, nous étudierons principalement la thématique du *vouvoiement* et du *tutoiement* en français de France, en construisant un prototype de scénario culturel qui sera exposé à un public colombien - étudiant·e·s et enseignant·e·s en FLE - de l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Nous souhaitons ainsi obtenir des retours sur cette ressource - effets sur la compréhension des valeurs et usages et sur les productions notamment – et optimiser sa pertinence pour une exploitation future en classe de FLE. Enfin, nous espérons, par l'introduction de cet outil de la MSN, pouvoir montrer son utilité et ainsi renforcer les liens entre la recherche en sémantique et la didactique des langues.

**Mots-clés** : approche interculturelle, Métalangue Sémantique Naturelle (MSN), ethnocentrisme, communication, sociolinguistique, didactique des langues-cultures

## **Abstract**

Cross-cultural communication issues go beyond the field of teaching-learning languages and cultures – *langues-cultures* - reaching a social and even political dimension, which has to do with meeting the Other. Imagining another intercultural approach - in language teaching classroom and elsewhere – seeking for specific tools to enhance didactic development is the starting point of this research work. How to limit judgements and stereotypes about other cultures? How to conscientize differences and similarities to consider the diversity and avoid cultural misunderstandings in order to reach a better comprehension? The Natural Semantic theory will be explored in that perspective, through the main tool it develops, the Natural Semantic Metalanguage – NSM - that allows descriptions of cultural specific elements : the *cultural scripts*. We will study especially the *vouvoiement* and *tutoiement* in French of France, building a prototype of its cultural script, that will be introduced to Colombian people – students and French teachers – from Universidad Pedagógica Nacional in Bogotá. We aim to collect feedback about the tool – effects on understanding of values, uses, and discourse production – to optimize its efficiency for a future use in FLE classroom. Finally, by introducing this MSN tool, we hope to demonstrate its utility and enhance the relation between the investigation in Semantics and the Didactics of languages.

**Keywords** : cross-cultural approach, Natural Semantic Metalanguage (NSM), ethnocentrism, communication, sociolinguistics, language Didactics

# Sommaire

I.Introduction .....	1
II.Cadre théorique et antécédents.....	11
III.Méthodologie .....	31
IV.Résultats.....	45
V.Discussion.....	65
Conclusion.....	78
Table des matières.....	81
Table des illustrations et tableaux.....	82
Bibliographie indicative.....	83
Annexes.....	86

## I. Introduction

Les contacts humains et les mouvements qui les animent – migrations, voyages – sont multiples et tendent à évoluer de manière plus ample et toujours plus rapide dans nos sociétés actuelles globalisées. Ainsi, nous sommes au contact de l'Autre sans pour autant être capable de la/le comprendre. Cela génère, plus souvent que l'on ne l'imagine, certains *malentendus* pouvant aller jusqu'au conflit, voire aux comportements discriminants et racistes.

Développer une *approche interculturelle* nous semble pour ces raisons plus que jamais essentiel, en tant que citoyenne - ayant grandi dans un pays interculturel et au sein d'une famille interculturelle - et en tant qu'enseignante en langues-cultures. Notre travail de recherche s'intéresse donc à mettre en place une *approche interculturelle* en classe de langues-cultures en utilisant la théorie Métalangue Sémantique Naturelle – MSN - et plus particulièrement l'outil du *scénario culturel* pour l'enseignement du FLE auprès d'un public colombien . En effet, les objectifs de la MSN et les outils qu'elle propose mettent en lumière sa pertinence pour développer une telle approche dont la visée est de mieux se comprendre. Il s'agit donc de réduire les *malentendus interculturels*, en limitant les jugements, en favorisant l'esprit critique et la prise de distance pour faciliter les échanges et la communication humaine, mais aussi d'envisager la réalité applicative de cette approche dans les pratiques de classe et les outils réellement à disposition.

### 1. Malentendus interculturels dans les interactions

L'origine de ce travail sur « l'approche interculturelle » vient de plusieurs observations faites dans le réel, qui ont motivé mon désir de comprendre ce qui m'interpellait dans ces situations particulières. J'ai tout d'abord observé plusieurs situations à Nantes - reportées dans mon travail de journal de bord de Master 1 - constituant principalement des interactions entre des personnes natives - du français de France entre autres - et des personnes non natives, principalement des adultes et enfants primo-arrivants. Les lieux principaux d'observations étaient une classe de FLE – cours de Français à visée professionnel – ayant lieu dans les locaux d'une association dans le quartier des Dervallières où interagissaient les apprenant·e·s en Français et l'enseignante, et le collège Rosa Parks lors d'échanges hors classes entre des élèves allophones et des enseignant·e·s et personnels de l'établissement. Un autre exemple, tiré d'un témoignage rapporté par un ami migrant d'origine Somalienne, J., était celui d'un malentendu lors de son arrivée en Europe - en Autriche – alors qu'ils souhaitait acheter des cigarettes dans un bureau de tabac.

Puis, plus récemment, lors de mon échange à l'Universidad Pedagógica Nacional – UPN - de Bogotá en Colombie, je remarquais à nouveau le même genre de situation auprès d'étudiant·e·s

colombien·ne·s en classe de FLE. En effet, je constatais à plusieurs reprises lors de jeux de rôles – simulation d'entretien d'embauche, plainte et demande de remboursement auprès d'un vendeur dans un magasin – que de nombreuses et nombreux étudiant·e·s employaient le *tutoiement* dans des situations nécessitant pourtant le *vouvoiement* en français de France.

Toutes ces situations concernaient la politesse et notamment des notions liés à des pratiques conventionnelles ou rituelles telles qu' « être à l'heure », « être en retard » en classe, l' « excuse », les « termes d'adresse » et celle des « formules de politesse » lors d'une requête dans un magasin pour l'achat d'un produit, et notamment l'emploi de « s'il vous plaît ».

Toutes généraient des malentendus et incompréhensions des deux cotés des interactant·e·s, des tensions plus ou moins fortes, voire des conflits. En effet, l'ami qui n'avait pas employé la formule de politesse « s'il vous plaît » - en anglais « please » - pour effectuer sa commande de paquet de cigarettes, s'était vu reprendre par le vendeur, qui lui avait expliqué avec un certain agacement « comment » faire sa demande *poliment* : Tu dois dire « s'il vous plaît » - ou « s'il te plaît » , en réalité impossible de savoir s'il l'avait tutoyé ou vouvoyé puisque l'échange avait eut lieu en anglais. Puis, alors qu'il avait refusé de reformuler sa demande, vexé par la situation, il s'était vu refuser la transaction et le vendeur lui avait demandé de quitter le magasin, sans pouvoir réaliser son achat. En effet, celui-ci m'avait expliqué que « s'il vous plaît » ou « merci » n'était pas d'usage dans ce genre de situation en Somalie, tout en étant tout à fait *poli*.

De la même manière, les étudiant·e·s colombien·ne·s, bien qu'ils n'aient pu se confronter aux répercussions potentielles de ces erreurs d'emploi quant au *vouvoiement* et au *tutoiement* – car se trouvant en situations simulées et hors contexte *endolingue* - nous semblaient pourtant exposé·es aux mêmes risques potentiels de conflit ou pour le moins d'embarras, dès lors qu'ils se retrouveraient en contexte d'interactions avec des natives et natifs du français de France.

Précisons que ces étudiants de la UPN - étudiant·e·s en enseignement des langues espagnol, anglais, français – sont fortement susceptibles de côtoyer des environnements professionnels en France – et en contextes francophones - pour y enseigner l'espagnol ou l'anglais, mais également d'enseigner le français à un public hispanophone, en Colombie ou ailleurs.

Ces observations de terrain rapportent des expériences personnelles de *malentendus interculturels*. De nombreux autres exemples ont suscité l'intérêt d'autres - enseignant·e·s, linguistes et anthropologues – qui les ont relevés et analysés à travers le temps (Auger, 2006 ; Carroll, 1987 ; De Salins, 1992). Toutes ces situations, plus ou moins graves, se jouent dans la rencontre entre personnes de langues-cultures différentes : la rencontre interculturelle. La confrontation à *l'autre* empreint de sa culture, son histoire, ses habitudes. Qu'il s'agisse d'une salle de classe française remplie d'enfants nouvellement arrivés (ENA), d'une salle de FLE dans une université colombienne, d'un lieu public ou privé - amitié, mariage - toutes ces situations rapportent des interactions – ou interactions possibles - entre personnes empreintes de cultures différentes,

et ce sont ces différences, ou plutôt l'absence de leur re-connaissance qui génèrent ou peuvent générer ces situations de tensions qui peuvent aller jusqu'à l'échec de la communication, l'acte de langage ne parvenant pas à sa visée illocutoire.

En effet, ces différences naissent notamment du fait que, malgré ce qu'il serait tentant de penser, certains concepts ne sont pas universels (Wierzbicka, 2003). En analysant le concept de *remerciement* en anglais - *to thank* – (2003, p.157) Wierzbicka soulève l'inexistence de ce concept chez le peuple aborigène d'Australie Yolgnu, qui part du principe qu'une personne agit soit par volonté soit par obligation - générée par la nature de la relation. D'autre part, en observant le japonais, la linguiste constate que le concept n'a pas d'équivalent à proprement dit dans la langue-culture japonaise, et qu'il n'existe pas de terme *correspondant* en japonais. Il est donc impossible de traduire le code représentant un concept inexistant de l'autre côté. Ce relativisme linguistique appuyé par de nombreux linguistes (Koselak, Journet) s'appuie entre autres sur la théorie relativiste des anthropologues américains Sapir & Whorf apparue dans les années 1950 relative à l'influence du langage sur la pensée – connue comme *l'hypothèse Sapir-Whorf* - et tend à s'opposer à la théorie de la *grammaire universelle* de Chomsky.

Ainsi, *l'illusion linguistique*, qui consiste à penser que connaître la langue suffirait à entrer dans un univers ou une communauté culturelle, est donc bien vérifiée. L'importance des aspects prosodiques, gestuels, pragmatiques, les tours de paroles mais aussi des valeurs et représentations – quels thèmes aborder dans une conversation? Avec qui? - la proxémie, la gestion du temps, etc. (Auger, 2004, p.3). Cette position est partagée par De Salins, qui elle s'intéresse aux minorités ethniques installées dans un pays et fait le constat que parler la langue du pays est insuffisant pour qu'une minorité ethnique y soit acceptée (1992). En effet, les conventions de contextualisation sont souvent inconscientes et une personne native les intègre naturellement au contact des siens depuis l'enfance. L'objectif serait alors de mieux connaître les Autres plutôt que d'essayer de leur ressembler, mettant en avant l'importance d'une *analyse culturelle* également explicitée par l'ethnologue Raymonde Carroll (1987).

Il existe donc des variations entre les langues-cultures, et au sein d'une même langue-culture, selon les contextes et selon les communautés linguistiques, on pourrait notamment évoquer les différences entre les communautés francophones de France et du Québec.

Nous l'avons vu, les enjeux décrits par ces situations sont d'ampleur et s'inscrivent dans une dimension politique puisqu'ils touchent à la communication et au « bien vivre ensemble » entre personnes de cultures différentes.

## 2. Cultures et approche interculturelle, quelle présence en salle de classe ?

Sur son site internet, l'Unesco décrit la paix non plus par l'absence de guerres mais comme le « vivre ensemble dans nos différences de sexe, de race, de langue, de religion et de culture » et prône le développement d'un *dialogue interculturel*. Penser et développer une *approche interculturelle* apparaît alors comme une piste de remédiation évidente et essentielle pour une *harmonie* dans les interactions humaines.

L'un des lieux où peut se jouer l'enseignement-apprentissage de la communication interculturelle est la classe de langue-culture. En effet, l'apprentissage d'une langue ne se limite pas au développement de la seule compétence linguistique mais bien au développement par l'apprenant·e - acteur·ice social·e - d'un ensemble de compétences générales dont celle à communiquer langagièrement dans différents contextes (CECRL, 2001). Dans ses recommandations, s'adressant aux enseignant·e·s et usager·e·s des langues européennes, le CECRL décrit des savoirs, savoir-être et savoir-faire touchant au socioculturel et à l'interculturel. Il décrit notamment l'importance des valeurs, croyances et comportements, du langage du corps ou encore les conventions liées au savoir-vivre. Plus loin dans le chapitre la prise de conscience interculturelle est décrite de la façon suivante :

L'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue et sa culture maternelles. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire.

(2001) chapitre 5 « prise de conscience interculturelle » p.40

Dans les pays d'Amérique du sud, également marqués par des identités plurielles et par le plurilinguisme – présence de communautés indigènes, histoire coloniale - l'urgence de penser et construire conjointement éducation et différences est soulignée par les acteur·ice·s de l'enseignement et de l'éducation (Lara Guzman, 2015).

Malgré ces recommandations, les pratiques *interculturelles* en classe sont peu présentes. En France, même dans le contexte d'enseignement-apprentissage du français des enfants migrants, ces pratiques font défaut (Auger, 2023). Dans d'autres pays, comme l'Australie, la représentation de la culture est trop souvent cantonnée à la musique et à la littérature de la langue cible (Shadow, 2014). Le Canada semble représenter une exception en proposant une pédagogie interculturelle, faisant probablement suite aux tensions entre l'anglais et le français sur son territoire, et permettant la reconnaissance du plurilinguisme (Auger, 2004).



Si l'on regarde du côté des ressources, les manuels de FLE, qui s'adressent à des apprenant·e·s en Français en contexte endolingue et exolingue, le plus souvent sans distinction, proposent généralement des activités centrées sur certains aspects de « la culture française », plutôt *savante* – arts, monuments, littérature – et le plus souvent maladroites ou réductrices car décrivant une culture française homogène et stéréotypée, uniquement métropolitaine, faisant pas ou peu de références à la francophonie dans le monde, etc. La place de la culture est le plus souvent réduite dans les enseignements de niveau débutant (Beacco, 2000). L'approche *interculturelle*, quant à elle, reste globalement absente, les manuels ne faisant pas ou peu référence aux cultures-sources des apprenant·e·s.

Ce constat met en lumière le manque d'outils « utilisables » et « appropriés » au travail de la dimension interculturelle en classe de langue. Quelques propositions de ressources dans une approche interculturelle ont cependant vu le jour en France, principalement destinées à l'éducation dans les écoles primaires, comme l'outil d'éveil aux langues *Evlang* (Candelier, 2004), *Comparons nos langues* (Auger, 2004) ou plus récemment *The language diamond* (Auger 2023).

Malgré cette présence faible dans les pratiques et les ressources existantes, l'intérêt pour l'interculturel est pourtant bien présent chez les apprenant·e·s en classe de FLE, et ce quelque soit le niveau des apprenant·e·s. Cet engouement pour la rencontre de l'Autre, de l'Autre culture, est observable qu'il s'agisse du Français Langue-culture étrangère ou d'une Autre culture, source, celle d'un·e autre apprenant·e par exemple, reflétant ainsi le désir de comprendre l'Autre dans la rencontre interculturelle (Caroll, 1987), pour établir des interactions propres à nos besoins sociaux spontanément, et encouragées par la didactique scientifique.

De la même manière, les enseignant·e·s montrent généralement un intérêt pour enseigner la-culture·s et promouvoir la rencontre de l'Autre (Beacco, 2000). Elles et ils soulignent pourtant des difficultés pour expliquer certaines notions au-delà de l'évocation de la règle d'usage de certains termes ou formules dans certaines situations particulières (Shadow, 2014) qui semblent parfois être liées à des manques dans leur propre compréhension de ces notions.

### 3. La théorie MSN comme « angle d'attaque »

Ces différents constats nous ont permis d'identifier l'importance de développer une approche interculturelle et de soulever le problème du manque d'outils et de méthodes pour enseigner la-les culture-s dans une approche interculturelle en classe de langue.

En France, pourtant omniprésente dans les discours de pratiques, les recherches sur l'interculturel restent relativement peu nombreuses (Abdallah-Preteceille, 2017). Cela est probablement renforcé par une absence de définition claire du terme, qui faisant parfois office de « fourre-tout », prend trop souvent une dimension quelque peu superficielle, bien éloignée de la radicalité – dans le sens de « à la racine » de questions – que représente pourtant la question interculturelle (Blanchet, 2018).

La théorie de la sémantique naturelle nous semble constituer un « angle d'attaque » pertinent pour aborder l'approche interculturelle. En effet, développée par la linguiste polonaise Anna Wierzbicka depuis les années 70 - et plus récemment par Cliff Goddard et associé·e·s – cette théorie sémantique étudie les aspects culturels du langage et de la communication, dans l'objectif de développer une communication interculturelle.

Son principal outil, la Métalangue Sémantique Naturelle (MSN), vise la définition de manière neutre, simple et claire, des mots ou concepts spécifiques d'une langue-culture en évitant au mieux l'ethnocentrisme, afin d'en saisir les particularités et ainsi de faciliter la compréhension des façons de penser des autres cultures (Koselak, 2003). En effet, cette métalangue est *naturelle*, ce qui signifie que les termes qui la composent appartiennent aux langues naturelles existantes. Il existe ainsi une MSN du français, de l'espagnol de l'anglais, etc.

Une autre particularité de cette métalangue est que son lexique est composé d'*universaux* du langage, sorte d'alphabet universel des pensées humaines dont elle formule l'hypothèse, comme l'avait proposé Leibniz.

Ils sont primitifs et universels. Primitifs, parce qu'ils renvoient à des concepts primaires présents dans l'esprit humain (Koselak, 2003) et ont le même sens intuitivement intelligible pour l'ensemble des locuteurs de la langue maternelle correspondante, et qu'il est dès lors *impossible* de comprendre de travers (Peeters, 2010). Universels, parce qu'ils renvoient à des concepts présumés universels, partagés par toutes les langues. La liste des primitifs sémantiques compte aujourd'hui 64 éléments qui servent à définir d'autres mots plus complexes : *des mots pour définir les mots*.

On présentera ci-après les primitifs du français mis en correspondance avec ceux de l'anglais (Peeters, 2015).

<b>JE, TU, QUELQU'UN, QUELQUE CHOSE~CHOSE, GENS, CORPS</b> I, YOU, SOMEONE, SOMETHING~THING, PEOPLE, BODY	substantives
<b>TYPES, PARTIES</b> KINDS, PARTS	relational substantives
<b>CE, LA MÊME CHOSE, AUTRE</b> THIS, THE SAME, OTHER~ELSE	determiners
<b>UN, DEUX, CERTAINS, TOUS, BEAUCOUP, PEU</b> ONE, TWO, SOME, ALL, MUCH~MANY, LITTLE~FEW	quantifiers
<b>BIEN, MAL</b> GOOD, BAD	evaluators
<b>GRAND, PETIT</b> BIG, SMALL	descriptors
<b>SAVOIR, PENSER, VOULOIR, NE PAS VOULOIR, SENTIR, VOIR, ENTENDRE</b> KNOW, THINK, WANT, DON'T WANT, FEEL, SEE, HEAR	mental predicates
<b>DIRE, MOTS, VRAI</b> SAY, WORDS, TRUE	speech
<b>FAIRE, ARRIVER, BOUGER</b> DO, HAPPEN, MOVE	actions, events, movement
<b>ÊTRE (QUELQUE PART), IL Y A, ÊTRE (QUELQU'UN/QUELQUE CHOSE)</b> BE (SOMEWHERE), THERE IS, BE (SOMEONE/SOMETHING)	location, existence, specification
<b>(EST) À MOI</b> (IS) MINE	possession
<b>VIVRE, MOURIR</b> LIVE, DIE	life and death
<b>QUAND~MOMENT~FOIS, MAINTENANT, AVANT, APRÈS, LONGTEMPS, PEU DE TEMPS, POUR QUELQUE TEMPS, INSTANT</b> WHEN~TIME, NOW, BEFORE, AFTER, A LONG TIME, A SHORT TIME, FOR SOME TIME, MOMENT	time
<b>OÙ~ENDROIT, ICI, AU-DESSUS, AU-DESSOUS, LOIN, PRÈS, CÔTÉ, DANS, TOUCHER</b> WHERE~PLACE, HERE, ABOVE, BELOW, FAR, NEAR, SIDE, INSIDE, TOUCH	place
<b>NE...PAS, PEUT-ÊTRE, POUVOIR, À CAUSE DE, SI</b> NOT, MAYBE, CAN, BECAUSE, IF	logical concepts
<b>TRÈS, PLUS</b> VERY, MORE	intensifier, augmentor
<b>COMME~FAÇON</b> LIKE~AS~WAY	similarity

**Notes:**

- Exponents of primes can be polysemous, i.e. they can have other, additional meanings
- Exponents of primes may be words, bound morphemes, or phrasemes
- They can be formally complex
- They can have language-specific combinatorial variants (allolexes, indicated with ~)
- Each prime has well-specified syntactic (combinatorial) properties.

*Illustration 1 - Tableau des primitifs sémantiques français, et leurs équivalents anglais  
(Bert Peeters, 2015)*

C'est ce système de *primitifs sémantiques – termes neutres* - qui contribue selon nous à garantir une certaine neutralité permettant d'éviter l'ethnocentrisme dans les définitions et les explications. En effet, Koselak définit l'ethnocentrisme comme le fait de décrire d'autres cultures en se servant des termes *de sa propre culture*, opérant comme un prisme déformant dévoyant l'objectif initial (2003). Ce biais pourrait ainsi être évité autant que possible.

D'autre part, le fait que cette métalangue soit naturelle nous semble constituer un véritable atout pour servir la didactique des langues et du FLE puisqu'elle permet des *explicitations* de notions culturellement spécifiques dans toutes les langues du monde, en faisant appel à un lexique et à des concepts simples et supposés partagés par toutes et tous. De plus, ces *explicitations* – également appelées *scénarios culturels* - s'organisent en successions de phrases, chacune numérotée, et dont l'ordre n'est pas arbitraire.

Cet outil, par une présentation se voulant claire et « pas à pas » du contenu sémantique, permet ainsi de comparer précisément une notion à une autre, et de situer où se jouent les différences et les similitudes, dans une approche contrastive, par exemple.

Il nous semble donc que par leur simplicité, les outils de cette approche représentent des ressources facilement compréhensibles et transposables, utilisables et appropriables par des praticien·ne·s et par des étudiant·e·s en langues-cultures, permettant de réaliser une *analyse culturelle* nécessaire à l'approche interculturelle.

Cependant, soulignons que la MSN est relativement peu connue en France – la littérature de la sémantique naturelle n'est pas ou peu traduite vers le français – en dehors de la communauté de la recherche en sémantique et en linguistique, et semble en conséquence être peu utilisée par les enseignant·e·s en langue-cultures.

Des recherches récentes évoquent l'importance d'intégrer les apports de la MSN aux pratiques concrètes d'enseignement et étudiant – entre autres - les applications possibles de la théorie aux pratiques pédagogiques de l'enseignement des langues-cultures (Goddard & Wierzbicka, 2007 ; Shadow, 2014 ; Fernandez, 2017).

#### 4. Objectifs de ce travail

Notre travail se propose d'étudier le lien entre l'approche MSN et les applications possibles dans le champs de la didactique des langues-cultures pour une approche interculturelle et pose la question générale :

- La MSN est-elle pertinente pour enseigner le FLE dans une approche interculturelle?

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux formes d'adresse en français de France en étudiant l'enseignement du *vouvoiement* et du *tutoiement* auprès du public hispanophone colombien, étudiant·e·s / futur·e·s enseignant·e·s en langues colombien·ne·s de la UPN en utilisant l'outil du *scénario culturel*. Dans ce cadre, nous tenterons de répondre à la question spécifique de recherche:

- Comment rendre pertinent le *scénario culturel* pour une approche interculturelle de l'enseignement-apprentissage du *vouvoiement* et du *tutoiement* en classe de FLE auprès d'un public Colombien ?

Nous réaliserons, pour y répondre, une étude de cas auprès des étudiant·e·s et enseignant·e·s de la UPN de Bogotá.

En effet, *vouvoyer* et *tutoyer* touchent à des notions culturellement spécifiques du français – et même du français de France – et l'explicitation de la MSN nous semble pouvoir décrire ce fait culturel. De plus, en espagnol de Colombie, il existe la notion de *ustear* et *tutear*, que l'on pourrait être tentée de traduire par *vouvoyer* et *tutoyer*. Bien que présentant certaines similitudes, et provenant probablement des mêmes origines latines, l'usage qui en est fait, en Colombie du moins, présente de nombreuses différences. Cette proximité et l'existence du système dans une langue et l'autre semblent ainsi présenter la tentation du transfert dans le choix d'usage lors des échanges en français, menant à des erreurs et malentendus plus ou moins gênants selon le contexte. En écoutant deux amis colombiens lors d'un échange en français, je remarquais qu'ils employaient le *vouvoiement* pour s'adresser l'un à l'autre, phénomène observé également par plusieurs·e·s enseignant·e·s de la UPN auprès des étudiant·e·s lors de conversations informelles.

Comme nous l'avons vu précédemment, le *scénario culturel* permet de comparer des notions culturellement spécifiques dans deux langues-cultures et de situer précisément leurs similitudes et différences. Elle nous semble donc particulièrement adéquate dans l'étude du *vouvoiement* et du *tutoiement* pour son enseignement à un public colombien, permettant parallèles et comparaisons

avec le système existant dans la langue source, *ustear* et *tutear*. De plus, le public visé étant un public homogène hispanophone de Colombie, le développement du *scénario culturel* pourra ainsi être facilement réalisé et utilisé en castillan.

D'autre part, notre travail vise, par l'introduction de l'outil *explicitation* et des principes généraux de la MSN, une sensibilisation et une exposition auprès des enseignant·e·s et des étudiant·e·s / futur·e·s enseignant·e·s de l'Universidad Pedagógica Nacional et de mettre à disposition un outil potentiel et à adapter permettant de promouvoir un enseignement dans une approche interculturelle.

Nous reprendrons ci-après les objectifs généraux visés :

- Développer une approche interculturelle des langues-cultures dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère pour améliorer la communication humaine
- Renforcer le lien entre la recherche - en MSN - et la didactique des langues-cultures en pratique.
- Proposer un outil potentiel – le *scénario culturel* - pour la promotion de l'approche interculturelle

Et les objectifs spécifiques :

- Vérifier la pertinence du *scénario culturel* auprès des étudiant·e·s – futur·e·s enseignant·e·s en langues- et enseignant·e·s en FLE colombien·ne·s de la UPN
- Connaître les adaptations nécessaires du *scénario culturel* pour une application didactique en classe de FLE

## II. Cadre théorique et antécédents

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons tout d'abord à la notion d'*interculturel* pour en préciser le sens et nous positionner sur une définition, avant de décrire ce que sont l'approche et l'analyse interculturelles, leur importance et leurs enjeux dans les échanges humains. Dans cette perspective, la théorie de la Sémantique Naturelle sera présentée – ses objectifs, ses principaux éléments et outils – et sera envisagée comme outil potentiellement pertinent d'analyse de l'interculturel, en particulier dans le contexte didactique d'enseignement-apprentissage des langues-cultures, à travers plusieurs études portant notamment sur l'usage en classe des *scénarios culturels*.

Nous évoquerons ensuite la notion de politesse, principalement à travers la théorie développée par la linguiste Kerbrat-Orecchioni. Nous observerons les enjeux qu'elle soulève dans les interactions, et pourquoi il nous semble important de lui donner une place d'ampleur en classe de langue-culture. Nous décrirons, dans ce cadre, les notions et usages du *vouvoiement/tutoiement* en français de France, qui constitue notre cas d'étude au sein de cette thématique, en parallèle avec le système s'en rapprochant en espagnol de Colombie - *ustear/tutear*.

Enfin, nous présenterons les quatre scénarios culturels des notions de *vouvoyer/tutoyer quelqu'un* – en Français de France - et *ustear/tutear a alguien* – en espagnol de Colombie - que nous avons développés en Français et en Castillan dans une perspective didactique, pour l'enseignement-apprentissage du *vouvoiement/tutoiement* dans une approche interculturelle auprès d'un public colombien. Ces ressources seront exposées au public de notre étude de cas – étudiant·e·s et enseignant·e·s colombien·ne·s de la UPN de Bogotá - lors du recueil de données. L'objectif est de prendre connaissance de leurs opinions et de leurs ressentis, pour améliorer la pertinence et l'applicabilité didactique des scénarios culturels pour un usage en classe de FLE.

### 1. De quel interculturel parle-t-on ? Précisions et enjeux.

L'*interculturel* est une notion polysémique, véritable « jungle » qu'il convient de « défricher » afin d'y voir plus clair (Dervin, 2011). Depuis son apparition dans les années 70 en France avec l'arrivée de travailleuses et travailleurs migrant·e·s, la notion a, dans le temps, suscité plus ou moins d'intérêt des professionnel·le·s de l'enseignement.

Aujourd'hui, nous pouvons observer sa présence dans les discours des enseignant·e·s et des apprenant·e·s, dans les universités – Nantes Université et UPN entre autres - et dans les manuels de FLE, affirmant son importance sans pourtant jamais la définir (Lemoine, 2018). Il semble aussi que cette notion soit présumée intéressante, utile, et plus souvent associée à des expressions

positives - « ouverture à », partage, enrichissement, mélange entre les cultures - et peu voire jamais aux notions de conflit et de tension, comme le fait remarquer Lemoine (2018).

C'est pourquoi il nous semble essentiel de questionner le·s sens de *l'interculturel* et ses formes d'appropriations apparaissant dans les discours.

Parmi les différents sens qui lui sont donnés, Dervin relève des *impostures*, utilisant des concepts vides et non remis en question qui mènent aux conflits, aux préjugés et à une vision négative de l'Autre (2011). Car en effet, parler d'*interculturel* c'est d'abord interroger l'*altérité* et la rencontre de l'Autre. Cette rencontre, à la fois nous confronte à l'Autre et nous renvoie à qui nous sommes en questionnant notre propre identité.

Les enseignant·e·s en langues sont ainsi constamment exposés à cette rencontre de l'*altérité* (Auger, 2006) et les apprenant·e·s aussi. Dans son article *Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes*, l'auteure soulève justement que lors de ces rencontres, la représentation de la langue peut se confondre à la représentation de l'Autre. Elle évoque par exemple le risque d'associer le jugement de l'italien comme *chantant* -de manière ethnocentrée par les français : la langue italienne est *plus chantante* que le français – aux personnes italiennes en affirmant que « L'italien est chantant et l'italien est festif etc. ».

Cette notion convoque en effet des concepts tels que *culture, identité, ethnie, race, ethnicité* et interroge les rapports complexes qu'ils entretiennent (Abdallah-Preteceille, 2017). Il nous semble que c'est cela qui la rend difficile à définir, à comprendre et donc à communiquer, faisant référence à des concepts encore plus difficiles à définir, créant une sorte de *flou*.

Rester dans une ambiguïté et donc possiblement réduire ou limiter le sens et l'importance pourtant véhiculée par cette *approche* comporte certains dangers quant à la manière d'envisager la différence : représentations xénophobes (Auger, 2006), préjugés, ethnophilie (Dervin, 2016, p.107), moralisation de la perception des différences, fossilisation par décontextualisation - menant à l'exotisme-, focalisation excessive sur les différences intergroupales plutôt que sur les différences interindividuelles, entre autres, énoncées par Abdallah-Preteceille (p.20, 21, 22).

L'historienne, enseignante et didacticienne propose une étude de *l'interculturel* en croisant les visions de différent·e·s auteur·e·s à travers le temps et les disciplines – sociologie, anthropologie, philosophie, ethnologie- qui nous semble pertinente et nécessaire. Elle définit ainsi *l'approche interculturelle* et ses objectifs:

L'approche interculturelle n'a pas pour objectif d'identifier autrui en l'enfermant dans un réseau de significations, ni d'établir une série de comparaisons sur la base d'une échelle ethnocentrée. L'accent est mis sur les relations entre les individus plus que sur les cultures prises comme des entités homogènes.

Dans cette perspective, les différences culturelles sont définies, non pas comme des données objectives à caractère statique, mais comme des rapports dynamiques entre deux entités qui se donnent mutuellement du sens.



Ainsi, nous rejoignons son point de vue qui propose de mettre l'accent sur les relations entre les individus plus que sur les cultures comme des entités homogènes. Les *cultures* sont non pas des objets statiques mais des notions *dynamiques*, mouvantes et instables, et plus encore dans nos sociétés actuelles globalisées. En accord avec Abdallah-Preteceille et Dervin (2017), nous pensons que c'est la *diversité culturelle* qui devrait être placée au centre plutôt que celle de culture, qui semble représenter un biais. L'*humanisme du divers* - énoncé par Abdallah-Preteceille - est proposé par Dervin pour remplacer le terme d'*interculturel*, et ainsi échapper aux biais représentés par les concepts de *culture* (2011) et de *différentialisme*, en proposant plutôt un *continuum différence-similarité* (2016). Dans la même idée, Lemoine (2018) cite Muller et sa *pédagogie de la diversité* - Pädagogik der Vielfalt.

Plutôt que de décrire les cultures, il s'agit d'analyser ce qui se passe entre des individus ou des groupes qui disent appartenir à des cultures différentes, analyser les usages sociaux et communicationnels de la culture (Abdallah-Preteceille, 2017, p.20). De la même manière, Dervin décrit en conclusion de son ouvrage *Impostures interculturelles* (2011) les objectifs suivant :

- Prendre conscience des diversités de chacun
- Apprendre à pouvoir vivre ces diversités
- Apprendre à analyser les situations qui empêchent de les vivre
- Mieux vivre avec l'autre, et cela moins dans l'illusion et la façade

Ces objectifs rejoignent les recommandations du CECRL (2001) , et notamment celui décrit dans la partie consacrée à la *prise de conscience interculturelle* qui explique le phénomène de dépendance ou d'allers-retours dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, et comment la nouvelle langue-culture vient influencer sur la langue-culture maternelle de l'apprenant-e et vice-versa (p.40). La question de la *diversité culturelle* est mise en lumière, dans son avertissement, en exprimant le souci « d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes » (p.4). Cet ouvrage, destiné aux apprenant-e-s et praticien-ne-s en langues au sein de l'Europe, encourage les méthodes permettant aux apprenant-e-s de « se forger les savoirs, savoir-faire et attitudes dont ils ont besoin pour acquérir davantage d'indépendance dans la réflexion et dans l'action afin de se montrer plus responsables et coopératifs dans leurs relations à autrui. » et ainsi de contribuer à « promouvoir une citoyenneté démocratique » (CECRL, 2001, p.4)

Une *attitude interculturelle* pourrait être finalement définie comme l'action d'être plus conscient de la diversité pour pouvoir accepter les représentations que l'on a de soi et de l'Autre, par l'analyse et la réflexion - différence et similarités - et ainsi modifier notre attitude pour mieux vivre les interactions avec l'Autre, dans une perspective communicative : mieux comprendre les spécificités culturelles pour mieux communiquer.

## 2. L'approche MSN et sa pertinence dans l'approche interculturelle

L'approche Métalangue Sémantique Naturelle – ou Sémantique Naturelle - s'intéresse au sens des mots et plus globalement à la problématique de la communication humaine. Son objectif est de mieux comprendre la diversité humaine – l'Autre - dans ses spécificités, à travers l'étude du comportement et du langage.

Les langues sont considérées comme « des véhicules de sens » - des instruments destinés à véhiculer le sens, « culturellement motivés ». Pour prendre en compte la réalité humaine d'une langue il est donc essentiel de prendre en compte sa dimension culturelle, dans l'objectif de mieux communiquer et de mieux se comprendre dans nos spécificités et malgré nos différences.

Dans l'introduction, de son ouvrage *Évidences invisibles* (1987), l'ethnologue Raymonde Carroll présente la *culture* et la *rencontre interculturelle* de la manière suivante :

« Ma culture est, en effet, la logique selon laquelle j'ordonne le monde. Et cette logique, je l'ai apprise dès ma naissance, dans les gestes, les paroles et les soins de ceux qui m'entouraient, dans leur regard, dans le ton de leur voix ; (...) Cette logique, j'ai appris à la respirer et à oublier qu'elle était apprise. Je la trouve naturelle. (...) Dès qu'il y a contact avec une autre culture (et il y en a depuis des siècles), il y a possibilité de conflit. En effet, quand je rencontre X, d'une culture différente de la mienne, j'agis de la façon qui m'est naturelle, tandis que X agit de la façon qui lui est naturelle. Le seul problème, c'est que nos « naturels » ne coïncident pas »

Cela nous semble bien décrire une réalité de la diversité culturelle et la manière tacite dont nous vivons généralement les spécificités culturelles qui nous sont propres, comme « naturelles » et « allant de soi », en imaginant que notre culture est unique.

Parallèlement, et toujours dans cette perspective, l'une des entreprises d'Anna Wierzbicka, linguiste à l'origine de la théorie MSN, consiste en la recherche d'universaux du langage – les *primitifs sémantiques* – lexèmes qui renvoient à des concepts existant dans toutes les langues humaines naturelles. Cette recherche établit ses origines dans la tradition philosophique du XVII<sup>ème</sup> siècle des penseurs universalistes Descartes, Leibniz, Arnauld et Nicole notamment.

Au sein de la théorie, cette recherche sert le développement d'un outil de description très performant – la métalangue sémantique naturelle - (Koselak, 2003) visant un objectif de communication et d'intercompréhension. Les *primitifs sémantiques* constituent le lexique de cette métalangue, qui permet de réaliser des descriptions de notions spécifiques d'une langue-culture et de les transposer facilement d'une langue à l'autre.

La démarche de la linguiste polonaise montre ainsi une inscription entre *universalisme* et *relativisme linguistique*, exposé dans l'*hypothèse Sapir-Whorf* (1956), qui soutient que la perception de l'environnement est programmée par la langue, et que donc que, cette dernière

amène les locuteurs d'une langue à voir le monde différemment de celles et ceux parlant d'autres langues<sup>1</sup>. Le positionnement de la théorie MSN permet de sortir du débat opposant ces deux thèses depuis près d'un siècle, en proposant une approche qui réconcilie deux aspects fondamentaux du langage et de la pensée, souvent vus comme irréconciliables : relativisme et universalisme<sup>2</sup> (Wierzbicka, 2014).

- **Quels objectifs vise la MSN ?**

Nous l'avons vu, parler d'*interculturel* n'est ni facile ni anodin étant donné les concepts et les enjeux que cette notion soulève. Décrire l'Autre, l'Autre culture présente de nombreuses difficultés et des biais, et il semble que les spécialistes de l'interculturel eux-même peinent à atteindre l'objectif visé qui est de proposer une description des notions culturellement spécifiques où tout le monde se retrouve (Peeters, 2012). En effet, c'est ce que le linguiste décrit comme le syndrome du « franchissement du gué ». Observé au Moyen Age chez les moines de l'Oelenberg: « on continue de sauter d'une pierre à une autre, sans jamais tomber à l'eau, mais on oublie de franchir la rivière ! ». Dans le cas des langues-cultures, nous rejoignons Peeters et Koselak sur le fait que les définitions des faits linguistiques proposent trop souvent de décrire relativement ou en comparaison avec « autre chose » - terme ou concept venant d'une autre langue notamment - ce qui pose les problèmes principaux de l'*ethnocentrisme*, de la *circularité* et du manque de clarté, que nous présenterons ci-après.

#### *Limiter ethnocentrisme et circularité*

Certains termes n'ont pas d'équivalents conceptuels dans d'autres langues, ni de termes pour les représenter. Comment parvenir alors à les définir ? Reprenons le terme spécifique japonais *amae* analysé par Peeters dans son article *L'interculturel servi à la sauce MSN, ou À quoi sert la métalangue sémantique naturelle?* (2012) afin d'illustrer la problématique de l'*ethnocentrisme* dans les descriptions. En effet, le terme est traduit comme « le désir d'indulgence » par le sociologue japonais Yatabe (2003). De la même manière, le journaliste Gibney propose dans son ouvrage *Japan, the fragile superpower* (1975) une définition employant des termes eux aussi « chargés culturellement », malgré son intention annoncée de présenter les Japonais·es tels qu'elles et ils sont - ou qu'elles et ils se montrent - au sein de leur propre culture.

*Désir d'indulgence, extrême dépendance, refus de l'autonomie, fuite devant les contraintes de la réalité.* Ces tournures introduisent des biais et des connotations, des *charges culturelles*, qui sont liées principalement à l'interprétation que chacun des auteurs réalise, en tant qu'individu

---

1. L'hypothèse Sapir Whorf relative à l'influence du langage sur la pensée, diffusée par les écrits de Whorf (1949) mais déjà introduite par Sapir, a fait l'objet de nombreuses recherches et a obtenu selon les disciplines et au sein même des sciences du langage un accueil variable.

2 "reconcile two fundamental aspects of language and thought, often seen as irreconcilable : relativity and universality"

appartenant à une culture : Gibney depuis – et dans - *une langue-culture* Américaine (USA) et Yatabe depuis *une culture* Japonaise, vers la langue-culture française qui ne possède pas d'équivalent du concept. Ainsi, ces descriptions *défigurent* ce concept spécifique à la culture japonaise, à travers le prisme d'une langue-culture européenne, agissant comme des lunettes colorées qui filtrent l'objet (Peeters, 2012).

La démarche de la MSN tente une approche évitant ce biais, comme nous pouvons le voir dans l'explicitation d'*amae* proposée par Peeters (2012) à partir de celles de Wierzbicka (1992, 1997) :

X sent de l'*amae* =  
X pense quelque chose comme ça au sujet d'Y :  
Y n'est pas quelqu'un comme moi  
Y est quelqu'un au-dessus de moi  
Y veut me faire du bien  
Y peut me faire du bien  
je ne dois rien faire  
quand Y pense à moi, Y se sent bien  
quand je suis avec Y, il ne peut m'arriver rien de mal  
je veux être avec Y  
X sait qu'il pense quelque chose comme ça  
beaucoup de gens pensent :  
ce n'est pas bien si les gens pensent quelque chose comme ça

Celle-ci démontre comment l'outil MSN, par sa simplicité et sa neutralité – relatives - constitue une alternative aux descriptions ethnocentristes, en faisant appel uniquement à des termes *culturellement non-spécifiques*, les *primitifs sémantiques*.

Précisons que l'absence totale d'ethnocentrisme dans la pensée ou l'action humaine nous semble illusoire, et que l'idée est plus de valoriser un outil limitant au maximum ce biais par son système de description en employant des termes et des concepts les plus neutres et universels possibles.

D'autre part, de nombreuses définitions des dictionnaires présentent le problème de la *circularité* en renvoyant l'une à l'autre et ne nous informant finalement pas sur les différences existant entre ces deux termes, et ne représentent donc pas de véritables définitions, comme c'est le cas des termes *nourriture* et *aliment* dans les dictionnaires, comme le souligne Peeters (2012).

Nourriture : « *aliment destiné à entretenir la vie.* »

Aliment : « *tout ce qui peut être digéré et servir de nourriture aux hommes et aux animaux.* »

L'idée de la MSN est de proposer un outil différent, définissant tout en évitant ce problème.

Le manque de *clarté* est également fréquent dans les définitions, car celles-ci font souvent appel à des termes plus complexes ou alors inconnus, ce qui les rend inefficaces notamment dans la perspective de l'enseignement-apprentissage des langues-cultures. Définir c'est *rendre clair* ce qui ne l'est pas et implique donc d'utiliser pour définir des ressources sémantiquement plus simples que le mot à définir (Peeters, 2012), comme le propose la MSN pour remédier à ce problème,

grâce aux *primitifs sémantiques* – que nous définirons ci-après.

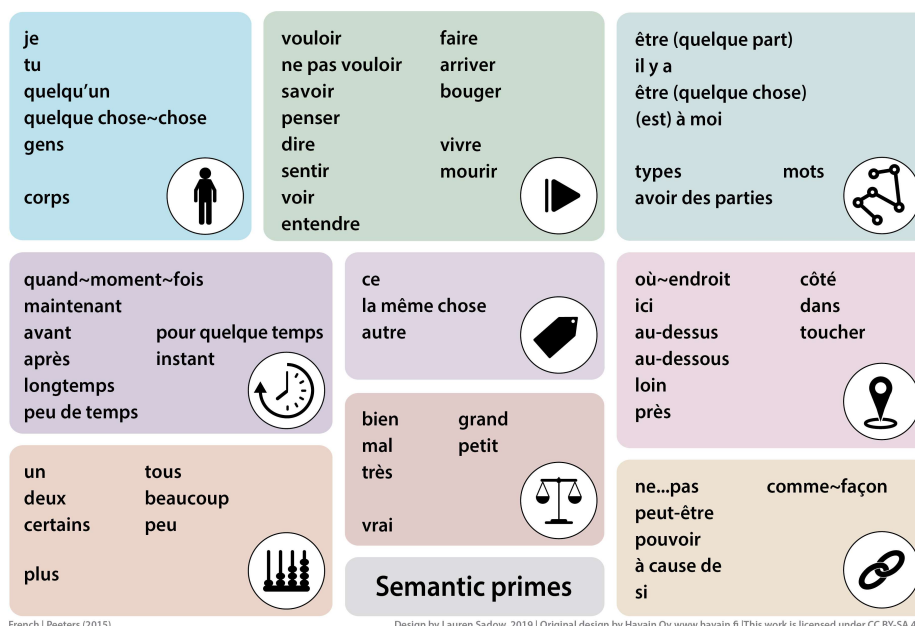
Ces différents exemples montrent que la MSN est un outil descriptif des langues-cultures limitant le biais de l'ethnocentrisme et établissant ainsi sa légitimité et sa pertinence comme outil d'analyse du culturellement spécifique.

Nous décrivons plus précisément dans les paragraphes qui suivent, les principaux éléments constitutifs de la Métalangue Sémantique Naturelle et son originalité comme outil dans la démarche interculturelle appliquée à l'enseignement des langues.

• **Principaux éléments et outils de la MSN**

*Les primitifs sémantiques*

Les termes qui constituent le lexique de la MSN sont primitifs et universels. Primitifs, parce qu'ils renvoient à des concepts primaires présents dans l'esprit humain (Koselak, 2003) et ont le même sens intuitivement intelligible pour l'ensemble des locuteurs de la langue maternelle correspondante, et qu'il est dès lors *impossible* de comprendre de travers (Peeters, 2010). Universels, parce qu'ils renvoient à des concepts présumés universels, partagés par toutes les langues. La liste des primitifs sémantiques a beaucoup évolué depuis les années 70 et on compte aujourd'hui 64 éléments qui constituent des « atomes de sens », simples, irréductibles qui servent à définir d'autres mots plus complexes : *des mots pour définir les mots*. On présentera ci-après les primitifs du français organisés par thématique (Peeters, 2015 ; Sadow, 2019).



**Illustration 2** - Les primitifs du français organisés par thématique (Peeters, 2015 ; Sadow, 2019).

## Isomorphie et transposabilité

Une autre particularité de la MSN est le principe d'*isomorphie*. Il est ainsi défini par Peeters (2015) :

Ce qui est indivisible, indéfinissable et intuitivement intelligible dans une langue l'est aussi dans toute autre : les primitifs sémantiques de l'anglais sont également ceux du français, du russe, du coréen, du nahuatl, etc. Les noyaux sémantiques irréductibles de ces diverses langues (et de toutes les autres) se correspondent rigoureusement ; il y a ce qu'on appelle une *isomorphie* totale.

Il est ainsi possible de faire correspondre les primitifs sémantiques de langues aux structures éloignées comme le propose le tableau de Goddard et Wierzbicka (2007) :

	Malay	Spanish	Yankunytjatjara	Ewe	Japanese
DO	<i>buat</i>	<i>hacer</i>	<i>palyani</i>	<i>wɔ</i>	<i>suru</i>
THINK	<i>fikir</i>	<i>pensar</i>	<i>kulini</i>	<i>súsú/bu</i>	<i>omou</i>
WANT	<i>mahu</i>	<i>querer</i>	<i>mukuringanyi</i>	<i>dí</i>	<i>hosii/-tai</i>
GOOD	<i>baik</i>	<i>bueno</i>	<i>palya</i>	<i>nyó</i>	<i>ii</i>
BECAUSE	<i>sebab</i>	<i>porque</i>	<i>-nguru</i>	<i>ta/ɲúti</i>	<i>kara</i>
IF	<i>kalau</i>	<i>si:</i>	<i>tjinguru</i>	<i>né</i>	<i>moshi + -ba</i>

**Illustration 3** - Primitifs sémantiques de cinq langues éloignées en correspondance  
(Goddard et Wierzbicka, 2007)

Il existe par conséquent autant de MSN que de langues naturelles dans le monde. Ce principe rend possible et aisée la *transposabilité* des explicitations – constituées de *primitifs sémantiques* uniquement – d'une langue à l'autre, et entre toutes les langues du monde.

Nous rejoignons la description des MSN proposée par Peeters comme une forme simplifiée de la langue naturelle qui lui sert de support. Chacune consiste en un *fragment* de langue naturelle, une mini-langue, avec un mini-lexique et une mini-grammaire. Le « mini-vocabulaire » constitué des primitifs sémantiques et la « mini-grammaire » représentent ainsi selon les linguistes Goddard et Wierzbicka (2007) l'intersection de l'ensemble des langues<sup>3</sup>.

Soulevons toutefois quelques difficultés posées par l'emploi de ce mini-lexique : la *polysémie* – plusieurs sens possibles d'un même mot – et de l'*allosemie* - deux formes pour le même mot.

Des *phrases* ou *contextes canoniques* sont proposées comme solution à la polysémie, illustrant à l'aide d'une ou plusieurs phrases, l'unique sens possible pour un mot. Les termes de la MSN sont donc toujours monosémiques.

Quant à la question de l'*allosemie*, elle se résout par la conservation d'une seule forme de base, les autres ne seront pas mentionnées dans le lexique de la MSN : *me* et *moi* sont des allosemes de *je* :

<sup>3</sup>« the intersection of the set of all languages »

seul *je* figure dans le lexique de la MSN. Ce mini-lexique est régi par une *syntaxe sommaire* et préétablie. Les règles de grammaire de la MSN suivent celles de la grammaire de la langue naturelle dont elle est issue, tout en favorisant la simplicité des structures.

### *Les concepts-clés ou mots-clés*

Exposés dans l'ouvrage d'Anna Wierzbicka, *Understanding Cultures Through Their Key Words* (1997), les *concepts-clés* – ou *mots-clés* – représentent des concepts *non-universels* et sont *spécifiques* d'une langue-culture. Il peut s'agir de concepts concrets faisant référence par exemple à la nourriture, comme le *saké* japonais ou le *parnoe moloko* russe - « lait frais qui garde encore la chaleur du corps de la vache » (Inkova, 2010) qui sont intraduisibles ou dont les traductions proposées perdent cependant une partie de la signification d'origine. Ces concepts peuvent aussi bien faire référence à des valeurs abstraites. Ces différentes manières de nommer les mots révèlent des différences dans la manière de les concevoir et donc de les penser.

### *Les scénarios culturels*

En anglais *cultural scripts*, aussi appelés *explicitations*, les scénarios culturels sont pensés comme un instrument de mesure commun aux langues permettant de décrire les *concepts complexes*. Ils utilisent le lexique et la grammaire de la MSN et des valences syntaxiques. S'y ajoutent une présentation typographique utilisant le retrait pour grouper les composantes et mettre en évidence leur articulation. Ils prennent la forme de périphrases – parfois numérotées - qui répondent à un ordre donné, et dont l'écriture « en traits » permet de souligner les similarités et les différences.

Nous verrons ci-après un exemple de *scénario culturel* en MSN française du verbe *whinge* développée par Wierzbicka (1991 : 182). Ce concept *spécifique* à l'anglais d'Australie, dont il n'existe pas de terme équivalent en français, sera mis en parallèle avec les verbes français lui étant proches, *se plaindre* et *se lamenter*.

#### *Whinge*

(a) je dis : quelque chose de mauvais est en train de m'arriver

(b) je ressens quelque chose de mauvais à cause de cela

(c) je veux que quelqu'un le sache

(d) je ne peux rien faire à cause de cela

(e) je pense : personne ne voudra rien faire à cause de cela

(f) je veux dire ceci beaucoup de fois à cause de cela

### Se plaindre

(a) je dis : quelque chose de mauvais est en train de m'arriver/m'est arrivé

(b) je ressens quelque chose de mauvais à cause de cela

(c) je veux que quelqu'un le sache

### Se lamenter

(a) je dis : quelque chose de mauvais est en train de m'arriver/m'est arrivé

(b) je ressens quelque chose de mauvais à cause de cela

(c) je veux le dire beaucoup de fois

(d) je ne sais pas quoi faire

Ainsi, nous pouvons souligner, grâce à la structure en traits des explicitations - ici mises en couleur par nos soins - les traits *communs* (vert) aux trois concepts et les traits qui les *distinguent* (orange et rose). Il apparaît que les traits (a) et (b) sont partagés par les trois concepts. Le trait (c) « je veux que quelqu'un le sache », quant à lui n'est partagé que par les concepts *se plaindre* et *to whinge*. Nous pouvons par ailleurs remarquer après Koselak que ce sont visiblement les traits (d) et (e) qui distinguent *se plaindre* et *se lamenter* de *to whinge*, dont la spécificité s'exerce dans une forme d'*impossibilité* à faire quelque chose (2003). Nous pourrions ajouter que le trait (f) « je veux dire ceci beaucoup de fois à cause de cela » spécifique à *to whinge* est assez proche du trait (c) de *se lamenter* « je veux le dire beaucoup de fois », impliquant une volonté de *répéter de nombreuses fois*. Le trait (d) « je ne sais pas quoi faire » semble quant à lui être spécifique à *se lamenter*.

### • **Quelles applications de la MSN en classe de langue ?**

Bien que l'application pratique n'ait pas constitué l'impulsion motivant la recherche en MSN, le fait que cette théorie s'affine et se développe au fil du temps a rendu évidente la question de son applicabilité (Goddard & Wierbizca, 2007). Ses outils montrent notamment leur pertinence pour l'enseignement-apprentissage des langues-cultures, mais aussi l'éducation interculturelle et la communication internationale, comme le soulignent les linguistes en introduction de leur article consacré à l'applicabilité de la MSN, *Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication* (2007). Iels mettent en avant l'avantage de la MSN de ne pas exiger de ses utilisatrices d'être spécialiste en sémantique ou d'être linguiste, et d'être ainsi prêt-à-emploi dans des contextes variés.

Après les articles de Goddard (2004, 2018) sur le thème de l'application pédagogique de la MSN, plusieurs travaux relativement récents sont consacrés à l'étude de son application en didactique



des langues-cultures (Yoon, 2008 ; Sadow, 2014 ; Piegzik, 2017 ; Fernandez, 2016).

Ces études observent l'emploi d'outils de la théorie – le vocabulaire essentiel des primitifs sémantiques, l'ethnopragmatique et les scénarios culturels entre autres - pour servir l'approche interculturelle, le développement de la compétence interculturelle et/ou de la compétence pragmatique en classe de langues secondes et auprès d'apprenant·e·s de niveaux variés.

Au-delà d'une ressource toute faite proposée pour décrire un concept, Fernandez propose par exemple d'utiliser le *scenario culturel* comme technique à construire en classe par les apprenant·e·s eux-mêmes, qui manipuleraient ainsi les primitifs sémantiques et construiraient leurs propres descriptions. Plusieurs exemples ont ainsi été expérimentés par la linguiste en classe avec des apprenant·e·s Danois·es, qui étaient invité·e·s à décrire des concepts propres à leur culture, et ont montré des résultats positifs : les apprenant·e·s sont parvenu·e·s à produire des descriptions pertinentes et à employer a MSN sans formation spécifique. Cette application propose ainsi plutôt qu'une ressource toute faite, un outil-processus stimulant l'autoconscience des étudiant·e·s face à leur propre langue-culture, dans une approche interculturelle.

Les scénarios culturels visent le développement d'une perspective d'*insider*, afin de « saisir » des aspects culturellement spécifiques –concepts, normes interactionnelles, sociales - dans une approche *trans-culturelle*.

La recherche de la linguiste Sadow (2014) porte plus particulièrement sur l'usage des scénarios culturels en classe d'anglais (d'Australie) comme langue seconde pour l'enseignement de la culture auprès des publics intermédiaires et avancés, et des problèmes à considérer dans leur usage (2014). Après avoir observé les carences en enseignement de la *culture* – et en particulier la *invisible C* telle qu'énoncée par Peterson (2004) - en classe de LE, la linguiste conclut que les scénarios culturels montrent leur pertinence avec des ajustements simples, pour assister la compréhension et éviter le biais dans les explications par les enseignant·e·s (p.63)

Il nous semble malgré tout important de relever la complexité que peut présenter la métalangue et les difficultés de formalisation qu'elle demande. Comme le souligne Peeters, c'est une entreprise qui est loin d'être aisée: il est plus facile de lire les explications et les scénarios culturels que de les rédiger (2012). La complexité de production des explications en MSN pour les utilisatrices est à prendre en compte. Familiarisation et entraînement seront bien entendu nécessaires, comme n'importe quel nouvel outil, et il faut être averti des problèmes qui seront rencontrés et des adaptations à prévoir. De plus, l'accès à la compréhension des explications en MSN qui comme le soulignent Goddard et Wierzbicka, peuvent paraître *étranges* ou *non familières* à la première lecture (2007), peut également poser question notamment dans un contexte d'application didactique s'adressant à un public d'apprenant·e·s d'une langue seconde.

### 3. Politesse, quelle importance en classe de LE?

Le concept de politesse est essentiel dans les interactions et relations interpersonnelles pour maintenir l'harmonie entre ses interactant-e-s (Kerbrat-Orecchioni, 2005). Dans son ouvrage, la linguiste française définit la politesse de la manière suivante :

Bien loin d'être un phénomène marginal, confiné dans les fameuses « formules », la politesse est un phénomène fondamental, si on la définit comme l'ensemble des procédés conventionnels ayant pour fonction de préserver le caractère harmonieux de la relation interpersonnelle, en dépit des risques de friction qu'implique toute rencontre sociale ; définition qui nous rappelle, à la suite de Goffman, que la notion de politesse est logiquement indissociable de l'idée d'une fragilité intrinsèque des interactions, et d'une vulnérabilité constitutive des interactants : c'est dans la mesure où l'on admet que toute rencontre sociale est « risquée » pour les acteurs qui s'y trouvent engagés (risque pour eux de se sentir menacés, embarrassés ou humiliés), et qu'elle est aussi potentiellement conflictuelle, que l'on doit corrélativement admettre l'universelle nécessité de ces mécanismes compensatoires que sont les rituels de politesse. (p.243-244)

Face à la fragilité intrinsèque des interactions humaines, les rituels de politesse représentent des mécanismes compensatoires universellement nécessaires. Kerbrat-Orecchioni le fait remarquer, il s'agit de « polir » ou d'*arrondir les angles*, dans l'idée de *se faire bien voir* ou de faire bonne figure face à l'interactant, dans une situation où l'acte peut être perçu comme *menaçant* pour la face - positive ou négative - de l'interactant. C'est le modèle du *facework* de Brown et Levinson qui analyse les actes « menaçants la face » - Face Threatening Act (FTA) – et que Kerbrat-Orecchioni (2005) revisite en y ajoutant les actes « flatteurs » énoncés comme Face Flattering Acts (FFA). Les FTA - et les FFA - menacent l'interlocuteurice de *perdre la face*, c'est-à-dire d'altérer la face que l'individu perçoit de lui-elle-même. Une requête viendra menacer par exemple la face négative en créant un dérangement, quand un reproche ou une critique viendra altérer la face positive de l'interlocuteurice. Les FTA impliqueront dans les interactions l'emploi d'*adoucisseurs* - et les FFA des *renforceurs*.

Ceux-ci peuvent prendre différentes formes comme par exemple la formulation indirecte des actes de langage en français de France. Malgré les différences constatées dans les manifestations de la politesse entre les langues-cultures, toutes semblent pourtant présenter la nécessité d'y avoir recours pour préserver la *face* dans les interactions. C'est ce que souligne Kerbrat-Orecchioni (2005) dans la quatrième partie de son ouvrage consacré aux « approches comparatives » et en particulier dans le chapitre étudiant la *variation culturelle* dans les interactions. L'exemple de la requête et de ses marqueurs de politesse - et d'impolitesse - sont ainsi présentés dans une approche comparative entre différentes langues-cultures :

Ainsi, étant habitué à associer la politesse d'une requête au conditionnel, on aura tendance à décréter polis les « je voudrais » et impolis les « je veux », alors que la politesse peut fort bien venir se loger ailleurs, par exemple dans quelque particule édulcorante (langues scandinaves), quelque suffixe diminutif (espagnol, portugais, grec ou russe, ou encore quelque appellatif tendre à fonction d'amadouage (russe ou portugais brésilien : *querida*, *meu amor*, *meu bem*, etc.), sans parler du rôle adoucisseur de la prosodie, souvent trop méconnu des locuteurs non natifs. (p.387)

Comme nous le soulignons en introduction, toutes et tous les apprenant·e·s d'une langue seconde sont – ou seront - confronté·e·s à cette *menace* dans les interactions avec les natives et natifs de la langue – l'enseignante de FLE en contexte exolingue, et l'ensemble des interlocuteurices en contexte endolingue - et doivent en conséquence réaliser des choix dans le système langue-culture-cible pour pouvoir en préserver l'harmonie.

Elles et ils méconnaissent le plus souvent les normes sociolinguistiques et culturelles et les rituels de politesse associés à la langue-culture cible, qui sont nombreuses, complexes et susceptibles de varier au sein des sous-groupes lui appartenant - classe sociale, âge, genre. Celles-ci peuvent comporter des similarités mais aussi des différences – avec les systèmes connus par les apprenant·e·s - et donc à ce titre être porteuses de confusion.

- **« L'affaire compliquée » du tutoiement et du vouvoiement en français**

L'emploi des pronoms d'adresse *tu* et *vous* - *vouvoiement* et *tutoiement* - en français fait partie de ces normes sociolinguistiques et appartient aux mécanismes permettant de manifester la politesse en français.

Le choix du pronom d'adresse – *vous* ou *tu* - en français reflète la norme sociale, et son apprentissage se réalise chez les enfants francophones pendant plusieurs années de socialisation en contexte authentique (Dewaele, 2003). Ces pronoms renvoient à des sens multiples qui en font la complexité. Employer le *vous* peut à la fois exprimer la distance et le respect mais aussi marquer la supériorité. Le *tu* peut lui exprimer la familiarité et la solidarité mais aussi marquer l'infériorité, souligne Dewaele (2003) ou le mécontentement (Mestre, 2022) voire le mépris lorsqu'il est utilisé lors d'un conflit comme dans l'exemple des conflits habituels entre automobilistes (Peeters, 2004). Il semble donc bien difficile d'enseigner ces notions en classe de LE à travers des règles toutes faites. Selon Peeters, les règles sont nombreuses et souvent contradictoires, et semblent impossibles à respecter par les locuteurs mêmes du français qui semblent s'y perdre (2004). La recherche de règles précises pour le *tutoiement* et le *vouvoiement* en français moderne semble ainsi compromise, car de nombreuses variables sont en jeu. A l'âge, le genre, et le

contexte bien connus comme paramètres à prendre en compte, s'ajoutent l'émotion, la relation affective liant les interlocuteurs, la nature du discours (public ou privé) et la politesse.

Peeters, qui observe dans son article les tendances récentes en terme de *vouvoiment* et de *tutoiement* (2004) fait remarquer que ce ne sont pas non plus des comportements immuables : une personne que l'on *vouvoie* ne l'est pas une fois pour toute, et il souligne ainsi la délicatesse du moment choisi pour passer de l'un à l'autre (2004, p.21). Il ajoute que le *tutoiement* signale souvent un point de non-retour, un degré d'intimité auquel il est difficile de renoncer, alors que le *vouvoiment* constitue un comportement moins engagé et plus facile à modifier. Une fois qu'on a tutoyé quelqu'un il sera plus difficile de repasser au *vous*. Des phénomènes tels que les *alternations* - passage de *tu* à *vous* avec un·e même interlocuteurice - reflétant l'hésitation dans le choix du pronom ou encore les usages *non réciproques* – l'un·e emploie le *tu* et l'autre le *vous* - sont aussi fréquemment observés chez les locuteurices (Peeters, 2004).

Dans son article étudiant principalement les salutations verbales en français dans une perspective d'enseignement du FLE, P. Mestre (2022) expose plusieurs « échanges infortunés » dans l'emploi des salutations et des termes d'adresse au cours d'interactions entre natifs et natives du français. Ces échanges ont lieu dans des situations formelles : une visite officielle du président français et un échange dans une salle de classe française entre un enseignant et un apprenant - extrait d'un corpus cinématographique. L'analyse de l'échange entre l'adolescent et le président Macron met en évidence les normes et valeurs que l'emploi des pronoms d'adresse révèle et en particulier la dissymétrie présente dans l'interaction :

Dans l'exemple de la réprimande que M. Macron fait au collégien qui lui dit « ça va Manu ? », le Président répond en tutoyant le jeune, ce qui augmente la dyssymétrie entre interlocuteurs, où l'adulte peut tutoyer, mais en revanche, l'enfant ne peut pas le faire, car cela serait irrespectueux. Le collégien en est bien conscient, comme le montre lorsqu'il présente des excuses en vouvoyant Emmanuel Macron : « Excusez-moi, Monsieur le Président ».

En effet, les pronoms d'adresse marquent la distance et le rôle des interlocuteurs, et la France donne une importance particulière au *vouvoiment* dans des situations formelles et qui exigent un degré de subordination face à l'interlocuteur (Mestre, 2022).

Après avoir parcouru les valeurs et usages du *vouvoiment* et du *tutoiement*, on peut facilement imaginer la difficulté de s'y retrouver alors en tant qu'apprenant·e, tout en sachant que ce type d'erreurs - pragmatolinguistiques, sociopragmatiques ou socioculturelles - seront les plus lourdes de conséquences dans les échanges avec les natives et natifs (Dewaele, 2012). Comme l'affirme le linguiste, un interlocuteur natif ne bronchera pas pour une erreur d'accord mais pourra être vexé par l'absence d'une formule de politesse ou par un pronom d'adresse mal choisi (2012, p.218).

Dans le cas des apprenant·e·s colombien·ne·s, il existe des notions pouvant être rapprochées à celles du *vouvoiement* et du *tutoiement* de français dans la langue source, celles d'*ustear* et *tutear*.

Les emplois analysés en espagnol de Colombie<sup>4</sup> ne montrent pas plus de facilités pour l'énonciation de règles que le cas français et, comme dans l'usage du *vouvoiement* et du *tutoiement*, de nombreuses variables sont liées à l'âge, au genre, au contexte mais aussi à la région de provenance des locuteurices. Malgré quelques points communs, il n'existe pourtant pas d'*isomorphie* entre les deux systèmes. Ainsi, la transposition d'une langue à l'autre provoque chez les apprenant·e·s des *erreurs* pouvant affecter les interactions (Mestre, 2013) :

Dans différents cas on constate que transposer de manière symétrique l'emploi des pronoms en espagnol de Colombie en français (et vice versa) peut affecter les interactions en langue étrangère, produisant des effets d'ambiguïté y compris des effets comiques...<sup>5</sup> (p.416)

L'exemple est également donné d'une femme colombienne passant du *tutoiement* au *vouvoiement* lors d'une dispute avec son conjoint français, pour manifester sa colère, comme il est fréquent de le faire en espagnol de Colombie, en passant de *tutear* à *ustear* dans une situation de conflit avec un proche. Ce phénomène, inhabituel en français de France - dans ce cas spécifique relevant de l'intimité du couple - peut ainsi sembler surprenant voire comique.

En Colombie, le pronom *usted* peut servir une *double fonction* (Mestre, 2013, Uber, 1985). Son emploi peut se réaliser à la fois entre des inconnu·e·s – valeur de respect et de distance - mais aussi entre personnes d'une même famille ou entre ami·e·s et personnes proches, il revêt dans ce cas une valeur d'affection et de solidarité. Alors que l'emploi du *vous* entre personnes proches est rare de nos jours en français de France et est associé à un niveau social élevé ou bourgeois.

Par ailleurs, ces phénomènes de *calques* et d'*interférences* dans l'apprentissage de ces notions sont d'autant plus fréquents chez les apprenant·e·s en contexte exolingue, comme le soulève Mestre dans son article consacré à la politesse verbale en français et en espagnol de Colombie (2022), puisqu'ils ont moins d'occasions d'interagir avec des natives et natifs – ou d'en observer/écouter des échanges - et de se confronter à l'usage réel en contexte de ces normes.

---

4 L'usage qui en est fait en Colombie est spécifique bien que ces notions s'emploient dans tous les pays hispanophones.

5 (...) en diferentes casos se constata que trasponer de manera simétrica el empleo de los pronombres en español de Colombia al francés (y viceversa) puede afectar las interacciones en lengua extranjera, produciendo efectos de sentido ambiguos e incluso efectos hilarantes

#### **4. Description d'une norme sociolinguistique en MSN: scénario culturel de vouvoyer quelqu'un et tutoyer quelqu'un / ustear et tutear**

L'objectif d'employer la description MSN dans le cas du *vouvoiement* et du *tutoiement* est de décrire à la fois le sens et les valeurs que ces deux notions sous-tendent, pour les rendre « plus claires » pour les apprenant·e·s colombien·ne·s en FLE et en faciliter l'emploi de manière adaptée en contexte, pour éviter des situations gênantes, tendues voire conflictuelles, comme nous venons de le voir dans le chapitre précédent.

Ce projet nous semble d'autant plus important que les apprenant·e·s ciblés se trouvent en milieu exolingue, et ont par conséquent peu d'opportunités d'échanger avec des natives et natifs du français que ce soit en Colombie ou en voyageant dans des régions francophones.

Nous avons ainsi fait le choix de développer des scénarios culturels décrivant *vouvoyer quelqu'un* et un autre décrivant *tutoyer quelqu'un* en français et en espagnol, qui constituent la langue cible et la langue source des apprenant·e·s. Une fois ces scénarios développés, il nous a semblé essentiel de développer ceux d'*ustear* et de *tutear*, pour permettre une réflexion sur ces deux notions dans la langue source et permettre une approche contrastive.

Pour construire ces quatre scénarios, nous nous sommes appuyée sur les exemples et valeurs du *vouvoiement / tutoiement* et d'*ustear / tutear* énoncées précédemment grâce aux contributions des différentes chercheuses et chercheurs : *proximité/distance, respect, intimité, affection, confiance, solidarité, rapport d'infériorité/ supériorité, différence/ similarité*.

Nous avons également consulté plusieurs scénarios culturels déployés au sein de la MSN (Wierzbicka, 1991, 1992, 1997 ; Peeters, 2012 ; Fernandez, 2016) et eu recours à notre propre expérience – intuition - de l'emploi de ces termes en tant que locutrice native du français (de France) et de l'espagnol de Colombie comme langue seconde.

Nous présenterons ci-après les quatre scénarios culturels en français puis en espagnol, mis en couleurs pour faciliter la lecture des éléments partagés - en vert – et non partagés ou différents - en rose entre les deux notions, dans chaque système. Cette représentation est aussi celle qui a été utilisée pour présenter les ressources aux participant·e·s de l'enquête dans le cadre du recueil de données que nous décrivons dans le chapitre suivant.

### Vouvoyer quelqu'un

- (a) Je dis « vous » à quelqu'un quand :
- (b ) Je pense : cette personne n'est pas beaucoup comme moi.  
(b1) Peut-être que je pense : nous sommes autres.
- (c) Peut-être que je pense : cette personne est grande, cette personne est loin de moi, au-dessus de moi.
- (d) Peut-être que je ressens quelque chose de bon pour cette personne.
- (e) Je veux que cette personne le sache.
- (f) Quand je dis ce mot à quelqu'un, peut-être que cette personne et moi nous sentons plus loin.
- (g) Si je ne dis pas ça à quelqu'un, peut-être que cette personne et les gens peuvent penser/dire quelque chose de mal sur moi.
- (h) Nous pensons que c'est bon comme ça

### Tutoyer quelqu'un

- (a) Je dis « tu » à quelqu'un quand :
- (b) Je pense : cette personne est un peu comme moi.  
(b1) Peut-être que je pense : nous sommes les mêmes.
- (c) Peut-être que je pense : cette personne est petite, cette personne est près de moi, en-dessous de moi
- (d) Peut-être que je ressens quelque chose de bon pour cette personne.
- (e) Je veux que cette personne le sache.
- (f) Quand je dis ce mot à quelqu'un, peut-être que cette personne et moi nous sentons plus près.
- (g) Si je dis ça à quelqu'un, peut-être que que cette personne et les gens peuvent penser/dire quelque chose de mal sur moi.
- (h) Nous pensons que c'est bon comme ça

#### Illustration 4 - Scénario culturel de vouvoyer quelqu'un / tutoyer quelqu'un – (Fr.)

### Ustear a alguien

- (a) Je dis « usted » à quelqu'un quand :
- (b ) Je pense : cette personne n'est pas beaucoup comme moi /  
cette personne est un peu comme moi.
- (b1) Peut-être que je pense : nous sommes autres /  
nous sommes les mêmes.
- (c) Peut-être que je pense : cette personne est grande, cette personne est loin de moi, au-dessus de moi /  
cette personne est petite, cette personne est près de moi, en-dessous de moi
- (d) Peut-être que je ressens quelque chose de bon pour cette personne.
- (e) Je veux que cette personne le sache.
- (f) Quand je dis ce mot à quelqu'un, peut-être que cette personne et moi nous sentons plus loin / peut-être que cette personne et moi nous sentons plus près.
- (g) Si je ne dis pas ça à quelqu'un, peut-être que cette personne et les gens peuvent penser/dire quelque chose de mal sur moi.
- (h) Nous pensons que c'est bon comme ça.

### Tutear a alguien

- (a) Je dis « tú » à quelqu'un quand :
- (b ) Je pense : cette personne n'est pas beaucoup comme moi /  
cette personne est un peu comme moi.
- (b1) Peut-être que je pense : nous sommes autres /  
nous sommes les mêmes.
- (c) Peut-être que je pense : cette personne est grande, cette personne est loin de moi, au-dessus de moi /  
cette personne est petite, cette personne est près de moi, en-dessous de moi
- (d) Peut-être que je ressens quelque chose de bon pour cette personne.
- (e) Je veux que cette personne le sache.
- (f) Quand je dis ce mot à quelqu'un, peut-être que cette personne et moi nous sentons plus loin / peut-être que cette personne et moi nous sentons plus près.
- (g) Si je ne dis pas ça à quelqu'un, peut-être que que cette personne et les gens peuvent penser/dire quelque chose de mal sur moi.
- (h) Nous pensons que c'est bon comme ça.

#### Illustration 5 - Scénario culturel de ustear a alguien / tutear a alguien – (Fr.)

*Vouvoyer quelqu'un*

- (a) Digo « vous » a alguien cuando :
- (b ) Pienso : esa persona no es mucho como yo.  
(b1) Tal vez pienso : somos otros.
- (c) Tal vez pienso : esa persona es grande, esa persona esta lejos de mi, arriba de mi.
- (d) Tal vez siento algo bueno por esa persona.
- (e) Quiero que esa persona lo sepa.
- (f) Cuando digo esa palabra, tal vez esa persona y yo sentimos que estamos mas lejos.
- (g) Si no digo eso a alguien, tal vez esa persona y la gente pueden pensar/decir algo malo de mi.
- (h) Pensamos que esta bien asi.

*Tutoyer quelqu'un*

- (a) Digo « tu » a alguien cuando :
- (b ) Pienso : esa persona es un poco como yo.  
(b1) Tal vez pienso : somos los mismos
- (c) Tal vez pienso : esa persona es pequeña, esa persona esta cerca de mi, debajo de mi.
- (d) Tal vez siento algo bueno por esa persona.
- (e) Quiero que esa persona lo sepa.
- (f) Cuando digo esa palabra, tal vez esa persona y yo sentimos que estamos mas cerca.
- (g) Si digo eso a alguien, tal vez esa persona y la gente pueden pensar/decir algo malo de mi.
- (h) Pensamos que esta bien asi.

**Illustration 6 - Scénario culturel de vouvoyer quelqu'un / tutoyer quelqu'un - (Es.)**

*Ustear a alguien*

- (a) Digo « usted » a alguien cuando :
- (b) Pienso : esa persona no es mucho como yo./  
esa persona es un poco como yo.
- (b1) Tal vez pienso : somos otros /  
somos los mismos
- (c) Tal vez pienso : esa persona es grande, esa persona esta lejos de mi, arriba de mi. /  
esa persona es pequeña, esa persona esta cerca de mi, debajo de mi.
- (d) Tal vez siento algo bueno por esa persona.
- (e) Quiero que esa persona lo sepa.
- (f) Cuando digo esa palabra, tal vez esa persona y yo sentimos que estamos mas lejos. / tal vez esa persona y yo sentimos que estamos mas cerca.
- (g) Si no digo eso a alguien, tal vez esa persona y la gente pueden pensar/decir algo malo de mi.
- (h) Pensamos que esta bien asi.

*Tutear a alguien*

- (a) Digo « tú » a alguien cuando :
- (b) Pienso : esa persona no es mucho como yo./  
esa persona es un poco como yo.
- (b1) Tal vez pienso : somos otros /  
somos los mismos
- (c) Tal vez pienso : esa persona es grande, esa persona esta lejos de mi, arriba de mi. /  
esa persona es pequeña, esa persona esta cerca de mi, debajo de mi.
- (d) Tal vez siento algo bueno por esa persona.
- (e) Quiero que esa persona lo sepa.
- (f) Cuando digo esa palabra, tal vez esa persona y yo sentimos que estamos mas lejos. / tal vez esa persona y yo sentimos que estamos mas cerca.
- (g) Si no digo eso a alguien, tal vez esa persona y la gente pueden pensar/decir algo malo de mi.
- (h) Pensamos que esta bien asi.

**Illustration 7 - Scénario culturel de ustear a alguien / tutear a alguien - (Es.)**



<b>YO, TU, ALGUIEN~PERSONA, ALGO~COOSA, GENTE, CUERPO</b>	substantifs
JE, TU, QUELQU'UN, QUELQUE CHOSE~CHOSE, GENS, CORPS	
<b>TIPOS, PARTES</b>	substantifs relationnels
TYPES, PARTIES	
<b>ESTO, LO MISMO, OTRO</b>	déterminants
CE, LA MÊME CHOSE, AUTRE	
<b>UNO, DOS, ALGUNOS, TODO, MUCHO, POCO</b>	quantifieurs
UN, DEUX, CERTAINS, TOUS, BEAUCOUP, PEU	
<b>BUENO, MALO</b>	évaluateurs
BIEN, MAL	
<b>GRANDE, PEQUEÑO</b>	descripteurs
GRAND, PETIT	
<b>SABER, PENSAR, QUERER, NO QUERER, SENTIR, VER, OÍR</b>	prédicats mentaux
SAVOIR, PENSER, VOULOIR, NE PAS VOULOIR, SENTIR, VOIR, ENTENDRE	
<b>DECIR, PALABRAS, VERDAD</b>	discours
DIRE, MOTS, VRAI	
<b>HACER, PASAR, MOVERSE</b>	actions, événements, mouvement
FAIRE, ARRIVER, BOUGER	
<b>ESTAR (EN ALGÚN LUGAR), HAY, SER (ALGUIEN/ALGO)</b>	localisation, existence, spécification
ÊTRE (QUELQUE PART), IL Y A, ÊTRE (QUELQU'UN/QUELQUE CHOSE)	
<b>(Es) Mío</b>	possession
(EST) À MOI	
<b>VIVIR, MORIR</b>	vie et mort
VIVRE, MOURIR	
<b>CUÁNDO~TIEMPO, AHORA, ANTES, DESPUÉS, MUCHO TIEMPO, POCO TIEMPO, POR UN TIEMPO, MOMENTO</b>	temps
QUAND-MOMENT-FOIS, MAINTENANT, AVANT, APRÈS, LONGTEMPS, PEU DE TEMPS, POUR QUELQUE TEMPS, INSTANT	
<b>DÓNDE~LUGAR, AQUÍ, ARRIBA, DEBAJO, CERCA, LEJOS, LADO, DENTRO, TOCAR</b>	lieu
OÙ-ENDROIT, ICI, AU-DESSUS, AU-DESSOUS, LOIN, PRÈS, CÔTÉ, DANS, TOUCHER	
<b>NO, TAL VEZ, PODER, PORQUE, SI</b>	concepts logiques
NE...PAS, PEUT-ÊTRE, POUVOIR, À CAUSE DE, SI	
<b>MUY, MÁS</b>	intensifieurs, augmentatifs
TRÈS, PLUS	
<b>COMO</b>	similarité
COMME-FAÇON	

*Illustration 8 - Primitifs sémantiques espagnols et leur équivalents français d'après la mise en commun des tableaux de Travis (2002) et de Peeters (2015)*

Nous venons de voir que la notion d'*interculturel*, très présente dans les discours actuels, semble souvent refléter une charge positive associée à l'ouverture et au partage entre les cultures, et laissant de côté d'autres notions pourtant essentielles telles que le conflit ou les tensions (Lemoine, 2018). Pourtant, toute rencontre entre des personnes de cultures différentes suppose un potentiel conflit (Carroll, 1987) car chacun·e agit selon des règles qu'il suppose *naturelles*, le plus souvent de manière inconsciente. Il s'agit de la rencontre de l'Autre, nous confrontant à ses spécificités et à ses différences. Ainsi, nous pensons que l'approche interculturelle doit questionner cette rencontre – inter-culturelle - en étudiant les relations entre les individus de différentes cultures plutôt que les cultures elles-mêmes, et placer la *diversité culturelle* au centre de la réflexion. L'objectif est de déclencher une *prise de conscience interculturelle* chez les interlocuteurs, pour améliorer la communication et les relations entre elles et eux.

La théorie de la Métalangue Sémantique Naturelle développée par Anna Wierzbicka a comme objectif de mieux comprendre la diversité humaine. Elle propose dans cette perspective une approche reconnaissant à la fois les spécificités propres aux langues-cultures et les éléments communs et universels dans le langage, réconciliant ainsi relativisme et universalisme. Elle développe comme outil principal une métalangue - la Métalangue Sémantique Naturelle – qui a montré sa pertinence pour l'analyse interculturelle. Celle-ci utilise des universaux partagés par toutes les langues-cultures – *les primitifs sémantiques* – comme vocabulaire pour produire des définitions de faits culturellement spécifiques aux langues-cultures. Leur relative simplicité et neutralité limite au maximum l'ethnocentrisme et la circularité venant habituellement constituer un biais dans les définitions. De plus, ces descriptions sont facilement transposables d'une langue à l'autre grâce au principe d'*isomorphie* des primitifs sémantiques, qui trouvent leurs équivalents dans toutes les langues du monde.

Ces différentes qualités, nous l'avons vu, rendent cet outil performant pour développer une approche interculturelle, également en classe de langue-culture, bien que cela n'ait pas constitué sa visée initiale. Le *scénario culturel* notamment, qui présente des descriptions organisées sous forme de périphrase numérotées, a prouvé une certaine efficacité dans plusieurs applications didactiques et sous différentes formes, en tant qu'outil-processus entre autres, à construire en classe avec les apprenant·e·s.

Nous avons pour notre part développé un scénario culturel selon ces principes et pour la description des normes communicatives *vouvoyer/tutoyer quelqu'un* en français de France et *ustear/tustear a alguien* en espagnol de Colombie, s'inscrivant dans la théorie de la politesse, qui nous semble essentielle à aborder dans l'enseignement-apprentissage du FLE et notamment en milieu exolingue. Ces scénarios culturels seront exposés au public concerné par notre étude, les étudiant·e·s/apprenant·e·s en FLE et les enseignant·e·s en FLE de la UPN, afin d'obtenir des retours sur leur pertinence comme outil didactique à utiliser en classe.

### III. Méthodologie

Afin de répondre à notre question spécifique de recherche « **Comment rendre pertinent le *scenarrio culturel* pour une approche interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du *vouvoisement* et du *tutoiement* en classe de FLE auprès d'un public Colombien ?** », nous avons fait le choix d'une méthode qualitative en réalisant une étude de cas, celui de l'Universidad Pedagogica Nacional de Bogotá.

#### 1. Choix de la méthodologie et des instruments de collecte de données. Constitution de l'échantillon

L'étude de cas est une approche méthodologique ancienne, éprouvée et prisée en sciences sociales (Barlatier, 2018) pour étudier des phénomènes en situation réelle et non contrôlée. Elle permet en effet une analyse détaillée et en profondeur sur un nombre limité de sujets, ce qui lui vaut pour cette même raison, selon Barlatier, la critique principale d'une généralisation des résultats peu fiable, et du manque d'objectivité introduite par les chercheurs. Elle présente par ailleurs les avantages de pouvoir traiter les données de manière qualitative et/ou quantitative, et d'utiliser différents instruments de recueil de données : entretiens, questionnaires, observations, etc.

Notre étude est une étude de cas *simple* s'intéressant au contexte de l'Universidad Pedagógica Nacional, à travers le recueil d'opinions et de représentations de ses participant·e·s, étudiant·e·s et enseignant·e·s, en situation réelle. Elle vise une étude approfondie de notre sujet et sert un objectif « supérieur » se situant au-delà du cas étudié tel que défini dans nos objectifs généraux :

- développer une approche interculturelle des langues-cultures dans l'enseignement/apprentissage du FLE pour améliorer la communication humaine
- renforcer le lien entre la recherche - en MSN - et la didactique des langues-cultures en pratique

Dans son article consacré aux études de cas (2018), Barlatier propose une classification des différents types d'études de cas d'après les apports de Yin (2003,2009) et Stake (1995). D'après cette classification, notre étude semble s'inscrire dans un type *instrumental*, défini ainsi par Stake (1995) :

Approche qui vise essentiellement à résoudre un problème ou contribuer à la théorie. Ici le cas est un accessoire, un instrument qui sert un objectif supérieur. Évidemment, le cas doit être analysé avec la rigueur nécessaire mais il sert avant tout à la poursuite d'un intérêt externe au cas lui-même..

D'autre part, nous souhaitons introduire une ressource auprès des étudiant·e·s et des enseignant·e·s de la UPN pour développer une approche interculturelle en classe - le *scénario culturel* du *vouvoiement* et du *tutoiement* – et ainsi poser les objectifs suivants :

- Proposer un outil potentiel – le *scénario culturel* - pour la promotion de l'approche interculturelle
- Vérifier la pertinence du *scénario culturel* auprès des étudiant·e·s – futur·e·s enseignant·e·s en langues - et enseignant·e·s en FLE colombien·ne·s de la UPN
- Connaître les adaptations nécessaires du *scénario culturel* pour une application didactique en classe de FLE

Au sein de notre enquête, nous avons ainsi pu constituer deux groupes – étudiant·e·s et enseignant·e·s - auprès desquels recueillir des données, avec les objectifs spécifiques suivants :

Concernant les étudiant·e·s :

- Observer l'usage du *vouvoiement* et du *tutoiement* dans les productions de discours des étudiant·e·s en contexte avant et après exposition aux *scénarios culturels*
- Connaître leur ressenti quant à l'emploi de ces notions : niveau de confort, difficultés, relation à *ustear* et *tutear* dans leur langue maternelle
- Exposer les participant·e·s aux scénarios culturels du *vouvoiement* et du *tutoiement*
- Recueillir leurs impressions concernant ces ressources et leur pertinence pour la compréhension des notions explicitées et pour une approche interculturelle, en tant qu'étudiant·e·s et en tant que futur·e·s enseignant·e·s en langues-cultures

Concernant les enseignant·e·s :

- Recueillir des informations rapportées concernant l'importance et les méthodes d'enseignement de la compétence culturelle et interculturelle en classe de langues-cultures
- Exposer les participant·e·s aux scénarios culturels du *vouvoiement* et du *tutoiement*
- Recueillir leurs impressions concernant ces ressources et leur pertinence pour une approche interculturelle, en tant qu'enseignant·e·s en langues-cultures

L'approche méthodologique choisie nous offrait l'emploi d'une diversité d'instruments de recueil des données, nous avons cependant fait le choix d'un protocole utilisant principalement le questionnaire. En effet, l'intérêt principal du questionnaire est de rassembler une grande quantité d'informations, factuelles comme subjectives, auprès d'un nombre important d'individus (Parizot,

2010). De plus, le questionnaire vise la mesure de fréquence de comportements, d'opinions et de situations auprès d'une population et l'analyse de leurs relations, ce qui nous a semblé adapté et pertinent dans notre recherche étant donnés les objectifs fixés.

Notons toutefois l'inconvénient principalement reproché à cette technique, souligné par Parizot, de ne pas refléter suffisamment ce que font ou pensent les personnes interrogées : certaines questions peuvent orienter les réponses et les participant·e·s peuvent manquer de sincérité dans leurs réponses par rapport à la réalité. Ces biais auraient pu être minimisés en recourant à d'autres instruments, qui n'ont pu être mis en place pour des raisons contextuelles<sup>6</sup>.

Étant donné les objectifs définis, nous avons souhaité constituer un échantillon ciblant une population présentant des ressemblance avec la population concernée : les enseignant·e·s en FLE de la UPN et les étudiant·e·s de la UPN présentant un certain niveau d'avancement dans leur cursus d'étude et un certain niveau de français, leur permettant – a priori - distance et démarche réflexive en tant qu'apprenant·e·s et en tant que - futur·e·s - enseignant·e·s.

Nous avons donc développé deux questionnaires destinés au public de la UPN constituant notre cas d'étude:

- un questionnaire étudiant·e·s
- un questionnaire enseignant·e·s

Outre le recueil d'informations socio-démographiques, les deux questionnaires étaient composés de différents types de questions : ouvertes, semi-ouvertes, à choix multiples, fermées.

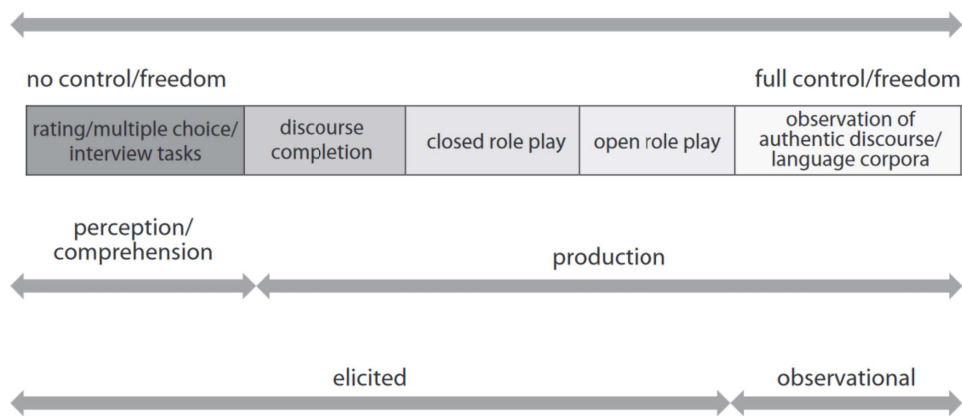
Étant donnés les objectifs définis pour répondre à notre question de recherche, nous avons choisi de favoriser des questions ouvertes permettant de recueillir les opinions et le ressenti des participant·e·s, entre autres au sujet du *vouvoiement / tutoiement*, de la compétence culturelle et interculturelle et des méthodes d'enseignement dans ces cadres, afin de comprendre le *pourquoi* et le *comment* de ces réponses.

Le questionnaire destiné aux étudiant·e·s visant également l'analyse de productions du *vouvoiement / tutoiement*, nous avons donc inclus un test de type Written Discourse Completion Test (WDCT). Ce test, mis en place par la linguiste Shoshana Blum-Kulka en 1982, a initialement été développé pour comparer les tendances dans les réalisations discursives d'actes de langages de locuteurices natives et natifs et d'apprenant·e·s et sert depuis les recherches transculturelles.

Dans son article dédié au WDCT, Wojtaszek (2016) propose le schéma récapitulatif suivant, adapté de celui de Kasper & Dahl (1991) pour situer cet instrument dans l'ensemble des instruments disponibles pour le recueil de données :

---

<sup>6</sup> En réalisant des observations ou encore des entretiens – donnant à voir les expressions et hésitations lors des réponses et permettant des relances de notre part. Malheureusement, notre recueil de données a été réalisé alors que nous n'étions plus sur place à la UPN et les moyens humains et temporels ne nous ont pas permis d'utiliser ces instruments.



**Illustration 9** - Différents instruments de recueil de données et leurs caractéristiques  
(Wojtaszek, 2016 ; Kasper & Dahl, 1991)

Nous pouvons ainsi voir que cet instrument permet de recueillir des productions et qu'il est le plus *contraignant* en terme de liberté laissée aux participant·e·s par rapport à d'autres instruments comme les jeux de rôle ou l'observation de discours authentiques. Il apparaît aussi qu'il appartient aux instruments provoquant des productions en particulier.

La structure du test propose initialement des séquences de discours incomplètes qui présentent des situations socialement différenciées. Chaque séquence présente la situation et définit la distance sociale et le statut des interlocuteurices. Les participant·e·s sont invité·e·s à répondre en remplissant la partie manquante. Certaines productions sont ciblées et attendues dans les réponses des participant·e·s. Le cas présenté dans l'article de Blum-Kulka & Olshain (1984) incite par exemple les participant·e·s à produire une requête :

***At a students' apartment***

Larry, John's room-mate, had a party the night before and left the kitchen in a mess.

John: Larry, Ellen and Tom are coming for dinner tonight and I'll have to start cooking soon; \_\_\_\_\_

Larry: OK, I'll have a go at it right away.

Ainsi, ce test présente l'avantage de recueillir facilement des discours de participant·e·s en contexte *simulés* et ancrés dans des situations choisies et bien définies, en incitant la production de certaines entités ou actes de langage, dans notre cas l'emploi les pronoms *vous* et *tu* associés au *vouvoiement* et au *tutoiement*.

Par ailleurs, le principal reproche fait au WDCT concerne l'authenticité des discours recueillis et la compatibilité avec des occurrences de discours naturels (Aufa, 2013). En effet, utiliser une forme écrite pour inciter à la production orale ne peut refléter le processus cognitif en jeu dans l'interaction. De plus, on présume que les participant·e·s répondent à l'écrit tel qu'ils et elles le

feraient à l'oral dans la situation réelle, mais il n'est pas possible de savoir s'ils et elles répondraient réellement ainsi en situation, comme pourrait le vérifier une observation lors d'une interaction orale authentique par exemple. D'autre part, la forme écrite efface les stratégies mises en place par les apprenant·e·s observables dans les productions orales comme les hésitations, les répétitions, les inversions. Ainsi, Aufa (2013) conclut que le WDCT ne peut démontrer l'aspect interactionnel de la performance orale dans une conversation authentique bien que ce test représente l'expression linguistique d'actes de langage.

A partir des exemples de WDCT (Blum-Kulka, 1982 ; Blum-Kulka & Olshain, 1984), nous avons adapté un WDCT spécifique pour atteindre l'objectif défini d'observer l'usage du *vouvoiment* et du *tutoiement* en contexte dans les productions de discours des étudiant·e·s.

Le recueil de données a été réalisé après la période de stage, alors que nous n'étions plus sur place. Ce contexte nous a orientée vers une administration des questionnaires par autoadministration et selon la méthode CAPI - *Computer Assisted Personal Interviewing*. Nous avons pour ce faire utilisé la plateforme *Limesurvey*<sup>7</sup>.

Ainsi, les trois questionnaires ont été autoadministrés, principalement pour des questions de moyens – il semblait difficile de missionner une personne pour administrer les questionnaires sur place. Ce choix s'est réalisé en conscience du faible taux de participation à prévoir et de l'impossibilité d'apporter des explications supplémentaires aux participant·e·s. Par ailleurs le recueil par CAPI nous a semblé présenter une facilité de gestion et d'organisation des données recueillies - par rapport à un recueil par questionnaire papier.

Nous avons réalisé au préalable un test pilote pour chacun des questionnaires. Le questionnaire destiné aux étudiant·e·s a été testé sur une personne colombienne<sup>8</sup>, à la fois apprenante du français et enseignante en langue - d'un niveau de français équivalent au public ciblé par l'enquête – notamment pour s'assurer que les situations présentées en français dans le WDCT étaient bien compréhensibles et adaptées au niveau des participant·e·s.

Pour l'ensemble des questionnaires, nous avons réalisé nous-même un test pilote qui nous a permis plusieurs ajustements au niveau des questions et de l'organisation des questionnaires. C'est notamment grâce à la réalisation du test pilote étudiant·e – en tant que native du français - que nous avons vu l'importance de réaliser un échantillon témoin - sur la partie du WDCT et du ressenti - et donc de recueillir les informations auprès d'un public natif du français.

Ainsi, un troisième questionnaire à destination d'un public de langue maternelle française a été développé afin de constituer un groupe témoin. Les objectifs de ce questionnaire étaient

---

7 <https://www.limesurvey.org/>

8 Le test pilote étudiant a permis de re-souligner la longueur du questionnaire mais aussi les difficultés de saisir depuis un clavier espagnol des données en français, ce qui aurait pu être facilité par un questionnaire papier où les participant·e·s auraient pu rédiger leurs réponses à la main. Pour des raisons de moyens et de gestion nous avons cependant fait le choix de maintenir le questionnaire de forme virtuelle.

principalement de constituer un échantillon servant de base de comparaison, afin de relativiser les résultats obtenus auprès du public étudiant pour les parties questionnant leur usage du *vouvoiement* et du *tutoiement* dans les productions de discours contexte – WDCT - et leur ressenti quant à l'emploi de ces notions, et plus particulièrement :

- Connaître la difficulté ressentie dans le choix du pronom d'adresse chez le public natif du français
- Mettre en évidence l'absence d'une « bonne réponse » unique pour chacune des situations du WDCT.
- Souligner/étudier les variations possibles dans l'usage des pronoms d'adresse chez les natives et natifs



## 2. L'UPN comme institution d'accueil du recueil de données

L'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá est l'institution où nous avons réalisé notre stage de Master 2, ce qui a favorisé le choix de ce terrain pour le recueil de données. C'est une université publique créée en 1955 qui s'attache à former des enseignant·e·s, formatrices et formateurs dans différentes disciplines, proposant un grand nombre de parcours en éducation et pédagogie. Elle propose des programmes de licence – licenciatura - équivalents à cinq années d'études, et de Master – posgrado - constituant deux années d'études supplémentaires spécialisées.

Le programme de licence consiste en dix semestres d'études, au cours desquels les étudiant·e·s étudient le français des semestres 1 à 8. Les thèmes d'étude sont organisés ainsi : communication et interculturalité: le domaine personnel (semestre 1), le domaine public (semestre 2), le domaine éducationnel (semestre 3), le domaine professionnel (semestre 4), accords et désaccords (semestre 5), culture et identité (semestre 6), littérature française : textes contextes et apports (semestre 7), littératures francophones : regards et quête de l'identité (semestre 8). Les semestres 9 et 10 sont consacrés à la réalisation du stage et à la rédaction du mémoire.

## 3. Sélection des participant·e·s

Faute de pouvoir toucher la totalité de la population ciblée - étudiant·e·s en FLE colombien·ne·s et enseignant·e·s en FLE à un public colombien – nous avons constitué un échantillon selon une méthode non probabiliste : un *échantillonnage par choix raisonné* – encore appelé *échantillonnage de jugement* (Alladatin, Akpo & Salifou, *en ligne*). Cette méthode s'appuie sur des critères de faisabilité et de ressemblance à la population cible basé sur notre propre jugement de chercheuse.

Ainsi, les participant·e·s ciblés étaient des étudiant·e·s et des enseignant·e·s dans le programme de Licence en Espagnol et langues étrangères, spécialité Anglais et Français - Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras con énfasis en Inglés y Francés - et de Master en enseignement des langues étrangères - Maestría en Enseñanza de Lenguas Extranjeras.

Les étudiant·e·s visés pour l'enquête étaient celles et ceux suffisamment avancés à la fois dans leur cursus universitaire et dans leur niveau de langue française pour pouvoir :

- Solliciter leur réflexivité en tant qu'enseignant·e·s ou futures enseignant·e·s – nombreuses et nombreux sont les étudiant·e·s qui pratiquent déjà l'enseignement des langues à ce niveau d'avancement.
- Questionner leur apprentissage/compréhension du français à travers une ressource didactique

- Présenter une certaine distance vis-à-vis du sujet proposé - la notion de *vouvoiment* et de *tutoiement* – dont l'enseignement a généralement lieu au cours du premier semestre.

Nous avons également souhaité favoriser la participation d'étudiant·e·s ayant pu voyager dans des régions francophones - probabilité plus grande dans les semestres avancés - et plus particulièrement les étudiant·e·s en Master qui ont l'opportunité de réaliser un échange d'un semestre à Nantes Université dans le cadre de la convention de double diplomation avec la UPN.

Ces étudiant·e·s représentaient les « étudiant·e·s-enseignant·e·s », et aussi *la nouvelle génération d'enseignant·e·s* en langues-cultures en cours et à venir.

Leurs opinions quant à la ressource du scénario culturel et son exploitation en classe de FLE nous semblaient pertinentes à observer, et à comparer entre elles - niveau intermédiaire / niveau avancé – et avec celles des enseignante·s en FLE de la UPN.

D'autre part, le fait d'avoir un échantillon comprenant plusieurs niveaux de français, ayant ou non voyagé dans des régions francophones, nous a semblé intéressant dans l'observation/comparaison des productions du WDCT et aussi dans les réponses relatives au ressenti quand à l'usage du *vouvoiment* et du *tutoiement*.

Ainsi, des étudiant·e·s en semestre 6 de licence de niveau B2, des étudiant·e·s en fin de cursus de licence (semestres 8 à 10) et de Master d'enseignement des langues étrangères de niveau C1-C2 ont été sollicité·e·s.

Les participations étaient volontaires. Les étudiant·e·s de niveau avancé ont été invité·e·s à participer à l'enquête par email grâce aux contacts réalisés lors de notre échange à la UPN. Celles et ceux de niveau intermédiaire ont été invité·e·s grâce au soutien d'une enseignante en FLE sur place, Lizeth Donoso Herrera, qui leur a transmis les invitations.

Au total, neuf étudiant·e·s<sup>9</sup> ont participé à l'enquête, quatre de genre féminin, et cinq de genre masculin. Leurs âges étaient compris entre 17 et 34 ans (huit âgés de 17 à 24 ans ; un·e âgé·e de 25 à 34 ans). Toutes et tous vivaient à Bogotá depuis plus de 7 ans.

Huit ont indiqué qu'ils et elles avaient comme langue maternelle l'espagnol de Colombie et deux l'espagnol. Toutes et tous avaient comme langues secondes le français et l'anglais.

Concernant le niveau d'étude en français des participant·e·s, quatre ont indiqué qu'ils et elles étudiaient le français depuis 1 à 2 ans, trois de 3 à 4 ans et deux de 5 à 7 ans. Leur fréquence de pratique du français était diversifiée (deux ont indiqué *quotidiennement*, trois *régulièrement*, quatre

---

<sup>9</sup> Sur les trente questionnaires enregistrés sur la plateforme *limesurvey*, seuls dix ont été finalisés. Nous avons en conséquence considérés uniquement les réponses complètes aux questionnaires. Nous avons par ailleurs écarté un questionnaire montrant des réponses au WDCT 2 hors cadre et faussant les résultats : la/le participant·e répondait en se positionnant comme l'autre interlocuteurice de l'échange et non comme celle ou celui qui lui était attribué.

*parfois*, un·e *rarement* en dehors de l'université). Un·e seul·e participant·e avait déjà réalisé un séjour dans une région francophone (France métropolitaine) d'une durée inférieure à un an.

Les enseignant·e·s qui ont participé au recueil de données sont les enseignant·e·s en FLE de la Licence en Espagnol et langues étrangères, spécialité Anglais et Français de la UPN de Bogotá. Ils et elles ont été invité·e·s à participer à l'enquête par email via une invitation générale. Les participations étaient également volontaires.

Au total, six enseignant·e·s<sup>10</sup> ont participé à l'enquête, cinq de genre féminin, et un de genre masculin. Leurs âges étaient compris entre 35 ans et plus de 65 ans (quatre de 35-49 ans, un·e de 50-64 ans et un·e de plus de 65 ans).

Ils et elles avaient comme langue maternelle l'espagnol de Colombie (quatre personnes), l'espagnol (un·e personne), ou une autre langue (un·e personne). Les langues secondes qu'ils parlaient étaient le français, l'anglais, le portugais et l'espagnol (cinq ont indiqué le français, cinq l'anglais, deux le portugais, un·e l'espagnol et un·e une autre langue).

Toutes et tous avaient déjà voyagé dans des régions francophones (en France métropolitaine, d'outre mer, Europe, Afrique du Nord et Moyen Orient ou Amérique du Nord ; aucun·e en Afrique subsaharienne ou Océanie) pour une période allant de moins d'1 mois à plus d'1 an. Leur expérience d'enseignement du FLE allait d'1 an à plus de 15 ans (un·e de 1 à 5 ans ; deux de 10 à 15 ans ; trois de plus de 15 ans).

L'échantillon de langue maternelle française de France a été constitué en sollicitant notre entourage personnel et professionnel. Étant donné les objectifs de ce questionnaire, nous avons souhaité obtenir différentes catégories d'âges pouvant être des facteurs de variation dans l'usage des pronoms d'adresse. Nous n'avons pas ciblé de catégorie socio-professionnelle ni de niveaux d'études en particulier. Au total, neuf personnes<sup>11</sup> ont participé à l'enquête. Toutes et tous avaient le français comme langue maternelle - 9 français de France, 1 hors France métropolitaine.

---

10 Sur les seize questionnaires enregistrés sur la plateforme *limesurvey*, seuls six ont été finalisés. Nous avons en conséquence considérés uniquement les réponses complètes aux questionnaires.

11 Au moment de l'analyse des données, l'un des questionnaires s'est révélé inexploitable car les réponses étaient sans rapport avec les questions posées notamment pour le WDCT. Nous avons donc écarté ce questionnaire de notre analyse.

## 4. Description des questionnaires

### 1. Questionnaire étudiant·e·s

Pour répondre aux objectifs énoncés plus haut dans ce chapitre, nous avons soumis aux étudiant·e·s un questionnaire - voir annexe 1 - comprenant au total 49 questions organisées en 6 parties.

Les différentes parties sont décrites dans les schémas suivants :

N°	1	2	3	
Type de questions	Socio-démographiques	WDCT 1	Ressenti dans l'usage du vouvoiement/tutoiement	
Nb de questions	9	15	5	
N°	4	5	6	
Type de questions	Introduction scénarios culturels + recueil impressions	WDCT 2	Présentation principes de la MSN	
Nb de questions	4	15	(1)	49

**Illustration 10** - Structure du questionnaire étudiant·e·s

La première partie du questionnaire (1) comportait neuf questions à choix multiples et s'intéressait principalement à recueillir les données socio-démographiques des participant·e·s, des informations relatives à leur apprentissage et leur pratique du français – nombre d'années d'études du français, séjours en régions francophones, fréquence de pratique du français, etc.

La seconde partie (2) était un *Written Discourse Completion Test* (WDCT) – adapté depuis des WDCT existants ((Blum-Kulka & Olshtain, 1984). Ce test mis en place à l'origine par la linguiste Shoshana Blum-Kulka en 1982 est rendu célèbre par la publication de l'article *Requests and apologies : A Cross-Cultural Study of Speech Act Realization Patterns (CCSARP)* en 1984 (Blum-Kulka & Olshtain). Il fait son apparition dans un contexte où la pragmatique et les facteurs culturels deviennent essentiels à prendre en compte dans la construction des programmes d'enseignement en langues (Wojtaszek, 2016). L'étude de Blum-Kulka et d' Olshtain permet de collecter un grand nombre de discours produit dans une diversité de contextes et dans un grand nombre de langues, et d'observer la production d'actes de langage – *requêtes* et *excuses* – dans une approche contrastive. Plus récemment, le WDCT<sup>12</sup> se développe également comme outil pour développer la compétence pragmatique des apprenant·e·s en classe de langue seconde (Aufa, 2013). Dans le

12 Également utilisé entre autres instruments dans la méthodologie de la Sémantique des Possibles Argumentatifs – SPA - et de la Sémantique des Interactions Verbales - SIV.

cas de notre étude, ce test a été choisi pour permettre de connaître l'usage du *vouvoiement* et du *tutoiement* des apprenant·e·s en sollicitant la production « naturelle » de discours écrits en différents contextes spécifiés et simulés. Chaque question décrit un contexte ainsi que le statut des interactant·e·s. Les participant·e·s sont invité·e·s à répondre par écrit tel qu'ils le feraient dans cette situation. Nous avons ainsi adapté ce test et choisi quinze situations représentant trois grandes familles de contextes, que nous avons voulue croissante en difficulté : le contexte personnel, professionnel et public.

La troisième partie (3) s'intéressait à recueillir des informations rapportées par les participant·e·s sur leur relation et leur ressenti dans l'usage du *vouvoiement* et du *tutoiement* (3), et à interroger leur rapport aux notions d'*ustear* et de *tutear* dans leur langue-culture maternelle à travers cinq questions – trois questions à choix multiples et deux questions ouvertes.

L'objectif de la quatrième partie (4) était d'exposer aux participant·e·s les scénarios culturels. Nous leur avons présenté les quatre *scénarios culturels* des notions *vouvoyer quelqu'un*, *tutoyer quelqu'un* (français de France), *ustear a alguien*, *tutear a alguien* (espagnol de Colombie), en français et en espagnol que nous avons développés. Puis, nous avons sollicité leurs impressions concernant ces ressources, et leurs observations, en tant que – futur·e·s - enseignant·e·s sur la pertinence de cet outil pour l'enseignement des notions *vouvoyer* et *tutoyer quelqu'un* en classe de FLE, à travers quatre questions – deux questions à choix multiples et deux questions ouvertes.

Enfin, le même questionnaire WDCT que décrit précédemment (2) a été soumis au groupe une seconde fois (5) afin de pouvoir observer l'influence de la ressource et de son utilisation sur le choix de la forme d'adresse du *vouvoiement* ou du *tutoiement* dans ces mêmes contextes.

La dernière partie (6) consistait en une présentation des principes essentiels de la théorie MSN via un texte explicatif et par la présentation des *primitifs sémantiques* en français et en espagnol et propose aux participant·e·s de laisser un commentaire de manière facultative.

## 2. Questionnaire enseignant·e·s

Le questionnaire soumis aux enseignant·e·s - voir annexe 2 - comprenait au total 38 questions organisées en 5 parties de la manière suivante :

N°	1	2	3	4	5	
Type de questions	Socio-démographiques	Compétence culturelle et interculturelle dans l'enseignement en FLE	Enseignement du vouvoiement/ tutoiement	Présentation scénarios culturels + recueil impressions	Présentation principes de la MSN	
Nb de questions	7	13	9	8	(1)	<b>38</b>

*Illustration 11 - Structure du questionnaire enseignant·e·s*

La première partie du questionnaire (1) comportait sept questions à choix multiples et s'intéressait principalement à recueillir les données socio-démographiques des participant·e·s, des informations relatives à leur apprentissage et leur pratique de l'enseignement du français – séjours en régions francophones, années d'expérience en enseignement du français, etc.

La seconde partie du questionnaire (2) s'intéressait à la compétence culturelle et interculturelle et interroge les participant·e·s sur leurs représentations de ces notions, leur importance dans l'enseignement des langues-cultures et les outils utilisés pour la mise en place de l'enseignement/apprentissage d'une approche favorisant le développement de la compétence interculturelle. Elle comportait treize questions, six questions à choix multiples et sept questions ouvertes.

La troisième partie (3) se focalisait sur l'enseignement de la notion de *vouvoiement/tutoiement* en classe de FLE à travers neuf questions - cinq questions à choix multiples et quatre questions ouvertes.

L'objectif de la quatrième partie (4), de la même manière que dans le questionnaire destiné aux étudiant·e·s était d'exposer aux participant·e·s les scénarios culturels. Nous leur avons présenté les mêmes quatre *scénarios culturels* en français et en espagnol. Puis, nous avons sollicité leurs impressions concernant ces ressources, et leurs observations sur la pertinence de cet outil pour l'enseignement des notions *vouvoyer* et *tutoyer quelqu'un* en classe de FLE mais aussi leurs suggestions d'adaptation et comment les combiner à d'autres ressources, à travers huit questions – trois questions à choix multiples et cinq questions ouvertes.

La dernière partie (5) consistait en une présentation des principes essentiels de la théorie MSN via un texte explicatif et par la présentation des *primitifs sémantiques* en français et en espagnol et propose aux participant·e·s de laisser un commentaire de manière facultative.

### 3. Questionnaire français langue maternelle

Ce questionnaire reprenait particulièrement la partie consacrée à l'usage en contexte du *vouvoiement* et du *tutoiement* – le Written Discourse Completion Test - et des questions relatives au ressenti dans cet usage, parties toutes deux soumises aux étudiant·e·s, et que nous décrirons ci-après.

Le questionnaire contenait 22 questions – voir annexe 3 – et était organisé de la manière suivante :

N°	1	2	3
Type de questions	Socio-démographiques	WDCT	Ressenti dans l'usage du vouvoiement/ tutoiement
Nb de questions	5	15	2

**Illustration 12** - Structure du questionnaire natives et natifs du français de France

Nous avons soumis les mêmes quinze situations du WDCT – soumises aux étudiant·e·s - à un public dont la langue maternelle était le français. Il nous a semblé intéressant d'observer les choix de pronoms d'adresse dans ces situations auprès d'un public de langue maternelle française et les variations dans leurs réponses.

Nous leur avons ensuite présenté deux questions concernant leur ressenti dans l'usage du *vouvoiement* et du *tutoiement*<sup>13</sup>.

---

13 En effet, en réalisant le test pilote du questionnaire étudiant·e·s, nous nous sommes aperçue que certaines des situations proposées dans le WDCT pouvaient appeler des réponses différentes en fonction de facteurs tels que l'âge, le genre, mais aussi les habitudes ou la personnalité de l'individu concerné.

#### 4. Analyse des données recueillies

Les données recueillies grâce aux trois questionnaires ont été traitées de manière quantitative. Pour l'ensemble des questions à choix multiples, nous avons principalement mené une analyse univariée (Ripon, 2011), en observant la ou les tendances par variable. Ponctuellement, lors des changements et divergences importantes notamment, nous avons eu recours à une analyse bivariée en observant d'autres variables intervenant dans les résultats comme l'âge ou le nombre d'année d'expérience chez les enseignant·e·s notamment.

Quant aux données textuelles recueillies grâce aux questions ouvertes – questionnaires étudiant·e·s enseignant·e·s et natives et natifs - nous les avons recodées manuellement pour en dégager les thèmes principaux apparaissant dans les réponses des participant·e·s, que nous avons reportés dans un tableau. Nous avons ponctuellement utilisé le logiciel Tropes pour nous orienter dans l'analyse des récurrences produites dans les discours.

Les productions recueillies par le WDCT – productions étudiant·e·s et groupe témoin de natives et natifs - ont été analysées dans un premier temps grâce au logiciel Tropes qui nous a permis de réaliser un comptage des pronoms *vous* et *tu* par question pour les deux groupes de participant·e·s – étudiant et natives et natifs .

Ainsi nous avons pu quantifier les tendances d'emplois du *vous* et du *tu* par réponse - et par groupe de réponses thématiques : personnelle, professionnelle, publique - dans les productions des étudiant·e·s du premier test - WDCT 1 - et du second test - WDCT2 – pour observer les changements survenus après l'introduction des ressources. Nous avons ainsi pu réaliser une comparaison du nombre de production de ces pronoms entre le premier et le second WDCT.

Puis, au niveau des changements, nous avons observé plus précisément par question/situation les productions de chaque participant·e, pour voir au-delà de la production du pronom et les marques du *vouvoiement* et du *tutoiement* et pour savoir lequel·le/lesquel·le·s avaient modifié leur choix du *vouvoiement* au *tutoiement* et vice-versa. Sont également apparues des productions de types hybrides – *vouvoiement* et *tutoiement* dans la même production voire dans la même phrase – ainsi que des productions sans aucune marque de *vouvoiement* ni de *tutoiement*.

Nous avons réalisé l'analyse dans les productions des natives et natifs du français selon le même procédé pour constituer des résultats témoin permettant la comparaison.

Afin de limiter les biais interprétatifs, nous avons pris notes des résultats pensés ou souhaités avant et pendant la réalisation du recueil de données afin d'en prendre conscience et de réaliser une mise à distance pour préserver une *certaine* objectivité.



## IV. Résultats

Nous présenterons les résultats de notre enquête réalisée auprès des étudiant·e·s et des enseignant·e·s de la UPN. Ces résultats montrent principalement leurs opinions et leur ressenti sur l'usage et l'enseignement/apprentissage du *vouvoiment* et du *tutoiement* en français en classe de FLE, et particulièrement sur la ressource de scénarios culturels du *vouvoiment/tutoiement* introduite dans les questionnaires. L'analyse des productions du Written Discourse Completion Test (WDCT) montre les tendances d'usage du *vouvoiment* et du *tutoiement* chez les étudiant·e·s, en comparaison avec l'échantillon témoin de natives et natifs du français, et les changements observés après exposition aux scénarios culturels. L'ensemble des résultats sera présenté par type de public et par thématique.

### 1. Points de vue des étudiant·e·s

#### ***Ressenti dans l'usage du vouvoiment/tutoiement***

L'enquête, réalisée auprès de neuf étudiant·e·s de la UPN, montre que les étudiant·e·s sont globalement peu à l'aise au moment d'utiliser le *vouvoiment* et le *tutoiement* en français, au regard de leurs réponses.

En effet, dans leurs réponses à la question 1 - *Comment vous sentez-vous quand vous devez utiliser le vouvoiment et le tutoiement en français?* - trois indiquent qu'elles et ils se sentent *plutôt à l'aise*, cinq *pas très à l'aise* et un *plutôt mal à l'aise*. Notons ici qu'aucun·e n'a fait le choix des réponses situées aux extrêmes : *très à l'aise*, *très mal à l'aise*. Leurs difficultés semblent se polariser principalement autour de l'identification des situations dans lesquelles utiliser le *vouvoiment/tutoiement* et des interlocuteurices avec lesquelles les employer. En effet, parmi les quatre possibilités proposées en réponses à la question, ce sont les deux propositions ayant reçu le plus de choix – voir annexe 4, tableau 6.

Notons ici que les trois participant·e·s ayant indiqué se sentir *plutôt à l'aise* dans cet usage ont tout de même chacun sélectionné une thématique – différente - leur posant des difficultés parmi les quatre proposées : savoir dans quelles situations utiliser le *vouvoiment/tutoiement* (1), savoir avec quel·le·s interlocut·eur·rice·s (âge, genre, classe sociale) (1), et confusion avec *ustear/tutear* en espagnol de Colombie. Les variables les concernant ne nous semblent pas pertinentes.

Si l'on regarde les réponses de Gabriel<sup>14</sup>, l'unique étudiant ayant voyagé dans une région francophone – France métropolitaine, moins d'un an - et dont le niveau de français est avancé - de 5 à 7 ans d'études - avec une pratique régulière du français, il indique se sentir *plutôt mal à l'aise*

<sup>14</sup> Les prénoms ont été attribués de manière arbitraire aux participant·e·s

dans l'usage du *vouvoisement* et du *tutoisement* et ressent les difficultés suivantes : savoir dans quelles situations utiliser le *vouvoisement/tutoisement* et comprendre les valeurs associées au *vouvoisement/tutoisement*. On remarquera ici que les natives et natifs du français de France interrogé·e·s lors de l'enquête peuvent aussi ressentir des difficultés dans l'usage du *vouvoisement* et du *tutoisement*. En effet, elles et ils ont répondu à cette même question en disant qu'ils se sentaient pour la plupart *plutôt à l'aise* (4) et *pas très à l'aise* (3), en citant principalement la difficulté à savoir dans quelle situation employer l'un ou l'autre. Seulement deux ont indiqué se sentir *très à l'aise*.

Le ressenti concernant l'existence d'*ustear/tutear* en espagnol de Colombie dans l'apprentissage de *vouvoyer/tutoyer* en français - Q3A - est partagé. Pour quatre d'entre elles et eux, cela représente *une aide*, pour trois *une source de confusion* et deux ont indiqué *autre* (les deux ou ni l'un ni l'autre). Comme on le voit dans le tableau 1, les participant·e·s expliquent leur choix de réponses – Q3B – par des raisons multiples. La plus représentée pour l'ensemble des réponses relève de la représentation d'une valeur culturelle ou sociale, avec la présence de six références à cette thématique. Les cinq thématiques présentées dans le tableau 1 ont été dégagées à partir d'un encodage des données textuelles recueillies dans la question ouverte Q3B. Ainsi, le nombre total indiqué de références – 17 dans le tableau 1 – représente le nombre total d'occurrences se référant aux thématiques, observées parmi les cinq relevées. Chaque participant·e·s a parfois fait référence à plusieurs thématiques, c'est pourquoi le nombre total dépasse le nombre de participant·e·s à l'enquête - et tend à varier d'une question à l'autre. En effet, nous avons procédé de la même manière pour analyser les autres discours recueillis à partir des questions ouvertes – tableaux 2, 3 et 4.

**Tableau 1 - Réponses à la question Q3B**

*Pourquoi décrivez-vous la présence d'ustear et de tutear comme une aide / une source de confusion / autre?*

Thème	nb Réf.	%	Nb Ref. Aide	Nb Ref. Confusion	Nb Ref. Autre
Représentation d'une valeur culturelle ou sociale (politesse, respect)	6	35%	3	1	2
Similitudes/différences entre <i>ustear/tutear</i> et <i>vouvoyer/tutoyer</i>	3	18%	2	1	0
Variations territoriales ou sociales	3	18%	2	1	0
Différences d'usages	3	18%	2	1	0
Formalité/informalité	2	12%	1	1	0
	<b>17</b>				

Ce tableau montre que les représentations des participant·e·s - leur permettant de justifier leur

perception d'*ustear/tutear* dans l'apprentissage du *vouvoisement/tutoisement* - se polarisent principalement autour de cinq facteurs, partagés, et ce qu'elles et ils perçoivent ce système en langue source comme une aide ou comme une source de confusion. Nous pouvons ainsi observer une certaine conscience et capacité d'analyse de la part des étudiant·e·s concernant les notions et concepts liés et induits par ces usages. Ces notions sont plus ou moins explicites - existence de variations territoriales et sociales, différences d'usages - et la plus représentée fait référence aux valeurs culturelles et sociales véhiculées par ces usages de manière implicite.

Dans les réponses plaçant *ustear/tutear* comme une aide, les étudiant·e·s évoquent, outre la valeur culturelle ou sociale, les similitudes entre *ustear/tutear* et *vouvoyer/tutoyer*, les variations territoriales et sociales, les différences d'usages et font référence à la formalité/informalité. De même pour les étudiant·e·s considérant *ustear/tutear* comme *source de confusion*, elles et ils énoncent des raisons réparties entre les cinq mêmes thématiques, en accentuant ici plutôt les différences entre les deux systèmes, ici territoriales :

*« En Colombie, on le fait d'une manière différente. Ça dépend de la région où on se trouve. Ce n'est pas pareil dans tout le pays.<sup>15</sup> », Gabriel*

Beatriz relève les différences au niveau de la formalité et de l'informalité associées aux cultures Colombienne – ou Sud Américaine - et Européenne, évoquant que le formel/informel de l'une n'est pas équivalent au formel/informel de l'autre, et que *sa culture source* serait plus informelle :

*« parce que les contextes formelles et informelles sont un peu différents, pour exemple, à mon avis, nous sommes plus informelle qu'en Europe »*

Pour ceux ayant choisi la réponse *autre*, les raisons évoquées relèvent uniquement de la représentation d'une valeur culturelle ou sociale, comme dans la réponse de Jessica :

*« Je pense que le vouvoisement/tutoisement est une manière culturelle sur laquelle on peut apprendre la configuration sociale de cette société spécifique. »*

Enfin, la dernière question – Q4 – interrogeant les étudiant·e·s sur *comment* le *vouvoisement* et le *tutoisement* leur a été enseigné montre une orientation vers les sujets abordés et l'énonciation des règles lors de cet enseignement plutôt que sur la manière – type d'activités, quelle modalité, etc. Le tableau 2 montre les différents sujets ressortant dans les discours des réponses et leur représentation d'occurrences : l'introduction de l'importance de l'âge et de la relation entre les interlocuteurs est la plus évoquée, avec le recours à des exemples en contexte – qui,

---

<sup>15</sup> Les discours des participant·e·s à l'enquête ont volontairement été reportés sans modifications ni corrections dans notre travail.

soulignons-le, était proposé en *aide* dans l'intitulé de la question.

**Tableau 2 - Réponses à la question Q4**

*Vous souvenez-vous comment vous a été enseigné l'usage du vouvoiement et du tutoiement en classe de français?(Quand et comment les employer, les valeurs associées à ces notions, avec quels types d'activités, d'exemples en contexte, etc.)*

Thème	nb De références	%
Présenter les facteurs d'âge et de relation	3	30%
Avec des exemples en contexte	3	30%
Enseigner les valeurs associées	2	20%
Présenter les règles de formalités	1	10%
Expliquer les différences	1	10%
	<b>10</b>	

Deux étudiant·e·s font référence aux valeurs associées au *vouvoiement* et au *tutoiement* et évoquent la notion de *respect* pour l'un et l'*autorité* représentée par l'interlocuteurice pour l'autre, toutes deux associées à l'emploi du *vouvoiement*.

Une seule référence est faite à l'explication des différences entre les deux notions et à la présentation des règles de formalités.

D'autre part, un étudiant, David, indique qu'il ne se souvient plus de comment lui ont été enseignées ces notions. Carolina se souvient d'un enseignement ponctuel et succinct et Gabriel d'un enseignement superficiel et surtout au cours des premiers semestres.

### **Opinions des étudiant·e·s sur les scénarios culturels**

La majorité des étudiant·e·s indiquent qu'ils comprennent mieux la notion de *vouvoiement/tutoiement* suite à l'introduction des scénarios culturels.

En effet, sur les neuf étudiant·e·s interrogé·e·s, huit répondent que leur compréhension du *vouvoiement/tutoiement* est améliorée grâce à la ressource - Q5A .

Comme on peut le voir dans le tableau 3, les raisons évoquées peuvent être regroupées autour de deux thèmes principaux, qui représentent le plus grand nombre de références dans les productions des participant·e·s :

- La présence de *situations* (5)
- La *clarté* des explications (3)

**Tableau 3 - Réponses à la Q5A/Q5B**

*Pourquoi votre compréhension du vouvoiement/tutoiement est-elle facilitée par ces documents?*

Thème	nb De références	%
Situations / moments / exemples Ou <i>quand</i> et avec <i>qui</i> les utiliser	5	42%
Clarté des explications	3	25%
Facile à comprendre	1	8%
Explications courtes	1	8%
Explications en espagnol	1	8%
Explication de notions essentielles	1	8%
<b>TOTAL</b>	<b>12</b>	

Elles et ils trouvent les explications claires et explicitant les situations d'usages dans lesquelles utiliser le *vouvoiement* et le *tutoiement* :

« *C'est plus **claire** d'avoir l'information par apport à **quand et avec qui** on peut l'utiliser et c'est plus facile de l'identifier.* », David

« *Parce qu'il montre les **moments dans lesquelles** nous pouvons vouvoyer et tutoyer une personne **dans différents situations.*** », Edgar

Un étudiant soulève également l'aide représentée par les explications en langue espagnole pour faciliter la compréhension des explications ou termes qui seraient non compris dans la version française :

« *Parce que les explications sont courts mais **clair**, en addition **par les explications en espagnol** est possible **comprendre des choses que probablement ne sont pas évidentes pour tous.*** », Fausto

Cependant, parmi les étudiant·e·s ayant répondu positivement à la question Q5A, l'un soulève un manque de clarté pour certaines phrases :

« (...) *il y a des sections (e et h) qui ne sont pas claires.* », Hernan

Les sections auxquelles il fait référence sont les suivantes :

(e) *Je veux que cette personne le sache.*

(h) *Nous pensons que c'est bon comme ça*

En effet ces phrases peuvent nécessiter des précisions pour aider à leur compréhension. La phrase (e) est liée aux précédentes – b, c et d – qui s'attachent à décrire la vision et le ressenti relatifs à l'interlocuteur. Elle indique qu'en vouvoyant ou en tutoyant – acte de – on *fait savoir à l'autre* ce que l'on pense et que l'on ressent de l'autre. La phrase (h) fait elle référence au fait que ces normes d'usages sont globalement partagées et acceptées au sein de la communauté culturelle et linguistique du français de France dans le cas du *vouvoiement* et du *tutoiement*.

Jessica, l'unique étudiante, qui ne voit pas sa compréhension améliorée par l'introduction des ressources, indique les raisons suivantes :

- Un manque de clarté dans le document en espagnol
- Le manque d'exemples

L'approche proposée par les ressources semble toutefois utile aux étudiant·e·s de manière unanime - Q6A.

Le tableau 4 montre qu'elles et ils trouvent principalement que l'approche :

- Aide à enseigner/comprendre les différences
- Est utile pour améliorer la communication

**Tableau 4 - Réponses à la Q6A/6B**

*En tant que futur·e·s enseignant·e·s, pourquoi pensez-vous que cette approche puissent être utile pour enseigner/expliciter les notions vouvoyer quelqu'un et tutoyer quelqu'un, leur usage, leurs valeurs?*

Thème	nb De références	%
Aide à enseigner/comprendre les différences	3	33%
Utile pour améliorer la communication	2	22%
Savoir <i>comment</i> s'adresser aux autres	1	11%
Identifier situations et valeurs induites	1	11%
Relation à <i>ustear/tutear</i>	1	11%
Thème peu abordé	1	11%
	<b>9</b>	

Leurs réponses présentent parfois une certaine ambiguïté, ainsi il n'est pas toujours évident de savoir si elles et ils font référence aux différences entre *vouvoyer/tutoyer* ou si les différences peuvent être celles entre *vouvoyer/tutoyer* et *ustear/tutear*. Ils indiquent notamment :

« *La comparaison et les exemples nous aident à **comprendre plus facilement des différences.** », Gabriel*

« Je crois que il sera très important **enseigner la diférance** parce qu'il est très utile pour parler correctement. », Carolina

Ou encore :

« C'est un thème qui peut-être relationné avec le "tutear" et "ustear" Colombian, aussi par **son lien de parenté de fonctionne** sera compréhensible pour les étudiants. », Fausto

Notons qu'il n'est pas fait référence aux similitudes, alors que plusieurs phrases sont identiques entre les deux scénarios de *vouvoyer* et *tutoyer* quelqu'un – (d) (e) et (h) – et sont également partagées par les scénarios d'*ustear* et *tutear a alguien*. Plusieurs font référence à l'utilité des ressources pour améliorer la communication ou mieux s'adresser aux autres. La référence aux valeurs induites par les notions est uniquement citée par Isabel :

« Il est important de savoir comment s'adresser aux autres, en reconnaissant que de temps en temps **quelqu'un n'est pas à mon niveau** et qu'il a une certaine **autorité** sur moi, cela m'aide à avoir une notion de **respect et d'ordre**. De même, savoir que générer de la **proximité** avec les mots que j'utilise peut m'aider à mieux communiquer avec les gens. »

Ces réponses donnent l'impression d'une certaine conscientisation de la différence entre l'emploi du *vouvoiement* et du *tutoiement*, ou au moins d'un effet de compréhension du sens relatif aux emplois réalisés, chez les participant-e-s.

On peut par ailleurs observer une certaine confusion entre l'outil proposé – les scénarios culturels – et la thématique concernée - l'enseignement du *vouvoiement* et du *tutoiement* – sûrement dûe à l'ambiguïté de la question avec l'emploi du terme *approche*.

Ainsi, plusieurs reconnaissent l'importance d'enseigner particulièrement la notion de *vouvoiement/tutoiement* et le voient comme un thème d'importance.

Un étudiant indique que c'est un thème dont *on ne parle pas* et dont il n'avait pas réalisé l'importance avant :

« Parce que je n'avais jamais pensé que ça serait important de le faire, mais maintenant je sens que c'est un thème sur lequel on ne parle pas (...). », David

Jessica, évoque quant à elle l'appartenance de la thématique à la culture française :

« Oui, parce ce thématiqué fait partie de la culture de la France. »

Enfin, on peut noter que la majorité des participant·e·s proposent des adaptations ou des ajouts pour compléter les ressources des scénarios culturels, bien que la question ne leur ait pas été posée de manière explicite dans le questionnaire - contrairement au questionnaire enseignant·e·s - comme par exemple de l'intégrer à l'enseignement de la notion de politesse, d'y associer des exemples, ou encore de faire le lien avec les notions d'*ustear/tutear* .

Nous venons de voir dans cette partie, à partir des résultats de notre enquête, les différentes opinions et ressentis des étudiant·e·s/apprenant·e·s en FLE concernant l'usage du *vouvoiment* et du *tutoiement* en français et la relation qu'elles et ils font avec le système *ustear/tutear* en langue source, qui montrent une certaine conscience et capacité d'analyse initiale de leur part.

Nous avons également analysé leurs réponses en retour aux scénarios culturels présentés - *vouvoiment/tutoiement* et *ustear/tutear* - s'intéressant à l'amélioration de leur compréhension des valeurs et usages de ces notions en langue cible, qui mettent en évidence une conscientisation et une amélioration dans la compréhension du sens, des usages et des différences d'emplois d'une part. D'autre part, les résultats montrent un retour unanime des participant·e·s quant à l'utilité des ressources comme outils didactiques pour l'enseignement du *vouvoiment/tutoiement* en classe de FLE.

La partie suivante, dans une autre approche, présentera l'analyse des productions des étudiant·e·s/apprenant·e·s en FLE collectées grâce au Written Discourse Completion Test – WDCT - et en particulier l'observation des changements après exposition aux ressources des scénarios culturels, grâce à la comparaison des deux tests WDCT1 et WDCT2.



## 2. Analyse des productions étudiant·e·s : WDCT 1 & 2

Notre objectif était d'observer les tendances de productions de *vouvoisement* et de *tutoisement* en elles-mêmes, mais surtout avant et après exposition aux ressources de scénarios culturels explicitant les notions de *vouvoisement/tutoisement* et *ustear/tutear*. Ainsi nous souhaitions étudier l'influence des scénarios sur les productions des étudiant·e·s<sup>16</sup> et sur leur compréhension - a priori - des valeurs induites par le *vouvoisement/tutoisement* en français. Nous avons mis en parallèle les tendances observées dans les productions étudiant·e·s avec celles observées dans les productions du groupe témoin. Nous présenterons les résultats de notre analyse par thématique de questions - interactions dans le domaine personnel, professionnel, et dans l'espace public – avec un degré d'analyse plus abouti pour le domaine professionnel qui révèle de plus grands changements entre le WDCT1 et le WDCT 2, mais aussi des différences plus marquées entre les productions des étudiant·e·s et celles des natives et natifs du français.

### ***Interactions dans le domaine personnel***

Dans cette première partie du test, qui place les participant·e·s principalement dans des situations d'interactions avec des membres de la famille – avec son grand père, sa/son conjoint·e, ses parents, ses petits-enfants - et une amie du même âge, on observe majoritairement l'emploi du pronom *tu* chez les étudiant·e·s dans le premier test – WDCT 1 – comme le montre le tableau 7 en annexe 5. En effet, on compte 46 réalisations de *tu* et 9 réalisations de *vous* .

La situation 1, par exemple, qui simule une requête – demander à sa/son conjoint·e de lui passer le sel lors d'un repas – donne les productions suivantes :

- « *est-ce que tu pouve me donner du sel, s'il te plaît* », Beatriz
- « *Est - ce que tu peux me donner du sel? s`il te plaît.* », Carolina
- « *Mon amour, peut tu me donner la sel stp?* », David
- « *mon cheri, tu peux me donner du sel s'il vous plaît?* », Edgar
- « *Pouvez vous me donner la sel, s`il vous plaît?* », Fausto
- « *mon amour, peux-tu me donner le sel, stp?* », Gabriel
- « *Mon amour, donne moi du sel, s'il te plaît.* », Hernan
- « *Chérie, Passe moi le sel s'il te plaît.* », Isabel
- « *Tu peux me donner le sel ?* », Jessica

Sur l'ensemble des neuf productions, on peut voir qu'un seul des participant·e·s, Fausto, emploie

---

<sup>16</sup> Les ressources ayant été introduites en même temps que le thème de l'étude aux étudiant·e·s de la UPN – le *vouvoisement* et le *tutoisement* – certains changements constatés dans le second test peuvent donc être liés à une attention particulière portée dans le second test au choix de *vouvoyer* ou de *tutoyer* plutôt qu'à la grammaire.

le *vouvoisement*, alors que les huit autres emploient le *tutoiement*<sup>17</sup>. Cette tendance globale au *tutoiement* est légèrement renforcée dans le second test avec 50 réalisations de *tu* et 7 réalisations de *vous* comme on peut également le voir dans le tableau 7 de l'annexe 5.

Chez les étudiant·e·s, on remarque que dans la plupart des situations, la tendance est bien marquée avec un emploi majoritaire du *tu*<sup>18</sup>, à l'exception de la situation 3 – simulation d'un échange avec son grand-père - qui donne des réalisations mitigées – 3 réalisation du *tu* et 3 réalisations du *vous* - voir tableau 7 de l'annexe 5.

Le second test WDCT – post-exposition à la ressource - montre une légère diminution du nombre d'emploi du pronom *vous* – passage de 9 à 7 occurrences au total - et une tendance à l'augmentation du pronom *tu* – dans 3 situations sur 5.

Si l'on regarde du côté de l'échantillon témoin, la tendance dans les productions est beaucoup plus marquée : elle montre uniquement l'emploi du pronom *tu* et aucun emploi du pronom *vous*. Chez les natives et natifs du français de France, l'emploi du *tu* est ici unanime malgré les variables d'âges et de genre existant chez les participant·e·s. Les situations proposées dans ces cinq questions, par les relations qu'elles décrivent, semblent ainsi inciter au *tutoiement*.

### ***Interactions dans le domaine professionnel***

Cette seconde partie s'attache à étudier des interactions simulées dans le domaine professionnel, comme prévenir un collègue par sms d'un retard et décaler la réunion prévue, s'adresser en tant que professeur·e à un élève en classe de primaire pour lui demander de parler moins fort, ou encore demander le report d'un bilan annuel à sa supérieure hiérarchique lors d'un échange à la cafeteria.

On y observe majoritairement l'emploi du *vouvoisement* chez les étudiant·e·s dans le premier test – WDCT1 - tendance qui est légèrement adoucie dans le second test - WDCT 2 - comme on peut le voir dans le tableau 5, dans les dernières lignes de chaque groupe. Dans les productions de l'échantillon témoin, à l'inverse, la tendance est à une majorité d'emploi du pronom *tu*.

Le tableau 5 met en évidence les résultats du WDCT1, qui montrent un emploi majoritaire du *vous* avec 45 réalisations – contre 10 réalisations du *tu* - dans les productions des étudiant·e·s. Certaines situations donnent des réponses unanimes ou quasi unanimes – les situations 6, 7 et 10 – montrant un emploi du *vous* alors que d'autres, comme la situation 8 – *avec un élève* – et la situation 9 – *avec un professeur* – semblent inciter des productions mitigées.

En observant plus précisément la situation 6 – *avec un collègue*, voir annexe 1 - qui demande aux

---

17 On observe aussi dans les productions des étudiant·e·s l'usage fréquent de termes d'adresse « affectueux » comme « mon amour », « mon chéri », « chérie » pour s'adresser à sa/son conjoint·e, termes qui sont, par ailleurs, totalement absents des productions des natives et natifs du français de France.

18 On observe bien souvent une tendance différente lors des pratiques orales en classe (UPN), plutôt orientée vers l'emploi du *vous* dans ces situations.

participant·e·s d'écrire à un collègue - dont il n'est précisé ni l'âge ni le niveau de hiérarchie - pour décaler une réunion montre les résultats suivants : 5 étudiant·e·s emploient le *vouvoiment*, 1 une *forme hybride* et 3 évitent l'emploi du *vouvoiment/tutoiement* avec des productions comme celle de Carolina:

*Bonjour Jama. Désolé, je suis dans un bloqué dans le bus. Est ce qu` il serait possible décaler la réunion à 9h30?*

Chez les natives et les natifs du français de France, en revanche, on observe dans cette situation (6) la tendance inverse avec aucun résultat de *vouvoiment* : 5 participant·e·s *tutoient* et 4 ne réalisent aucun emploi du *tutoiement/vouvoiment*.

La situation 7, qui décrit un échange avec une supérieure hiérarchique dans un contexte informel – à la cafeteria - montre des productions employant le *vouvoiment* de manière unanime chez les étudiantes, mais des productions partagées chez les natives et natifs avec autant de productions de *tu* que de *vous*.

La situation 10 – *avec une collègue*, voir annexe 1 – qui décrit un échange oral avec une collègue plus âgée, enseignante dans un collège pour convenir d'une réunion, suit la même orientation avec une tendance marquée au *tutoiement* chez les natives et natifs – 7 participant·e·s *tutoient* et seulement 2 *vouvoient* – alors que les étudiant·e·s colombien·ne·s *vouvoient* en majorité – 8 *vouvoient* et 1 *tutoie* - dans le WDCT 1 comme dans le WDCT 2 – 7 *vouvoient* et 2 *tutoient* .

Dans le WDCT 2, on observe une augmentation de l'emploi de *tu* et une diminution de l'emploi du *vous*, mais celui-ci reste majoritaire avec 36 réalisations. Comme on peut le voir dans le tableau 5, les tendances observées dans le premier test étudiant·e·s, resteront globalement inchangées lors du second test dans les situations 6,7, 9 et 10.

**Tableau 5 - Productions des pronoms vous/tu et du vouvoiement/tutoiement dans le domaine professionnel**

		S6	S7	S8	S9	S10
WDCT1	nb pronoms <i>vous</i>	7	15	9	6	8
	nb pronoms <i>tu</i>	0	1	4	4	1
	nb participant·e·s <i>vouvoyant</i>	5	7	6	6	8
	nb participant·e·s <i>tutoyant</i>	0	0	3	3	1
	nb participant·e·s forme <i>hybride</i>	0	1	0	0	0
	nb pronoms <i>vous</i> total	45				
	nb pronoms <i>tu</i> total	10				
WDCT2	nb pronoms <i>vous</i>	7	12	3	7	7
	nb pronoms <i>tu</i>	0	0	6	4	2
	nb participant·e·s <i>vouvoyant</i>	5	8	3	5	7
	nb participant·e·s <i>tutoyant</i>	0	0	5	4	2
	nb participant·e·s forme <i>hybride</i>	1	0	1	0	0
	nb pronoms <i>vous</i> total	36				
	nb pronoms <i>tu</i> total	12				
WDCT Natives	nb pronoms <i>vous</i>	0	4	0	1	2
	nb pronoms <i>tu</i>	6	4	15	9	8
	nb participant·e·s <i>vouvoyant</i>	0	4	0	2	2
	nb participant·e·s <i>tutoyant</i>	5	3	8	6	7
	nb participant·e·s forme <i>hybride</i>	0	0	0	0	0
	nb pronoms <i>vous</i> total	7				
	nb pronoms <i>tu</i> total	42				

La situation 8, qui simule un échange en tant que professeur·e avec un élève d'école primaire, Chen, en lui demandant de parler moins fort, est l'unique où la tendance s'inverse – tableau 5 également. Une majorité de production du *tu* dans le second test avec 6 réalisations - et 3 du *vous*. En effet, nous obtenons 5 productions employant le *tutoiement* – contre 3 dans le WDCT 1 - et 3 le *vouvoiement* - contre 6 dans le WDCT 1. Deux des participant·e·s sont passé·e·s du *vouvoiement* au *tutoiement* et un, Edgar, est passé du *vouvoiement* à un forme hybride employant *tu* et *vous* dans la même production s'adressant à l'élève :

« *Chen, pourrais-vous parler moins fort s'il vous plait? merci.* »(WDCT1)

« *Chen, est-ce que tu peut parler mois fort s'il vous plait, merci* »(WDCT2)

Dans cette situation, les natives et natifs emploient presque unanimement le *tutoiement* – 8 sur les 9 participant·e·s – à l'exception d'Hamida, qui propose une forme sans *vouvoiement* ni *tutoiement* :

« *Chen on fait attention aux autres autour de nous et on baisse un peu le volume, merci.* »

### ***Interactions dans le domaine public***

Cette troisième partie s'intéresse aux interactions dans le domaine public, simulant des échanges avec des inconnu·e·s et faisant varier les facteurs des interlocuteurices (âge, classe ou statut sociale) et de situations : dans la rue, dans ou devant un magasin, dans une administration.

On observe majoritairement chez les étudiant·e·s l'emploi du *vouvoiement* dans le premier test, tendance qui s'adoucit légèrement dans le second. Sur l'ensemble des questions concernant cette thématique, on relève une majorité de production du *vous* – 48 occurrences - dans le WDCT 1 - voir tableau 8 de l'annexe 5.

Certaines situations montrent une orientation claire et quasi-unanime dans l'emploi du *vous* – situations 12, 13, 14 – orientation également constatée chez les natives et natifs avec un emploi unanime du *vous*. Ces situations décrivent, pour deux d'entre elles, des interactions avec une personne âgée – situation 12 et 14 – et la troisième une requête auprès d'un vendeur dans un magasin de vêtement. D'autres situations montrent des emplois partagés. La situation 11 est partagée entre le *tu* – 5 réalisations - et le *vous* - 4 réalisations - et décrit la situation suivante :

#### ***11 - Devant un magasin***

*Vous allez à la boulangerie pour acheter du pain.*

*Il y a une file d'attente, vous voulez vous positionner dans la file mais vous avez un doute car l'une des personnes, une femme du même âge que vous, est un peu à l'écart de la file.*

*Vous vous approchez et lui demandez si elle fait bien la file.*

La tendance s'inverse dans le second test mais reste partagée. On observe également une tendance partagée dans les productions de natives et natifs du français pour cette situation qui décrit une interaction avec une *femme du même âge* que l'interlocuteurice - voir tableau 8 de l'annexe 5. On peut remarquer que celles qui *tutoient dans cette situation*, Grace et Eloise, sont de genre féminin et appartiennent aux catégories d'âges les plus jeunes – 17-24 ans et 25-34 ans. Mais aussi que Dala, âgée de 17 à 24 ans, *vouvoie* son interlocutrice dans cette même situation. Les autres participant·e·s ayant recours au *vouvoiement* sont âgé·e·s de 25 à plus de 65 ans.

Globalement, le second test montre une légère augmentation des productions de *tu* et une diminution du pronom *vous* mais l'emploi du *vous* reste majoritaire avec 46 réalisations - contre 20 du pronom *tu* - voir tableau 2 de l'annexe 5. Chez les natives et natifs on observe également un usage majoritaire du pronom *vous*.

### 3. Points de vue des enseignant·e·s

#### ***La compétence culturelle, l'approche interculturelle et leurs applications en classe de LE***

Les six enseignant·e·s en FLE ayant participé à l'enquête sont unanimes sur l'importance d'enseigner la compétence culturelle en classe de langues-cultures étrangères et d'y favoriser une *approche interculturelle* – voir graphiques 1 & 2 de l'annexe 6. Iels évoquent la langue comme partie intégrante de la culture, au-delà d'un système uniquement linguistique et son importance comme moyen d'échange et de communication entre les êtres humains pour se comprendre :

*« (...) Chez les êtres humains, il s'agit d'interagir et partager, et pour cela on a besoin de nous comprendre nous-mêmes à travers l'autre et vice-versa (...) . » , Bibiano*

Iels relèvent également l'aspect invisible et inconscient que peut représenter la compétence culturelle au sein d'une langue-culture, et l'importance de rendre conscient les aspects culturels au sein de la langue-culture maternelle pour favoriser l'ouverture d'esprit au contact des autres:

*« (...) Le fait de rendre conscient ou explicite les aspects culturels de sa propre culture permet de faciliter les échanges avec des personnes appartenant à d'autres cultures. Elle pourrait également favoriser une ouverture d'esprit chez l'individu, car il pourrait constater qu'il existe différentes façons de percevoir la réalité et d'agir dans le monde. » Elisa*

Toutes et tous affirment accorder une place égale à l'enseignement de la compétence culturelle en classe de langue avec les apprenant·e·s quel que soit leurs niveaux. Iels affirment également parvenir à mettre en place une *approche interculturelle* en classe de FLE, pour la plupart d'entre elles et eux en ayant recours à des ressources didactiques issues de manuels et de sites spécialisés – voir graphique 3 & 4, annexe 6.

Cependant, la moitié des participant·e·s dit rencontrer des difficultés dans la mise en place d'une telle approche – graphique 5, annexe 6. Iels relèvent - Q8B - le manque de documents adaptés, l'évaluation dans une approche interculturelle mais aussi les difficultés liées à l'enseignement/apprentissage en contexte exolingue, qui ne permettent pas l'accès à certains éléments liés à la réalité du contexte d'une langue-culture, parfois absents de la langue maternelle des apprenant·e·s, comme le souligne Elisa<sup>19</sup> dans sa réponse :

*« Quand on travaille sur la culture d'autrui dans un contexte exolingue, il y a toujours des difficultés car la réalité est complètement différente. Il y a des éléments qui n'existent tout simplement pas dans le contexte de la langue maternelle (L1). Il y a des aspects que l'on ne parvient à comprendre qu'en vivant une autre culture. Toutefois, la compétence consiste également à savoir comment agir lorsque l'on est confronté à l'inconnu. (...) »*

<sup>19</sup> Les prénoms ont été attribués de manière arbitraire aux participant·e·s

Elle évoque plus loin un manque d'*esprit critique*, dû au manque de connaissances des apprenant·e·s pour des raisons socio-économiques, et pouvant mener à des jugements de la part des apprenant·e·s, avec l'observation -parfois - de sentiment de mépris, d'incompréhension ou de manque d'empathie vis-à-vis de leur propre culture ou d'une culture étrangère leur semblant peu prestigieuse – Venezuela, Bolivie – en comparaison avec d'autres cultures leur paraissant plus prestigieuses, comme celles de la France :

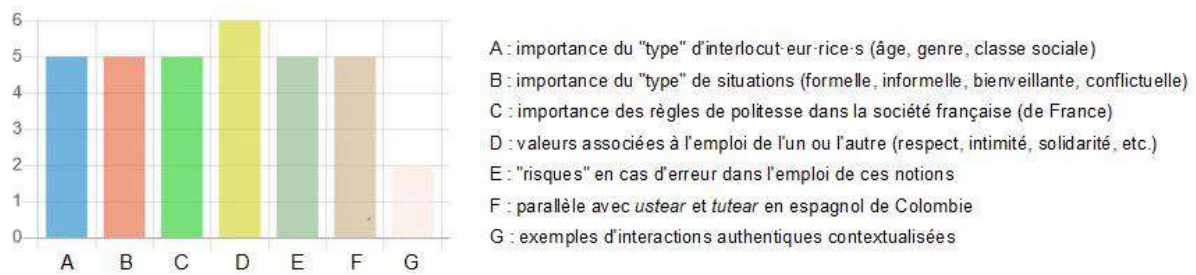
« (...) Il arrive parfois qu'un sentiment de mépris envers sa propre culture se manifeste en comparaison avec une culture étrangère, particulièrement si cette culture est associée à un pays prestigieux pour la personne, comme la France. De même, les individus peuvent manifester un manque de compréhension ou d'empathie envers autrui, surtout si cette personne provient d'un pays qui n'a pas de prestige à leurs yeux, comme le Venezuela ou la Bolivie. Finalement, le manque d'esprit critique serait un autre aspect qui rend difficile de mettre en place cet approche. »

### ***Enseignement du vouvoiement / tutoiement en classe de FLE***

La majorité des enseignant·e·s interrogé·e·s trouvent l'enseignement du *vouvoiement* et du *tutoiement* facile. Seulement deux d'entre elleux – Clara et Diana - indiquent avoir recours, pour ce faire, à des ressources toutes faites proposées par les manuels ou les sites spécialisés. Clara dit en faire parfois l'usage et surtout au premier semestre, car après « c'est surtout dans la communication ». Elle indique également que les manuels ne traitent cette notion qu'au niveau A1.

Ils indiquent, pour la majorité – cinq sur six - qu'ils enseignent systématiquement les aspects suivants du *vouvoiement/tutoiement* : l'importance du "type" d'interlocut·eur·rice·s (âge, genre, classe sociale) et de situations (formelle, informelle, bienveillante, conflictuelle), l'importance des règles de politesse dans la société française (de France), les valeurs associées à l'emploi de l'un ou l'autre (respect, intimité, solidarité, etc.), les "risques" en cas d'erreur dans l'emploi de ces notions et le parallèle avec *ustear* et *tutear* en espagnol de Colombie – voir graphique 13.

Parmi celles-ci, plus de références sont faites aux *valeurs associées à l'emploi de l'un ou l'autre* – 6 références, l'ensemble des enseignant·e·s. Par ailleurs, une minorité de références est faite aux recours aux *exemples d'interactions authentiques contextualisées*.



**Graphique 13 - Réponses à la Q13 :**

*Quels sont les aspects que vous prenez en compte systématiquement dans votre enseignement du vouvoiement et du tutoiement?*

La plupart trouvent que les apprenant·e·s montrent des difficultés dans l'apprentissage du *vouvoiement* et du *tutoiement*. Elles et ils évoquent notamment les différences culturelles, mais aussi les interférences, comme dans la réponse de Bibiano :

*Souvent l'utilisation de ce type de notions dans la LM des apprenants devient quelque fois une interférence pour eux/elles.*

En effet, cela va dans le sens de ce que nous avons souligné dans le chapitre II à partir d'autres travaux sur le sujet – cadre théorique et antécédents – mais aussi dans l'analyse des productions des WDCT des étudiant·e·s, notamment dans le domaine public d'interaction avec des inconnu·e·s. L'existence et l'emploi de l'*ustear/tutear* en langue source va probablement affecter, par interférence, l'usage du *vouvoiement/tutoiement* en français. L'étudiant·e peut avoir tendance à utiliser le *vouvoiement* en français dans les situations, et avec l'interlocuteurice avec laquelle/lequel elle ou il emploierait *ustear* en espagnol de Colombie, par effet de *transfert*. Nous pouvons citer par exemple la situation d'une jeune personne - moins de 25 ans – qui s'adresse à une personne inconnue du même âge, l'étudiant·e colombien·ne·s aura tendance à employer plutôt le *vouvoiement*.

Fabiana évoque plus précisément, en lien avec cette même thématique, le *tutoiement généralisé* et l'emploi du *vouvoiement* et du *tutoiement* avec la/le même interlocuteurice ou dans une même phrase. Elle souligne aussi dans sa réponse que les apprenant·e·s réalisent un emploi en fonction de leur facilité à conjuguer un verbe, aspect que nous n'avons pas considéré dans cette enquête<sup>20</sup>.

<sup>20</sup> Aspect qui nous semble cependant pertinent et intéressant dans le cadre de notre recherche, et particulièrement pour questionner le rôle de la flexion dans les parcours acquisitionnels des étudiant·e·s.



## **Opinions sur les scénarios culturels**

Les retours des enseignant·e·s concernant les scénarios culturels proposés sont partagés.

La moitié (3) indique que sa compréhension du *vouvoiement/tutoiement* est facilitée. Les participant·e·s évoquent comme raisons :

- La clarté
- L'aide à distinguer les différentes situations d'utilisation<sup>21</sup>

Les autres - ayant répondu négativement - font référence à la difficulté d'interpréter les affirmations, leur nombre, et l'absence de contexte mais aussi au fait que l'explication soit « trop grammaticale » pour le type et le niveau des étudiant·e·s.

Ils trouvent pourtant pour la plupart (4 sur les 6 participant·e·s) que les ressources peuvent être utiles pour enseigner le *vouvoiement/tutoiement* en classe de langue et aussi pour favoriser une approche interculturelle – Q15/16. Elles et ils évoquent pour justifier leur choix que celles-ci explicitent les valeurs évoquées pour un meilleur usage des notions par les locuteurices et qu'elles rendent les différents contextes d'emploi plus évidents – Q15B – mettant en valeur la présence d'une information courte qui permet d'accéder à l'information essentielle.

Les ressources leur semblent également :

- Mettre en évidence les différentes valeurs par rapport à la langue-culture des apprenant(e)s,
- Montrer la variation entre deux cultures semblant proches
- Par l'approche contrastive, permettre d'observer les nuances dans leur utilisation et les différences, favorisant une approche interculturelle – Q16B.

On peut relever que parmi les personnes ayant répondu positivement, la majorité – trois d'entre elles et eux – appartenaient à la catégorie la plus jeune en âge – 35 à 49 ans - et présentaient une expérience en enseignement du FLE relativement moins importante en nombre d'années – 1 à 5 ans (1) et 10 à 15 ans (2). A l'inverse, celles ayant répondu négativement enseignaient toutes le FLE depuis plus de 15 ans. Dans leurs réponses, l'une attire l'attention sur le niveau des étudiant·e·s et du type d'enseignement, et l'autre - à nouveau – sur le grand nombre d'explications et les difficultés d'interprétation pour certaines d'entre elles mais aussi le manque de contexte et d'exemples - Q15B. Les mêmes raisons sont évoquées dans les réponses à la question 16B.

Les adaptations préconisées et le type de documents à y associer – Q17 & Q18 - concernent principalement une mise en contexte. Sont évoqués par la plupart des enseignant·e·s l'utilisation

<sup>21</sup> La troisième personne n'a pas répondu aux questions ouvertes sur cette thématique.

d'exemples réels et de documents authentiques : films, vidéos, illustrations. Elles et ils font aussi référence au recours à des modalités comme les jeux de rôles et autres activités invitant des simulations – de réactions par exemple - à jouer en classe, autant d'activités et de modalités que la ressource de scénario culturel ne visait pas à remplacer. D'autre part, Clara propose de compléter les scénarios culturels d'*ustear/tutear* en y ajoutant les variations territoriales existant en Colombie, dans les usages de Bogotá et de la zone Caraïbe mais aussi d'Espagne.

Ce chapitre nous a permis d'observer les tendances dans les opinions et le ressenti des enseignant·e·s et des apprenant·e·s concernant l'approche interculturelle en classe de langue et plus particulièrement dans l'enseignement/apprentissage du *vouvoiement/tutoiement*.

Ainsi, il apparaît que les enseignant·e·s sont unanimes sur l'importance d'enseigner la compétence culturelle et de favoriser une approche interculturelle en classe et ce quelque soit le niveau des apprenant·e·s. Elles et ils trouvent pourtant, pour la plupart, cette entreprise difficile, notamment en raison du contexte exolingue et de la difficulté à mettre en contexte réel certains éléments avec les documents dont ils disposent. Ils remarquent également des difficultés dans l'apprentissage et l'emploi du *vouvoiement/tutoiement* chez les étudiant·e·s, avec des interférences liées à la langue maternelle, l'emploi du tutoiement généralisé ou encore des emplois mêlant les deux.

Les discours recueillis grâce aux WDCT nous ont montré les tendances d'emploi du *vouvoiement* et du *tutoiement* chez les apprenant·e·s dans différentes situations des domaines personnels, professionnels et public. La comparaison entre les deux tests WDCT1/WDCT2 montre un léger impact de l'introduction des ressources sur les productions dans le WDCT 2 - et notamment au niveau de certaines situations simulant des interactions professionnelles – situations 6 à 10. En effet, quelques étudiant ont modifié leur choix – passage du *vouvoiement* à *tutoiement* et vice versa – suite à l'introduction des ressources. D'autres situations ne montrent aucune variation entre les deux tests. Notons que c'est aussi dans cette thématique que l'on observe le plus de variations entre les discours des étudiant·e·s et ceux des natives et natifs du français, avec une tendance marquée au *vouvoiement* chez les apprenant·e·s.

Les retours concernant les scénarios culturels proposés dans les questionnaires sont mitigés chez les enseignant·e·s bien que la plupart y reconnaissent une utilité didactique. Elles et ils émettent, pour certain·e·s, des réserves et des doutes notamment quant à la difficulté d'interpréter certaines phrases et à la mise en application didactique. D'autres y voient une ressource claire et facilitant la comparaison des différentes situations d'emploi. Les étudiant·e·s interrogé·e·s montrent globalement un accueil plus favorable aux scénarios culturels et valorisent la thématique choisie du *vouvoiement/tutoiement* qu'ils reconnaissent comme une thématique d'intérêt culturel et communicatif. Elles et ils – enseignant·e·s et apprenant·e·s – semblent parfois gênés par le niveau d'abstraction des ressources et relèvent l'absence de contexte et d'exemples, mais reconnaissent qu'elles permettent d'introduire la question de la variation, de la prise de conscience et du rôle de la perspective typologique introduite.

Le chapitre suivant reprendra les principaux résultats pour les mettre en relation avec d'autres études sur les tendances de *vouvoiement* et de *tutoiement* des étudiant·e·s en fonction de différents facteurs. On y observera plus précisément les éléments concernant les scénarios culturels, à partir des opinions recueillies pour mettre en perspective leurs avantages, leurs inconvénients et les adaptations nécessaires, à la lumière d'études s'intéressant au même sujet.

Cela nous permettra de revenir sur l'enquête réalisée, les résultats obtenus, par rapport à nos attentes initiales et pour répondre à notre question spécifique de recherche:

Comment rendre pertinent le *scenarior culturel* pour une approche interculturelle de l'enseignement-apprentissage du *vouvoisement* et du *tutoisement* en classe de FLE auprès d'un public colombien ?

On y énoncera également les limites de notre enquête, les pistes de remédiation envisagées ainsi que les nouvelles perspectives amenées par ce travail, notamment dans un contexte d'application didactique.

## V. Discussion

L'enquête que nous avons réalisée proposait d'observer les opinions et le ressenti des étudiant·e·s et des enseignant·e·s de la UPN de Bogotá sur l'enseignement-apprentissage du FLE dans une approche interculturelle spécifique, et plus particulièrement sur les notions de *vouvoisement* et de *tutoisement*. Nous avons procédé au recueil de données auprès de six enseignant·e·s et neuf étudiant·e·s<sup>22</sup> grâce à deux questionnaires - étudiant·e·s et enseignant·e·s – autoadministrés via la plateforme *Limesurvey*. Ils comprenaient aussi l'introduction d'une ressource de la MSN - le scénario culturel du *vouvoisement/tutoisement* et de *ustear/tutear* en espagnol de Colombie - pour questionner sa pertinence en tant qu'outil didactique auprès du public. Le questionnaire étudiant·e·s prévoyait un Written Completion Test - WDCT – pour recueillir les productions des étudiant·e·s - apprenant·e·s en français - en contextes simulés, avant et après la prise de connaissance des scénarios culturels.

L'analyse des résultats, réalisée de manière quantitative, nous a montré certaines tendances au niveau de l'usage et du ressenti du *vouvoisement* et du *tutoisement*<sup>23</sup>. Les étudiant·e·s disent être globalement peu à l'aise avec l'emploi du *vouvoisement/tutoisement*, indépendamment de leur niveau de français, principalement lorsqu'il s'agit de savoir dans quelles situations et avec quelles interlocuteurices. Cependant, il est important de noter que les locuteurices natives et natifs du français de France interrogé·e·s lors de notre enquête ne semblent pas complètement à l'aise dans cet usage. Au-delà des règles précises et normes d'usages qui, comme le fait remarquer Dewaele (2003) après Gardner-Chloros (1991) et Vincent (2001) sont difficiles - voire impossibles - à formuler, on observe des variations dans le choix du pronom, et ce dans des situations identiques. Cela se confirme dans notre enquête, dans certaines situations du WDCT, notamment du domaine public - où il s'agit de s'adresser à des inconnu·e·s – on observe plus de variations dans les emplois au sein de chaque groupe, aussi bien chez les natives et natifs du français de France que chez les étudiant·e·s non natives et natifs.

Les natives et natifs manifestent aussi des préférences individuelles comme le fait ce participant, appartenant à la catégorie d'âge 35-49 ans - dans un commentaire transmis par email à la suite de notre enquête, se référant à la dernière question du questionnaire – Q2 : *Si vous ressentez des difficultés dans l'usage du vouvoisement/tutoisement, indiquez lesquelles :*

Je tenais à préciser ma réponse à la dernière question, pour laquelle j'ai choisi la case Autre.

Je voulais ajouter qu'en général je préfère utiliser le tutoisement.

J'utilise le vouvoisement surtout dans les cas où je ressens le besoin de mettre une distance ou lorsque je sens que la personne à qui je m'adresse n'est pas à l'aise avec le tutoisement.

Si je me trouve dans un contexte dans lequel je ne connais pas du tout les gens j'utiliserai le

---

22 Et neuf natives et natifs du français de France représentant le groupe témoin, à travers un questionnaire propre, reprenant notamment le WDCT étudiant·e·s.

23 Le niveau de représentativité de ces tendances reste très faible notamment en raison de la taille de notre échantillon.

vouvoient, à part si c'est un contexte amical, voire en complicité professionnelle décontractée.

En effet, ce commentaire montre bien les variations individuelles pouvant intervenir dans le choix des pronoms pour des questions de posture ou de préférences personnelles. Il fait également référence à un contexte de « *complicité professionnelle décontractée* » dans laquelle le *tutoiement* serait employé. Cette situation décrit une interaction informelle dans un contexte pourtant *a priori formel*, celui du travail, auquel nous reviendrons plus loin dans ce chapitre.

Par ailleurs, le système *ustear/tutear* en espagnol de Colombie est plutôt perçu comme une aide chez les apprenant·e·s et peu d'entre elles et eux le définissent comme une source de confusion. Pourtant les retours des enseignant·e·s à ce sujet et leurs productions dans les WDCT révèlent certaines *interférences* entre les deux systèmes. Notons par exemple l'observation de quelques cas de *vouvoient* dans le contexte familial et amical – situations 1 : avec votre conjoint ; situation 3 : avec votre grand père ; situation 4 : avec votre petite fille ; et situation 5 : avec une amie – situations dans lesquelles on attendrait un *tutoiement* – sauf dans certaines classes sociales élevées ou bourgeoises - ce que montrent les résultats de productions des natives et natifs interrogé·e·s. Ces interférences apparaissent également dans les interactions avec une personne inconnue du même âge - situation 11 - alors que les natives et natifs du même âge optent plutôt pour le *tutoiement*.

On observe une forte tendance au *vouvoient* chez les étudiant·e·s de manière générale, alors que rappelons-le, les participant·e·s ont pour la plupart moins de 25 ans, et que l'on observe habituellement chez les natives et natifs du même âge, à l'inverse, une plus grande tendance au *tutoiement*, comme le fait remarquer Dewaele (2003) après Vincent (2001).

Cette tendance, dans le cas du public Colombien, peut être renforcée par la forte présence de l'emploi d'*ustear* dans la langue maternelle. En effet, chez la classe moyenne, Bartens (2004) fait remarquer, après Uber (1985), que *le usted* est utilisé autant avec la famille (parents, grands-parents, frères et sœurs), avec les ami·e·s, en couple et avec les animaux de compagnie qu'avec des inconnu·e·s. Alors que le *tú* s'utiliserait, par exemple, avec une personne récemment rencontrée. L'emploi d'*ustear* peut évoquer des valeurs parfois opposées, de non-solidarité comme de solidarité, de confiance et de familiarité. De plus, les *calques* et *interférences* avec la langue maternelle réalisés par les étudiant·e·s dans notre étude sont probablement renforcés par le contexte exolingue dans lequel iels se trouvent (Mestre, 2022).

Dans le contexte professionnel, on peut penser que cette tendance au *vouvoient* pourrait être aussi liée à l'enseignement de règles qui favorisent le *vouvoient* dans le contexte dit *formel*, mais aussi, pour rejoindre Dewaele, au fait que les enseignements encouragent les étudiant·e·s à privilégier, en cas de doute, le *vouvoient* : il vaut mieux être *trop poli*, car on pardonnera plus facilement un «vous » inapproprié qu'un « tu » inapproprié (2003). Il constate aussi que les

étudiant·e·s interrogé·e·s dans son enquête – de niveau avancé - ont tendance à être *trop formels*, même dans les situations informelles. Nos résultats montrent également cela dans les interactions du domaine professionnelle : les étudiant·e·s interrogé·e·s ne *tutoient* presque pas dans les situations représentées - supposées *formelles* - alors qu'il peut en réalité y avoir une certaine *informalité* dans ces échanges. En effet, les productions des natives et natifs du français de France montrent beaucoup plus d'emplois du *tutoiement* dans ces mêmes contextes<sup>24</sup>.

De plus, notre enquête montre que l'enseignement du *vouvoiement/tutoiement* en classe de FLE à la UPN semble axé sur l'importance de l'âge et la relation des interlocuteurices, l'énonciation des règles de *formalité*, et les valeurs véhiculées, en particulier celles du *vouvoiement*, y associant une valeur de *respect* ou de soumission face à une certaine *autorité*. Malgré l'importance d'utiliser des exemples en contexte, relevée par les étudiant·e·s comme par les enseignant·e·s, l'enquête montre pourtant que les enseignant·e·s n'y ont pas recours systématiquement dans l'enseignement du *vouvoiement/tutoiement*.

Dans son étude sur le choix rapporté du pronom d'allocution en français natif et non-natif (2003), Dewaele relève l'influence de la fréquence d'usage du français lors de communications authentiques sur le choix des pronoms *vous/tu*. Il observe que l'usage fréquent du français comme instrument de communication authentique est lié à un choix plus fréquent du « tu » - et vice-versa, que son absence montre plus de production du « vous ». Ainsi, le facteur de fréquence d'usage de la langue en contexte authentique serait beaucoup plus significatif que le nombre d'années d'études en instruction formelle de la langue cible :

L'usage authentique de la langue cible entraîne un développement concomitant des schémas et scripts. Ceux qui avaient utilisé le français plus fréquemment semblaient avoir acquis la compétence sociolinguistique nécessaire, et sans doute aussi la confiance, qui leur permettait d'utiliser le tu dans les interactions sans craindre de commettre un faux-pas social. (Dewaele, 2003)

Dans notre enquête, ce facteur pourrait être en effet significatif. Dans les résultats, bien que la plupart des participant·e·s montrent une fréquence d'usage du français quotidienne ou régulière - cinq sur les neuf interrogé·e·s - celle-ci a probablement lieu en classe de FLE à l'université où le *vouvoiement* est de rigueur dans les échanges. De plus, cela rejoint l'argument évoqué précédemment introduit par Mestre (2022) concernant le milieu exolingue. Les apprenant·e·s ont sûrement peu d'occasions de *vivre* et de pratiquer le *tutoiement* lors d'échanges avec des interlocuteurices natives et natifs du français de France, et donc d'acquérir la compétence sociolinguistique et la confiance nécessaires à l'emploi du *tutoiement*.

---

24 Ces réalisations ont probablement pu être perturbés par le contexte expérimental.

Concernant les scénarios culturels présentés dans les deux questionnaires, nous avons pu voir que les retours étaient relativement partagés. L'accueil s'est révélé plus favorable chez les étudiant·e·s – futur·e·s enseignant·e·s – et chez les enseignant·e·s les plus jeunes en pratique de l'enseignement du français et en âge, qui trouvent ces ressources utiles pour l'enseignement du *vouvoiment* et du *tutoiement* en classe de FLE. D'autre part, la majorité des étudiant·e·s interrogé·e·s indiquent que leur compréhension de ces notions est facilitée par l'introduction des scénarios culturels. La comparaison des deux WDCT, avant et après exposition à la ressource, bien qu'elle montre des changements nuancés, semble pourtant mettre en évidence une certaine prise de conscience et une compréhension de certains aspects liés à l'emploi du *vouvoiment* et du *tutoiement* en français, positionnement qui nous semble essentiel.

En effet, dans certaines situations, plusieurs étudiant·e·s modifient leur choix en passant du *vouvoiment* au *tutoiement* comme dans la situation 8 qui simule un échange avec un élève, en tant que professeur dans une école primaire. D'autres situations du domaine professionnel, comme les situations 6 – écrire un sms à un collègue (âge et statut hiérarchique non spécifié) pour prévenir d'un retard et décaler une réunion, la situation 7 – demander oralement à sa supérieure hiérarchique de décaler un bilan prévu sur une date de congé - et la situation 10 – vérifier, en tant qu'enseignant·e, auprès d'une collègue enseignante plus âgée si un créneau lui convient pour prévoir une réunion - présentent une forte tendance au *vouvoiment* dans le premier test et ne montrent presque aucun changement lors du second test. On peut penser que la règle de la formalité, probablement énoncée en classe de FLE va ici *prendre le dessus* sur les explicites énoncées dans les scénarios culturels, qui pourraient pourtant nuancer l'interprétation de l'interaction et de la situation, et remettre en question le choix de pronom. En effet, ces mêmes situations montrent un plus grand nombre de *tutoiement* chez les natives et natifs : aucun·e participant·e n'utilise le *vouvoiment* avec le collègue Jama dans la situation 6, quatre *vouvoient* et trois *tutoient* la supérieure hiérarchique dans la situation 7 et seulement deux *vouvoient* la collègue enseignante plus âgée, alors que sept la *tutoient* dans la situation 10.

Nous avons ainsi parcouru les principaux résultats obtenus lors de notre enquête auprès des étudiant·e·s et des enseignant·e·s de la UPN. Nous décrivons plus précisément ci-après, à partir des opinions recueillies et des observations faites, les avantages et les inconvénients des scénarios culturels et les suggestions d'adaptations et d'utilisation de ces ressources en contexte didactique.



### **Avantages des scénarios culturels**

La plupart des enseignant·e·s - quatre sur six - et l'ensemble des étudiant·e·s jugent les ressources proposées utiles pour l'enseignement-apprentissage du *vouvoisement/tutoisement* dans une approche interculturelle en classe de FLE. Nous avons regroupé ci-après les points positifs énoncés par les participant·e·s au cours de l'enquête :

- Clarté des explications
- Explications en LM aident à la compréhension
- Présence de situations distinguant les différents emplois
- Enseignement des différences entre *vouvoisement* et *tutoisement*
- Approche contrastive permet comparaison des deux systèmes (LM et langue cible)
- Montre comment s'adresser aux autres
- Explication des valeurs associées, des nuances

Ainsi, les points de vue des participant·e·s rejoignent plusieurs des *qualités* énoncées précédemment dans le cadre théorique à partir d'articles de linguistes sur les scénarios culturels (Goddard et Wierzbicka, 2007 ; Koselak, 2003, Peeters, 2012 ; Wierzbicka, 1997), notamment concernant la clarté des explications, et leur transposabilité en plusieurs langues grâce au primitifs sémantiques. En effet, les participant·e·s trouvent les explications claires et facilitant la compréhension des notions. Ils apprécient la présence d'une version en langue maternelle pour faciliter leur interprétation : ce qui resterait peu clair en français serait clarifié en langue source. Les valeurs induites sont ainsi explicitées ainsi que les différentes situations d'emploi, ce dont les étudiant·e·s ont pris conscience et qui a probablement influencé leur changements de stratégies dans le choix de pronom dans le second WDCT. D'autre part, comme le soulignent les participant·e·s, les scénarios culturels ont l'avantage de permettre une approche contrastive facilitant la comparaison et la mise en valeur des différences – et des similitudes - entre le *vouvoisement* et le *tutoisement* et entre les deux systèmes en langue maternelle – *ustear* et *tutear* - et en langue cible.

Les principaux objectifs visés par les scénarios culturels développés au sein de la MSN semblent ici atteints : définir des *concepts complexes* et *culturellement spécifiques* avec des mots plus simples que celui à définir (Peeters, 2012) en utilisant le vocabulaire des primitifs sémantiques qui sont *isomorphes* et permettent une transposabilité aisée.

Ainsi, le scénario culturel comme outil didactique permet de favoriser la discussion autour des habitudes et manières de vivre et communiquer dans la langue-culture cible – ici le français de

France - tout en permettant de comparer avec la langue-culture source – ici l'espagnol de Colombie - en limitant au maximum les jugements et préjugés, ou l'existence d'une manière de faire unique ou meilleure (Sadow, 2014). Les scénarios culturels développés pour des notions chargées culturellement, dans le système cible et dans le système source, permet de renvoyer les apprenant·e·s à leurs propres usages en langue source, à en prendre conscience et à les interroger, dans une approche interculturelle. En effet, certains d'entre elles et eux disent ne jamais avoir pensé à la thématique du *vouvoiement/tutoiement* auparavant et désormais faire le lien entre les deux systèmes, source et cible. Iels éprouvent par ailleurs un certain intérêt pour cette thématique bien que celle-ci soit peu abordée en classe - de manière ponctuelle et au cours des premiers semestres, selon l'enquête - et y reconnaissent une valeur culturelle et une importance pour améliorer leur communication.

D'autre part, comme le soulève l'une des enseignante, Elisa – p. 54-55 - dans sa réponse au questionnaire de notre enquête, les étudiant·e·s - apprenant·e·s en FLE – et plus généralement les personnes au contact d'une autre langue-culture – peuvent avoir tendance à juger, en valorisant ou dénigrant soit l'autre culture, soit sa propre culture, à travers la langue. Le scénario culturel permet d'analyser les différences entre les deux langues-cultures mais aussi leur similitudes. On peut par exemple y relever que dans les deux langues cultures, l'usage du *vouvoiement/tutoiement* et d'*ustear/tutear* dépendent de facteurs qui sont souvent communs - différence d'âge entre les interlocuteurices, personne connue/inconnue, nature de la relation, etc. - bien que les choix de pronom ne se réalisent pas forcément de la même manière. Dans les deux systèmes, les emplois peuvent varier en fonction des territoires, des classes sociales, des individus et des générations, avec une influence sur nos société de plus en plus globalisées.

Ainsi, le scénario culturel est un outil qui présente l'avantage de permettre l'explication et la définition de concepts complexes et la comparaison entre différents systèmes de façon relativement claire et compréhensible pour les apprenant·e·s – de niveau intermédiaire et avancé dans notre enquête - et les enseignant·e·s, mais aussi la prise de conscience et la réflexivité par l'explicitation de certaines valeurs et nuances. Il représente un outil didactique supplémentaire permettant une approche complémentaire – simple et claire, transposable, contrastive et la plus neutre possible – aux autres ressources didactiques sur le même sujet, pour l'explicitation de notions culturelles complexes et spécifiques aux langues cultures. Il permet donc d'adopter un positionnement interculturel explicite, qui met en évidence des fonctionnements langagiers souvent difficiles à illustrer et qui peuvent donner lieu à des faits de stéréotypage. Le scénario culturel favorise ainsi une prise de conscience du rôle de l'interculturalité mais aussi de ses modes de manifestation. Enfin, les situations proposées semblent essentielles pour cette prise de conscience du fait de leur dimension illustrative, qui rend possible une expression sans jugements sur les manières de faire de l'une ou l'autre langues-cultures.

### ***Inconvénients des scénarios culturels et adaptations nécessaires***

L'outil du scénario culturel pour son application didactique en classe de FLE présente naturellement des manques, des inconvénients et certaines limites. Rappelons que les scénarios culturels présentés lors de l'enquête étaient ceux que nous avons développés<sup>25</sup>, aucun scénario culturel, à notre connaissance, n'ayant vu le jour pour expliciter ces concepts. Les participant·e·s à l'enquête ont ainsi énoncé certaines réserves et certains manques concernant ces scénarios culturels du *vouvoiement/tutoiement* et d'*ustear/tutear*, que nous avons listés ci-après :

- Manque de clarté (pour certaines phrases, et pour le document en espagnol)
- Difficulté d'interprétation des phrases
- Trop grand nombre de phrases
- Manque d'exemples, absence de contexte

Ces remarques, faites par une minorité de participant·e·s, rejoignent malgré tout celles énoncées dans de précédentes études (Peeters, 2012 ; Goddard & Wierzbicka, 2007), notamment concernant l'expression des périphrases, qui peut paraître étrange et non familière, en raison de l'emploi du vocabulaire restreint des primitifs sémantiques comme l'avaient déjà souligné Goddard et Wierzbicka (2007). Les périphrases peuvent sembler, en conséquence, difficile à interpréter. D'autre part, certaines périphrases nécessitent un accompagnement dans l'explication pour permettre leur interprétation, comme celles citées par l'une des étudiantes, se référant au partage de la norme par une communauté linguistique et culturelle « nous pensons que c'est bon comme ça ». On peut ici supposer qu'une fois la phase de « découverte » dépassée, l'utilisation en classe de langue rendra le système plus familier aux utilisatrices, apprenant·e·s comme enseignant·e·s.

Le nombre de phrases, jugé *trop grand* par une enseignante, peut contribuer à ajouter de la difficulté dans la lecture et l'interprétation du document, et pourrait éventuellement être réduit en veillant à ne pas perdre de sens dans le scénario. Notons que l'organisation des périphrases par traits peut aussi donner une impression visuelle de phrases *très nombreuses*, par rapport à une organisation en paragraphe. Ces périphrases représentent cependant l'essence sémantique du concept présenté et la relative *longueur* est probablement un inconvénient inévitable.

Le manque d'exemples et l'absence de contexte des explicitations sont fréquemment cités au cours de l'enquête. Il semble ainsi que les participant·e·s soient troublés par le niveau théorique et d'abstraction des scénarios culturels. En effet, nous devons ici reconnaître que l'aspect de la ressource, proposée comme outil didactique, peut paraître étonnant ou inhabituel de par son aspect théorique et analytique. Cet aspect a probablement été renforcé par la présentation de la

---

<sup>25</sup> Ils contenaient probablement, pour cette raison, certaines maladresses et éléments perfectibles.

ressource de manière isolée et hors contexte dans les questionnaires visant un focus sur la ressource elle-même<sup>26</sup>, aspect problématique qui sera contourné une fois le scénario intégré à la pratique de classe.

D'autre part, le scénario culturel, introduit comme ressource didactique nouvelle, nécessite évidemment familiarisation et entraînement de la part de ses utilisatrices, comme n'importe quel nouvel outil, comme l'évoquent Goddard & Wierzbicka (2007).

Concernant les retours sur le scénario culturel en langue espagnole, dont quelques participant·e·s avaient souligné le manque de clarté, celui-ci – et celui en français – pourrait être travaillé en classe, comme présenté dans les études de Sadow (2014) avec les apprenant·e·s en anglais d'Australie, et de Fernandez (2016), avec des apprenant·e·s Danois·e·s. Les étudiant·e·s avaient reformulé dans le premier cas – en anglais, langue cible – certaines des explicitations introduites concernant des concepts propres à la culture australienne, et exprimé à quels endroits et pour quelles raisons ils ressentaient une gêne, questionnant l'emploi de certains primitifs sémantiques par exemple. Dans le cas de Fernandez, les apprenant·e·s Danois·es étaient invité·e·s à construire des scénarios culturels explicitant des concepts propres à leur culture, en maniant les primitifs sémantiques, exercice stimulant l'autoconscience des étudiant·e·s face à leur propre langue-culture, dans une approche interculturelle. Dans ce dernier cas, le scénario culturel était employé plutôt comme un *outil-processus* à construire ensemble en classe.

L'utilisation du scénario culturel comme outil didactique a l'inconvénient de demander un certain accompagnement pour un emploi en classe de langue avec les enseignant·e·s et les apprenant·e·s. Il demande aussi, comme tout nouvel outil, inventivité et ouverture d'esprit de la part des utilisatrices pour « sortir de ses habitudes » d'enseignant·e et d'apprenant·e. De plus, son utilisation réelle en classe de langue-culture différera sûrement de la manière dont celui-ci a été introduit dans l'expérimentation de notre enquête.

D'autre part, il semble que la programmation des curriculum ne laisse pas toujours l'espace ni le temps à l'expérimentation de nouveaux outils, ni à l'enseignement-apprentissage de notions relevant de la *culture invisible* (Peterson, 2004) qui ne constitue pas une priorité.

En réponse aux limites et inconvénients énoncés, apparaissent certaines adaptations nécessaires aux scénarios culturels. Il convient aussi de penser leur articulation avec d'autres ressources et activités et d'envisager différentes modalités d'enseignement au sein de la programmation didactique de FLE.

Les participant·e·s ont notamment suggéré l'importance d'une contextualisation et d'une mise en contexte des scénarios culturels par l'utilisation de documents authentiques – films, illustrations, vidéos – qui nous semble en effet essentielle. Certaines périphrases pourraient être travaillées par

---

<sup>26</sup> Et ne prétendant pas représenter sa forme finale ni sa modalité d'utilisation en classe, ce que nous verrons plus loin dans ce chapitre.

exemple en binôme avec une vidéo authentique montrant une interaction pouvant lui correspondre. Dans le cas du *vouvoiement* et du *tutoiement*, les périphrases (c) pourraient être associées à une vidéo authentique montrant un échange *asymétrique* entre un·e enfant et une personne âgée, ou encore entre un·e cadre d'entreprise et un·e stagiaire :

(c) Peut-être que je pense : cette personne est grande, cette personne est loin de moi, au-dessus de moi  
(vouvoiement)

(c) Peut-être que je pense : cette personne est petite, cette personne est près de moi, en-dessous de moi  
(tutoiement)

Cela pourrait prendre la forme d'un exercice où il s'agirait de relier les vidéos à la périphrase correspondante. D'autre part, l'activité pourrait se dérouler sous forme de jeu de rôles comme proposé dans les réponses des enseignant·e·s, qui, à partir d'une périphrase du scénario culturel, demanderait aux apprenant·e·s d'imaginer, en binôme, les profils des interagissant·e·s, puis de jouer la scène, en prenant en compte les réactions, par exemple en cas de faux-pas social. On pourrait ensuite analyser ces pratiques avec les apprenant·e·s en les comparant avec la manière dont l'interaction se ferait en espagnol de Colombie.

Nous avons pour notre part construit une ressource didactique - voir annexe 7 - à partir d'une vidéo authentique – extrait du film *Entre les murs* (Cantet, 2008) montrant un dialogue *tendu* entre un collégien et un enseignant en France. La situation *dégénère* lorsque le collégien passe du *vouvoiement* au *tutoiement* pour s'adresser à l'enseignant. Nous proposons, à partir des observations audio-visuelles et textuelles de la situation présentée dans la vidéo et de sa transcription, d'amener les apprenant·e·s en FLE – de niveau B1-B2 – à une réflexion sur les valeurs et les émotions observées, et sur leurs manifestations langagières dans les discours. Nous introduisons progressivement, dans cette séquence, des éléments descriptifs en MSN française par des exercices associant des affirmations – périphrases – aux pensées/comportements de l'un des personnages. Les apprenant·e·s doivent indiquer, en se mettant « dans sa peau », si celles-ci leur paraissent *vraies* ou *fausses*, et appuyer leurs choix en formulant les différences relatives entre les deux interlocuteurs, mettant en lumière les facteurs en jeu - Annexe 7, activité 4. Les apprenant·e·s sont également invités à interroger leur propre langue-culture en réalisant des parallèles avec le système en langue source pour en déduire des hypothèses en terme d'habitudes dans le contexte scolaire de l'un et l'autre pays, considérant principalement les pronoms d'adresses – activités 3 et 6. Enfin, la tâche finale consiste en la construction, à partir de l'exemple particulier initial, d'une description générale en MSN de *vouvoyer quelqu'un* et *tutoyer quelqu'un* par les apprenant·e·s. Elles et ils sont encouragé·e·s à reprendre certaines périphrases précédemment mentionnées, à les nuancer, mais aussi à en produire de nouvelles à l'aide du mini-lexique espagnol-français - *primitifs sémantiques* - proposé comme support.

Les différentes propositions évoquées pourraient être intégrées, à plusieurs moments du curriculum : enseignement de la politesse, mais aussi des relations dans le cadre professionnel par exemple, toujours en lien avec la langue culture-maternelle. D'autre part, comme le suggère l'une des enseignantes, certaines variations territoriales d'emploi d'*ustear/tutear* en espagnol (Bogotá, Caraïbe, Espagne, etc.) pourraient aussi être développées pour préciser les scénarios culturels.

Enfin, malgré les nombreux avantages que présentent les scénarios culturels - pour l'explicitation des valeurs et des situations d'emploi du *vouvoiement/tutoiement* - rappelons que l'apprentissage des normes sociolinguistiques en interaction et d'aspects sociopragmatiques par les apprenant·e·s nécessite des échanges communicatifs authentiques. En milieu exolingue, et dans le cas de la UPN, ceux-ci sont assurés par les échanges enseignant·e·s-étudiant·e·s en classe de FLE et par la présence d'assistant·e·s de langue et de stagiaires natives et natifs du français, peut-être insuffisants. Ils pourraient être complétés par des correspondances via messagerie électronique entre étudiant·e·s colombien·ne·s et français·es natives et natifs, qui suffisent, comme l'a fait remarquer Dewaele (2003) d'après l'étude de Belz & Kinginger (2002), à améliorer la maîtrise des multiples significations sociopragmatiques des pronoms d'adresse. Cependant, la compréhension des valeurs mises en jeu reste essentielle, et celle-ci ne peut être identifiée par simple exposition aux discours des natives et natifs, et sans explicitation.

Ainsi, la réalisation de cette enquête nous a permis de répondre à nos attentes qui consistaient principalement en l'évaluation de la pertinence du scénario culturel du *vouvoiement/tutoiement*, et au recueil de pistes d'améliorations et d'utilisation en contexte didactique d'enseignement du FLE auprès du public étudiant et enseignant de la UPN.

Cependant, nous avons pu relever certaines limites à notre enquête. Tout d'abord, au niveau de la conception du questionnaire, relativement à l'échantillon formé. Le niveau de langue des étudiant·e·s – d'intermédiaire à avancé - nous a parfois semblé représenter une difficulté : de leur côté pour exprimer leur point de vue sur une thématique complexe, et du notre pour comprendre et « bien interpréter » leurs discours . En effet, en lisant les réponses, nous avons parfois dû « lire entre les lignes », ce qui constitue une forme de biais à l'analyse des résultats. Une piste de remédiation pourrait être de proposer le questionnaire en langue maternelle, par exemple. D'autre part, l'utilisation du questionnaire autoadministré comme unique instrument de recueil de données a rendu impossible une demande de précisions auprès des publics lorsque les réponses nous paraissaient ambiguës ou manquant de clarté - et vice versa. Cette modalité a probablement aussi limité le nombre de participations. De plus, le fait de recueillir les données par un instrument unique n'a pas permis de croisements avec d'autres résultats issus d'instruments laissant plus de liberté aux participant·e·s, qui nous auraient pourtant semblé intéressants dans le cadre de notre étude de cas, en plus de lever certaines ambiguïtés: observation participante, échanges, réunions ou entretiens<sup>27</sup>. La longueur des deux questionnaires a pu décourager les participant·e·s, et le temps nécessaire à leur réalisation a également pu jouer sur une baisse de concentration vers la fin du questionnaire affectant les résultats. Ces deux derniers éléments sont principalement liés à un manque de temps et d'anticipation dans la conception et la mise en place du recueil de données, qui ont été réalisées après notre stage à la UPN. Un recueil de données pendant le stage nous aurait laissé une plus grande amplitude d'action et une période de temps plus longue pour sa réalisation, qui nous aurait permis par exemple de scinder les questionnaires et de les administrer à des temps différents – questionnaire *vouvoiement/tutoiement* d'une part et WDCT d'autre part – mais aussi de varier les instruments et les modalités de recueil de données, profitant de notre présence sur place.

Enfin, un certain manque de clarté au niveau de l'introduction des scénarios culturels, comme ressource didactique a pu prêter à confusion. Cette ressource présentait en effet un état prototypique de développement, et sa visée était de venir compléter les ressources existantes et de s'y combiner, en aucun cas de s'y substituer. Ainsi, le public interrogé semble parfois avoir reçu la ressource comme « prête à l'emploi », ce qui a focalisé les réponses sur l'absence de contexte. De plus, cela a probablement été renforcée par la modalité d'administration de la ressource ne permettant pas d'échanges ni de précisions.

---

27 Ces instruments de recueil de données représentent cependant d'autres biais liés à notre présence et à l'échange en face à face, susceptibles aussi de limiter l'enquête.

Nous avons ainsi pu observer les grandes tendances d'opinions, de ressenti et de production du *vouvoiement* et du *tutoiement* en contexte chez les étudiant·e·s et recueillir les points de vue concernant les scénarios culturels introduits, tout en ayant conscience des limites et des biais de notre enquête. Celle-ci a par ailleurs pu mettre en lumière certains aspects non considérés initialement dans la conception de notre étude, qui nous semblent représenter des pistes potentielles à exploiter dans nos futures recherches :

- utiliser les discours authentiques - des natives et natifs, et des apprenant·e·s - produits dans les WDCT comme supports didactiques en classe de FLE

En effet, ceux-ci peuvent permettre l'analyse de plusieurs phénomènes dans les discours des natives et natifs : à la fois montrer les variations dans le choix du pronom dans une situation, mais aussi les stratégies *alternatives* utilisées comme les formes « sans *vouvoiement* ni *tutoiement* » - principalement l'emploi de *on* - pouvant s'avérer utiles à utiliser pour les apprenant·e·s en cas de doute, bien qu'ils semblent déjà les employer.

D'autre part, ces discours mettent en évidence la nécessité, non seulement de réaliser en conscience et en cohérence le choix de pronom par rapport à la situation, à l'interlocuteurice, etc. mais aussi l'importance de *coordonner* ou d'*harmoniser* ce dernier avec les termes d'adresse et les salutations. En effet, les étudiant·e·s semblent parfois les assembler maladroitement, réalisant probablement des *calques* depuis leur langue maternelle, comme dans les discours de Carolina et Gabriel, tous deux dans des situations du domaine public :

« *Pardon mademoiselle, est-ce que tu es partie de la file?* » (Carolina, Situation 11, WDCT1)

« *salut, je me demande si vous pouvez vérifier en stock la présence de cette chemise en taille L, svp* » (Gabriel, Situation 13, WDCT1)

Ainsi, les discours des natives et natifs pourraient être analysés parallèlement à ceux des étudiant·e·s, en classe. En continuité, le WDCT pourrait être utilisé comme exercice en classe de FLE, permettant la pratique simulée et écrite en contexte, complémentaire aux pratiques orales d'interactions, sans compter que nous avons pu identifier sa participation à une conscientisation des fonctionnements linguistiques étudiés, en l'occurrence le *vouvoiement* et le *tutoiement*.



Nous avons pu voir que nos attentes initiales ont été satisfaites par l'étude de cas que nous avons réalisée auprès des étudiant·e·s et des apprenant·e·s de la UPN, pour étudier la pertinence des scénarios culturels du *vouvoiement/tutoiement* en classe de FLE.

En effet, notre enquête a permis d'observer l'impact de cette ressource sur la compréhension du *vouvoiement/tutoiement* chez les apprenant·e·s en FLE - de niveau principalement intermédiaire - . Nous avons aussi pu obtenir les opinions des participant·e·s – étudiant·e·s, futur·e·s enseignant·e·s, enseignant·e·s - sur cet outil et les moyens et adaptations pour le rendre pertinent dans un contexte didactique d'enseignement du FLE auprès d'un public colombien, mise en relation avec les études réalisées précédemment sur le sujet.

La clarté, la mise en évidence des différences, l'approche contrastive permettant la comparaison, et l'explicitation des valeurs induites par les notions ont été confirmées par l'enquête, aussi bien que certaines difficultés d'interprétation, notamment dues à l'expression des explicitations, peu habituelle. Des propositions d'améliorations et de mises en application didactique pratique ont pu être proposées et notamment les modalités d'enseignement comme les jeux de rôles et autres simulations, mais aussi le recours, en complément à différents documents authentiques.

Nous avons d'autre part pu mettre en évidence, grâce à cette enquête, l'utilité du WDCT et de ses productions comme discours authentiques en tant que ressources didactiques à utiliser en classe de FLE, pour l'enseignement-apprentissage du *vouvoiement/tutoiement* et de notions y étant liées comme les termes d'adresse et les salutations.

## Conclusion

Notre travail avait comme objectif d'étudier la pertinence de la Métalangue Sémantique Naturelle – MSN - pour une approche interculturelle de l'enseignement du FLE, et plus spécifiquement comment rendre pertinent l'un de ses outils, le scénario culturel, pour l'enseignement-apprentissage du *vouvoiement* et du *tutoiement* auprès d'un public étudiant colombien.

Nous avons vu que la notion d'*interculturel*, bien que répandue dans les discours pouvait toutefois prêter à confusion car de nombreux sens lui étaient attribués, dont certains réducteurs et superficiels. Nous avons situé notre définition de l'interculturel, avant d'introduire les principaux éléments de la théorie MSN et les raisons pour lesquelles nous pensons que celle-ci peut représenter un *angle d'attaque* pertinent pour une approche interculturelle, dans la définition de notions culturellement spécifiques. D'autre part, l'usage du *vouvoiement* et du *tutoiement* a été étudié dans sa pratique chez les natives et natifs du français de France aussi bien que chez les apprenant·e·s en FLE à travers différents travaux de références, et au sein de la théorie de la politesse. Il en ressort que qu'il existe de la variation dans ces usages, qui rend délicate l'énonciation de règles précises d'emploi – tout comme dans le système *ustear/tutear* en espagnol de Colombie – ce qui représente par conséquent une entreprise difficile pour les apprenant·e·s en FLE, et d'autant plus en milieu exolingue. En effet, l'interculturalité n'a pas trait à des différences marquées entre les langues-cultures, elle relève plus spécifiquement de variations, de nuances, non moins sans conséquences quant aux formes réalisables et quant aux règles d'emploi contextuelles.

L'étude de cas réalisée auprès des étudiant·e·s et des enseignant·e·s de la UPN - constituée de questionnaires, de l'introduction des scénarios culturels du *vouvoiement*, du *tutoiement* et d'*ustear* et *tutear*, et d'un test de production WDCT – bien que montrant des retours partagés confirme plusieurs des arguments énoncés en faveur des scénarios culturels. En effet, les participant·e·s trouvent pour la plupart que cette ressource est claire, qu'elle facilite la distinction des différentes situations d'emploi du *vouvoiement* et du *tutoiement* en français, et qu'elle permet de mieux voir les différences entre les deux notions. Ils et elles indiquent aussi que celle-ci, par son approche contrastive, facilite la comparaison avec le système d'*ustear* et *tutear* en langue maternelle - Espagnol de Colombie. Certain·e·s apprécient la présence d'explicitations en langue source, possible grâce à la transposabilité des *primitifs sémantiques*, qui permet de clarifier les zones encore floues énoncées en langue cible et de préciser les nuances sémantico-pragmatiques par la comparaison interlangues. Toutes et tous les étudiant·e·s - de niveau intermédiaire principalement - futur·e·s enseignant·e·s en langues, voient dans le scénario culturel une ressource pertinente pour l'enseignement du *vouvoiement* et du *tutoiement* en classe de FLE. La majorité d'entre elles

et eux trouve sa compréhension améliorée par les scénarios culturels présentés. L'analyse des productions des étudiant·e·s avant et après la lecture des scénarios culturels va également dans ce sens. Bien qu'elle montre des changements nuancés, elle indique cependant une certaine prise de conscience et une compréhension modifiée du *vouvoiment* et du *tutoiement* chez les participant·e·s. L'analyse montre aussi, dans certaines situations, une certaine *résistance* : les valeurs enseignées en classe de FLE, comme la règle de *formalité*, et celles introduites par les scénarios culturels entreraient en conflit notamment dans le domaine professionnel, souvent associé à la *formalité* alors que peuvent pourtant s'y réaliser des échanges informels.

Des interférences avec la langue maternelle se confirment dans les discours des étudiant·e·s, appuyant de précédentes études (Mestre, 2022) et participant, entre autres, à les orienter vers une plus grande tendance au *vouvoiment* – déjà observée chez les apprenant·e·s dans l'étude de Dewaele (2003) - comparativement aux discours du groupe témoin de natives et natifs du français, tendance qui tend légèrement à diminuer après l'introduction de la ressource.

D'autre part, certaines réserves, déjà relevées dans d'autres études, ressortent chez une minorité de participant·e·s, et notamment le fait que certaines explicitations paraissent difficiles à appréhender, en raison de l'usage du vocabulaire restreint des *primitifs sémantiques*, ce qui a pu être accentué par la modalité d'autoadministration. Enfin, des propositions d'adaptations ont été proposées par les participant·e·s, comme la simulation des situations par jeux de rôles, ou l'articulation avec des documents authentiques illustrant les interactions présentées dans les explicitations pour une application didactique plus concrète et pour penser au mieux l'intégration de la ressource développée dans les curriculum.

Ainsi, notre étude auprès des étudiant·e·s et enseignant·e·s colombien·ne·s de la UPN a montré que le scénario culturel peut être pertinent comme outil didactique pour une approche interculturelle, en prévoyant quelques adaptations et précisions, grâce à une présentation claire et simple de notions culturellement spécifiques. De plus, par son approche contrastive, il permet l'analyse des différences entre les systèmes, en langue cible et source, qui rend ainsi possible la discussion autour des habitudes culturelles et communicatives, renvoyant les apprenant·e·s à leurs propres habitudes, à en prendre conscience et à les interroger, dans une approche interculturelle, en limitant autant que possible les jugements et préjugés. Cette démarche de réflexivité nous semble pouvoir participer à améliorer le sens critique et l'ouverture nécessaires au développement de la compétence interculturelle dans une visée communicative.

Au-delà du terrain étudié, il nous semble que ces outils méritent d'être développés plus largement en milieu endolingue, avec les apprenant·e·s migrant·e·s - qui constituait notre terrain initial d'étude. En effet, la compréhension et la comparaison de valeurs culturelles spécifiques – de politesse par exemple – mais aussi des *concepts-clés*, pour l'acquisition de la compétence communicative, interculturelle et sociolinguistique, nous semble une piste intéressante à

poursuivre. En articulation avec les scénarios culturels, utiliser d'autres outils de l'interculturel comme les *imaginaires* (Dervin, 2016) pour questionner les préjugés et les stéréotypes associés aux langues-cultures, avec les apprenant·e·s et les enseignant·e·s, et ainsi contribuer à reconnaître et accepter les différences-similarités entre les langues-cultures pour améliorer la communication humaine nous semble, de nos jours, plus que jamais essentiel.

## Table des matières

I. Introduction .....	1
1. Malentendus interculturels dans les interactions .....	1
2. Cultures et approche interculturelle, quelle présence en salle de classe ? .....	4
3. La théorie MSN comme « angle d'attaque » .....	6
4. Objectifs de ce travail .....	9
II. Cadre théorique et antécédents .....	11
1. De quel interculturel parle-t-on ? Précisions et enjeux .....	11
2. L'approche MSN et sa pertinence dans l'approche interculturelle .....	14
Quels objectifs vise la MSN ? .....	15
Principaux éléments et outils de la MSN .....	17
Quelles applications de la MSN en classe de langue ? .....	20
3. Politesse, quelle importance en classe de LE ? .....	22
« L'affaire compliquée » du tutoiement et du vouvoiement en français .....	23
4. Description d'une norme sociolinguistique en MSN: scénario culturel de vouvoyer quelqu'un et tutoyer quelqu'un / ustear et tutear .....	26
III. Méthodologie .....	31
1. Choix de la méthodologie et des instruments de collecte de données. Constitution de l'échantillon .....	31
2. L'UPN comme institution d'accueil du recueil de données .....	37
3. Sélection des participant·e·s .....	37
4. Description des questionnaires .....	40
4. Analyse des données recueillies .....	44
IV. Résultats .....	45
1. Points de vue des étudiant·e·s .....	45
2. Analyse des productions étudiant·e·s : WDCT 1 & 2 .....	53
3. Points de vue des enseignant·e·s .....	58
V. Discussion .....	65
Avantages des scénarios culturels .....	69
Inconvénients des scénarios culturels et adaptations nécessaires .....	71
Conclusion .....	78
Table des illustrations et tableaux .....	82
Bibliographie indicative .....	83
Annexes .....	86
Annexe 1 : Questionnaire étudiant·e·s UPN .....	86
Annexe 2 : Questionnaire enseignant·e·s en FLE /UPN .....	97
Annexe 3 : Questionnaire natives et natifs du Français de France .....	104
Annexe 4 : Analyse des résultats du questionnaire étudiants .....	109
Annexe 5 : Analyse des résultats du WDCT1/WDCT2 (étudiant·e·s) / WDCT natives et natifs du français .....	110
Annexe 6 : Analyse des résultats du questionnaire enseignant·e·s .....	111
Annexe 7 : Proposition de ressource didactique .....	113

## Table des illustrations et tableaux

Illustration 1 - Tableau des primitifs sémantiques français, et leurs équivalents anglais .....	7
Illustration 2 - Les primitifs du français organisés par thématique .....	17
Illustration 3 - Primitifs sémantiques de cinq langues éloignées en correspondance.....	18
Illustration 4 - Scénario culturel de vouvoyer quelqu'un / tutoyer quelqu'un – (Fr.).....	27
Illustration 5 - Scénario culturel de ustear a alguien / tutear a alguien – (Fr.).....	27
Illustration 6 - Scénario culturel de vouvoyer quelqu'un / tutoyer quelqu'un - (Es.).....	28
Illustration 7 - Scénario culturel de ustear a alguien / tutear a alguien - (Es.).....	28
Illustration 8 - Primitifs sémantiques espagnols et leur équivalents français .....	29
Illustration 9 - Différents instruments de recueil de données et leurs caractéristiques.....	34
Illustration 10 - Structure du questionnaire étudiant·e·s.....	40
Illustration 11 - Structure du questionnaire enseignant·e·s.....	42
Illustration 12 - Structure du questionnaire natives et natifs du français de France.....	43
Graphique 13 - Réponses à la question Q2A .....	111
Graphique 14 - Réponses à la question Q6.....	111
Graphique 15 - Réponses à la question Q7A .....	112
Graphique 16 - Réponses à la question Q7C.....	112
Graphique 17 - Réponses à la question Q8A.....	112
Tableau 1 - Réponses à la question Q3B .....	46
Tableau 2 - Réponses à la question Q4 .....	48
Tableau 3 - Réponses à la Q5A/Q5B .....	49
Tableau 4 - Réponses à la Q6A/6B.....	50
Tableau 5 - Productions des pronoms vous/tu et du vouvoiement/tutoiement dans le domaine professionnel.....	56
Tableau 6 - Réponses à la question Q2 .....	109
Tableau 7 - Interactions dans le domaine professionnel, S1 à S5.....	110
Tableau 8 - Interactions dans le domaine public, S11 à S15.....	110

## Bibliographie indicative

- Abdallah-Pretceille, M. (2017) *L' éducation interculturelle* (5<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Aufa, F. (2016). *The Assessment Tool Of L2 Learners' Pragmatic Competence: Written Discourse Completion Test (WDCT)*. *Journal of English and Education*, 6 (1), 24–31. <https://doi.org/10.20885/JEE.VOL6.ISS1.ART3>
- Auger, N. (2006) *Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes*. In *Colloque internationale des professeurs de français*, Athènes, décembre 2005.
- 2006. *Outil "Comparons nos langues": obstacles et solutions pour une prise en compte des aspects interculturels dans l'enseignement-apprentissage aux enfants nouvellement arrivés*. In *Cahier de l'ASDIFLE n°18 Interculturel, pluridisciplinarité et didactique des langues*. p.29.
  - 2023. *The Language Diamond: An Intercultural Model to Teach and Learn (through) Languages*. *Educ. Sci.* 2023, 13, 520. <https://doi.org/10.3390/educsci13050520>
- Barlatier, P. (2018). Chapitre 7. Les études de cas. Dans : Françoise Chevalier éd., *Les méthodes de recherche du DBA* (pp. 126-139). Caen: EMS Editions. <https://doi.org/10.3917/ems.cheva.2018.01.0126>
- Bartens, A. (2004). *Notas sobre el uso de las formas de tratamiento en el español colombiano*. In *Colloque de l'Institut Cervantes*, Paris, 2003. [http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio\\_paris/ponencias/pdf/cvc\\_bartens.pdf](http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_bartens.pdf)
- Beacco, J.C. (2000) *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*. Paris: Hachette.
- Carroll, R. (1987) *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*, Paris : Seuil.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques Linguistiques.
- Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris : L'Harmattan.
- 2016. Les mobilités académiques comme opportunité pour les compétences interculturelles : de l'endoctrinement à l'acceptation des imaginaires. *Les Politiques Sociales*, 3-4, 101-112. <https://doi.org/10.3917/lps.163.0101>
- Dewaele, J-M. (2003). Enquête sur le choix (rapporté) du pronom d'allocution en français natif et non-natif. *Franco-British Studies*. 33/34. 46-54.
- Goddard, C. (2004). "Cultural scripts": A new medium for ethnopragmatic instruction. In *Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition, and Foreign Language Teaching*. Edited by Michel Achard and Susanne Niemeier. Berlin: Mouton de Gruyter. 145-165.

- 2018. Applications of nsm: Minimal English, Cultural Scripts and Language Teaching. In *Ten Lectures on Natural Semantic MetaLanguage*. Distinguished Lectures in Cognitive Linguistics, Volume: 21. Pages: 265–303. DOI: [https://doi.org/10.1163/9789004357723\\_010](https://doi.org/10.1163/9789004357723_010)
- Goddard, C. & Wierzbicka, A. (2007). Semantic primes and cultural scripts in language learning and intercultural communication. In : G. Palmer and F. Sharifian (eds.). *Applied Cultural Linguistics: Implications from second language learning and intercultural communication*. (p 105 à 124). Amsterdam: John Benjamins.
- 2014. *Words and meanings*. Oxford : Oxford University Press.
  - 2015, juillet. *Global English, Minimal English: Towards better intercultural communication*. Communication présentée à la conférence de l'Australian National University, Canberra (Australie).
- Journet, N. (2019). Anna Wierzbicka. A la recherche des universaux du langage. In : N. Journet, *Les grands penseurs du langage*. (p.103 à 106). Auxerre : Editions Sciences humaines.
- Koselak, A. (2003). La sémantique naturelle d'Anna Wierzbicka et les enjeux interculturels. *Questions de communication* [en ligne], (4). 83-95.  
DOI10.4000/questionsdecommunication.4611
- Lara Guzman, G. (2015). Interculturalidad crítica y educación : un encuentro y una apuesta. *Revista Colombiana de educación*, 69, 223-235.
- Lemoine, V. (2018). L'interculturel en réflexion pour la classe et ailleurs. *Recherches en didactiques*, 25, 77-92. <https://doi.org/10.3917/rdid.025.0077>
- Marzo, P. *L'art de l'interprétation des résultats* in Piron, F., Arsenault, E. *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*. Québec : Éditions science et bien commun .
- Mestre, P. (2013). Aspectos de la cortesía verbal en el aula de lengua extranjera: estudio de algunos ejemplos en francés y en español. *Lenguaje*. [online]. vol.41, n.2, pp.407-426. ISSN 0120-3479.
- 2022. Salutations verbales: quelques considérations théoriques et pragmatiques. *Lenguaje*, 50(2), 370-395. <https://doi.org/10.25100/lenguaje.v50i2.11978>
- Parizot, I. (2012). 5 – L'enquête par questionnaire. Dans : Serge Paugam éd., *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). Paris cedex 14: Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0093>
- Peeters, B. (2002). La métalangue sémantique naturelle au service de l'étude du transculturel. *Travaux de linguistique*, 2 (45), 83-101. DOI 10.3917/tl.045.083
- 2010. La métalangue sémantique naturelle: acquis et défis. In : J. François (Ed.), *Grandes voies et chemins de traverse de la sémantique cognitive* (p. 75 à 101). Leuven: Peeters.



- 2012. L'interculturel servi à la sauce MSN, ou À quoi sert la métalangue sémantique naturelle?. In : N. Auger, C. Béal, F. Demougin, *Interactions et interculturalité : variété des corpus et des approches*. Berlin : Peter Lang.

Ripon, R. (2011). La mise en œuvre d'une enquête quantitative par questionnaire : vices et vertus du chiffre. In Evans, C. (Ed.), *Mener l'enquête : Guide des études de publics en bibliothèque*. Presses de l'enssib. doi :10.4000/books.pressesenssib.577

Salins, G. D de (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.

Unesco. (20 juin 2023). *Compétences interculturelles pour la consolidation de la paix*. In Série de consultations régionales d'expert.e.s de l'UNESCO sur les compétences interculturelles pour la construction de la paix. Première édition : Europe.

Wierzbicka, A. (1997). *Understanding Cultutres Through Their Key Words*. Oxford/New York : Oxford University Press.

- 1991 (2003). *Cross-Cultural Pragmatics*, Berlin/New York, Mouton de Gruyter.

Yatabe, K. (2003). « «Amae» : le désir d'indulgence ». *Courrier international*, 17 juillet (Rubrique : Le mot de la semaine).

## Sitographie

Blanchet, P. (2018, 21 janvier) *Dimension interculturelle dans la formation aux langues : et si ça changeait tout ?* Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=LnW97xyCms0>

Cantet, L. (2008) *Entre les murs*. <https://www.youtube.com/watch?v=8EYAQYNPTeU>

Natural Semantic Metalanguage (NSM), Griffith University

<https://intranet.secure.griffith.edu.au/schools-departments/natural-semantic-metalanguage>

Natural Semantic Metalanguage (NSM)

[nsm-approach.net](http://nsm-approach.net)

## Annexes

### Annexe 1 : Questionnaire étudiant-e-s UPN

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences du langage, option FLE encadré par Nantes Université et par l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Bogotá.

Le thème de ce travail est l'enseignement de la culture à la UPN, et plus particulièrement des normes communicatives, en classe de FLE, dans une approche interculturelle.

Remplir ce questionnaire vous prendra 40 à 60 minutes.

Vous pouvez mettre en pause ce questionnaire à tout moment, et l'enregistrer en saisissant votre adresse email, pour pouvoir le reprendre plus tard.

### Données socio-démographiques

**A** : Quel est votre genre?

- Féminin
- masculin
- non-binaire

**B** : Quel est votre âge?

- moins de 17 ans
- 17-24 ans
- 25-34 ans
- 35-49 ans
- 50-64 ans
- 65 ans et plus

**C** : Si vous vivez à Bogotá, indiquez ici depuis combien de temps.

- moins d'1 an
- 1-3 ans
- 4-7 ans
- plus de 7 ans

**D** : Quelle est votre langue maternelle?

- Espagnol de Colombie
- Espagnol
- Autre

**E** :Quelles autres langues parlez-vous?

- Espagnol de Colombie
- Anglais
- Français
- Portugais
- Autre

**F** :Nombre d'années d'études du français :

- moins d' 1 an
- 1 - 2 ans
- 3 - 4 ans
- 5 - 7 ans
- plus de 7 ans

**G** :A quelle fréquence pratiquez-vous le français ?

- quotidiennement
- régulièrement
- parfois
- rarement en dehors de l'université

**H** :Avez-vous déjà réalisé un séjour dans une région francophone?

- Jamais
- moins d'une semaine
- moins d'un mois
- moins d'un an
- plus d'un an

I :Si oui, indiquez laquelle/lesquelles:

- France Métropolitaine
- France d'Outre Mer
- Europe
- Afrique du Nord et Moyen Orient
- Afrique subsaharienne et Océan Indien
- Amérique du Nord

### **Written discourse completion test ( WDCT) 1/2**

Nous allons vous présenter différentes situations dans lesquelles interviennent deux participant·e·s. Vous allez jouer la situation et interagir avec l'autre personne, et écrire ce que vous diriez ou écririez dans cette situation.

Répondez le plus spontanément possible.

#### **1 - A la maison**

Vous êtes chez vous, en train de dîner avec votre conjoint·e.

Vous voulez ajouter du sel à votre plat, mais il se trouve à l'autre bout de la table, près de votre conjoint·e.

Vous lui demandez de vous le donner.

#### **2 - Chez vos parents**

Vous êtes adulte.

Vous dînez avec vos parents et votre mère semble préoccupée.

Vous lui demandez ce qu'elle a.

#### **3 - Avec vos grands parents**

Votre grand-père vous téléphone pour vous proposer de boire un café dans l'après-midi mais vous n'êtes pas disponible.

Vous lui demandez s'il est disponible demain.

#### **4 - Avec vos petits-enfants**

C'est bientôt l'anniversaire de votre petite-fille Paola qui va avoir 10 ans.

Vous voulez lui offrir un cadeau mais vous n'avez pas d'idées.

Lorsqu'elle vous rend visite, vous lui demandez quel cadeau lui ferait plaisir pour cette occasion.

#### **5 - Avec une amie**

Vous êtes adolescent·e.

Vous vous retrouvez chez une amie de votre classe, Mandana, pour faire vos devoirs. La fenêtre est ouverte et vous avez un peu froid.

Vous lui demandez de fermer la fenêtre.

#### **6 - Avec un collègue**

Vous êtes employé·e d'une entreprise.

Vous avez une réunion prévue à 9h avec votre collègue Jama mais vous êtes bloqué·e dans le bus.

Vous lui écrivez pour lui demander s'il serait disponible pour décaler la réunion à 9h30.

#### **7 - Avec une supérieure hiérarchique**

Vous travaillez dans une entreprise.

Vous vous apercevez que votre entretien annuel avec votre supérieure hiérarchique Yasmina Ben Fredj a été programmé le 20 août sur votre période de vacances.

Vous la croisez à la cafeteria. Vous en profitez pour lui demander si elle serait disponible le 27 août, étant donnée la situation.

#### **8 - Avec un élève**

Vous êtes enseignant·e dans une école primaire.

Alors que vous êtes en classe, l'un des élèves, Chen, discute un peu fort avec son camarade.

Vous lui demandez de parler moins fort.

### **9 - Avec un professeur**

Vous prenez des cours de yoga et le professeur, Adrian, semble avoir votre âge.

A la fin d'un cours, vous lui demandez s'il peut vous indiquer un magasin spécialisé en matériel de yoga dans le quartier.

### **10 - Avec une collègue**

Vous êtes enseignant·e dans un collège.

Votre collègue Stéphanie est également enseignante et est beaucoup plus âgée que vous.

Ensemble, vous devez vous réunir pour travailler sur un projet commun.

Vous la croisez dans un couloir et lui demandez si elle serait disponible pour faire cette réunion à 16h.

### **11 - Devant un magasin**

Vous allez à la boulangerie pour acheter du pain.

Il y a une file d'attente, vous voulez vous positionner dans la file mais vous avez un doute car l'une des personnes, une femme du même âge que vous, est un peu à l'écart de la file.

Vous vous approchez et lui demandez si elle fait bien la file.

### **12 - Dans la rue**

Vous êtes un·e jeune adulte.

Vous marchez dans la rue pour vous rendre à un rendez-vous administratif. Vous avez oublié votre montre et votre téléphone à la maison.

Vous demandez l'heure à une femme âgée que vous croisez sur votre chemin.

### **13 - Dans un magasin**

Vous êtes dans un magasin de vêtement.

Vous avez remarqué une chemise qui vous plaît mais vous ne trouvez pas votre taille. Vous voyez passer un vendeur.

Vous l'interpelez et lui demandez s'il peut vérifier en stock la présence de la chemise en taille L.

#### **14 - Dans une administration**

Vous êtes une personne âgée.

Vous allez à la mairie pour faire renouveler votre carte d'identité. Vous vous perdez dans les couloirs. Vous croisez une employée de la mairie, beaucoup plus jeune que vous.

Vous en profitez pour lui demander où se trouve le bureau G.

#### **15 - Dans la rue**

Vous êtes un·e jeune adulte de classe aisée.

Alors que vous marchez dans la rue pour aller faire vos courses, un jeune visiblement très pauvre vous demande quelques pièces de monnaie. Vous n'avez pas de monnaie sur vous.

Vous lui proposez de lui acheter quelque chose au supermarché et lui demandez ce qu'il souhaite.

### **Ressenti dans l'usage du vouvoiement et du tutoiement**

**Q1** : Comment vous sentez-vous quand vous devez utiliser le *vouvoiement* et le *tutoiement* en français?

- très à l'aise
- plutôt à l'aise
- pas très à l'aise
- plutôt mal à l'aise
- très mal à l'aise

**Q2** : Si vous ressentez des difficultés dans l'usage du *vouvoiement/tutoiement*, indiquez lesquelles:

- savoir avec quel·le·s interlocut·eur·rice·s (âge, genre, classe sociale) utiliser le vouvoiement/tutoiement
- savoir dans quelles situations utiliser le vouvoiement/tutoiement
- comprendre les valeurs associées au vouvoiement/tutoiement
- confusion avec *ustear/tutear* en espagnol de Colombie
- autre

**Q3A** : Comment décririez-vous la présence d'*ustear* et de *tutear* dans votre apprentissage/usage de *tutoyer* et *vouvoyer* en français?

- une aide
- une source de confusion
- autre

**Q3B** : Pourquoi ?

**Q4** : Vous souvenez-vous comment vous a été enseigné l'usage du *vouvoiement* et du *tutoiement* en classe de français?

(*Quand et comment les employer, les valeurs associées à ces notions, avec quels types d'activités, d'exemples en contexte, etc.*)

### **Présentation des ressources**

Vous allez à présent télécharger les 2 documents suivants et les lire attentivement:

(1) [Vouvoyer / Tutoyer quelqu'un](#)

(2) [Ustear / Tutear a alguien](#)

Ces explications sont introduites pour vous aider.

Il s'agit d'explications des notions, en français de France, *Vouvoyer / Tutoyer quelqu'un (1)* et en espagnol de Colombie, *Ustear / Tutear a alguien (2)*. Ces deux documents sont proposés en langue française et en langue espagnole.

**Q5A** : Votre compréhension du *vouvoiement/tutoiement* est-elle facilitée grâce à ces documents?

- Oui
- non

**Q5B** : Pourquoi ?



**Q6A** : En tant que futur·e·s enseignant·e·s, pensez-vous que cette approche puissent être utile pour enseigner/expliquer les notions *vouvoyer quelqu'un* et *tutoyer quelqu'un*, leur usage, leurs valeurs?

- Oui
- non

**Q6B** : Pourquoi ?

### **Written discourse completion test ( WDCT) 2/2**

Nous allons vous présenter, à nouveau, les mêmes situations dans lesquelles interviennent deux participant·e·s. Vous allez jouer la situation et interagir avec l'autre personne, et écrire ce que vous diriez ou écririez dans cette situation.

Vous pouvez utiliser les explications téléchargées pour vous guider.

#### **1 - A la maison**

Vous êtes chez vous, en train de dîner avec votre conjoint·e.

Vous voulez ajouter du sel à votre plat, mais il se trouve à l'autre bout de la table, près de votre conjoint·e.

Vous lui demandez de vous le donner.

#### **2 - Chez vos parents**

Vous êtes adulte.

Vous dînez avec vos parents et votre mère semble préoccupée.

Vous lui demandez ce qu'elle a.

#### **3 - Avec vos grands parents**

Votre grand-père vous téléphone pour vous proposer de boire un café dans l'après-midi mais vous n'êtes pas disponible.

Vous lui demandez s'il est disponible demain.

#### **4 - Avec vos petits-enfants**

C'est bientôt l'anniversaire de votre petite-fille Paola qui va avoir 10 ans.

Vous voulez lui offrir un cadeau mais vous n'avez pas d'idées.

Lorsqu'elle vous rend visite, vous lui demandez quel cadeau lui ferait plaisir pour cette occasion.

#### **5 - Avec une amie**

Vous êtes adolescent·e.

Vous vous retrouvez chez une amie de votre classe, Mandana, pour faire vos devoirs. La fenêtre est ouverte et vous avez un peu froid.

Vous lui demandez de fermer la fenêtre.

#### **6 - Avec un collègue**

Vous êtes employé·e d'une entreprise.

Vous avez une réunion prévue à 9h avec votre collègue Jama mais vous êtes bloqué·e dans le bus.

Vous lui écrivez pour lui demander s'il serait disponible pour décaler la réunion à 9h30.

#### **7 - Avec une supérieure hiérarchique**

Vous travaillez dans une entreprise.

Vous vous apercevez que votre entretien annuel avec votre supérieure hiérarchique Yasmina Ben Fredj a été programmé le 20 août sur votre période de vacances.

Vous la croisez à la cafeteria. Vous en profitez pour lui demander si elle serait disponible le 27 août, étant donnée la situation.

#### **8 - Avec un élève**

Vous êtes enseignant·e dans une école primaire.

Alors que vous êtes en classe, l'un des élèves, Chen, discute un peu fort avec son camarade.

Vous lui demandez de parler moins fort.

### **9 - Avec un professeur**

Vous prenez des cours de yoga et le professeur, Adrian, semble avoir votre âge.

A la fin d'un cours, vous lui demandez s'il peut vous indiquer un magasin spécialisé en matériel de yoga dans le quartier.

### **10 - Avec une collègue**

Vous êtes enseignant·e dans un collège.

Votre collègue Stéphanie est également enseignante et est beaucoup plus âgée que vous.

Ensemble, vous devez vous réunir pour travailler sur un projet commun.

Vous la croisez dans un couloir et lui demandez si elle serait disponible pour faire cette réunion à 16h.

### **11 - Devant un magasin**

Vous allez à la boulangerie pour acheter du pain.

Il y a une file d'attente, vous voulez vous positionner dans la file mais vous avez un doute car l'une des personnes, une femme du même âge que vous, est un peu à l'écart de la file.

Vous vous approchez et lui demandez si elle fait bien la file.

### **12 - Dans la rue**

Vous êtes un·e jeune adulte.

Vous marchez dans la rue pour vous rendre à un rendez-vous administratif. Vous avez oublié votre montre et votre téléphone à la maison.

Vous demandez l'heure à une femme âgée que vous croisez sur votre chemin.

### **13 - Dans un magasin**

Vous êtes dans un magasin de vêtement.

Vous avez remarqué une chemise qui vous plaît mais vous ne trouvez pas votre taille. Vous voyez passer un vendeur.

Vous l'interpelez et lui demandez s'il peut vérifier en stock la présence de la chemise en taille L.

#### 14 - Dans une administration

Vous êtes une personne âgée.

Vous allez à la mairie pour faire renouveler votre carte d'identité. Vous vous perdez dans les couloirs. Vous croisez une employée de la mairie, beaucoup plus jeune que vous.

Vous en profitez pour lui demander où se trouve le bureau G.

#### 15 - Dans la rue

Vous êtes un·e jeune adulte de classe aisée.

Alors que vous marchez dans la rue pour aller faire vos courses, un jeune visiblement très pauvre vous demande quelques pièces de monnaie. Vous n'avez pas de monnaie sur vous.

Vous lui proposez de lui acheter quelque chose au supermarché et lui demandez ce qu'il souhaite.

### Présentation de la MSN

Pour clôturer ce questionnaire, nous vous proposons une présentation succincte de la **Théorie de la Métalangue Sémantique Naturelle** (MSN), selon laquelle ont été développées les ressources proposées précédemment.

La Métalangue Sémantique Naturelle est développée depuis les années 70, principalement par la linguiste polonaise **Anna Wierzbicka** pour expliquer des notions *complexes* ou *culturellement spécifiques* en évitant tout ethnocentrisme.

Elle s'attache à utiliser des mots représentant des **universaux de langage**, sorte de mini-vocabulaire, représentant des concepts existants dans toutes les langues-cultures (universels).

Vous trouverez plus d'informations concernant cette théorie sur le [site officiel de la MSN](#).

**C** :Si vous avez des commentaires dont vous souhaitez nous faire part, vous pouvez nous les indiquer ici:

Merci beaucoup pour votre participation !

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante:

noemi.agus@etu.univ-nantes.fr

## **Annexe 2 : Questionnaire enseignant-e-s en FLE /UPN**

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences du langage, option FLE encadré par Nantes Université et par l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Bogotá.

Le thème de ce travail est l'enseignement de la culture à la UPN, et plus particulièrement des normes communicatives, en classe de FLE, dans une approche interculturelle.

Remplir ce questionnaire vous prendra environ 30 minutes.

Merci d'avance pour votre participation!

### **Données socio-démographiques**

**A** :Quel est votre genre?

- Féminin
- masculin
- non-binaire

**B** :Quel est votre âge?

- 17-24 ans
- 25-34 ans
- 35-49 ans
- 50-64 ans
- 65 ans et plus

**C** :Quelle est votre langue maternelle?

- Espagnol de Colombie
- Espagnol
- Français de France
- Français
- Autre

**D** :Quelles autres langues parlez-vous?

- Espagnol
- Français
- Portugais
- Anglais
- Autres

**E** : Avez-vous déjà réalisé un séjour dans une région francophone?

- Jamais
- moins d'une semaine
- moins d'un mois
- moins d'un an
- plus d'un an

**F** : Si oui, indiquez laquelle/lesquelles:

- France Métropolitaine
- France d'Outre Mer
- Europe
- Afrique du Nord et Moyen Orient
- Afrique subsaharienne et Océan Indien
- Amérique du Nord

**G** : Depuis combien de temps enseignez-vous le français?

- moins d' 1 an
- 1 - 5 ans
- 5 - 10 ans
- 10 - 15 ans
- plus de 15 ans

## **Enseignement/apprentissage de la compétence culturelle en classe de langue et approche interculturelle**

**Q1** : Selon vous, en quoi consiste la *compétence culturelle*?

**Q2A** : Pensez-vous que la *compétence culturelle* soit importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère?

- Oui
- non

**Q2B** : Pourquoi ?

**Q3** : Quelle place accordez-vous à l'enseignement de la *compétence culturelle* en classe?

**Q4** : Cette place est-elle égale dans vos classes, peu importe le niveau des apprenant·e·s?

**Q5** : Comment définiriez-vous la notion d'*interculturel* ?

**Q6** : L'enseignement/apprentissage d'une langue-culture selon un *approche interculturelle* vous semble-t-elle importante?

- oui
- non

**Q7A** : Parvenez-vous à mettre en place une *approche interculturelle* dans votre enseignement du FLE?

- oui
- non

**Q7B** : Si oui, de quelle manière?

**Q7C** : Vous arrive-t-il, pour ce faire, d'utiliser des ressources proposées par des manuels de FLE ou par des sites spécialisés d'enseignement du FLE?

- oui
- non

**Q8A** : Ressentez-vous des difficultés pour mettre en place une *approche interculturelle* en classe de FLE?

- oui
- non

**Q8B** : Si oui, lesquelles?

## **Enseignement/apprentissage du vouvoiement et du tutoiement en classe de FLE**

**Q9** : Avez-vous, au cours de votre pratique, déjà été confronté·e à l'enseignement du *vouvoiement* et du *tutoiement*?

- oui
- non

**Q10A** : Ces notions vous semblent-elles faciles à enseigner?

- oui
- non

**Q10B** : Pourquoi ?

**Q11**: Quels types d'activités utilisez-vous en général pour enseigner ces notions (introduction / révisions) ?



**Q12A** : Vous aidez-vous de ressources proposées dans les manuels ou sur des sites internet spécialisés?

- oui
- non

**Q12B** : Si oui, lesquelles?

**Q13** : Quels sont les aspects que vous prenez en compte systématiquement dans votre enseignement du *vouvoiement* et du *tutoiement*?

- importance du "type" d'interlocut-eur·rice·s (âge, genre, classe sociale)
- importance du type de situations (formelle, informelle, bienveillante, conflictuelle)
- importance des règles de politesse dans la société française (de France)
- valeurs associées à l'emploi de l'un ou l'autre (respect, intimité, solidarité, etc.)
- "risques" en cas d'erreur dans l'emploi de ces notions
- parallèle avec *ustear* et *tutear* en espagnol de Colombie

**Q14A** : Observez-vous des difficultés chez les apprenant·e·s dans cet apprentissage?

- oui
- non

**Q14B** : Si oui, lesquelles?

## Présentation des ressources

Vous allez à présent télécharger les 2 documents suivants et les lire attentivement:

(1) [Vouvoyer / Tutoyer quelqu'un](#)

(2) [Ustear / Tutear a alguien](#)

Ces explications sont introduites pour vous aider.

Il s'agit d'explications des notions, en français de France, *Vouvoyer / Tutoyer quelqu'un (1)* et en espagnol de Colombie, *Ustear / Tutear a alguien (2)*. Ces deux documents sont proposés en langue française et en langue espagnole.

**Q14A** : Votre compréhension du *vouvoiement/tutoiement* est-elle facilitée grâce à ces documents?

- Oui
- non

**Q14B** : Pourquoi ?

**Q15A** : Pensez-vous que cette approche puissent être utile en classe pour enseigner/expliquer les notions *vouvoyer quelqu'un* et *tutoyer quelqu'un*, leur usage, leurs valeurs?

- Oui
- non

**Q15B** : Pourquoi ?

**Q16A** : Ces ressources vous semblent-elles favoriser une *approche interculturelle*?

- Oui
- non

**Q16B** : Pourquoi ?

**Q17** : Quelles adaptations vous semblent utiles/nécessaires pour l'emploi de ces documents en classe?

**Q18** : A quelle(s) autre(s) ressource(s)/activité(s) imaginez-vous combiner ces explications pour l'enseignement du *vouvoiement* et du *tutoiement* en classe de FLE?

## Présentation de la MSN

Pour clôturer ce questionnaire, nous vous proposons une présentation succincte de la **Théorie de la Métalangue Sémantique Naturelle** (MSN), selon laquelle ont été développées les ressources proposées précédemment.

La Métalangue Sémantique Naturelle est développée depuis les années 70, principalement par la linguiste polonaise **Anna Wierzbicka** pour expliquer des notions *complexes* ou *culturellement spécifiques* en évitant tout ethnocentrisme.

Elle s'attache à utiliser des mots représentant des **universaux de langage**, sorte de mini-vocabulaire, représentant des concepts existants dans toutes les langues-cultures (universels).

Vous trouverez plus d'informations concernant cette théorie sur le [site officiel de la MSN](#).

**C** :Si vous avez des commentaires dont vous souhaitez nous faire part, vous pouvez nous les indiquer ici:

Merci beaucoup pour votre participation !

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à nous contacter à l'adresse suivante:

[noemi.agus@etu.univ-nantes.fr](mailto:noemi.agus@etu.univ-nantes.fr)

### **Annexe 3 : Questionnaire natives et natifs du Français de France**

Ce questionnaire est réalisé dans le cadre de notre mémoire de Master en Sciences du langage, option FLE encadré par Nantes Université et par l'Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de Bogotá.

Le thème de ce travail est l'enseignement de la culture à la UPN, et plus particulièrement des normes communicatives, en classe de FLE, dans une approche interculturelle.

#### **Données socio-démographiques**

**A** : Quel est votre genre?

- Féminin
- masculin
- non-binaire

**B** : Quel est votre âge?

- moins de 17 ans
- 17-24 ans
- 25-34 ans
- 35-49 ans
- 50-64 ans
- 65 ans et plus

**C** : Quelle est votre langue maternelle?

- Français (France)
- Français (Outre-mer, autres pays d'Europe et du Monde)
- Autre

**D** : Avez-vous déjà vécu dans une région francophone hors France métropolitaine?

- oui
- non

**E** :Si oui, indiquez laquelle/lesquelles:

- France d'Outre Mer
- Europe
- Afrique du Nord et Moyen Orient
- Afrique subsaharienne et Océan Indien
- Amérique du Nord
- Autres

### **Written discourse completion test ( WDCT)**

Nous allons vous présenter différentes situations dans lesquelles interviennent deux participant·e·s. Vous allez jouer la situation et interagir avec l'autre personne, et écrire ce que vous diriez ou écririez dans cette situation.

Répondez le plus spontanément possible.

#### **1 - A la maison**

Vous êtes chez vous, en train de dîner avec votre conjoint·e.

Vous voulez ajouter du sel à votre plat, mais il se trouve à l'autre bout de la table, près de votre conjoint·e.

Vous lui demandez de vous le donner.

#### **2 - Chez vos parents**

Vous êtes adulte.

Vous dînez avec vos parents et votre mère semble préoccupée.

Vous lui demandez ce qu'elle a.

#### **3 - Avec vos grands parents**

Votre grand-père vous téléphone pour vous proposer de boire un café dans l'après-midi mais vous n'êtes pas disponible.

Vous lui demandez s'il est disponible demain.

#### **4 - Avec vos petits-enfants**

C'est bientôt l'anniversaire de votre petite-fille Paola qui va avoir 10 ans.

Vous voulez lui offrir un cadeau mais vous n'avez pas d'idées.

Lorsqu'elle vous rend visite, vous lui demandez quel cadeau lui ferait plaisir pour cette occasion.

#### **5 - Avec une amie**

Vous êtes adolescent·e.

Vous vous retrouvez chez une amie de votre classe, Mandana, pour faire vos devoirs. La fenêtre est ouverte et vous avez un peu froid.

Vous lui demandez de fermer la fenêtre.

#### **6 - Avec un collègue**

Vous êtes employé·e d'une entreprise.

Vous avez une réunion prévue à 9h avec votre collègue Jama mais vous êtes bloqué·e dans le bus.

Vous lui écrivez pour lui demander s'il serait disponible pour décaler la réunion à 9h30.

#### **7 - Avec une supérieure hiérarchique**

Vous travaillez dans une entreprise.

Vous vous apercevez que votre entretien annuel avec votre supérieure hiérarchique Yasmina Ben Fredj a été programmé le 20 août sur votre période de vacances.

Vous la croisez à la cafeteria. Vous en profitez pour lui demander si elle serait disponible le 27 août, étant donnée la situation.

#### **8 - Avec un élève**

Vous êtes enseignant·e dans une école primaire.

Alors que vous êtes en classe, l'un des élèves, Chen, discute un peu fort avec son camarade.

Vous lui demandez de parler moins fort.

### **9 - Avec un professeur**

Vous prenez des cours de yoga et le professeur, Adrian, semble avoir votre âge.

A la fin d'un cours, vous lui demandez s'il peut vous indiquer un magasin spécialisé en matériel de yoga dans le quartier.

### **10 - Avec une collègue**

Vous êtes enseignant·e dans un collège.

Votre collègue Stéphanie est également enseignante et est beaucoup plus âgée que vous.

Ensemble, vous devez vous réunir pour travailler sur un projet commun.

Vous la croisez dans un couloir et lui demandez si elle serait disponible pour faire cette réunion à 16h.

### **11 - Devant un magasin**

Vous allez à la boulangerie pour acheter du pain.

Il y a une file d'attente, vous voulez vous positionner dans la file mais vous avez un doute car l'une des personnes, une femme du même âge que vous, est un peu à l'écart de la file.

Vous vous approchez et lui demandez si elle fait bien la file.

### **12 - Dans la rue**

Vous êtes un·e jeune adulte.

Vous marchez dans la rue pour vous rendre à un rendez-vous administratif. Vous avez oublié votre montre et votre téléphone à la maison.

Vous demandez l'heure à une femme âgée que vous croisez sur votre chemin.

### **13 - Dans un magasin**

Vous êtes dans un magasin de vêtement.

Vous avez remarqué une chemise qui vous plaît mais vous ne trouvez pas votre taille. Vous voyez passer un vendeur.

Vous l'interpelez et lui demandez s'il peut vérifier en stock la présence de la chemise en taille L.

#### **14 - Dans une administration**

Vous êtes une personne âgée.

Vous allez à la mairie pour faire renouveler votre carte d'identité. Vous vous perdez dans les couloirs. Vous croisez une employée de la mairie, beaucoup plus jeune que vous.

Vous en profitez pour lui demander où se trouve le bureau G.

#### **15 - Dans la rue**

Vous êtes un·e jeune adulte de classe aisée.

Alors que vous marchez dans la rue pour aller faire vos courses, un jeune visiblement très pauvre vous demande quelques pièces de monnaie. Vous n'avez pas de monnaie sur vous.

Vous lui proposez de lui acheter quelque chose au supermarché et lui demandez ce qu'il souhaite.

### **Ressenti dans l'usage du vouvoiement et du tutoiement**

**Q1** : Comment vous sentez-vous quand vous devez utiliser le *vouvoiement* et le *tutoiement* ?

- très à l'aise
- plutôt à l'aise
- pas très à l'aise
- plutôt mal à l'aise
- très mal à l'aise

**Q2** : Si vous ressentez des difficultés dans l'usage du *vouvoiement/tutoiement*, indiquez lesquelles:

- savoir avec quel·le·s interlocut·eur·rice·s (âge, genre, classe sociale) utiliser le vouvoiement/tutoiement
- savoir dans quelles situations utiliser le vouvoiement/tutoiement
- comprendre les valeurs associées au vouvoiement/tutoiement
- autre

Merci beaucoup pour votre participation !

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à me contacter à l'adresse suivante:

[noemi.agus@etu.univ-nantes.fr](mailto:noemi.agus@etu.univ-nantes.fr)



## Annexe 4 : Analyse des résultats du questionnaire étudiants

**Tableau 6 - Réponses à la question Q2**

*Si vous ressentez des difficultés dans l'usage du vouvoiement/tutoiement, indiquez lesquelles*

savoir dans quelles situations utiliser le vouvoiement/tutoiement	6	38%
savoir avec quel·le·s interlocut·eur·rice·s (âge, genre, classe sociale)	5	31%
confusion avec ustear/tutear en espagnol de Colombie	3	19%
comprendre les valeurs associées au vouvoiement/tutoiement	2	13%
	<b>16</b>	

**Annexe 5 : Analyse des résultats du WDCT1/WDCT2 (étudiant·e·s) / WDCT natives et natifs du français**

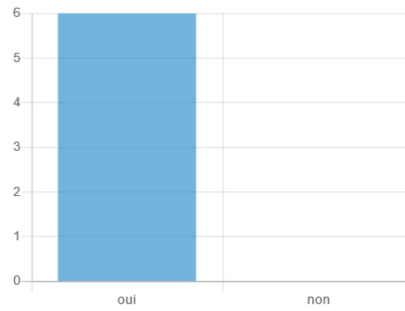
**Tableau 7 - Interactions dans le domaine professionnel, S1 à S5**

		S1	S2	S3	S4	S5
WDCT1	nb pronoms <i>vous</i>	3	0	3	2	1
	nb pronoms <i>tu</i>	10	11	3	16	6
	nb pronoms <i>vous</i> total	9				
	nb pronoms <i>tu</i> total	46				
WDCT2	nb pronoms <i>vous</i>	2	1	3	0	1
	nb pronoms <i>tu</i>	8	13	3	18	8
	nb pronoms <i>vous</i> total	7				
	nb pronoms <i>tu</i> total	50				
WDCT Natives	nb pronoms <i>vous</i>	0	0	0	0	0
	nb pronoms <i>tu</i>	12	3	5	11	8
	nb pronoms <i>vous</i> total	0				
	nb pronoms <i>tu</i> total	39				

**Tableau 8 - Interactions dans le domaine public, S11 à S15**

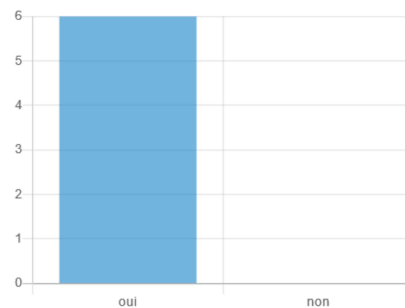
		S11	S12	S13	S14	S15
WDCT1	nb pronoms <i>vous</i>	4	14	9	7	14
	nb pronoms <i>tu</i>	5	0	1	1	7
	nb pronoms <i>vous</i> total	48				
	nb pronoms <i>tu</i> total	14				
WDCT2	nb pronoms <i>vous</i>	3	14	10	5	14
	nb pronoms <i>tu</i>	6	1	1	5	7
	nb pronoms <i>vous</i> total	46				
	nb pronoms <i>tu</i> total	20				
WDCT Natives	nb pronoms <i>vous</i>	6	14	14	10	6
	nb pronoms <i>tu</i>	2	0	0	0	8
	nb pronoms <i>vous</i> total	50				
	nb pronoms <i>tu</i> total	10				

## Annexe 6 : Analyse des résultats du questionnaire enseignant·e·s



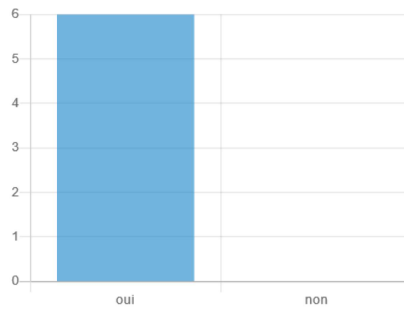
**Graphique 13** - Réponses à la question Q2A

*Pensez-vous que la compétence culturelle soit importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue-culture étrangère?*



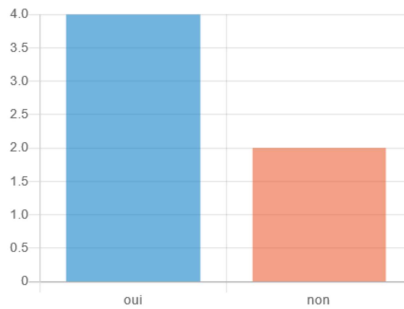
**Graphique 14** - Réponses à la question Q6

*L'enseignement/apprentissage d'une langue-culture selon un approche interculturelle vous semble-t-elle importante?*



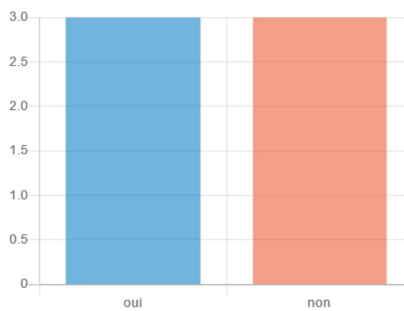
**Graphique 15 - Réponses à la question Q7A**

*Parvenez-vous à mettre en place une approche interculturelle dans votre enseignement du FLE?*



**Graphique 16 - Réponses à la question Q7C**

*Vous arrive-t-il, pour ce faire, d'utiliser des ressources proposées par des manuels de FLE ou par des sites spécialisés d'enseignement du FLE?*



**Graphique 17 - Réponses à la question Q8A**

*Ressentez-vous des difficultés pour mettre en place une approche interculturelle en classe de FLE?*

## Annexe 7 : Proposition de ressource didactique



**Public :** jeunes adultes apprenant·e·s en FLE, étudiant·e·s colombien·ne·s de l'Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá (UPN)

**Niveau :** B1-B2

**Documents supports :**

- Extrait du film « Entre les murs » de Laurent Cantet, 2008
- Transcription des dialogues
- Mini-lexique espagnol-français (*primitifs sémantiques*)

**Sensibilisation** > Extrait vidéo « Entre les murs »

1. Vous allez regarder la vidéo sans le son.  
<https://www.youtube.com/watch?v=8EYAQYNPTeU> (3'05 à 3'25)

De quel type de document s'agit-il? Où se passe la scène (pays, lieu)? Qui sont les personnages? A votre avis, quelle est leur relation? Comment définiriez-vous l'ambiance dans cette vidéo? Pourquoi? (Prêtez attention à la gestuelle, aux expressions faciales et postures des personnages.)

Réponses attendues :

> Il s'agit d'une vidéo extraite d'un film ou d'un documentaire. Cela se passe en France ou dans un pays francophone, dans un collège ou un lycée. Les personnages sont un homme et un adolescent. Le premier est le professeur, l'autre est un élève de sa classe (collégien ou lycéen). L'ambiance semble tendue, peut-être conflictuelle : gestuelle des personnages (mouvements de bras, de mains), posture de l'élève, expressions faciales des deux personnages (sourcils froncés, mimiques de bouche, regards, etc.).

**Conceptualisation** > Analyse audio-visuelle et textuelle

2. Vous allez à présent regarder la vidéo avec le son. (3'05 - 3'34, plusieurs fois si nécessaire).

Que se passe-t-il? Quel est le sujet de discorde ?

Comment s'adresse le collégien (Souleymane) au professeur? Et le professeur au collégien? Aidez-vous de la transcription pour identifier les termes particuliers qu'ils emploient et soulignez-les dans le texte, pour les lignes 1 à 4 uniquement :

**1.Souleymane:** On parle pas comme ça aux filles monsieur, ah ouais, vous, vous croyez quoi, ouais.

**2.Professeur:** Attends, toi, tu vas nous expliquer comment on parle aux filles?, comment on parle aux autres alors que tu insultes tout le monde en permanence ?

**3.S:** Mais bien sûr mon gars, je vous explique tout, le vieux prof qui se venge sur les filles.

**4.P:** Ton numéro de « je viens au secours des filles... un grand seigneur » on n'y croit pas du tout Souleymane.

**5.S:** eh tu ne me parles pas comme, TU ne me parles pas comme ça hein. T'es ouf, toi !

**6.P:** JE T'AI DIT D'ARRÊTER DE TUTOYER TES PROFS, EUH, ARRÊTE-TOI DE ME TUTOYER !

**7.S:** Je te tutoie quand je veux et si je veux !

**8.P:** Tu sais que si tu continues de me tutoyer tu auras un grand ennui

**9.S:** tu te crois fort là, eh, tu sais que si tu... beuh (imitation).

**10.P:** C'est pas une question de force, c'est une question de discipline et de respect.

**11.S:** Je te prends la gueule quand tu veux, mais c'est ouf !

### Réponses attendues :

> Emploi du *tutoiement*, du *vouvoiement* et de termes d'adresse spécifiques en relation et en opposition.

3. Reprenez les termes que vous avez soulignés. Que vous évoquent-ils ?

Comment décririez-vous la nature de l'échange entre Souleymane et le professeur ?

Pourquoi ?

- Asymétrique
- Symétrique
- D'égal à égal
- De hiérarchie

Selon vous, comment se déroulerait un échange entre un·e collégien·ne et un·e enseignant·e en Colombie? Quels termes seraient employés en espagnol de Colombie pour s'adresser l'un à l'autre? Quelles valeurs évoquent-ils ?

Que pouvez-vous déduire des habitudes dans le contexte scolaire en France ? Et en Colombie ?

Réponses attendues :

> Monsieur, vous, vous (S), toi, tu (P), mon gars, vous, le vieux prof (S), ton, un grand seigneur, Souleymane (P).

> Asymétrique, de hiérarchie : Le collégien *vouvoie* le professeur. Le professeur *tutoie* le collégien.

> Emploi de *ustear* pour l'un comme pour l'autre, emploi de termes d'adresses spécifiques : *Profe*, etc.

> Respect, hiérarchie, reconnaissance, etc.

> Usage en France : les enseignant·e·s tutoient les élèves, les élèves vouvoient les enseignant·e·s.

Usage en Colombie : les enseignant·e·s *ustean* les élèves, les élèves *ustean* les enseignant·e·s.

4. Vous êtes dans la situation à la place de Souleymane (partie 1, lignes 1 à 4). Dites si ces phrases vous paraissent vraies ou fausses (inscrivez V ou F dans la case).

Justifiez vos choix en complétant les phrases lacunaires.

(a)	Je pense: cette personne n'est pas beaucoup comme moi.	
(b)	Peut-être que je pense: nous sommes autres	
(c)	Peut-être que je pense: cette personne est grande, cette personne est loin de moi, cette personne est au-dessus de moi.	

Souleymane est plus \_\_\_\_\_ que son interlocuteur.

Souleymane est \_\_\_\_\_, son interlocuteur est \_\_\_\_\_.

Souleymane est un \_\_\_\_\_. Son interlocuteur est un \_\_\_\_\_.

Réponses attendues :

(a)	Je pense: cette personne n'est pas beaucoup comme moi.	V
(b)	Je pense: nous sommes autres	V
(c)	Je pense: cette personne est grande, cette personne est loin de moi, cette personne est au-dessus de moi.	V V V

Souleymane est plus **jeune** que son interlocuteur.

Souleymane est **un adolescent**, son interlocuteur est **un adulte**.

Souleymane est **un élève**, son interlocuteur est **un professeur**.

5. Reprenez la transcription à partir de la ligne 5. Quels changements pouvez-vous remarquer par rapport aux lignes précédentes (ton, émotions, termes) ? Et dans la vidéo ? Quel est selon vous l'événement déclencheur ?

En tutoyant le professeur, qu'exprime Souleymane dans cette situation? Quelle est la réaction du

professeur face au tutoiement ? Répondez en indiquant si ces phrases vous semblent vraies ou fausses.

<p>Je pense : cette personne est petite, cette personne est près de moi, en-dessous de moi</p> <p>Je ressens quelque chose de bon pour cette personne</p> <p>Si je dis ce mot à quelqu'un, cette personne peut penser/dire quelque chose de mal sur moi</p>	
---	--

Réponses attendues :

> Augmentation de la tension dans l'échange (emploi de l'impératif, haussement de ton, colère, agressivité, etc.), la situation dégénère. C'est le fait que Souleymane tutoie le professeur qui déclenche le changement, le professeur réagit brutalement.

<p>Je pense : cette personne est petite, cette personne est près de moi, en-dessous de moi</p>	<b>V</b>
<p>Je ressens quelque chose de bon pour cette personne</p>	<b>F</b>
<p>Si je dis ce mot à quelqu'un, cette personne peut penser/dire quelque chose de mal sur moi</p>	<b>V</b>

**Systematisation** > Synthèse du *vouvoiement* et du *tutoiement*.

6. Reprenez les phrases relevées en (4) et (5) pour illustrer le *vouvoiement* et le *tutoiement* dans la situation analysée. Cela vous semble-t-il juste dans toutes les situations de vouvoiement/tutoiement? Quels exemples pouvez-vous donner ?
- Quels sont les facteurs en jeu selon vous ? Quel parallèle pouvez-vous faire avec l'emploi d'*ustear/ tutear* en espagnol de Colombie ?

Réponses attendues :

*Vouvoiement :*

<p>Je pense: cette personne n'est pas beaucoup comme moi.</p>
<p>Je pense: nous sommes autres</p>
<p>Je pense: cette personne est grande, cette personne est loin de moi, cette personne est au-dessus de moi.</p>

*Tutoiement :*

<p>Je pense : cette personne est petite, cette personne est près de moi,</p>
--



en-dessous de moi

Si je dis ce mot à quelqu'un, cette personne peut penser/dire quelque chose de mal sur moi

> L'exemple du *tutoiement* des parents proches par leurs enfants (domaine personnel), bien qu'ils soient *grands* et *au-dessus* d'eux. Facteurs d'âge, de contexte social, territorial, générationnel.

**Tâche finale** > Produire une description de *vouvoyer quelqu'un* et de *tutoyer quelqu'un*.

7. A partir de l'exercice précédent (6), vous allez développer deux descriptions générales de *vouvoyer quelqu'un* et de *tutoyer quelqu'un* dans un contexte français, celles-ci commencent ainsi :

<i>Vouvoyer quelqu'un :</i>	<i>Tutoyer quelqu'un :</i>
Je dis « <b>vous</b> » à quelqu'un quand :	Je dis « <b>tu</b> » à quelqu'un quand :
(a) Je pense :	(a) Je pense :
(b)	(b)
(c)	(c)
(d)	(d)
...	...

Aidez-vous du mini-lexique (espagnol/ français) pour créer de nouvelles phrases et/ou nuancer les phrases préexistantes.

*Primitifs sémantiques espagnols, et leur équivalents français  
d'après la mise en commun des tableaux de Travis (2002) et de Peeters (2015)*

<b>YO, TU, ALGUIEN~PERSONA, ALGO~COSA, GENTE, CUERPO</b>	substantifs
JE, TU, QUELQU'UN, QUELQUE CHOSE~CHOSE, GENS, CORPS	
<b>TIPOS, PARTES</b>	substantifs relationnels
TYPES, PARTIES	
<b>ESTO, LO MISMO, OTRO</b>	déterminants
CE, LA MÊME CHOSE, AUTRE	
<b>UNO, DOS, ALGUNOS, TODO, MUCHO, POCO</b>	quantifieurs
UN, DEUX, CERTAINS, TOUS, BEAUCOUP, PEU	
<b>BUENO, MALO</b>	évaluateurs
BIEN, MAL	
<b>GRANDE, PEQUEÑO</b>	descripteurs
GRAND, PETIT	
<b>SABER, PENSAR, QUERER, NO QUERER, SENTIR, VER, OÍR</b>	prédicats mentaux
SAVOIR, PENSER, VOULOIR, NE PAS VOULOIR, SENTIR, VOIR, ENTENDRE	
<b>DECIR, PALABRAS, VERDAD</b>	discours
DIRE, MOTS, VRAI	
<b>HACER, PASAR, MOVERSE</b>	actions, événements, mouvement
FAIRE, ARRIVER, BOUGER	
<b>ESTAR (EN ALGÚN LUGAR), HAY, SER (ALGUIEN/ALGO)</b>	localisation, existence, spécification
ÊTRE (QUELQUE PART), IL Y A, ÊTRE (QUELQU'UN/QUELQUE CHOSE)	
<b>(ES) MÍO</b>	possession
(EST) À MOI	
<b>VIVIR, MORIR</b>	vie et mort
VIVRE, MOURIR	
<b>CUÁNDO~TIEMPO, AHORA, ANTES, DESPUÉS, MUCHO TIEMPO, POCO TIEMPO, POR UN TIEMPO, MOMENTO</b>	temps
QUAND~MOMENT~FOIS, MAINTENANT, AVANT, APRÈS, LONGTEMPS, PEU DE TEMPS, POUR QUELQUE TEMPS, INSTANT	
<b>DÓNDE~LUGAR, AQUÍ, ARRIBA, DEBAJO, CERCA, LEJOS, LADO, DENTRO, TOCAR</b>	lieu
OÙ-ENDROIT, ICI, AU-DESSUS, AU-DESSOUS, LOIN, PRÈS, CÔTÉ, DANS, TOUCHER	
<b>NO, TAL VEZ, PODER, PORQUE, SI</b>	concepts logiques
NE...PAS, PEUT-ÊTRE, POUVOIR, À CAUSE DE, SI	
<b>MUY, MÁS</b>	intensifieurs, augmentatifs
TRÈS, PLUS	
<b>COMO</b>	similarité
COMME~FAÇON	

### Transcription du dialogue :

Souleymane: On parle pas comme ça aux filles monsieur, ah ouais, vous, vous croyez quoi, ouais.

Professeur: Attends, toi, tu vas nous expliquer comment on parle aux filles?, comment on parle aux autres alors que tu insultes tout le monde en permanence ?

S: Mais bien sûr mon gars, je vous explique tout, le vieux prof qui se venge sur les filles.

P: Ton numéro de « je viens au secours des filles... un grand seigneur » (ironie) on n'y croit pas du tout Souleymane.

S: eh tu ne me parles pas comme, TU ne me parles pas comme ça hein. T'es ouf, toi !

P: JE T'AI DIT D'ARRÊTER DE TUTOYER TES PROFS, EUH, ARRÊTE-TOI DE ME TU-TOYER !

S: Je te tutoie quand je veux et si je veux !

P: Tu sais que si tu continues de me tutoyer tu auras un grand ennui

S: tu te crois fort là, eh, tu sais que si tu... beuh (imitation).

P: C'est pas une question de force, c'est une question de discipline et de respect.

S: Je te prends la gueule quand tu veux, mais c'est ouf !