



Master

2023

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Distance interlinguistique et différences socioculturelles dans l'acquisition
des mécanismes de la politesse en FLE : le cas d'apprenants
hispanophones et coréanophones

Daza Bravo, Maïna Manna

How to cite

DAZA BRAVO, Maïna Manna. Distance interlinguistique et différences socioculturelles dans l'acquisition des mécanismes de la politesse en FLE : le cas d'apprenants hispanophones et coréanophones. Master, 2023.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:177005>

Université de Genève
Faculté des Lettres
École de langue et de civilisation françaises (ELCF)

**Distance interlinguistique et différences socioculturelles dans l'acquisition
des mécanismes de la politesse en FLE**

Le cas d'apprenants hispanophones et coréanophones

Mémoire de Maîtrise en Français langue étrangère

Août-septembre 2023

Maina Manna Daza Bravo

Directeur de mémoire : Professeur Laurent Gajo, ELCF, Université de Genève

Jurée : Madame Mariana Fonseca, ELCF, Université de Genève

Rue des Coopératives 9
1217 Meyrin
maina.daza@etu.unige.ch
16-509-499

Remerciements

Le mémoire de Master est un travail de longue haleine et il va sans dire que je me suis lancée dedans avec beaucoup d'appréhensions et de doutes. Pourtant, j'y suis parvenue comme beaucoup avant moi et au moment où j'écris ces mots, la fin est proche. Le soulagement se fait ressentir et la fierté également. Cependant, bien qu'un tel travail puisse parfois sembler solitaire, il est le fruit de la collaboration de plusieurs personnes que je tiens à remercier du fond du cœur.

Tout d'abord, merci à mon directeur de mémoire, Professeur Laurent Gajo, d'avoir accepté de m'accompagner durant ce long parcours, d'avoir su comprendre ma vision tout en m'apportant les conseils nécessaires pour que je ne me perde pas, d'avoir pris le temps de me voir et de répondre à mes multiples questions ainsi que de m'avoir rassurée dans mes moments de doute. Merci également à Monsieur Stéphane Borel qui, bien qu'il n'ait pas été là durant l'entièreté du travail, a fait partie de l'élaboration de celui-ci dans ses débuts. Merci à Madame Mariana Fonseca d'avoir accepté d'être la jurée de ce travail.

Ensuite, je souhaite remercier la générosité de Monsieur Pierre Martinez qui, le cœur sur la main, m'a volontiers donné des contacts utiles (que cela ait aboutit ou non) ainsi que celle de Madame Mariana Solano Rojas qui, depuis le Costa Rica, m'a tendu la main sans hésiter lorsque je cherchais désespérément une personne de plus pour mes entretiens.

Puis, bien évidemment, il me faut remercier toutes les participantes de mon étude qui se sont proposées d'elles-mêmes ou ont accepté de faire l'entretien à la suite de ma demande et, pour certaines, qui m'ont aidé à trouver les personnes manquantes.

Enfin et surtout, je tiens à remercier mes proches. Merci à ma mère d'avoir inspiré mon sujet et qui, fidèle à elle-même, est toujours à mes côtés quoiqu'il arrive. Merci à mon père pour ses multiples relectures et ses suggestions. Merci à ma marraine pour ces soirées passées à ses côtés qui ont su me changer les idées par le rire et calmer mes angoisses. Merci à Nathalie qui, bien qu'elle pense sûrement le contraire, a été l'une des principales raisons pour lesquelles je me suis finalement lancée dans la rédaction. Merci à mes amies d'avoir été là, tout simplement. Merci à Alma et Estelle qui ont pris le temps de me rassurer, de m'encourager et de me conseiller. Merci à Juliette d'avoir répondu à mon email depuis l'étranger pour partager son mémoire et son expérience avec moi. Pour finir, merci à ma grand-mère qui depuis le Chili ne cesse de croire en moi.

Table des matières

Introduction	1
I. PARTIE THÉORIQUE.....	4
1 La politesse.....	4
1.1 QU'EST-CE QUE LA « POLITESSE » ?	4
1.1.1 Les règles de politesse de Lakoff	5
1.1.2 Le Principe de Politesse de Leech.....	6
1.1.3 La politesse selon Brown et Levinson.....	8
1.1.4 La politesse selon Kerbrat-Orecchioni	10
1.2 LA LANGUE ET LES CULTURES	13
1.2.1 Sociétés et cultures	14
1.2.2 Peut-on parler d'universalité de la politesse ?.....	15
1.2.3 La relation interpersonnelle.....	18
1.2.4 Typologie des sociétés.....	20
1.2.5 La nature transitoire des sociétés.....	22
1.3 L'ACQUISITION DE LA POLITESSE.....	24
1.3.1 La compétence communicative	24
1.3.2 L'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les enfants	25
1.3.3 L'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les apprenants d'une langue étrangère	26
1.3.4 La distance interlinguistique	31
2 Les systèmes de politesse en français, espagnol et coréen	32
2.1 LE SYSTÈME DE POLITESSE EN FRANÇAIS.....	32
2.1.1 Les manifestations linguistiques de la politesse.....	33
2.1.2 Les pronoms d'adresse en français.....	36
2.1.3 La formulation des requêtes en français.....	38
2.2 LE SYSTÈME DE POLITESSE EN ESPAGNOL.....	40
2.2.1 Les pronoms d'adresse en espagnol	41
2.2.1.1 <i>Le système des pronoms d'adresse en Espagne</i>	42
2.2.1.2 <i>Le système des pronoms d'adresse en Amérique latine</i>	43
2.2.2 La formulation des requêtes en espagnol	45
2.2.2.1 <i>Les requêtes en Espagne</i>	45
2.2.2.2 <i>Les requêtes en Amérique latine</i>	47

2.3	LE SYSTÈME DE POLITESSE EN CORÉEN.....	48
2.3.1	Les pronoms d'adresse en coréen.....	49
2.3.2	Le système des honorifiques en coréen.....	49
2.3.3	La formulation des requêtes en coréen.....	53
2.4	CONCLUSION.....	55
II. PARTIE EMPIRIQUE		56
3	Recherche de terrain.....	56
3.1	MÉTHODOLOGIE.....	57
3.1.1	Les participants.....	57
3.1.2	Conduite des entretiens	58
3.2	ANALYSE DES DONNÉES	60
3.2.1	La politesse : un enjeu de la communication pas si apparent.....	61
3.2.2	Les codes socioculturels : une prise de conscience en immersion ?	64
3.2.3	Conflit entre les compétences linguistiques privilégiées par le système éducatif et les compétences sociolinguistiques nécessaires à une communication fluide dans un milieu francophone natif.....	69
3.2.4	Les énoncés directs : plus acceptables en coréen et en espagnol	72
3.2.5	Des systèmes de pronoms d'adresse relativement similaires, mais des usages différents.....	80
3.2.6	Passer d'un système d'adresse complexe à un système d'adresse simplifié : une tâche pas si aisée	83
3.3	DISCUSSION DES RÉSULTATS	87
Conclusion.....		97
Bibliographie.....		103
Annexes		109

Introduction

L'inspiration pour ce travail m'est venue de ma¹ mère d'origine chilienne. En 1989, elle s'installe en Suisse. Après plus de trente ans passés dans ce pays et ce malgré une intégration réussie, elle continue à trébucher sur les codes culturels. Il me serait impossible de comptabiliser le nombre de fois où nous nous sommes chicanées à table lorsqu'elle formulait des requêtes trop directes à mon goût. Mon côté suisse, ne pouvait s'empêcher d'être heurté par son « Passe-moi le sel ! » après quoi je la fixais intensément du regard en attendant un *s'il-te-plaît*, de la même façon qu'un parent qui dit à son enfant « Et le mot magique ? ». Inversement, durant mes visites occasionnelles au Chili, je ne pouvais m'empêcher de remarquer les regards surpris des membres de ma famille après avoir formulé une requête de type « *¿Me puedes pasar la sal por favor?* » (« Est-ce que tu peux me passer le sel s'il-te-plaît ? »). Leurs yeux obnubilés laissaient transparaître leur étonnement face à une politesse pour eux excessive. Durant les mois de réflexions qui précédèrent l'établissement de ma problématique, une question me survint : comment se fait-il que ma mère, après avoir passé la majorité de sa vie en Suisse, n'ait toujours pas assimilé ces codes sociaux ? Certains, ma mère la première, pourraient être tentés d'attribuer cela à un manque de talent notoire pour les langues. Il me semblait pourtant que l'explication ne pouvait pas reposer uniquement sur une question de « capacité » ou « d'incapacité » cognitive. Cet exemple, qui n'est qu'un parmi tant d'autres récits d'apprenants² de langues étrangères, montre selon moi qu'au-delà de l'expression linguistique de la politesse, des ressources culturelles plus ou moins difficiles à acquérir interviennent dans le processus d'apprentissage, et ce malgré la proximité de langues comme l'espagnol et le français. Quelques temps plus tard, après une présentation orale de groupe sur la politesse en coréen et français dans le cadre d'un séminaire de Master FLE, une autre question s'imposa : qu'en est-il d'une langue distante du français comme le coréen ?

L'objectif de notre travail sera donc de comprendre le rôle de la distance interlinguistique et des différences socioculturelles dans l'acquisition de la politesse en français langue étrangère (ci-après FLE) par le biais d'une approche comparative de trois systèmes différents. Le français sera la langue cible, la langue apprise par les participants de notre enquête qui auront comme

¹ Par convention, le « je » sera utilisée lorsque nous racontons des expériences personnelles et le « nous » lorsque nous serons dans une posture de chercheuse.

² L'utilisation du genre masculin sera adoptée, sans aucune intention discriminatoire, afin de faciliter la lecture.

langue première l'espagnol (proche du français) ou le coréen (distante du français). Nous tenterons ainsi de répondre aux questions suivantes :

1. Est-ce plus difficile pour un coréanophone d'apprendre le système de politesse du français – leur système étant drastiquement différent autant dans sa construction que dans son utilisation – que pour un hispanophone dont le système de politesse est plus proche du français ? Il est probable que la réponse soit relativement nuancée par le fait que les difficultés ne tiennent pas uniquement à la distance entre les deux langues : les coréanophones et les hispanophones rencontrent tous deux des difficultés dans l'apprentissage de la politesse, mais des raisons probablement plus spécifiques à chaque communauté discursive. Ce qui nous conduit à notre deuxième question.
2. Quelles sont les difficultés les plus importantes rencontrées par des apprenants hispanophones et coréanophones du FLE dans l'acquisition de la politesse ?
3. Quel est le rôle du bagage socioculturel des hispanophones et coréanophones dans l'acquisition du système de politesse du français ? En effet, il n'est pas uniquement question de la proximité/distance entre ces langues, mais de systèmes socioculturels plus ou moins différents qui impliquent des codes, des règles ainsi que des rapports individu-groupe spécifiques.

Afin de répondre à ces questions nous procéderons par étapes.

Dans le premier chapitre, nous évoquerons les développements de la recherche linguistique et les controverses théoriques dans ce domaine au travers d'une revue de la littérature. Tout d'abord, nous présenterons les théories de la politesse. Ensuite, nous aborderons l'importance de la dimension socio-culturelle dans les systèmes de la politesse. Finalement, nous examinerons comment cette dernière, *une compétence sociolinguistique*, est acquise chez les enfants et chez les apprenants de langues étrangères. Cela nous permettra de comprendre les enjeux de l'enseignement et de l'acquisition de la politesse, deux pôles indissociables. Par la même occasion, et vu la nature du phénomène étudié dont l'impact réel se mesure dans des situations de communication réelles, cette discussion autour de l'acquisition permettra d'introduire une dimension importante à nos yeux, soit celle de l'immersion. Il nous semble raisonnable de postuler que cette dernière pourrait considérablement influencer la conscience et la maîtrise des mécanismes de politesse.

Dans le deuxième chapitre, nous confronterons les systèmes de politesse de deux langues – l'espagnol comme langue typologiquement proche et le coréen comme langue typologiquement distante – au système de politesse du français, ceci dans le but de déterminer le rôle de la

distance interlinguistique dans l'acquisition de la politesse ainsi que les enjeux linguistiques, communicatifs et culturels de chacune. Il est important de noter que les mécanismes sociolinguistiques sous-jacents à chaque système de politesse dépendent d'une multitude de paramètres et vouloir faire une description détaillée de chacun dépasserait largement le périmètre d'un travail de mémoire. Pour cette raison, nous nous focaliserons sur deux sous-systèmes de politesse présents dans nos trois langues (français, espagnol et coréen) et qui devraient nous permettre d'analyser les divergences et convergences entre elles. Le français étant la langue cible, nous nous contenterons d'expliquer un système de politesse *standardisé*, et donc surtout centré sur la France métropolitaine, car c'est en général ce français-là qui est enseigné à l'étranger. Quant à l'espagnol, nous nous efforcerons de décrire dans les très grandes lignes, les différences linguistiques et culturelles entre l'Espagne et l'Amérique latine qui, au vu de leur histoire, ont développé des systèmes de politesse spécifiques. En ce qui concerne le coréen parlé sur la péninsule coréenne, dont la division dure depuis désormais 70 ans, nous nous focaliserons sur la Corée du Sud compte tenu du nombre d'études sensiblement plus important disponibles sur ce pays.

Pour finir, dans le troisième chapitre, nous répondrons aux questions de départ et discuterons de nos attentes grâce à des entretiens semi-directifs menés avec des apprenants de FLE originaires de Corée du Sud, d'Espagne et de différents pays d'Amérique du Sud, dans le but de comprendre leurs représentations et leur ressenti à propos de l'apprentissage de FLE (plus particulièrement de la politesse en français), de ces questions d'apprentissage et d'enseignement, de langue en tant que système et de langue en tant qu'outil de communication, de distance et de proximité.

I. PARTIE THÉORIQUE

1 La politesse

1.1 Qu'est-ce que la « politesse » ?

La politesse fait partie de notre quotidien. En effet, chacun a une idée plutôt claire, bien que variable, de ce qu'est la politesse. Le Larousse en ligne définit cette dernière comme « l'ensemble des usages sociaux régissant les comportements des gens les uns envers les autres » et le Robert en ligne y ajoute la dimension linguistique en précisant que la politesse est également « le langage à adopter dans une société ». Ces usages vont du simple geste de la main et l'intonation de notre voix, jusqu'aux salutations rituelles ou à l'usage d'*adoucisseurs* (terme sur lequel nous reviendrons plus tard). La politesse regroupe donc une multitude d'éléments comportementaux et est un phénomène fondamentalement transversal qui opère au croisement des champs de recherche de plusieurs disciplines : la linguistique, la sociologie et la pragmatique. En effet, le système de politesse change non seulement d'une langue à l'autre, mais également d'un groupe social à l'autre. Les niveaux de chaque système sont d'une complexité considérable souvent ignorée par les utilisateurs qui semblent naviguer dans le système de leur langue sans trop se poser de questions.

Malgré son omniprésence dans nos vies, la politesse a longtemps été écartée des discussions linguistiques. Dans les années 70, Grice développe le Principe de Coopération (ci-après PC). Ce principe, décrit dans son article « Logique et conversation » (1979), est basé sur quatre maximes conversationnelles : la maxime de quantité (donner la quantité d'information nécessaire, ni plus, ni moins), de qualité (apporter une contribution véridique), de relation (parler à propos) et de modalité (être clair, éviter l'ambiguïté). Dans son travail, il traite de la question de la politesse de manière sommaire comme si son importance était minime : « Il y a aussi bien sûr toutes sortes d'autres règles (esthétiques, sociales ou morales), du genre "Soyez poli" » (62). Cela pourrait s'expliquer par le fait que ses maximes sont basées sur l'idée que le but principal de la conversation est de *faire passer un message*, de *transmettre une information*, de *communiquer une intention*. Bien que ce concept ait ouvert des perspectives intéressantes et que le modèle de Grice continue d'être considéré comme un modèle de référence dans le domaine de la pragmatique linguistique, il a été remis en question maintes fois, car il ne prend pas en compte la dimension intrinsèquement socioculturelle de la conversation.

Ces interrogations ont donné naissance, à un nouveau domaine d'étude dans la pragmatique linguistique qui donna enfin sa place à la politesse. Parmi ces chercheurs, on retrouve Lakoff, Leech ainsi que Brown et Levinson qui basent leurs théories de la politesse sur la notion de *face* et de *territoire* de Goffman. Kerbrat-Orecchioni-Orecchioni – une linguiste française qui s'intéresse dans son ouvrage à trois tomes intitulé « Les interactions verbales » à la question de la politesse *in situ* – souligne que :

« les chercheurs ès interactions sont de plus en plus nombreux à admettre qu'il est impossible de décrire efficacement ce qui se passe dans les échanges communicatifs sans tenir compte de certains principes de politesse, dans la mesure où de tels principes exercent des pressions très fortes – au même titre que les règles plus spécifiquement linguistiques, et que les maximes conversationnelles de Grice – sur les opérations de production (interprétation des énoncés échangés. » (1992 : 159-160)

Pour cette raison, Kerbrat-Orecchioni partage l'avis de ces nouvelles voix sur la politesse, à savoir qu'elle est un « phénomène linguistiquement pertinent » (160) qu'il est nécessaire d'étudier en profondeur.

1.1.1 Les règles de politesse de Lakoff

Lakoff est une des premières linguistes à lancer le débat sur la politesse et à en faire un véritable objet d'étude. Elle définit la politesse comme suit : « a means of minimizing the risk of confrontation in discourse » (1989 : 102). De plus, elle nous met en garde contre à la dichotomie poli-impoli. En effet, selon elle, la notion de politesse ne doit pas être perçue comme une dichotomie (poli vs. impoli), mais comme étant constitué de trois éléments (103) :

1. Impoli (*rude* en anglais) : qui ne se plie pas aux règles de politesse alors qu'elles sont attendues dans la situation donnée.
2. Neutre (*non-polite* en anglais) : qui ne se plie pas aux règles de politesse, car elles ne sont pas attendues dans la situation donnée.
3. Poli (*polite* en anglais) : qui se plie aux règles de politesse que ce soit attendu ou pas dans une certaine situation.

Dans son article « The Logic of Politeness : or, Minding Your Own P's and Q's » publié en 1973, elle établit que la pragmatique – dans laquelle s'inscrit la politesse – et les règles qui s'en suivent, ne devraient pas occuper une place secondaire dans les études linguistiques. Elle postule que les manifestations de la politesse sont autant linguistiques que les branches lui appartenant plus « traditionnellement » comme la syntaxe ou la sémantique, et qu'elles sont sémantiquement pertinentes par rapport au contexte communicationnel dans lequel elles

s'inscrivent. Ainsi, elle réaffirme et, par la même occasion, légitime la place de la pragmatique dans la recherche linguistique et invite d'autres spécialistes à aller dans cette direction.

Cependant, Lakoff va plus loin que simplement légitimer la place de la politesse : elle lui attribue une plus grande importance dans la communication que la simple transmission de messages. De même que la syntaxe, la pragmatique est régie par des principes qui permettent d'établir si un énoncé est pragmatique ou non (dans le cas de la syntaxe, si l'énoncé est grammaticalement correct ou non). Lakoff en établit deux : 1) être clair (elle l'associe au PC de Grice) et 2) être poli. Les règles de la politesse sont, selon elle : 1) ne pas imposer sa vision et ne pas s'immiscer dans les affaires des autres ; 2) laisser à son interlocuteur le choix et la possibilité de prendre ses propres décisions 3) être amical et faire en sorte que son interlocuteur soit à l'aise. De même que les règles de coopération, les règles de politesse ont pour but que la conversation se déroule paisiblement et sans encombre. Pour Lakoff, le PC de Grice est une « sous-catégorie » de la première règle de politesse, car la raison pour laquelle un individu (en admettant qu'il se soumette effectivement au PC) souhaite transmettre son message rapidement, efficacement et facilement, est qu'il veut éviter d'embarrasser, de gêner ou d'accabler son interlocuteur et donc, éviter d'être impoli.

1.1.2 Le Principe de Politesse de Leech

À la suite des articles de Lakoff, Leech prend la même direction en se positionnant ainsi au début de son ouvrage « Principles of Pragmatics » : « Now, many would argue, as I do, that we cannot really understand the nature of language itself unless we understand pragmatics: how the language is used in communication » (1983 : 1). La pragmatique a été trop longtemps ignorée et oubliée des linguistes alors qu'elle mérite sa place dans ce domaine tout autant que la syntaxe.

Leech parle de deux grandes approches de la linguistique : le formalisme (largement dominant à l'époque), qui se situerait plutôt du côté de la syntaxe et verrait la langue comme un phénomène purement *mental*, et le fonctionnalisme qui privilégie la pragmatique et considère la langue avant tout comme un phénomène *sociétal*. Ces deux axes qui semblent, au premier abord, ouvertement opposés, ont cependant chacun « a considerable amount of truth on its side » et, selon Leech, « the correct approach to language is both formalist and functionalist » (46).

Il ne se positionne pas dans le rejet total du principe de Grice, bien au contraire, mais il admet que le PC n'est pas recevable si certaines de ses exceptions ne peuvent être expliquées de manière satisfaisante. Pour résoudre ce problème, il avance l'idée d'un Principe de Politesse (ci-après PP) qui serait nécessairement complémentaire au PC, ceci afin d'expliquer les énoncés qui ne respectent pas ce dernier.

Il s'aligne également sur l'avis de Lakoff concernant la « supériorité » du PP comparé au PC :

« The CP [PC en français] enables one participant in a conversation to communicate on the assumption that the other participant is being cooperative. In this the CP has the function of regulating what we say so that it contributes to some assumed illocutionary or discoursal goal(s). It could be argued, however that **the PP has a higher regulative role than this**: to maintain the social equilibrium and the friendly relations which enable us to assume that our interlocutors are being cooperative in the first place. » (82, nous soulignons)

Leech ne rattache pas le PP à la notion de *face*, mais à celles de *coût* et de *bénéfice*. Chaque acte qu'un locuteur effectue a un coût, autant pour lui que pour son interlocuteur. Le locuteur se décide à accomplir un acte et évalue les coûts et bénéfices. S'il arrive à la conclusion que le coût est trop élevé et que les bénéfices, au contraire, sont moindres, la politesse entre en jeu et lui servira à atténuer l'effet négatif d'un acte potentiellement « dangereux ».

Il établit le PP comme étant régi par six maximes qu'il associe aux quatre catégories des *actes de langage* de Searle les plus importantes selon lui (105-106) :

- assertifs : le locuteur considère que ce qu'il dit est vrai ;
- directifs : le locuteur veut produire une réaction de la part de son interlocuteur ;
- commissifs : le locuteur s'engage à faire une action dans le futur ;
- expressifs : le locuteur exprime son ressenti et son état d'esprit en rapport avec une situation donnée.

Chaque maxime consiste en deux « volets » : le volet de la *politesse négative* (points a) qui « consists in minimizing the impoliteness of impolite illocutions » et le volet de la *politesse positive* (points b) qui « consists in maximizing the politeness of polite illocutions » (83-84) :

1. maxime du *tact* : lors d'actes directifs et commissifs ; a) minimiser le coût pour l'autre (ci-après A) et b) maximiser le bénéfice pour A ;
2. maxime de *générosité* : lors d'actes directifs et commissifs ; a) minimiser le bénéfice pour soi-même (ci-après L) et b) maximiser le coût pour L ;
3. maxime d'*approbation* : lors d'actes expressifs et assertifs ; a) minimiser l'affront d'A b) maximiser les éloges envers A ;

4. maxime de *modestie* : lors d'actes assertifs ; a) minimiser les éloges envers L b) maximiser l'affront de L ;
5. maxime de l'*accord* : lors d'actes assertifs ; a) minimiser le désaccord entre A et L b) maximiser l'accord entre A et L ;
6. maxime de *sympathie* : lors d'actes assertifs ; a) minimiser l'antipathie entre A et L b) maximiser la sympathie entre A et L.

1.1.3 La politesse selon Brown et Levinson

À la suite de Leech, naît un des modèles les plus mentionnés dans la littérature sur la politesse, à savoir celui de Brown et Levinson. Afin de faciliter la compréhension de celui-ci, nous évoquerons rapidement les quelques notions de Goffman (mises en évidence en italique) dont ils se sont inspirés.

L'ouvrage de Goffman « Les rites d'interaction », publié en 1974, gravite autour d'une métaphore : toute interaction sociale est comme une pièce de théâtre avec une *scène* et des *acteurs*. Le terme central de sa théorie est la *face* qu'il définit comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (9). En d'autres termes, elle est l'image que la personne projette d'elle-même durant une interaction avec des interactants donnés et dans un contexte donné. La *face* d'une personne est donc changeante et s'adapte à la situation et aux interlocuteurs.

Selon Goffman, chaque individu (*acteur*) adopte une *face* qui s'inscrit dans une *ligne de conduite* attendue de lui, selon la place sociale qu'il occupe et le rôle qui lui revient dans une situation donnée (*scène*). Il est de son devoir de ne pas s'écarter de ce qui est attendu de lui par les autres interactants ce que Goffman appelle *garder la face*. Pour ce faire, les interactants pratiquent la *figuration*, soit « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même) » (15). Les différentes faces qui interagissent s'inscrivent chacune dans le *territoire* de chaque individu qui peut être envahi à tout moment par un des interactants.

Brown et Levinson s'écartent de la direction prise par Lakoff et Leech. En effet, il n'est plus questions des maximes ou de principes, mais bien d'un modèle spécifique de la politesse qui se veut le plus complet possible. Ces deux linguistes s'inspirent grandement de la notion de *face* de Goffman pour définir la politesse. Aux termes de Goffman, à savoir *territoire* et *face*, ils

préfèrent ceux de *face négative* et *face positive* respectivement qui cohabitent, selon eux, dans chaque individu social. La *face négative* est tout ce qui se rapporte à ce que Kerbrat-Orecchioni traduit comme « territoire corporel, spatial, ou temporel ; biens et réserves, matérielles ou cognitives » (1992 : 167). La *face positive*, elle, se rapporte à l'image de soi à laquelle les interactants prétendent.

À cela, Brown et Levinson ajoutent la terminologie de *Face Threatening Acts* (ci-après FTAs) qui ne sont autres que des menaces potentielles envers les deux *faces* de chaque individu. Les deux linguistes partent du principe que la majorité des *actes* (si ce n'est tous), qu'ils soient verbaux ou non, constituent une menace pour les *faces*.

Cela leur permet ensuite de créer des catégories d'actes groupés selon la face qu'ils menacent. Il est important de garder à l'esprit que certains actes entrent dans plusieurs catégories à la fois. Kerbrat-Orecchioni les traduit de l'anglais et les exemplifie de la manière suivante (1992 : 169) :

1. « Actes menaçants pour la face négative de celui qui les accomplit » : les offres ou les promesses, soit des engagements qui risquent d'affecter la personne qui l'assume.
2. « Actes menaçants pour la face positive de celui qui les accomplit » : les aveux, les excuses et toute forme d'*actes* auto-dégradants.
3. « Actes menaçants pour la face négative de celui qui les subit » : les questions indiscretes et les *actes directifs* de Searle (ordres, requêtes, interdictions).
4. « Actes menaçants pour la face positive de celui qui les subit » : les critiques, les reproches, les insultes, les moqueries et bien d'autres.

Selon Brown et Levinson, les faces sont donc à la fois constamment menacées et en quête de préservation, de sorte que les individus cherchent systématiquement à se protéger et protéger autrui par différentes stratégies de *politesse* (au nombre de cinq grandes catégories) que l'on retrouve ci-dessous avec la traduction française proposée par Kerbrat-Orecchioni (1992 : 174).

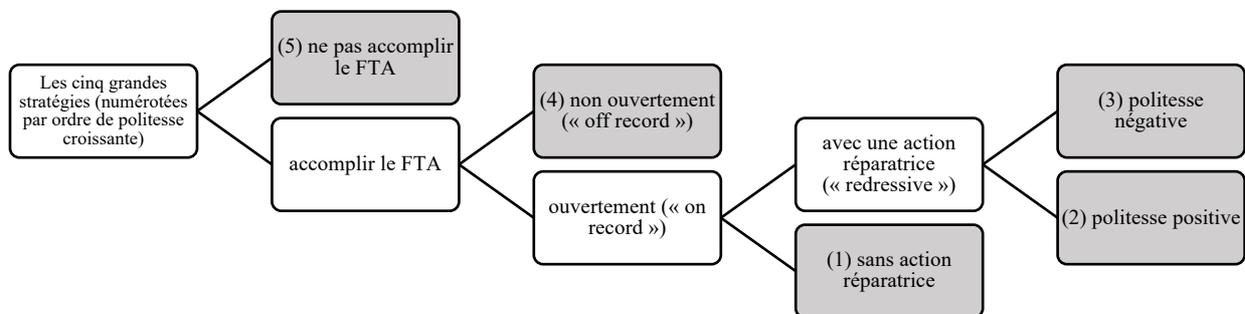


Figure 1 Adaptation des stratégies de politesse de Brown et Levinson tirée de Kerbrat-Orecchioni (1992 : 174)

Le choix d'une ou plusieurs stratégies se fait, toujours selon Brown et Levinson, en fonction de : 1) le degré de gravité du FTA, 2) la distance sociale entre les interactants (relation horizontale) et 3) la relation de pouvoir entre les interactants (relation verticale).

Les supers stratégies (2), (3) et (4) sont elles-mêmes divisées en plusieurs sous-catégories. Nous n'entrerons cependant pas dans les détails ici, l'important étant de comprendre que selon les auteurs, la politesse est une hyper-stratégie permettant aux individus de faire face aux éventuels FTAs et ainsi protéger leurs faces et celles des autres.

Parmi les modèles proposés précédemment, celui de Brown et Levison a été sans aucun doute le plus influent. Il a d'ailleurs largement inspiré la réflexion et les recherches de nombreux linguistes et a su faire ses preuves à travers le temps. Cependant, comme pour la plupart des modèles, il arrive un moment où il doit être amélioré, complété et enrichi. Kerbrat-Orecchioni est l'une des linguistes à avoir proposé une version actualisée du modèle de Brown et Levinson.

1.1.4 La politesse selon Kerbrat-Orecchioni

Finalement, nous terminerons cette revue des théories de la politesse par celle de Kerbrat-Orecchioni qui, à ce jour, a proposé selon nous le modèle le plus complet dans le deuxième tome de sa collection intitulée « Les interactions verbales » (1992).

Pour Kerbrat-Orecchioni, la politesse est un hyperonyme qui recouvre plusieurs termes – comme le tact, la courtoisie, la bienveillance, la bienséance, la civilité, le savoir-vivre, l'étiquette ou encore la déférence (163) – et permet de gérer « les comportements que le locuteur est censé observer [...] envers son (ou ses) partenaire(s) d'interaction » (164). Pour la suite de notre travail, il est important de préciser que la déférence est une politesse particulière qui « reflète le statut hiérarchique des participants, et qu'elle consiste dans la manifestation d'une subordination symbolique à autrui » (163). Kerbrat-Orecchioni réitère également l'importance de voir la politesse comme une notion scalaire (poli-neutre-impoli) et non pas comme une dichotomie (poli-impoli) (165). Selon elle, les aspects du discours qui relèvent de la politesse sont ceux :

1. « qui sont régis par des règles (même s'il ne s'agit pas à proprement parler de formules "routinisées"),
2. qui interviennent au niveau de la relation interpersonnelle,
3. *et qui ont pour fonction de préserver le caractère harmonieux de cette relation* (au pire : neutralisation des conflits potentiels ; au mieux : faire en sorte que chacun des participants soit envers l'autre le mieux disposé possible). » (163)

Comme ses prédécesseurs, elle s'aligne sur la pensée qui semble désormais s'imposer : la politesse occupe une place importante dans toute interaction sociale et « la problématique de la politesse se localise non point au niveau du contenu informationnel qu'il s'agit de transmettre, mais au niveau de la relation interpersonnelle, qu'il s'agit de réguler » (159). En d'autres mots, la politesse sert à maintenir et préserver les relations avec autrui. Naturellement, elle s'appuie sur le modèle le plus couramment admis à cette époque, celui de Brown et Levinson, tout en apportant quelques ajouts et modifications afin de corriger ses faiblesses.

Premièrement, elle soulève le fait que leur modèle ne distingue pas assez clairement entre les principes que Kerbrat-Orecchioni appelle « A-orientés », soit les principes de ménagement ou de valorisation de la face d'autrui, et les principes « L-orientés » adoptés par le locuteur pour ménager ou valoriser sa propre face. Elle propose ainsi d'inclure initialement dans le classement la distinction entre ces deux principes.

Deuxièmement, elle critique l'approche purement *négative* de l'interaction, en raison du terme FTA, comme si cette dernière était exclusivement une manifestation de menaces potentielles que les interactants devraient s'efforcer d'éviter ou de désamorcer en adoptant une position constamment défensive. Afin de résoudre ce problème, Kerbrat-Orecchioni introduit la notion d'*anti-FTAs*, soit les *Face Flattering Acts* (ci-après FFAs).

Ce nouveau terme permet selon elle de clarifier la troisième faiblesse du modèle de Brown et Levinson : les contradictions de leur classement. En effet, selon Kerbrat-Orecchioni on voit se côtoyer dans ce dernier « des phénomènes hétéroclites, et figurer des catégories distinctes des phénomènes apparentés » (177), problèmes qui semblent émaner de l'ambiguïté des termes *négatif* et *positif*. Les notions de *faces négatives* et *faces positives* peuvent prêter à confusion en créant un parallèle entre la *politesse négative* qui se rapporterait donc à la composante territoriale et la *politesse positive* qui se rapporterait à la face positive. Cependant, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni, cette opposition (*politesse négative* vs *politesse positive*) est en fait basée sur les rites négatifs et positifs de Durkheim³. La politesse négative est ainsi « abstentionniste », car elle consiste à éviter de commettre un FTA ou, s'il est commis, à l'adoucir ; alors que la politesse positive consiste à accomplir un acte poli afin de valoriser les faces d'A. Brown et Levinson associent les deux oppositions créant ainsi deux axes ou deux types de politesse : *face négative/politesse négative* vs *face positive/politesse positive*. De cette

³ Dans son ouvrage, Kerbrat-Orecchioni (1992 : 177) n'indique pas la référence du travail de Durkheim.

façon, ils définissent la *politesse négative* comme étant un processus d'évitement uniquement dans le but de préserver le territoire. Or, cela pose un problème, car les *politesses négative* et *positive* peuvent concerner tout autant la *face négative* que la *face positive*. Kerbrat-Orecchioni propose donc un classement consistant en quatre types de politesse (178, ses exemples) :

1. La *politesse négative* envers la *face négative* (excuse en guise de réparation)
2. La *politesse négative* envers la *face positive* (atténuation d'une critique)
3. La *politesse positive* envers la *face négative* (cadeau)
4. La *politesse positive* envers la *face positive* (compliment)

Le modèle complet (184) se présente donc ainsi (comme Kerbrat-Orecchioni, nous avons ajouté les maximes de Leech correspondantes entre crochets) :

I) Principes A-orientés (tous favorables à A)

- (1) *politesse négative*, soit le fait d'éviter ou d'atténuer les menaces envers la *face négative* d'A [minimiser le coût pour A] et la *face positive* d'A [minimiser l'affront d'A ; minimiser le désaccord entre A et L ; minimiser l'antipathie entre A et L] ;
- (2) *politesse positive*, soit le fait de produire des anti-FTAs envers la *face négative* d'A [maximiser le bénéfice pour l'autre] et la *face positive* d'A [maximiser les éloges envers autrui ; maximiser l'accord entre A et L ; maximiser la sympathie entre A et L].

II) Principes L-orientés

A) Principes qui jouent en faveur de L :

- (1) versant *néгатif* où L s'arrange « pour ne pas perdre trop ostensiblement » ni sa *face négative* ni sa *face positive* ;
- (2) versant *positif* à priori n'existe pas, car comme l'explique Kerbrat-Orecchioni « on ne saurait raisonnablement admettre, parmi les principes constitutifs du savoir-vivre, quelque chose comme “faites votre propre éloge” » (184)

B) Principes qui jouent en défaveur de L :

- (1) versant *néгатif* où L évite ou du moins atténue les anti-menaces envers sa *face négative* [minimiser le bénéfice pour L] et sa *face positive* [minimiser les éloges envers L] ;
- (2) versant *positif* où L produit des menaces envers sa *face positive* [maximiser le coût pour L] et *néгатive* [maximiser l'affront de L].

Il semble important de rappeler que la politesse ne se manifeste pas qu'au travers de la langue. Bien évidemment, dans toute société la politesse peut aller du simple geste comme celui de tenir la porte à la personne qui vous suit, au fait de laisser votre interlocuteur terminer sa phrase avant de commencer la vôtre ; de votre choix vestimentaire au ton que vous adoptez. Dans des termes plus scientifiques, comme le note Kerbrat-Orecchioni, nous différencions en linguistique de la politesse :

- les *marqueurs non verbaux* : les gestes (posture, atouchements), la distance physique entre les interactants, car « plus [ils] sont “proches” et plus ils se tiennent près » (1996 : 43), l'apparence physique, l'habillement ;
- les *marqueurs paraverbaux* : le timbre de la voix, le débit ou l'agencement des chevauchements de parole ;
- les *marqueurs verbaux* : les termes d'adresse, les honorifiques, etc.

Bien évidemment, elle explique que « [l]’accompagnement paraverbal et non verbal [...], le ton et la mimique jouent pour l’effet de politesse (ou au contraire de grossièreté) que peut produire dans l’interaction un énoncé donné » (1992 : 162). Cependant, dans notre travail nous nous pencherons sur les *marqueurs verbaux* car ce sont bien ces derniers qui sont généralement didactisés à des degrés divers en classe de FLE, et assimilés par les apprenants.

1.2 La langue et les cultures

Comme l'explique Trudgill, la langue et la société sont intimement liées de sorte que la deuxième influence inévitablement la première de différentes manières (2000 : 15-16). Il mentionne comme facteurs principaux l'environnement physique et social de la société en question ainsi que ses valeurs. Cependant, ces derniers ne représentent que la première couche. En effet, au sein même d'une société qui, par son environnement physique et social ainsi que par ses valeurs, exerce influence certaine sur le langage, les individus et leur bagage socioculturel en font de même. Chacun s'inscrit dans des catégories multiples comme l'âge, le statut, la classe sociale, le genre, mais possède aussi une expérience personnelle, des opinions, des valeurs et des cultures qui toutes ensemble vont conditionner la façon dont l'individu se comporte dans une situation sociale donnée et le langage qu'il choisit d'adopter.

1.2.1 Sociétés et cultures

Il existe une multitude de termes dans les recherches en sociolinguistique qui peuvent porter à confusion : on parle de société, d'ethnie, de culture, de peuple, de communauté, etc. Comment naviguer dans cet océan terminologique ? Nous ne nous aventurerons pas à définir chacun de ces concepts ou à trancher ici les controverses et l'histoire mouvementée de leur emploi dans les sciences sociales, car là n'est pas l'objectif de notre travail.

Nous comprenons habituellement la *société* comme un ensemble de personnes qui sont liées par des relations économiques, politiques et sociales et rattachées à un territoire. Cependant, ce terme recouvre en fait des réalités complexes aux frontières relativement floues : nationales, géopolitiques, civilisationnelles. En effet, on entend parler de *la* société occidentale, mais également *des* sociétés occidentales. Cela montre bien l'imprécision et la polysémie de ce concept qui sert à désigner des phénomènes et des ensembles humains de taille et de nature très différentes.

Par *culture*, nous entendons en général l'ensemble des pratiques et des codes comportementaux, intellectuels, idéologiques et artistiques partagées par un groupe humain, qui le caractérise et en même temps le différencie des autres. Comme le concept de *société*, *culture* est un terme souvent compris de manière très large et associé à des unités politiques ou géographiques : les nations se voient attribuer ainsi une culture et on parlera, par exemple, de *culture française*. Cependant, le concept de culture est employé également à des échelles territoriales plus petites, pour caractériser des collectifs humains habitant une région ou une aire géographique limitée : le midi de la France, Paris, la Bretagne, l'Alsace, etc. La culture diffère enfin, selon des facteurs transversaux communs à tous les collectifs humains : facteurs démographiques, sociologiques, de croyance ou de genre tels que l'âge, le statut social, la religion, l'identité sexuelle, etc.

Il nous semble également intéressant d'évoquer le terme *communauté discursive* utilisé par Kerbrat-Orecchioni qu'elle définit comme un ensemble de locuteurs qui partagent :

- au moins une langue
- un même stock de « ressources communicatives » (1994 : 9) (dont les compétences linguistiques, les règles d'appropriation contextuelle des énoncés produits et l'ensemble des règles conversationnelles)

Selon Kerbrat-Orecchioni (1994 : 116) les recherches dans le domaine des *communautés discursives* sont encore hésitantes en 1994, car comme elle l'explique, pour établir les normes

communicatives, il faudrait d'abord les décrire dans leur entièreté afin de pouvoir comparer les communautés. Au stade actuel des connaissances et malgré les controverses qui l'accompagnent, il nous semble que le concept de *communautés discursives* permet de définir plus clairement l'*éthos* (le « profil communicatif » selon Kerbrat-Orecchioni) d'un groupe qui partagerait des caractéristiques linguistiques et socioculturelles communes, sans se contenter de généralisations comme « une nation, une société, une culture, une langue ».

Dans ce travail nous comparerons le système de politesse de trois langues : le français métropolitain, l'espagnol (cas complexe en raison des nombreuses variantes engendrées au cours des siècles qui ont suivi l'expansion européenne, la constitution d'un empire colonial espagnol et, plus tard, d'États latino-américains indépendants) et le coréen. Il ne s'agira pas pour nous de plonger dans l'énorme et périlleuse entreprise consistant à analyser en détail les spécificités et différences qui relient ces différentes langues à l'éventail complexe des sociétés qui les pratiquent avec leurs spécificités culturelles et historiques propres. Le but de notre travail est de comparer une langue typologiquement proche du français, l'espagnol, avec une langue typologiquement distante, le coréen, afin de voir si cette relation interlinguistique de distance/proximité influence ou non, et de quelle manière, l'acquisition de cette *compétence sociolinguistique* qu'est la politesse. Nous tenterons de prendre en compte les différences culturelles jusqu'à un certain point, la nature de ce travail engendrant inévitablement des généralisations. En raison du passé colonial, le français est une langue parlée sur six des sept continents et, bien évidemment, il n'est pas pratiqué partout de la même manière. Les usages de politesse changent d'un continent à l'autre, d'un pays à l'autre et d'une région à l'autre. Le français étant notre langue cible, soit la langue d'apprentissage, il sera analysé comme une langue étrangère apprise par des hispanophones et des coréanophones et souvent enseigné en cours selon le « standard » de la France métropolitaine. En ce qui concerne l'espagnol, nous mentionnerons les différences culturelles observables entre l'Amérique du Sud et l'Espagne, qui viendraient influencer le système de politesse de cette langue. Dans le cas du coréen, nous nous limiterons à la Corée du Sud en raison de notre plus grande familiarité avec celle-ci et du nombre restreint de recherches disponibles concernant la Corée du Nord.

1.2.2 Peut-on parler d'universalité de la politesse ?

Outre la tendance en partie contrainte à adopter des généralisations sur la société et les cultures, une autre tendance dominante dans les études linguistiques a été de vouloir déceler des

« universaux », c'est-à-dire des règles, des principes, des codes qui seraient communs à toutes les langues humaines parlées. Il va sans dire que l'idée est tentante, cependant elle peut être également contre-productive et réductrice. Les chercheurs sont nombreux à mettre en garde face aux universaux. Les premières théories de la politesse que nous avons mentionnées plus tôt (Lakoff, 1973, 1977 ; Leech, 1983 ; Brown et Levinson, 1987) avaient une approche *universaliste* qui fut largement critiquée, car elle postulait l'universalité d'un phénomène intrinsèquement dépendant de la diversité culturelle et pouvait conduire à des analyses beaucoup trop générales. Leech se défend en déclarant :

« Although I do not want to underestimate the large differences between polite linguistic behaviour in different societies, I believe there is a common pragmatic and behavioural basis for them, so that (for example) when Chinese speakers talk of *limào* and English speakers talk of *politeness* they are not talking about totally unrelated phenomena » (Leech 2007 : 200, cité par Assimakopoulos 2014 : 36)

Lakoff ainsi que Brown et Levinson s'alignent également sur Leech. Ils mettent en lumière le paradoxe de la politesse qui est à la fois singulière et universelle, car bien qu'elle existe dans chaque langue, sa forme et ses manifestations varient justement selon la société, la culture, les individus :

« Now one objection to [the formulation that the rules of politeness are universal] is that what is polite for me may be rude for you. I am claiming here that these rules are universal. But clearly customs vary. Are these statements contradictory? I think not. What I think happens, in case two cultures differ in their interpretation of the politeness of an action or an utterance, is that they have the same three rules, but different orders of precedence for these rules. » (Lakoff, 1973: 303).

« The essential idea is this: interactional systematics are based largely on universal principles. But the application of the principles differs systematically across cultures, and within cultures across subcultures, categories and groups. » (Brown et Levinson, 1987 : 283)

Pour ces auteurs, « l'universalité de la politesse » ne signifie pas que les systèmes de politesse soient les mêmes dans toutes les sociétés et n'empêche pas non plus une étude détaillée de la politesse et de ses multiples manifestations. L'*universalité* veut dire que le phénomène de la politesse existe bel et bien dans toutes les communautés discursives, mais qu'il se manifeste différemment selon leurs spécificités propres.

Selon Stavros Assimakopoulos (2014), l'universalité de la politesse est un concept tout à fait valable. Il l'explique en utilisant la notion de *Background* de Searle (1983), soit toutes les capacités mentales abstraites qui permettent à chacun de se représenter son environnement. Ainsi, on retrouve :

1. le *deep Background* qui regroupe les capacités communes partagées par tous les êtres humains du fait de leur biologie (marcher, manger, boire, etc.) et les propriétés « spatiales » (existence indépendante des objets et des autres, réalités physiques comme la gravité) ;
2. le *local Background* qui regroupe toutes les pratiques culturelles (tenir la porte à quelqu'un, ne pas mettre ses coudes sur la table à manger, mettre la main devant la bouche quand on tousse ou on baille) : plus les similitudes du *local Background* des interactants sont nombreuses, plus ils partageront une conception semblable de la politesse et éviteront ainsi les malentendus.

Le premier serait une base de compétences universelle dans le sens littéral du terme : partagée par tout être humain, dans toute société. Le deuxième, là où s'inscrit la politesse, serait une base de compétences qui varie d'un individu à l'autre selon son expérience, son bagage culturel et la société dans laquelle il évolue. Le *local Background* est donc une matrice changeante qui exprime les codes culturels et les conceptions du mécanisme universel de la politesse tels qu'ils s'incarnent de manière spécifique dans chaque *communauté discursive*.

Il importe néanmoins de nuancer la notion « d'universalité » et de l'employer avec prudence, parce que la singularité et la variation sont des caractéristiques inhérentes aux langues et on ne peut développer des théories linguistiques sans tenir compte de celles-ci. Kerbrat-Orecchioni (1994) nous met en garde contre la croyance en l'universalité des concepts comme les *actes de langage* de Searle ou les *faces* de Goffman. Cette tendance à trop généraliser mène parfois les chercheurs à « l'ethnocentrisme ». Zhang note dans sa thèse de Doctorat que la notion de *face*, très employée dans les théories prédominantes de la politesse, est problématique, car elle n'est pas représentative des codes et des pratiques en vigueur dans toutes les sociétés. Elle cite en ce sens Matsumoto :

The model person who possesses the attributes of positive and negative face is, especially in light of the latter, an individual who desires to defend his/her own territory from the encroachments of others. This notion of individuals and their rights has long been acknowledged as playing an increasingly dominant role in European and American culture. It should be pointed out, however, that such a notion cannot be considered as basic to human relations in Japanese culture and society. (1988 : 405, cité par Zhang 2022 : 26)

Ces deux auteures nous encouragent donc à aborder des phénomènes sociolinguistiques tels que la politesse avec précaution et à nuancer nos propos.

Si nous admettons que la politesse est un phénomène universel, mais qu'elle se manifeste différemment dans chaque communauté discursive, peut-on classer les sociétés de la moins polie à la plus polie ? Kerbrat-Orecchioni pense qu'il est possible d'admettre que certaines sociétés soient plus polies que d'autres étant donné que la politesse « est proportionnelle à l'attention que le locuteur manifeste envers son interlocuteur » (1994 : 105). Ainsi, selon elle, les sociétés les plus polies seraient les sociétés asiatiques, car elles possèdent « une grande richesse de procédés de politesse, [...] dont [elles] usent systématiquement » (105). Cependant, la politesse n'est pas facilement quantifiable (105-6) : son fonctionnement est parfois paradoxal avec des formes qui peuvent avoir des effets contraires selon les situations. Les sociétés ont des attentes variables sur ce qu'est un comportement poli/malpoli selon les situations et la politesse reste avant tout un phénomène fondamentalement subjectif. En effet, si pour un francophone « Passe-moi le sel ! » est malpoli, pour un hispanophone cette requête est tout à fait neutre et acceptable et ne comporte aucune infraction aux règles de politesse. La nuance est donc bien de mise pour un phénomène si complexe.

1.2.3 La relation interpersonnelle

Dans la première page de son ouvrage « Sociolinguistics: An introduction to language and society », Trudgill écrit : « Language is not simply a means of communicating information – about the weather or any other subject. It is also a very important means of establishing and maintaining relationships **with other people** » (2000, nous soulignons). Il explique que dans toute interaction, les individus utilisent le langage afin d'établir des relations sociales ou interpersonnelles.

Dans la première partie de son ouvrage « Les interactions verbales. Tome II », Kerbrat-Orecchioni explique en détail la *relation interpersonnelle*. Celle-ci se construit, selon elle, sur deux axes principaux : l'*axe horizontal* et l'*axe vertical*. Chaque axe est graduel et dépend de :

- données externes (contextuelles) : le cadre (travail, maison, fête, université, etc.), des personnes impliquées (âge, statut, identité sexuelle, etc.) et le lien socio-affectif qui les relie (collègues, amis, famille, etc.) ;
- données internes : les signes échangés durant l'interaction (verbaux, paraverbaux et non verbaux) également appelés *relationèmes*.

L'*axe horizontal* se réfère à la distance relative entre les participants d'une interaction qui s'articule entre le pôle *familiarité/intimité* et le pôle *distance*. De manière générale, nous

pouvons dire que la *relation horizontale* est par nature symétrique, car une relation dissymétrique serait source de malaise pour chacun des participants.

L'*axe vertical* se réfère au pouvoir, à la hiérarchie, à la domination et au rapport des places. Cet axe est donc naturellement dissymétrique contrairement à l'*axe horizontal*, car il reflète le fait que les interactants n'occupent justement pas des places ou des rôles égaux dans l'interaction. Cet axe s'articule entre les pôles *supériorité* et *infériorité*.

Durant leurs interactions, les interlocuteurs utilisent des marqueurs verbaux – soit les *relationèmes horizontaux* ou *verticaux* selon l'axe – qui sont « à considérer à la fois comme des **indicateurs** et des **constructeurs** de la relation interpersonnelle » (1996 : 42). Kerbrat-Orecchioni nous rend attentifs au fait que plusieurs de ces marqueurs sont en réalité les mêmes et jouent donc sur les deux axes en les rendant « difficilement dissociables » ; ainsi, ils peuvent représenter autant la relation de *pouvoir* que la relation de *solidarité* (69). De plus, un même marqueur peut avoir des effets contraires selon la situation, rendant ainsi compte de la variabilité complexe des *relationèmes* dont le maniement « se caractérise, dans la plupart des sociétés, par une grande souplesse de jeu » (128) de la part des locuteurs.

Dans le cas des *relationèmes horizontaux*, on trouve premièrement les *termes d'adresse*, différents d'une langue à l'autre, car ce sont les marqueurs les plus évidents de la relation entre les participants. Ils sont constitués des *pronoms d'adresse* (par exemple le « tu », ci-après T, et le « vous », ci-après V, en français) et des *noms d'adresse* ou *appellatifs*, soit tous les « syntagmes nominaux susceptibles d'être utilisés en fonction vocative » (1992 : 21) qui regroupent les noms personnels, les termes de parenté, les termes de profession, les termes affectueux et bien plus encore⁴. Deuxièmement, les thèmes abordés durant la discussion : avec une personne proche, on abordera plus facilement des sujets intimes qu'avec une personne éloignée. Troisièmement, la langue, la variété de langue (dialecte, technolecte, etc.) ou le registre/niveau de langue (familier, courant, soutenu) utilisés durant l'échange. Finalement, certains *actes de langage* (remerciements, salutations, etc.) sont représentatifs de la relation horizontale.

Dans le cas des *relationèmes verticaux*, on retrouve plusieurs des *relationèmes horizontaux* : les *termes d'adresse*, le choix de la langue, de la variété ou du registre, les thèmes abordés, le vocabulaire utilisé, les opinions échangées et les *actes de langage* entrepris. À tous ceux-ci, Kerbrat-Orecchioni ajoute l'organisation des tours de parole qui se fait selon certaines règles et

⁴ Pour une liste plus complète des *noms d'adresse* ou *appellatifs* se référer au classement de Braun (1988 : 9).

codes, mais aussi selon le statut des interactants : inviter son interlocuteur à prendre la parole par un silence ou verbalement, interrompre son interlocuteur ou être interrompu, monopoliser la conversation ou, au contraire, s'effacer, etc.

Comment s'articulent ces deux axes ? Kerbrat-Orecchioni explique que ce problème est complexe, « car ce sont en grande partie les mêmes types d'unités, et même parfois les mêmes unités, qui jouent aux deux niveaux » (1992 : 122). Elle donne l'exemple du V en français qui peut exprimer le respect en cas d'usage non réciproque (*axe vertical*) et la distance si leur usage est symétrique (*axe horizontal*). Cette distinction n'est pas toujours claire, surtout pour les non-natifs qui, dans le cas de l'exemple donné, pourraient ainsi confondre respect et distance. D'autant plus que « si la plupart des taxèmes sont universels, certains d'entre eux sont culturellement spécifiques » (102).

Ces deux axes (vertical avec hiérarchie/égalité et horizontal avec distance/intimité) peuvent se croiser et donc former, en théorie, quatre catégories (122) : [égalité] + [distance], [égalité] + [intimité], [hiérarchie] + [distance] et [hiérarchie] + [intimité].

La dernière catégorie, difficilement compatible et très peu attestée en français existe cependant, comme le montre Braun (1988 : 21-2, cité par Kerbrat-Orecchioni 1992 : 123), avec un « V familial », dans certaines variétés de l'espagnol ou du français parlé en Belgique. Dans d'autres sociétés, comme les sociétés asiatiques, cette combinaison est très utilisée.

1.2.4 Typologie des sociétés

Après avoir clarifié les deux axes qui sont le squelette de la relation interpersonnelle, la question de « types » de société surgit. Le souhait de « classification » des différentes sociétés n'est pas une nouveauté.

Dans ses ouvrages « Les interactions verbales. Tome III (1994) » et « La conversation » (1996), Kerbrat-Orecchioni envisage différentes typologies des sociétés (à ne pas comprendre comme des axes avec des pôles opposés, mais bien comme des « graduations ») basées sur :

- la « verbosité », soit la place que la parole occupe dans ladite société : sociétés communicatives vs peu communicatives ;
- la conception de la relation interpersonnelle avec :
 - o l'*axe horizontal* qui comprend les sociétés à *éthos* de proximité vs de distance ;
 - o l'*axe vertical* qui comprend les sociétés à *éthos* égalitaire vs hiérarchique ;

- sociétés à *éthos* consensuel (où l'accord est de mise et le conflit est évité à tout prix) vs conflictuel (où les conflits sont beaucoup plus tolérés voire parfois valorisés) ;
- degré de ritualisation qui est mesuré par le nombre et la fréquence des « routines » ainsi que la stabilité de leur usage :
 - sociétés à haut degré de ritualisation (Corée du Sud) : « **les comportements interactionnels sont fortement ritualisés**, et obéissent à une codification stricte » (1996 : 82) ;
 - sociétés à faible degré de ritualisation (sociétés occidentales) : « **où les règles conversationnelles sont plus souples**, une marge importante étant laissée à l'appréciation individuelle et à la négociation collective » (1996 : 82).

En ce qui concerne la politesse, Kerbrat-Orecchioni propose une typologie basée cette fois sur l'attitude des sociétés envers les « types » de politesse.

Il est ainsi possible de comparer les sociétés selon l'importance relative qu'elles accordent aux faces de L vs A (1994 : 89-90). On aura alors des sociétés où les intérêts de L et de A sont relativement équilibrés, comme les sociétés occidentales, et des sociétés où les intérêts de A président aux intérêts de L, comme la société coréenne.

Une autre typologie est celle basée sur la *politesse négative* et la *politesse positive* (1994 : 94-96 ou 1996 : 81). Les sociétés qui préfèrent la *politesse négative* sont celles où le principe dominant est de « déranger le moins possible, et adoucir le plus possible les FTAs que l'on est amené à commettre », et les sociétés qui préfèrent la *politesse positive* sont celles où on peut observer une « production abondante de FFAs » comme les invitations, les cadeaux et les compliments (1996 : 81). Comme l'explique Kerbrat-Orecchioni, les sociétés occidentales sont généralement perçues comme des sociétés qui préfèrent la politesse négative, à l'inverse des sociétés russe, polonaise, latino-américaines et moyen-orientales.

Finalement, Kerbrat-Orecchioni (1994 : 101-105 ou 1996 : 81-82) propose une typologie basée sur l'importance que les sociétés accordent aux deux faces. Celles qui privilégient la *face négative (territoire)* sont notamment les sociétés occidentales, alors que celles qui privilégient la *face positive* sont des sociétés « de l'honneur » comme les sociétés arabes, et des sociétés « de la honte » comme la société japonaise (1996 : 82).

Il nous semble important de noter que malgré l'utilité de ce genre « d'hyper-classifications », il ne faut pas oublier de les nuancer. En effet, la communication, comme nous l'avons maintes fois répété, est un phénomène extrêmement complexe où une multitude de facteurs

s'entrecroisent et qui ne peut être résumé en quelques grandes catégories. Dans le cas des sociétés à *politesse négative* ou *positive*, Kerbrat-Orecchioni remarque que la situation est parfois beaucoup plus complexe :

« En France, par exemple, il importe certes avant tout d'épargner à autrui toute intrusion intempestive ; mais l'observation de la vie quotidienne fait aussi apparaître l'importance de la politesse positive : profusion des remerciements et des compliments, prolifération récente des formules votives dans les séquences de clôture » (1996 : 81)

Les interactions s'inscrivent bien évidemment dans une société régie par des règles, des valeurs et des codes, mais également dans une situation de communication, avec un contexte donné et des interactants ayant une marge de manœuvre significative et négociant systématiquement leur place ainsi que celle(s) de leur(s) interlocuteur(s) : « On a donc généralement la possibilité de se "rehausser" ou de se "rabaisser" par son comportement dans l'interaction » avec une marge de manœuvre qui dépend de la nature des participants et de la situation communicative, ainsi que du type de société (1992 : 103). D'autant plus que ces règles ne sont pas absolues, car « à un même moment dans une même société, [elles] peuvent varier selon les régions/milieus/classes d'âge/sexes, etc. ; elles sont aussi sujettes à des variations *diachroniques* » (1992 : 130).

1.2.5 La nature transitoire des sociétés

Un des éléments qui entrave l'ambition d'établir des « typologies » de langue est le fait que les sociétés sont constamment en train de muter, qu'il s'agisse de changements sociaux ou politiques et quelle que soit leur vitesse. Elles évoluent et leur évolution est toujours associée à celle de l'usage de la langue.

Dans leur article « The pronouns of power and solidarity », Brown et Gilman relèvent deux évolutions dans les sociétés occidentales (1960, cité par Kerbrat-Orecchioni 1992 : 130-132). Premièrement, le passage du pouvoir à la solidarité. Jusqu'au XVIIe et XVIIIe siècle, l'*axe vertical* était prépondérant. Les hiérarchies étaient encore bien établies et les interactions sociales en dépendaient fortement. Par la suite, cependant, cet axe perd en importance alors que l'*axe horizontale* se renforce. Kerbrat-Orecchioni commente cette première évolution avec l'exemple de la dissymétrie dans l'utilisation du T et du V. Alors que cette dernière était d'usage entre une personne hiérarchiquement plus élevée et une personne « inférieure », elle a été remplacée progressivement par un usage réciproque du V ce qui démontre que les interactants commencent à se placer sur un pied d'égalité :

« A l'heure actuelle, rares sont les situations où l'emploi non réciproque du pronom personnel est encore admis : en dehors de quelques cas particuliers (surtout, en cas de différence d'âge sensible entre les interlocuteurs), un tel usage est généralement stigmatisé, du fait de la démocratisation de la société, et de l'implantation d'une idéologie dominante de type égalitaire » (131)

Elle explique que les conceptions de la distance (*l'axe horizontal*) et la façon dont celle-ci est exprimée évoluent selon « les époques, les milieux, et les sociétés » (66). Trudgill discute le même phénomène et explique qu'aujourd'hui, « in most European languages, the solidarity factor has now won out over the power factor, so that pronoun usage is nearly always reciprocal » (2000 : 91). Il rattache le passage du *pouvoir* à la *solidarité* à un changement politique et idéologique dans les pays occidentaux : « the gradual rise of democratic egalitarian ideology » (92).

Deuxièmement, Brown et Gilman mentionnent la tendance à une diminution progressive de la distance sur *l'axe horizontal*. Dans beaucoup de sociétés occidentales, le vouvoiement disparaît progressivement, car le fonctionnement des *relationèmes* repose « dans notre société, et plus encore aux Etats-Unis [pays indéniablement influent en Occident], sur une *éthique de l'égalité et de la familiarité* – ce qui ne veut évidemment pas dire que cette éthique soit toujours respectée, mais qu'elle représente notre *idéal* dominant » (132). Cependant, cette disparition ne se fait pas de manière égale dans toutes les sociétés occidentales. En effet, comme le note Kerbrat-Orecchioni :

« Si l'on compare ainsi aujourd'hui différentes langues européennes, dont les systèmes de relationèmes sont pourtant proches (et relativement rudimentaires en ce qui concerne le pronom d'adresse), on s'aperçoit que la frontière entre le "tu" et le "vous" (ou leurs équivalents) ne passe pas partout au même endroit : [...] en Italie ou en Espagne, le tutoiement semble [...] plus répandu qu'en France (exemple : dans les publicités, la "cible" est généralement vouvoyée en français, mais tutoyée en espagnol et en italien. » (1992 : 66)

Le même phénomène est observé par Soh dans des sociétés à *éthos* pourtant indéniablement hiérarchique comme la Corée du Sud, même si l'évolution est beaucoup moins avancée que dans les pays occidentaux et relativement variable selon les individus :

« "In the place of the Respect axis, a new one is developing: distance (...). These kinds of examples show that the concept of distance is replacing respect, and with time, it will coincide with intimacy (38-9)", car "there is a growing need for the expression of familiarity and intimacy and this is reflecting in the language" » (Soh 1985, cité par Kerbrat-Orecchioni 1992 : 132).

Comme l'explique Kerbrat-Orecchioni, l'attachement au système des places reste cependant très fort dans la société coréenne et pour certains individus la simplification voire le non-usage des honorifiques ou l'usage du style informel restent, dans certaines situations de communication, absolument inenvisageables (131-132).

1.3 L'acquisition de la politesse

1.3.1 La compétence communicative

Pour comprendre d'où vient la notion de *compétence communicative*, il faut commencer par discuter la notion de *compétence linguistique* de Chomsky (1965) qui se rapporte à une connaissance grammaticale « innée » de la langue qu'un locuteur natif « idéal » posséderait. Cette compétence est, selon lui, primordiale : il met ainsi en avant la grammaire comme unique compétence nécessaire à la production d'énoncés cohérents et intelligibles ce qui a, par la suite, posé problème à plusieurs chercheurs.

En 1972, Hymes propose que la notion de *compétence communicative* ne soit pas uniquement liée à une *compétence linguistique*. Il déclare la chose suivante : « there are rules of use without which the rules of grammar would be useless » (278). Ce faisant, il remet en question l'idée que la *compétence linguistique* prime dans la communication et met en évidence un problème fondamental selon lui dans la distinction proposée par Chomsky : elle n'inclut pas « l'adéquation ». Par cela, il entend qu'une personne maîtrisant parfaitement la grammaire d'une langue n'est pas pour autant capable de produire des énoncés adéquats. En effet, de la grammaticalité ne découlent pas forcément des énoncés appropriés au contexte. Pour Hymes, la *compétence communicative* s'acquiert socialement dans des situations de communication réelles où l'on est confronté aux variations individuelles.

En 1980, dans leur article « Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing », Canale et Swain déclarent que la *compétence communicative* inclue trois aspects principaux : la *compétence grammaticale*, la *compétence sociolinguistique* et la *compétence stratégique*. La *compétence grammaticale* est assez évidente : elle consiste en la maîtrise des « lexical items and of rules of morphology, syntax, sentence-grammar semantics, and phonology » (29). La *compétence sociolinguistique*, dont fait partie la politesse, concerne la connaissance des règles socioculturelles et des différentes formes de discours, ainsi qu'une connaissance pragmatique de celles-ci afin de pouvoir les appliquer dans le contexte approprié (30). Cette compétence se décline souvent en plusieurs sous-compétences selon les linguistes, mais nous ne les détaillerons pas dans le cadre de notre travail. La *compétence stratégique* permet aux locuteurs de compenser les failles de communication « due to performance variables or to insufficient competence » (30) tout autant au niveau grammatical qu'au niveau sociolinguistique.

Nous observons donc une évolution au fil des années de la notion de *compétence communicative* qui était d'abord liée uniquement aux connaissances linguistiques, puis qui se complexifie avec l'arrivée de nouvelles sous-compétences essentielles à la communication. Cette évolution représente, à notre avis, une avancée importante qui semble faire miroir à la place grandissante de la pragmatique, puis de la politesse, dans les discussions linguistiques de l'époque. En effet, être capable de communiquer efficacement ne signifie pas seulement produire des énoncés grammaticalement corrects, mais être capable de les produire en adéquation avec le contexte et en tenant compte des facteurs socioculturels.

1.3.2 L'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les enfants

La recherche sur le développement de la compétence communicative chez l'enfant n'est pas un domaine nouveau. Par conséquent, les études sur ce sujet sont abondantes et variées. Au vu de la nature intrinsèquement complexe du phénomène que l'on appelle la *communication* et des multiples facteurs qui entrent en ligne de compte et se combinent (*compétence linguistique, compétence sociolinguistique, compétence stratégique*), il n'est pas étonnant que les avis divergent grandement en ce qui concerne un supposé « modèle » du développement de la *compétence communicative*. Anne Sinclair déclare même que prétendre vouloir « brosser un tableau clair et complet du développement communicatif » est quelque peu « présomptueux » (1987 : 123). Elle continue cependant en disant que les connaissances dans ce domaine ne sont pas négligeables et que la difficulté réside plutôt dans « l'interprétation et [...] la coordination des résultats de nature très différente » (123).

Les enfants apprennent leur langue première (ci-après L1) en milieu « naturel ». Ils naissent et grandissent dans un environnement donné où une ou plusieurs langues sont employées et ils absorbent les informations à une vitesse incomparable. C'est d'ailleurs pour cela qu'on qualifie souvent leur capacité d'apprentissage d'une langue de « supérieure » aux adultes qui mettent plus de temps. À la fin de leur première année de vie, ils ont déjà appris le système phonologique de leur langue première, mais qu'en est-il des *compétences sociolinguistiques* ? Il semblerait que ces dernières nécessitent des délais plus importants pour être acquises, mais pas autant que ce que les premiers chercheurs pensaient. Les *compétences sociolinguistiques* des enfants étaient d'abord perçues comme plutôt « pauvres » par beaucoup de chercheurs dont les études rapportaient que, de même que les pré-adolescents, ils semblaient être « monostylistiques »

(Slosberg Andersen, 1990 : 33). Autour des années 1990, les chercheurs obtiennent des résultats différents : ils concluent que les premières traces d'une prise de conscience en ce qui concerne les codes sociolinguistiques apparaissent relativement tôt, bien qu'elles restent limitées comparées aux adultes (Sinclair 1981, Axia et Baroni 1985).

En raison de la nature « sociale » et « culturelle » des *compétences sociolinguistiques*, l'enfant a besoin de temps pour se confronter à différents contextes et interagir avec des personnes qui se distinguent par leur âge, leur identité sexuelle, leur statut et leur classe sociale, leur rôle, etc. Au fil des expériences, les enfants s'imprègnent de toutes ces données, les internalisent naturellement ou grâce aux interpellations éducatives de leurs parents (« Qu'est-ce qu'on dit ? » ou « C'est quoi le mot magique ? »). C'est ainsi que pas à pas et « au cours de son développement, l'enfant adapte son discours à son interlocuteur [...] et aux différents paramètres de la situation » (Sinclair, 1987 : 122).

Comme l'explique Slosberg Andersen, les données varient d'une étude à l'autre, cependant, de manière générale les chercheurs s'accordent à dire que les *compétences sociolinguistiques* se multiplient de manière relativement constante de sorte que quand les enfants atteignent l'âge de dix ans environ, ils possèdent déjà une bonne base de connaissances socioculturelles : « they begin to understand how linguistic forms can be manipulated to convey social meaning » (72).

1.3.3 L'acquisition de la compétence sociolinguistique chez les apprenants d'une langue étrangère

Si les enfants apprennent leur langue première de manière « naturelle » – à savoir sous forme d'immersion complète en étant constamment confrontés à des situations de communication authentiques et variées, ce qui leur permet d'assimiler toutes ces nouvelles connaissances rapidement et sans réelle didactisation de la langue – pour les apprenants d'une langue étrangère ou seconde (que nous regrouperons ci-après sous l'acronyme LE) la situation est toute autre.

Pour commencer, dans la plupart des cas, les apprenants se trouvent dans des contextes d'apprentissage de type scolaire et apprennent une LE par le biais de méthodes structurées et organisées principalement autour de la grammaire et du vocabulaire plus que de la communication. Pourtant, « [une] chose est de s'exercer en cours, de toutes les façons possibles (exercices et/ou mises en situation), autre chose est de produire rapidement et spontanément en situation réelle. » (Guesle-Coquelet, 2009 : 194). Bien évidemment, les récents débats autour

des méthodologies d'enseignement ont suscité des changements de cap qui, s'éloignant de la méthode traditionnelle (objectif purement grammatical), ont misé tantôt sur les *approches communicatives*, qui s'orientent vers un objectif communicatif, tantôt la *perspective actionnelle*, qui promeut le même objectif mais en contexte. Il n'en reste pas moins qu'en pratique, et ce pour différentes raisons, l'enseignement des LEs continue souvent à se focaliser sur la *compétence linguistique* et que l'articulation de cette dernière avec les *compétences sociolinguistique* et *stratégique* reste encore laborieuse.

Nous constatons que l'immense majorité des recherches sur l'acquisition des *compétences sociolinguistiques* semble mettre en avant le rôle central de la *variation* dans l'acquisition et suggère qu'aborder l'enseignement de ces compétences sous cet angle serait un bon moyen d'aider les apprenants à les acquérir.

En effet, Mougeon *et al.* (2002) notent que « la variation sociolinguistique [et donc la politesse] n'a pas reçu l'attention qu'elle mérite dans l'enseignement du FL2 [(langue seconde et langue étrangère)] » (3). Ils expliquent que les « manuels véhiculent une variété de français qui est encore plus standardisée que celle des enseignants » et que « lorsque les manuels font parfois place à certains usages variationnels [...], ils n'y font pas référence explicitement et ils n'en font aucune exploitation pédagogique » (24).

La maîtrise des variations est une affaire pourtant indéniablement compliquée :

« De nombreuses recherches ont démontré que la compétence pragmatique⁵ ne se développe pas automatiquement de façon parallèle aux compétences grammaticale et lexicale chez les apprenants d'une langue étrangère » (Warga 2005 : 143)

Kinginger *et al.* expliquent de leur côté que « pour l'apprenant qui n'a pas eu l'occasion d'être en contact fréquent avec des locuteurs francophones natifs, l'adaptation du registre aux circonstances, à la situation et aux interlocuteurs est aussi complexe qu'elle est ambiguë » (2009 : 205). De plus, le cadre scolaire ne se révèle jamais suffisant : « Les études disponibles [...] ont montré que, sans enseignement ciblé, la compétence pragmatique se développe très difficilement dans un contexte scolaire » (Warga 2005 : 156).

Un accompagnement réfléchi et didactisé intégrant les *compétences sociolinguistiques* en cours de langue pourrait donc être bienvenu. Guesle-Coquelet explique que, dans le cas des pronoms d'allocation du français T/V, la production se révèle délicate non seulement d'un point de vue

⁵ La *compétence pragmatique*, comme appelée par Warda, est incluse dans la *compétence sociolinguistique* selon Canale et Swain.

sociolinguistique et culturel, mais également parce que les règles sous-jacentes sont complexes d'un point de vue morphologique et syntaxique (2009 : 195). Par conséquent, les apprenants doivent non seulement comprendre dans quel contexte utiliser chaque pronom, mais également être suffisamment à l'aise avec les différentes formes morphologiques et syntaxiques pour pouvoir produire des énoncés fluides. Lyster et Rebuffot sont du même avis : la « construction d'un système normé de pronoms d'allocutions en français n'est pas un processus simple » et va dépendre de l'environnement d'apprentissage (quantité et qualité de l'input, immersion ou pas, enseignement contextualisé/décontextualisé, etc.), des capacités cognitives de chaque apprenant et de leur système de représentations linguistiques (2002 : 9). Guesle-Coquelet explique qu'à ces difficultés s'ajoute celle de la variation individuelle chez les natifs qui souvent ne respectent pas les règles grammaticales, mais à laquelle une partie des apprenants seront confrontés (2009 : 197). En effet, comme l'expliquent Mougeon *et al.*, la *variation sociolinguistique* est une variation « libre », c'est-à-dire que « le choix entre les variantes est soumis à des contraintes non catégoriques », mais ce n'est pas pour autant qu'elle est aléatoire. Au contraire, elle est « influencée par un ensemble de facteurs linguistiques et extra-linguistiques » (2002 : 2) qui sont souvent soumis à l'appréciation des locuteurs selon la situation de l'échange. Ainsi, « [la] seule maîtrise du code linguistique de l'adresse est donc semée d'embûches, tant sur le plan de la mémorisation des formes que sur celui de l'adéquation des codes écrit et oral » (Guesle-Coquelet 2009 : 198).

Les études qui illustrent ce problème de « sous-exploitation » de la variation en cours de langue sont nombreuses et nous nous focaliserons, ici, sur les études de l'acquisition de la variation linguistique en français par des non-francophones natifs. Il est avéré que les explications restent souvent sommaires en cours de langue (Guesle-Coquelet 2013, Lyster et Rebuffot 2002, Mougeon *et al.* 2002, Sarcella et Brunak 1981, Bae et Park 2013, Kinginger *et al.* 2009), ce qui tend à déstabiliser les apprenants lorsqu'ils arrivent dans un pays francophone et découvrent la réelle complexité de ce système. Sarcella et Brunak remarquent dans leur étude que leurs participants (des adultes apprenants d'une LE) « seem to use politeness features before they have acquired their co-occurrence rules and appropriate variation » (1981 : 72), ceci démontrant bien que les enseignants présentent les formes linguistiques sans réellement mentionner les variations existantes ou expliquer les contextes dans lesquels il est approprié de les utiliser. Les bénéfices d'un travail métalinguistique sur l'usage sont pourtant avérés.

En 1994, Lyster se penche sur une méthode d'enseignement particulière qu'il appelle *functional-analytic* où l'objectif est de didactiser l'apprentissage analytique et sensibiliser les apprenants aux aspects sociolinguistiques en les rendant attentifs au fait que la langue et les messages transmis par elle s'inscrivent dans un contexte donné (264-265). Il teste cette méthode dans cinq classes d'un programme d'immersion francophone au Canada par le biais d'activités variées (techniques explicites, jeux de rôles, exercices structuraux, activités à l'écrit, lecture et réflexions en groupes) et ce dans le but d'enseigner les pronoms d'allocution T/V. Il arrive à la conclusion que, dans les classes avec un enseignement *functional-analytic* (au nombre de trois), les résultats sont indéniables : leurs compétences sociolinguistiques à l'oral et à l'écrit se sont développées et, par conséquent, leurs productions sont amplement meilleures que celles des classes avec un enseignement « traditionnel ». Selon lui, ces résultats prouvent qu'une amélioration « is more likely in the case of explicit attention » (280). En conclusion, didactiser les aspects sociolinguistiques en cours de langue pourrait être un outil important pour préparer les apprenants à faire face aux multiples situations de communication réelles entre francophones natifs. En 2002, Lyster et Rebuffot se penchent également sur cette problématique et réaffirment qu'un travail métalinguistique et de didactisation en classe permettrait la conscientisation des paramètres de la distinction entre T et V (11). Ils parlent également des bénéfices de qu'ils appellent une « mise en relief des pronoms d'allocution » en cours de langue (11), soit tout ce qui touche à l'utilisation de gestes (pour distinguer notamment le V de politesse et le V pluriel) ou de marqueurs de pluralité (ils donnent l'exemple de « toute la classe, vous tous, vous autres ») et l'évitement de certaines formes (comme le T *indéfini* ou *collectif*) qui pourraient obscurcir les distinctions entre T et V pour les apprenants.

Guesle-Coquelet pense qu'il serait également bénéfique de sensibiliser les apprenants à la société d'accueil, ses croyances, ses codes et ses attitudes (2013 : 69) et que cela pourrait les aider à se rendre compte qu'il n'y a pas une règle unique applicable à toute situation.

Il va sans dire que l'acquisition de la *compétence sociolinguistique* peut-être intimidante pour un apprenant de LE. Guesle-Coquelet mentionne la notion « d'insécurité linguistique » (2009 et 2013) : quand, par exemple, des apprenants de FLE arrivent dans un pays francophone après avoir appris le français dans un cadre scolaire, ils se sentent souvent illégitimes et ne se font pas confiance ce qui les pousse à vouloir éviter les malentendus à tout prix, particulièrement ceux qui résultent d'une mauvaise connaissance des codes socioculturels. Ce type de stratégie les mène parfois à être encore plus maladroits : la surutilisation du V de politesse dans le but d'éviter d'offenser une personne peut avoir un effet contraire.

Le problème peut également venir de la difficulté d'adaptation. En effet, lorsqu'il s'agit de *compétences sociolinguistiques*, les apprenants vont souvent se baser sur leur bagage socioculturel qui n'est pas adapté à celui de leurs interlocuteurs. Guesle-Coquelet note que la langue maternelle « est bel et bien présente quand il s'agit pour l'apprenant de se situer dans un cadre interactionnel. » (2013 : 59). Cette omniprésence de la L1 pourrait être un facteur qui pousse la plupart des apprenants à aller chercher dans leur bagage culturel : ils n'ont ni une connaissance socioculturelle suffisante de la LE ni les outils nécessaires pour la naviguer ce qui les pousse à aller chercher les réponses dans leur L1. Bien que beaucoup de locuteurs non-natifs essaient de s'adapter, le processus reste laborieux, car des parallèles ne sont pas toujours possibles entre les langues en raison de leurs grandes différences structurelles. Sans oublier qu'au-delà d'une difficulté linguistique, il est parfois dur pour certaines personnes d'accepter un cadre culturel différent du leur : « la variation ne concerne pas seulement quelques comportements superficiels aisément modifiables, [...] elle affecte aussi nos attitudes les plus inconscientes, et nos systèmes de valeurs les plus profondément enfouis, donc les plus difficiles à éradiquer » (Kerbrat-Orecchioni 1994 : 13).

Dans la pratique, même si un travail métalinguistique ou de didactisation de la politesse en cours de langue et une immersion aident les apprenants à améliorer leurs *compétences sociolinguistiques*, plusieurs chercheurs observent que les apprenants d'une LE arrivent difficilement, voire jamais, au niveau des francophones natifs (ci-après FL1). Mougeon *et al.* (2002) remarquent, dans une étude sur la production de trois types de variantes par des apprenants de FLE avancés, que leur usage de ces variantes ne s'aligne jamais réellement sur celui des FL1 : « pour plusieurs contraintes linguistiques, on a constaté que les apprenants FL2 [français langue seconde] avancés ne rejoignaient pas totalement les locuteurs natifs, ou ne les rejoignaient pas du tout » ; un résultat qui ne les surprend cependant pas, car « certaines de ces contraintes sont la manifestation d'un haut niveau de maîtrise du français que les apprenants FL2 n'atteignent pas toujours même à un niveau avancé » (14). Ils concluent que l'acquisition de ces variantes dépend largement des *inputs* auxquels les apprenants sont confrontés, qu'ils viennent de leur immersion, de leur contact avec des FL1, de leur enseignant ou d'ailleurs. En effet, les cours de langue favorisent l'usage des variantes standard marquées, utilisées surtout par les locuteurs de classes sociales élevées, mais ne permettent pas, à eux seuls, un *input* suffisant à l'acquisition d'autres variantes moins « estimées » :

- variantes non standard marquées : utilisées surtout par les locuteurs de classes sociales basses, plus ou moins stigmatisées ;

- variantes non standard courantes : pas rattachées à l'appartenance sociale des locuteurs et dont l'utilisation est fréquente ;

Pour ces auteurs, l'enseignement du français « tel qu'il est conçu » doit être complété par des interactions authentiques avec des FL1, sans quoi la maîtrise des variations se révélera compliquée (23). Warga pense qu'afin « d'éveiller la conscience des règles pragmatiques en cours », un travail en deux étapes s'impose (2005 : 156) :

1. travail de sensibilisation aux variations ;
2. travail de didactisation sur certaines de ses variations à l'aide de matériel authentique (audios et vidéos de discussions entre natifs par exemple).

Comme conclut Guesle-Coquelet dans son article (2013), « [le] travail sur les pronoms d'adresse en langue étrangère, et en Français langue étrangère [...] est donc un champ d'action très vaste, qui touche les axes linguistiques, sociologique et pragmatique » (69), ce qui, par extension, est le cas de beaucoup de manifestations linguistiques de la politesse.

1.3.4 La distance interlinguistique

La distance interlinguistique est généralement mesurée en termes de différences et similarités typolinguistiques, soit les propriétés structurelles des langues. La typologie des langues peut également être généalogique (en lien avec la parenté génétique des langues) et géographique.

Bien souvent, nous voyons les différences entre deux langues comme des sources potentielles de difficultés, alors que les similarités seraient sources de facilité. Cette opinion a cependant été déconstruite, entre autres, par Kellerman (1979) selon qui la facilité peut parfois induire en erreur ce qui est souvent le cas des *faux-amis*, par exemple. Sur ce point, Hagège réfute l'idée que « la proximité génétique entre deux langues rend facile l'acquisition de l'une à l'usager de l'autre », car pour lui « plutôt que l'acquisition directe, c'est la capacité de compréhension qui est facilitée par une telle proximité » (2009 : 171).

De plus, comme l'explique Hagège, la notion de difficulté « est foncièrement relative » car une langue peut être difficile pour une personne, mais facile pour une autre, « et cela dépend largement de celle qui est la plus familière à chacun, et des liens qu'elle possède ou ne possède pas avec celle qu'on répute facile ou difficile » (2009 : 171). Il admet cependant que certaines similarités structurelles peuvent aider à l'apprentissage comme le fait que, pour un usager de langue romane, « l'apprentissage d'une autre [langue romane] dans sa forme écrite ne suscite

pas de difficultés considérables » (175). C'est le cas de l'espagnol et du français qui partagent beaucoup de propriétés structurelles compte tenu de leur racine latine commune. Dans le cas des langues qui ne sont pas génétiquement parentes, comme pour le français et le coréen, le degré de difficulté va dépendre, selon Hagège, « du domaine dont il s'agit » (176).

En ce qui concerne la politesse, et comme nous l'avons vu plus tôt, une difficulté additionnelle surgit : il ne s'agit pas uniquement de maîtriser les formes *linguistiques*, mais de connaître les contextes appropriés à ces formes. L'espagnol et le français ont des façons similaires d'exprimer la politesse : le conditionnel présent, l'interrogation, les expressions figées, les pronoms d'adresse T et V, etc. Les hispanophones ne devraient donc pas avoir de difficultés à acquérir ces formes linguistiques. Cependant, il se peut que la difficulté dans la politesse se trouve, pour eux, au niveau de l'adéquation qui dépend ici de *compétences sociolinguistiques* et non pas *linguistiques* comme nous l'avons vu précédemment. Dans le cas des coréanophones, la situation se complique : les façons d'exprimer la politesse ne sont de loin pas les mêmes et leur manière d'entretenir les relations interpersonnelles sont foncièrement différentes.

Il s'agira pour nous de décrire et de comparer les systèmes de politesse de trois langues : le français, l'espagnol et le coréen. La première sera notre langue cible (les participants de notre recherche sont des apprenants de cette langue) et elle sera comparée à une langue typologiquement et génétiquement proche, l'espagnol, ainsi qu'à une langue typologiquement et génétiquement distante, le coréen. Cela nous permettra d'avoir un bagage théorique solide pour pouvoir ensuite anticiper les sources potentielles de difficultés dans l'acquisition de la politesse en français pour chacune de ces communautés discursives et de les comparer aux sources de difficultés réelles rencontrées par les participants de nos entretiens.

2 Les systèmes de politesse en français, espagnol et coréen

2.1 Le système de politesse en français

Comme vu précédemment, les *communautés discursives* francophones entrent de manière générale dans la catégorie de ce qu'on appelle dans le langage courant les « sociétés occidentales ». À nouveau, nous insistons sur le fait que ce concept à connotation civilisationnelle est une généralité avec des contours instables, fuyants et chargé de controverses qu'il convient de manier avec précaution. En raison du fait que le français est parlé dans différentes régions du monde, il serait illusoire de postuler une similitude des pratiques

mettant en œuvre cette langue commune, car l'histoire, les langues de contact et les pays environnants influencent les cultures dominantes de ces régions et de ce fait la politesse se manifestera différemment d'une communauté discursive à l'autre.

Les sociétés occidentales, rappelons-le, sont des sociétés où les intérêts de L et de A sont relativement équilibrés en raison d'une évolution sociétale vers la *solidarité* et l'*égalité*. Il est généralement dit qu'elles préfèrent la *politesse négative* au vu de leur idéologie plus « individualiste » qui accorde une importance particulière à la préservation de la *face négative* de chacun. Kerbrat-Orecchioni note cependant que la *politesse positive* est également très attestée en français (compliments, remerciements, félicitations, etc.) (2005 : 41). Elle ajoute que la relation interpersonnelle se construit sur les deux axes : l'*axe vertical* avec des relations hiérarchiques qui continuent d'exister notamment dans certaines entreprises et l'*axe horizontal* avec un mouvement sociétal vers l'*égalité* comme dans beaucoup de sociétés occidentales (41). Le style conversationnel français se situe, pour Kerbrat-Orecchioni, « halfway between that of the northern and the southern European countries » (42).

Toujours est-il que ces catégorisations ne sont pas nécessairement valables pour le français pratiqué dans d'autres pays. Il suffit de lire, dans le même ouvrage collectif, l'article de Manno (2005) sur la politesse en Suisse – qui tendrait plus, selon lui, vers la *politesse négative* – pour se rendre compte qu'il y a bien des différences d'*ethos* entre des communautés parlant pourtant la même langue.

2.1.1 Les manifestations linguistiques de la politesse

Pour décrire dans les grandes lignes les manifestations linguistiques du système de politesse en français, nous nous baserons sur le Chapitre 2 de l'ouvrage « L'interaction verbale. Tome II » (1992) de Kerbrat-Orecchioni qui envisage les manifestations linguistiques de la politesse en français selon les trois hyper-catégories suivantes : la *politesse négative* envers A, la *politesse positive* envers A et la politesse envers L. Nous ne voyons pas l'intérêt pour notre recherche de paraphraser l'entièreté du travail accompli par Kerbrat-Orecchioni – remarquablement qui plus est – mais qui peut être consulté pour de plus amples détails. En revanche, nous mentionnerons ses analyses sur la *politesse négative* envers A et la *politesse positive* envers A, étant donné que ce sont les procédés les plus souvent enseignés en cours de FLE, et les illustrerons avec certains des exemples donnés. Nous terminerons par discuter deux sous-systèmes en particulier, souvent

sources de difficulté chez les apprenants de FLE : les pronoms d'adresse de deuxième personne et les requêtes.

Pour rappel, la *politesse négative* envers A est le fait d'éviter une menace potentielle pour la face d'A ou, si l'évitement n'est pas possible, de l'atténuer. Dans ce dernier cas, L a plusieurs moyens de s'y prendre grâce à ce que Brown et Levinson appellent les *softeners*, soit *adoucisateurs* en français selon Kerbrat-Orecchioni. Elle les distribue dans deux grandes catégories : les *procédés substitutifs* et les *procédés accompagnateurs*.

Les *procédés substitutifs*, comme l'explique leur nom, sont le « remplacement d'un acte de langage par un autre acte estimé moins menaçant » (202). En d'autres termes, un interactant peut remplacer la forme la plus basique d'un énoncé en raison de sa nature trop directe et menaçante pour A par une autre de nature indirecte. Kerbrat-Orecchioni donne plusieurs exemples (202-204) dont la substitution d'une forme impérative par une forme interrogative, ce qui est le cas des requêtes que nous discuterons plus loin (« Ouvre la fenêtre ! » devient « Tu peux ouvrir la fenêtre ? »), le remplacement d'une réfutation par une question (« Je ne suis pas d'accord. » devient « Tu ne penses pas plutôt que... ? »), le remplacement d'une question plus directe comme « Où se trouve la gare ? » par une formule comme « Savez-vous où se trouve la gare ? » (203).

Kerbrat-Orecchioni mentionne également les *procédés substitutifs annexes* qui sont ajoutés aux *procédés substitutifs* afin d'atténuer encore plus l'acte menaçant, en créant une forme de distance modale, temporelle ou personnelle (204). Les exemples donnés sont nombreux et parmi eux se trouvent : le conditionnel présent, soit « l'adoucisiteur de FTAs par excellence » (206) en français ; les formes temporelles atténuatives comme l'imparfait dans « Je voulais vous demander... » ou le *futur de politesse* dans « vous me permettrez de » (206) ; ou encore, la stratégie de distanciation avec le remplacement du *tu* par le *vous*, le *nousoiement* (« nous de solidarité », « nous de modestie »).

Finalement, Kerbrat-Orecchioni mentionne les *procédés accompagnateurs* qui ne remplacent pas un FTA par un acte moins menaçant, mais qui s'y ajoutent afin de l'adoucir. À nouveau, elle liste une multitude de procédés : technique des « *pré-* » (215) qui annoncent un acte menaçant et préparent le terrain (« Je peux te déranger ? », « Est-ce que je peux te poser une question ? » « Si je peux me permettre... ») ; les formules *réparatrices* comme les excuses, extrêmement courantes en français, ou les justifications qui accompagnent souvent un désaccord, un refus ou une requête (217) ; la *minimisation* qui consiste à présenter le FTA comme moins menaçant par l'emploi de phrases subordonnées (« Tu pourrais [...] *si ça ne te*

dérange pas / si tu as deux minutes / si tu n'es pas trop fatigué » (218, nous soulignons) ou par des morphèmes *rapetissant* (« Je voulais *simplement* demander... », « J'ai une *petite* question à vous poser », « C'est *juste* pour vous demander si... » (219) ; la *modalisation* verbale avec, typiquement, les verbes *vouloir* et *pouvoir* ; ou encore, nous nous permettons d'ajouter, l'expression figée « s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît ».

Quant à la *politesse positive* envers A, elle ne cherche pas à atténuer des FTA, mais à accentuer des FFA pour la face d'A comme dans les manifestations d'accord (« absolument » au lieu d'un simple « oui »), les compliments (ajouter l'adverbe « vraiment » à un adjectif particulièrement flatteur, « Ce repas est *vraiment délicieux* »), les invitations (« passez donc nous voir bientôt, *ça nous fera vraiment plaisir* ») et les remerciements (« merci beaucoup / mille fois / infiniment » au lieu d'un simple « merci ») (exemples de Kerbrat-Orecchioni, 228) .

Dans son ouvrage, Kerbrat-Orecchioni nous montre ainsi les différents outils qui se présentent aux francophones pour exprimer la politesse selon la situation. Ces outils sont d'ailleurs combinables de sorte que lorsque que L veut formuler par exemple une requête, il peut dire « Tu peux me passer le sel (s'il-te-plaît) ? », « Tu pourrais me passer le sel (s'il-te-plaît) ? » ou encore d'autres formulations parmi une grande variété de combinaisons possibles que les natifs maîtrisent de manière fluide sans devoir se questionner longuement avant chaque énoncé (nous verrons dans le cas du T/V que le choix est parfois plus compliqué même pour ces derniers). Quand il s'agit d'être poli, les locuteurs ont donc une palette de choix conséquente parmi des procédés qui sont :

- cumulables sans limite claire ;
- souvent régis par des règles qui, bien que représentatives de la norme ou de tendances générales, peuvent varier selon les situations ;
- soumis à l'appréciation de chacun et variables selon la situation donnée.

Nous allons désormais nous concentrer sur deux sous-systèmes de politesse qui posent souvent un problème aux apprenants de FLE : les pronoms d'adresse de deuxième personne, ainsi que les requêtes.

2.1.2 Les pronoms d'adresse en français

Les pronoms d'adresse, ou pronoms personnels selon les linguistes, forment avec les noms d'adresse⁶ la catégorie des *termes d'adresse* qui représentent « l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocutaire(s) » et ont une valeur déictique qui clarifie le destinataire du message, ainsi qu'une valeur relationnelle qui établit « un type particulier de lien social » (1992 : 15, se base sur Braun 1988).

En français, il existe deux pronoms d'adresse de deuxième personne : le *tu* et le *vous* (ci-après T et V) dit « de politesse » (dans ce cas il sert à désigner une personne et non pas plusieurs) dont l'utilisation et la perception varient grandement selon la situation.

Tout d'abord, ils peuvent exprimer des types de relations différentes : si leur utilisation est non-réciproque entre les interactants, ils vont exprimer une relation hiérarchique de pouvoir, la personne désignée par T étant « inférieure » à celle désignée par V, Bryan parle d'un « tu paternaliste » (1972 : 1008) ; alors que si leur usage est réciproque, le V exprime une relation de distance et le T une relation de proximité/solidarité/familiarité (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 45), Bryan parle alors d'un « tu fraternaliste » (1008). Ces deux pronoms jouent donc autant sur l'axe vertical (pouvoir) que sur l'axe horizontal (solidarité).

Ensuite, ils peuvent également changer de connotation selon le contexte. En effet, si T est utilisé de façon à marquer la proximité, la perception sera positive : le tutoiement sera ressenti comme « flatteur, agréable, aimable » (1992 : 59). En revanche, s'il est utilisé dans un contexte inapproprié, il peut être perçu comme une violation territoriale non-voulue ou non-attendue (1992 : 60). Quant au V, s'il est ressenti positivement, il exprime « la considération et le respect » (1992 : 61). Cependant, un V peut être utilisé par le locuteur pour marquer une distance volontairement. Derible met en avant cette double-dimension des pronoms qui peuvent être choisis selon les « règles de politesse » préétablies (*modèle normaliste*) ou selon l'intention communicative des interactants (*modèle stratégique*) (2019 : 20) et souligne le caractère subjectif du choix entre T et V car selon lui :

« Disposer d'une compétence interculturelle ne signifie pas, après tout, respecter scrupuleusement toutes les règles de la bienséance d'une communauté donnée, mais simplement les connaître assez bien pour pouvoir selon les cas *choisir*, ou non, de les respecter. » (2019 :10)

Finalement, comme le note Bryan, les types de relation et connotations que ces pronoms peuvent exprimer dépendent à une échelle plus *macro* du pays, de la région, de la ville, mais

⁶ Lire Kerbrat-Orecchioni (1992 : 21-25) pour une analyse détaillée des *noms d'adresse*.

aussi à une échelle plus *micro* « de famille à famille et, au sein d'une même famille, d'un individu à l'autre d'après son caractère » (1972 : 1008). Elle explique ces variations par un « désir de *se définir* par rapport aux autres [...] un désir de “se positionner” par rapport aux autres » (1009-1010) laissant entendre à nouveau que le choix d'être poli en suivant les règles préétablies ou pas revient aux interactants, une « prise de position qui les rapprochent, les incluent ou au contraire les séparent et les différencient de façon subtile » (1010).

Kerbrat-Orecchioni (1992) explique que les facteurs qui entrent en compte quand un francophone natif doit choisir entre T ou V peuvent être : *relationnels* comme l'âge, le lien familial et la relation cognitive, sociale et affective (48) et *situationnels* comme la nature du canal (oral ou écrit, à distance ou en face à face), du cadre/site/décor, du format de réception ou de la présence d'éventuels témoins (49). Les francophones natifs eux-mêmes peinent parfois à déterminer le pronom approprié, car il existe des situations où ni le T, « encore prématuré », ni le V, « excessivement poli », sont adaptés (51).

Si le système est complexe pour des natifs, on comprend que les apprenants de FLE rencontrent des difficultés auxquelles sont également confrontés les enseignants lorsqu'ils sont « sommé[s] par un apprenant étranger d'y apporter quelque lumière » (1992 : 49).

Premièrement, les règles qui régissent la relation interpersonnelle sont parfois floues – si les interactants n'ont pas toutes les informations nécessaires à l'établissement d'une relation interpersonnelle appropriée lors d'une première rencontre – et variables selon la situation, entraînant souvent des désaccords autant « sur le type de relation qu'il convient d'instituer dans une situation donnée » que « sur la signification qu'il convient d'attribuer aux marqueurs de la relation. » (1992 : 58). Les enseignants sont donc souvent tentés de donner des explications sommaires : le T est utilisé avec des personnes proches, du même âge ou plus jeunes ; le V de politesse est utilisé avec des personnes distantes, plus âgées ou hiérarchiquement supérieures. Selon Derible (2019), les tentatives de résumer les choix qui guident l'usage du T et du V sont souvent trop réductrices du fait de variations idiolectales, sociolectales et dialectales car ce qui est vrai pour la France ne l'est pas forcément pour le Canada (18). Nous comprenons la tentation de présenter des lignes directrices pour ne pas accabler les apprenants dès le début. Cependant, des généralisations du type « les francophones natifs se vouvoient quand il ne se connaissent pas » peuvent indéniablement leur poser un problème dans la pratique. Ils se retrouvent parfois désemparés face au nombre de significations différentes que ces deux pronoms peuvent avoir (distance respectueuse ou imposée, proximité voulue ou pas, hiérarchie oppressive ou acceptée, etc.) en fonction des axes qui s'entrecroisent (égalité/distance, égalité/intimité et

hiérarchie/distance selon Kerbrat-Orecchioni). Le problème est complexe : comment enseigner l'usage des pronoms d'adresse en parlant des facteurs concernés alors que ce sont précisément ces facteurs qui, selon Derible, rendent ardue « l'élaboration d'une règle générale qui gouvernerait les emplois des pronoms d'adresse » (17) ?

Deuxièmement, la relation interpersonnelle évolue constamment que ce soit au cours de l'histoire des communautés francophones (évolution vers une société plus *égalitaire* et disparition progressive de l'axe vertical) ou au cours d'une seule et même interaction lorsque, par exemple, des interactants qui commencent par se vouvoyer finissent par se tutoyer après une négociation explicite (proposer à A de se tutoyer) ou implicite (passer au tutoiement et jauger la réaction d'A) (50). Voici un résumé concluant de Kerbrat-Orecchioni :

« Dans nos sociétés occidentales, les règles qui régissent les marqueurs de la distance ou de l'intimité sont passablement floues, c'est-à-dire que leur application n'est pas automatiquement déterminée par la nature de la situation communicative (d'où les difficultés qu'on a par exemple à expliquer aux locuteurs non francophones les subtilités de l'usage du « tu » et du « vous ») : la distance interpersonnelle est très généralement négociable entre les interlocuteurs, la négociation pouvant comme toujours se faire sur un mode [explicite ou implicite] » (1991 : 44-45)

Comme elle l'explique, en raison du flou qui règne dans le fonctionnement du système des pronoms personnels, le choix se fait bien souvent selon l'appréciation individuelle qui ne sera « pas la même chez L1 et L2, qui devront alors *négocier* ensemble l'usage du pronom personnel » (1992 : 50).

2.1.3 La formulation des requêtes en français

Les requêtes sont, selon les FTAs de Brown et Levinson, des formules particulièrement menaçantes pour la face d'autrui (nous verrons plus tard que cette opinion est contestée). En effet, elles imposent à ce dernier d'agir selon le souhait du locuteur. En français, il aura donc tendance à adoucir la menace potentielle de sa requête en choisissant parmi la multitude d'outils à sa disposition dans les catégories des *procédés substitutifs*, des *procédés substitutifs annexes* et des *procédés accompagnateurs* (*modificateurs internes* et *externes* respectivement selon Blum-Kulka *et al.* 1989).

Holttinen cite le modèle de Blum-Kulka *et al.* (1989) qui divisent les stratégies de requête en trois (2017 : 3) :

- 1) stratégies directes : « Ouvre la fenêtre. » (forme impérative) ;

2) stratégies indirectes conventionnelles : une question comme « Est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre ? » (forme interrogative) ;

3) stratégies indirectes non-conventionnelles : « Il fait froid. » (forme déclarative).

Ces trois stratégies reflètent les *procédés substitutifs* mentionnés par Kerbrat-Orecchioni (1992) soit le remplacement de la forme impérative en 1) par une forme interrogative en 2), et par une forme déclarative (un implicite) en 3).

Nous avons discuté précédemment de la difficulté que représente la maîtrise de la politesse qui, selon Kerbrat-Orecchioni n'est pas un « phénomène marginal confiné dans quelques "formules" bien circonscrites », mais bien « *diffuse et profuse* » et indéniablement dépendante du contexte (2001 : 7). Dans une étude sur les requêtes produites dans des petits commerces français, elle déroule le squelette de ce type d'interaction en France (2001 : 3-4), mais explique que ces procédés codifiés ne sont pas universaux : « nombreuses sont les sociétés où le client n'a pas à saluer quand il entre dans un magasin, ni à remercier quand il s'en va, ni à prendre de gants pour formuler ses requêtes » (8). Pour elle, et nous sommes d'accord sur ce point, une formulation est considérée comme polie selon les codes de la société en question. En France, « Je voudrais une baguette s'il-vous-plaît » est une formulation polie, alors que « Je veux une baguette » sera perçue comme impolie. Cependant, dans des sociétés où la deuxième formulation est considérée comme la norme, celle-ci sera perçue comme *non polie / apolie* à comprendre comme *neutre* et à ne pas confondre avec *impoli* (2001 : 9). De même, dans ces sociétés, la première formulation pourrait être considérée comme de l'*hyperpolitesse* si les procédés utilisés sont excessifs. Warga conclut que les requêtes sont effectivement compliquées à maîtriser : « la formulation appropriée d'une requête s'avère fort difficile pour les locuteurs non-natifs » qui, d'après plusieurs recherches, « éprouvent de grandes difficultés à maîtriser les normes de la formulation d'une requête en langue cible » (2005 : 145).

En 2005, Warga mène une étude sur l'acquisition des requêtes chez des apprenants germanophones autrichiens de FLE alors qu'Holtinen reprend en 2017 le cadre situationnel de la boulangerie utilisé par Kerbrat-Orecchioni quelques années auparavant (2001) pour se pencher sur les formulations de requête en français chez des apprenants finnophones de FLE. Leurs études, bien que basées sur des langues L1 différentes de celles que nous avons choisi, soulèvent quelques points intéressants. Premièrement, l'influence du degré d'exposition des participants : l'apprentissage en cours de FLE se fait souvent avec des manuels qui prescrivent généralement l'utilisation exclusive des stratégies indirectes conventionnelles pour formuler

des requêtes, ce qui pourrait expliquer la préférence des apprenants pour celles-ci. Deuxièmement, l'influence de la L1 : dans les deux études, les apprenants débutants avaient tendance à copier la structure des requêtes de leur L1 et l'appliquer au français. Ce choix est ce que Warga qualifie de « simplicité grammaticale », les apprenants n'ayant souvent pas la fluidité native, ils choisissent les formules qui sont les plus simples à leurs yeux et évitent « des contraintes morphologiques et syntaxiques » qu'ils ne maîtrisent pas (155). Troisièmement, elles remarquent que même les apprenants avancés peinent à atteindre le niveau des FL1. Ils peinent à s'aligner aisément à des productions *natives*, que ce soit parce qu'ils ne modifient pas assez leurs requêtes ou parce qu'ils les modifient trop.

2.2 Le système de politesse en espagnol

En raison du passé colonial de l'Espagne et à l'instar du français, l'espagnol est parlé sur plusieurs continents et dans des pays avec des cultures différentes ainsi qu'un usage de la politesse variable. Afin de comprendre les difficultés auxquelles peuvent être confrontés les apprenants hispanophones de FLE avec la politesse, nous nous pencherons sur les différences linguistiques et socioculturelles entre l'Espagne et l'Amérique latine où, à l'exception du Brésil, l'espagnol est langue officielle ainsi que sur l'éventuel impact de ces différences sur la perception des deux sous-systèmes de politesse du français approfondis en 2.1.

Dans le cadre de notre travail, décrire l'entièreté du système de politesse de l'espagnol ne serait ni fructueux ni nécessaire, car, étant une langue romane génétiquement proche du français, nous pourrions postuler comme discuté précédemment en 1.3.4 que leurs outils linguistiques pour exprimer la politesse ne diffèrent pas tant que cela (du moins pas autant qu'entre le français et le coréen). En effet, il suffit de survoler n'importe quel ouvrage sur le système de politesse en espagnol, comme celui de Haverkate (1994) par exemple, pour se rendre compte que, l'espagnol possède des mécanismes de politesse globalement similaires au français en raison d'une structuration de la langue semblable. De plus, Hickey explique que les facteurs pris en compte lors de la production d'énoncés polis sont plutôt similaires : l'âge, la classe sociale, le niveau d'éducation, la région géographique, la relation interpersonnelle, le contexte (formel, informel, etc.), la langue ou le dialecte parlé (2005 : 320).

Cependant, malgré des outils similaires, l'usage qu'en font les locuteurs de ces langues selon les situations et les interactants est indéniablement différent. Selon plusieurs linguistes, cette différence se situe au niveau de la *face* des interactants. Dans le domaine des recherches sur la

politesse en espagnol, il y a un mouvement assez marqué de détachement du modèle « ethnocentrique » de Brown et Levinson. Les notions de *face négative* et de *face positive* sont particulièrement problématiques aux yeux de Bravo (1999, 2001) selon qui l'envie de protéger son *territoire* à tout prix est pratiquement inexistante dans le monde hispanique, du moins en Espagne. Elle propose donc deux termes alternatifs plus englobants qui, selon elle, permettraient aux chercheurs d'aborder la politesse de manière plus spécifique en les adaptant au contexte socioculturel de la langue étudiée (1999 : 160-161) :

1. l'*autonomie* au lieu de la *face négative* : comment L s'identifie au sein du groupe et est perçu par celui-ci dans sa différence (se distinguer du groupe) ;
2. l'*affiliation* au lieu de la *face positive* : comment L s'identifie au sein du groupe et est perçu par celui-ci dans sa ressemblance (s'identifier au groupe).

Selon Bravo, l'autonomie chez les hispanophones se définit par « l'affirmation de leur originalité et de leurs qualités, et non pas par une revendication de leur droit à ne pas subir des atteintes à leur liberté d'action et leur vie privée » (1999 : 160, notre traduction) alors que l'affiliation se définit par un besoin de se sentir en confiance (*confianza*) dans le groupe pour parler librement. Nous voyons ainsi que le groupe semble jouer un rôle plus important que dans les sociétés francophones où le *territoire* des individus prime. Afin de s'affirmer et d'affirmer les autres, Hickey note que les Espagnols vont plus s'appuyer sur la *politesse positive* que les francophones (compliments particulièrement généreux, éloges), car l'atteinte au *territoire* (interruptions de la parole, impositions) n'étant pas nécessairement perçue comme une impolitesse, ils n'ont pas autant besoin de les atténuer par la *politesse négative* (2005 : 318-320). Cependant, il mentionne que cela dépend de la région : la politesse serait plus positive au Nord de l'Espagne, alors qu'au Sud, elle serait plus négative.

Nous aborderons les différences des systèmes de politesse de l'espagnol et du français au travers d'une analyse comparative des formulations de requêtes et des pronoms personnels de deuxième personne.

2.2.1 Les pronoms d'adresse en espagnol

Le français n'a que deux pronoms d'adresse : le *tu* et le *vous*. Alors qu'en Espagne, le système est également bipartite, dans les pays latino-américains, le système est parfois plus élaboré. Dans tous les cas, Mestre de Caro explique que le système des pronoms d'adresse en espagnol n'est pas transposable à celui du français (2013 : 416).

2.2.1.1 *Le système des pronoms d'adresse en Espagne*

Pour mieux comprendre, le système contemporain d'adresse espagnol ainsi que les différences entre l'Amérique et l'Espagne, nous nous baserons sur l'explication historique de Sole (1980 : 7-11). Au IV^e siècle, plusieurs langues romanes voient apparaître un pronom personnel de politesse du latin VOS. En Espagne, le *vos* était réservé pendant longtemps à la noblesse alors que le peuple utilisait le *tú* (ci-après T) marquant ainsi la ligne de démarcation entre des classes sociales qui n'entraient que rarement en contact et qui, si elles le faisaient, ne l'utilisaient pas réciproquement (T utilisé par la personne supérieure pour s'adresser à l'inférieur et vice-versa pour le *vos*). L'emploi du *vos* finit par s'étendre aux strates sociales inférieures et perdre sa valeur de respect donnant alors naissance à une nouvelle forme d'adresse : *vuestra merced*, qui deviendra au XVIII^e siècle le pronom personnel *usted*, ci-après U, l'équivalent du V en français. Peu à peu, le *vos* disparaît en Espagne, le T devient un pronom de proximité, de familiarité ou de hiérarchie si utilisé non-réciproquement, et le U devient le pronom de distance ou de respect. Hickey explique que, dès 1931, la Deuxième République promeut l'informalité et la fraternité et donc l'usage du T, idéologie qui continue pendant la Guerre Civile (1936-1939) ainsi que durant les trente-cinq années de dictature qui suivirent (319). Durant cette période, le T était selon Stewart (1999a) un « emblem of Republican affiliation and a commitment to a major change in the power structures of Spanish society » alors que le T de notre époque est associé aux « urban young and not-so-young of a progressive orientation » (127). Il s'est tellement répandu qu'il a pratiquement perdu ses « intimate connotations » (128). En Espagne, le T est donc beaucoup plus courant qu'en France par exemple, même si un mouvement similaire vers la *solidarité*, bien que moins avancé, peut y être observé.

La norme actuelle en Espagne pour les pronoms d'adresse est basée comme en français sur deux pronoms. Les linguistes (Fontanella de Weinberg 1995 : 152 ; Carricaburo 1997 : 10 ; Stewart 1999a : 122) présentent le paradigme « péninsulaire » ainsi :

1. T pour l'informalité, la solidarité, la familiarité, la proximité ou encore la « confiance » ;
2. U pour la formalité, la politesse, le pouvoir et la distance.

Carricaburo explique qu'en Espagne, particulièrement à Madrid, l'utilisation réciproque des pronoms a gagné du terrain : T-T avec la famille, les amis, les jeunes, les collègues et U-U pour marquer une distance polie (1997 : 10). Placencia et García notent que T-T est utilisé « among young speakers, and in situations involving solidarity relations or in-group membership » alors que U-U existe notamment dans les « transactional interactions between individuals that do not know each other, when there is an age difference between the interlocutors, or when none of

the interlocutors are young » (2007 : 29). Cependant, de même qu'en français, et ce malgré une expansion progressive de valeurs telles que l'égalité, l'utilisation n'est pas toujours réciproque et la négociation est de mise entre les interactants pour décider quels pronoms utiliser : une personne plus âgée peut dire T à une personne plus jeune qui pourrait utiliser U en retour pour marquer le respect (Hickey 2005 : 319).

2.2.1.2 Le système des pronoms d'adresse en Amérique latine

Les études sur les pronoms d'adresse en Amérique latine sont nombreuses. En effet, on trouve une multitude de recherches menées les trente dernières années qui se penchent sur le système des pronoms d'adresse dans un pays particulier ou parfois même dans un contexte particulier au sein même de ce pays. Certains ouvrages regroupent les systèmes d'adresse de différents pays comme dans Sole (1970), Carricaburo (1997), Bertolotti (2015) et dans l'ouvrage collectif de Placencia et García (2007) ; d'autres se penchent plus spécifiquement sur un pays en particulier comme dans Mestre de Caro (2013) sur la Colombie, Moyna (2021) sur l'Uruguay ou choisissent une approche contrastive comme Márquez Reiter (2000) sur les différences du système de politesse entre l'espagnol d'Uruguay et l'anglais britannique. Carricaburo (1997) et Fontanella de Weinberg (1995) proposent la classification des systèmes des pronoms d'adresse en Amérique latine suivante :

1. L'Amérique *tuteante* :
 - a. T pour l'informalité, la solidarité, la familiarité, la proximité ;
 - b. U pour la formalité, la politesse, le pouvoir et la distance.
2. L'Amérique *voseante* :
 - a. *vos* pour l'informalité, la solidarité, la familiarité, la proximité ;
 - b. U pour la formalité, la politesse, le pouvoir et la distance.
3. L'Amérique *tuteante-voseante* (que Fontanella de Weinberg divise en deux sous-catégories, 155) :
 - a. co-existence de T et *vos* ;
 - b. U pour la formalité, la politesse, le pouvoir et la distance.

Au moment de la conquête de l'Amérique, le *vos* avait en Espagne une valeur de T. Les changements décrits plus tôt qui ont conduit à la disparition du premier en Espagne n'ont pas forcément eu lieu en Amérique latine. Stewart explique que le *voseo* y a survécu plausiblement parce que beaucoup de ces pays étaient relativement « remote from the main lines of

communication with Spain » (1999a : 123), explication que donne également Carricaburo (1997).

Étant donné la complexité et variabilité du système des pronoms d'adresse en espagnol ainsi que le manque de littérature sur certains pays, nous avons décidé de relever les tendances générales communes observées en Amérique latine en nous basant principalement sur l'ouvrage collectif *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World* (Placencia et García 2007), une synthèse des études menées jusqu'en 2007 sur la politesse dans différents pays hispanophones.

Premièrement, les chercheurs voient qu'il y a un mouvement vers la *solidarité* qui passe par la simplification du système : l'idéologie sociétale qui promeut l'égalité et l'affiliation, signe de *solidarité*, pousse vers une utilisation réciproque des pronoms et notamment une diffusion du pronom T plutôt que du *vos*. Cela s'explique par le fait qu'en Amérique latine, le pronom T est « the prestige form » alors que le *vos* est associé au peuple « as opposed to the elite » (Stewart 1999a : 123). Fontanella de Weinberg mentionne également cela en discutant le système *tuteante-voeante* (1995 : 156) et Moyna (2021) commente ceci :

« *vos* tends to be typical of rural varieties, favored by men, working class speakers, and in contexts of intimacy and informality. *Tú* is the prestige form typical of polite urban society, disseminated by the educational system and preferred by the upper classes and women » (2)

Elle relève ici que le pronom T semble avoir une valeur plus formelle qui est absente chez le *vos* ce qui le rend plus prestigieux.

Deuxièmement, le pronom d'adresse U semble, selon Moyna, avoir perdu du terrain en Amérique latine, bien que de manière moins marquée qu'en Espagne : alors qu'il était le pronom de référence dans les relations asymétriques pour marquer la *hiérarchie* ainsi que symétriques pour marquer une *solidarité* respectueuse, il est désormais rarement utilisé par les jeunes et seulement en cas de relations asymétriques (2021 : 6). Dans certains pays, comme l'Équateur (Placencia) ou le Venezuela (García) notamment, un système socioculturel plus traditionnel où la structure hiérarchique et patriarcale héritée de l'époque de la colonisation persiste encore et où la mobilité sociale n'est pas aussi libre, le U continue d'être utilisé dans des relations considérées asymétriques (des enfants à leur parents/grands-parents, de la femme à son mari, d'un domestique à son employeur). Cependant, les paradigmes des pronoms d'adresse sont souvent beaucoup plus complexes. En Équateur encore ainsi qu'en Colombie (Placencia), les pronoms U et *vos* peuvent avoir des valeurs très différentes dont certaines pourraient sembler contradictoires pour un esprit francophone contemporain : U peut être utilisé réciproquement entre proches et membres de la même famille ([égalité] + [intimité]) ou entre

inconnus ([égalité] + [distance]), non-réciproquement entre proches comme d'un enfant à un parent ([hiérarchie] + [intimité]) ; *vos* peut être utilisé entre frères et sœurs ([égalité] + [intimité]) ou pour s'adresser aux domestiques ([hiérarchie] + [distance], pouvoir à valeur méprisante) (2007 : 64-72). Similairement, Mestre de Caro donne l'exemple d'une colombienne qui, en couple avec un Parisien, utilise parfois le V en français quand ils se disputent, phénomène apparemment courant en Colombie (avec le U), car selon ses schémas culturels, il marque une distance et accentue la contrariété ressentie (2013 : 416). Cependant, en français on penserait plutôt à passer au T avec une personne qu'on vouvoie habituellement si on était mécontent d'elle ou fâché (416).

Malgré des systèmes linguistiquement similaires, nous voyons bien que la valeur illocutoire des pronoms n'est pas univoque en espagnol et en français. On ne peut faire de simples parallèles entre *tu* et *tú/vos* ou entre *vous* et *usted*, la situation se révélant beaucoup plus complexe selon la culture et les usages.

2.2.2 La formulation des requêtes en espagnol

Les requêtes sont les actes les plus étudiés en espagnol d'après Iglesias Recuero « given the relevance they had in Brown and Levinson's (1987) work » (Placencia et García 2007 : 24).

Les recherches restent cependant relativement rares pour certains pays d'Amérique latine.

Dans une étude comparative sur les formulations de requêtes en français de Belgique et en espagnol péninsulaire, Marsily note que « although these languages have formally similar structures, there may nevertheless be differences in the use of these structures » (2018 : 125) et d'ajouter, en ce qui concerne les requêtes, que les stratégies utilisées « might be near-synonyms or grammatically equivalent, for example, but differ in other (pragmatic) aspects such as the degree of politeness, conventionality, frequency, context of occurrence in the language, etc. » (126). Les stratégies sont ainsi interprétées différemment, même quand les langues sont relativement proches.

2.2.2.1 Les requêtes en Espagne

De manière générale, beaucoup d'études sont de l'avis que les Espagnols sont plutôt directs dans la formulation de leurs requêtes, contrairement aux francophones, préférant l'impératif qui n'est d'ailleurs pas nécessairement perçu comme impoli : « the imperative in Spanish is not inherently impolite [...] It is possible that [...] the direct formulation of requests is considered

to be a positive feature in an interaction » (Iglesias Recuero 2001 : 274-275, cité par Hickey 2005 : 321). Hickey explique que l'espagnol, tout comme le français, « has various forms of indirectness, but uses them differently and less frequently than other languages » (321). De manière générale, les requêtes des Espagnols sont plus directes et contiennent peu de mécanismes adoucisseurs. Cela ne veut pas dire cependant qu'ils n'utilisent pas de stratégies conventionnelles ou non-conventionnelles indirectes (Hickey 232). Iglesias Recuero écrit :

« it seems that in Spanish culture, direct requests using the imperative are not stigmatized or marked as intrinsically impolite. Furthermore, it seems that the standard formulation of a request will not need to be modified by additional internal and external mitigators. When they are employed, the use of positive or negative politeness modifiers seems to depend, most of all, on the social distance between the interlocutors. » (Iglesias Recuero dans Placencia et García 2007: 26)

Dans son étude, Marsily (2018) obtient également des résultats qui indiquent que les Espagnols utilisent beaucoup de stratégies directes avec l'impératif dans les conversations orales informelles et familiales. Elle parvient aussi à un constat plutôt surprenant, au regard des études précédentes : les francophones de Belgique utilisent beaucoup de stratégies directes (avec l'impératif), suivies des stratégies indirectes non-conventionnelles et des stratégies directes conventionnelles. Nous préférons cependant rester prudents concernant la portée de cette conclusion étant donné que le contexte des corpus francophones utilisés n'est pas détaillé, contrairement à celui des Espagnols. Il serait donc important de situer ces résultats dans le cadre du contexte analysé : s'il est familial, d'un parent à un enfant notamment, les requêtes directes surprendraient moins.

Selon elle, les différences entre le français et l'espagnol (ou entre n'importe quelles langues d'ailleurs) surviennent quand les requêtes n'ont pas de « pragmatic equivalence », car même si elles sont « formulated with the same strategy in Spanish and in French », elles n'ont pas le même impact pragmatique (125). Elle donne l'exemple de l'interrogative simple « Tu allumes la lumière (s'il-te-plaît) ? » qui, bien que grammaticalement correcte, est absente dans le corpus francophone alors qu'elle apparaît quelques fois dans le corpus espagnol. Selon elle, cela montre bien que les stratégies utilisées dans chaque langue ne sont pas les mêmes : « the French request strategy only partially corresponds to its Spanish counterpart » (137) et « a specific type of request formulation has not necessarily the same pragmatic perspective in French and in Spanish » (140).

2.2.2.2 *Les requêtes en Amérique latine*

Iglesias Recuero discute du stéréotype récurrent dans les cultures non-méditerranéennes ainsi que latino-américaines et qui prétend que les « Peninsular Spanish speakers are very direct, or even rude » (Iglesias Recuero dans Placencia et García 2007 : 24). Les stéréotypes sont des représentations très schématiques, mais elles trouvent toujours leur origine dans une réalité concrète et, si même les Latino-Américains (ou du moins certains) perçoivent les Espagnols comme étant malpolis, c'est sûrement parce qu'il existe des différences culturelles entre ces communautés discursives qui parlent pourtant la même langue. Dans le même ouvrage, plusieurs études sur les requêtes menées dans différents pays d'Amérique latine – notamment celles qui se focalisent sur l'Équateur et le Pérou (Placencia) ainsi que le Venezuela (García) – semblent pointer vers une politesse plus marquée. Dans ces pays la structure hiérarchique est encore bien présente, malgré le mouvement vers la *solidarité*. Ainsi, les Latino-Américains sembleraient préférer les stratégies indirectes conventionnelles (bien que moins fréquemment employées que dans des langues comme l'anglais ou le français), les formules formelles ainsi que les termes d'adresse de déférence et ne semblent pas éviter les *procédés substitutifs* ou *accompagnateurs*, bien au contraire. De plus, quand il leur arrive d'utiliser des formules directes, ils les adoucissent souvent, de même que les francophones. Comparés aux Espagnols, ils préfèrent atténuer plutôt qu'imposer, une différence culturelle notable. García (1997 : 147) observe dans une étude menée sur les requêtes au Pérou que ses participants « overwhelmingly preferred to express deference and respect towards their interlocutor in essence reflecting the desire not to impose » (173) en utilisant des stratégies telles que celles mentionnées plus haut⁷. Au-delà de l'utilisation plus fréquente de stratégies de *politesse négative*, les Latino-Américains, tout comme les Espagnols, utilisent aussi beaucoup la *politesse positive*. Marquéz Reiter (2000) conclut que les Uruguayens, comparés aux Britanniques, préfèrent les mécanismes qui accentuent les FFAs et donc la *politesse positive* ce qui conforte la notion d'*autonomie* de Bravo : dans les cultures hispanophones, les interactants veulent être appréciés du groupe, mais veulent également que leurs interlocuteurs le soient. Comparées aux requêtes espagnoles, Marquéz Reiter relève que les requêtes uruguayennes ne diffèrent pas dans l'acte principal lui-même, mais dans des modificateurs internes et externes plus nombreux qui se traduisent par des requêtes plus longues et prudentes :

⁷ Voir les exemples de Schwenter (1993) cité par Stewart (1999b) très illustratifs de la différence dans une conversation de petit commerce au Mexique où les interlocuteurs utilisent beaucoup de procédés atténuateurs et en Espagne où les interlocuteurs n'en utilise pratiquement pas.

« The tentativeness expressed in US [Uruguayan Spanish] as opposed to that of PS [Peninsular Spanish], has been reflected by slightly higher levels of formality as expressed by US formulaic expressions and more of an awareness of their space and that of the other » (2002 : 147).

2.3 Le système de politesse en coréen

La péninsule coréenne a été maintes fois envahie par la Chine et le Japon et hérite ainsi d'un bagage culturel, de valeurs et d'idéologies confucianistes et conservatrices « [that] have been dominant for centuries » (Shinn 1990 : 13). La Corée du Sud est donc considérée comme « a culturally vertical and hierarchical society with great emphasis placed on power (kinship, age, sex, rank, status) rather than on solidarity (in-groupness, intimacy, informality) » (13), contrairement à la société francophone et, plus globalement, aux sociétés occidentales. Dans la mesure où la politesse coréenne est davantage motivée par « the desire to index social relationships rather than to *save one's face* », Byon remet en question le modèle de Brown et Levinson (2006 : 258). Selon lui, la politesse coréenne n'est pas seulement *volitive*, mais aussi une de *discernement*, car elle indique les « social meanings involved in contexts such as speaker's attitude toward the addressee or referent (e.g., politeness, respect, and humility) » ainsi que les « social variables involved in interactions (e.g., seniority, rank, gender, and education background) » (258).

Cependant, selon plusieurs chercheurs, l'influence de l'Occident a engendré une simplification du système de politesse ainsi qu'un mouvement vers l'intimité, la familiarité et l'égalité, porté par les nouvelles générations (Hymes 1964, Sohn 1981, Soh 1985, Shinn 1990). En 1981, Sohn note que la société coréenne n'est pas encore arrivée au même stade que les sociétés occidentales : « Korean society is moving toward Western egalitarianism, no matter how slow the process is [...] » (445). En effet, il explique que la société coréenne continue d'être une société principalement *verticale*, car les idéologies traditionnelles héritées du Confucianisme – soit « social hierarchy and group consciousness » (443) – persistent :

« [Korean society] shifted from the traditional vertical to the modern horizontal structure largely due to the structural change [...] However, the persistent age distinction, rather strict family hierarchy, and various rigid social stratification [...] indicate that Korean society is far from being completely horizontal » (441)

En 1985, Soh déclare que la démocratisation du pays conduit à une démocratisation de la langue et un changement de valeurs : « there is a growing need for the expression of familiarity or intimacy » dans une société qui « for the past generations [...] was hierarchical and oriented toward respect for superiors » (35). Quelques années plus tard, Shinn explique que ces

changements ont conduit au déclin du Confucianisme et « resulted in the mitigation of traditional customs and manners » (1990 : 8) ainsi qu'à la simplification d'un système de politesse auparavant encore plus complexe.

Plus récemment cependant, et ce malgré les changements notés dans le passé, Brown déclare que les recherches « revealed a clear distinction between the way that politeness is conceptualized in “Western” and Asian societies » notamment dans l'importance de l'*axe vertical* (2010a : 252). D'après lui, la société coréenne continue donc à mettre l'accent sur la hiérarchie et la conformité, alors que les sociétés occidentales valorisent l'égalité et l'individualisme (252).

2.3.1 Les pronoms d'adresse en coréen

En français, « l'expression de la personne [la deixis personnelle] est quasiment obligatoire [...], alors que la spécification de la relation interpersonnelle [deixis sociale] est considérée comme secondaire » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 34). En coréen, le contraire est observé : la deixis sociale prime alors que la deixis personnelle est facultative.

Soh (1985), Shinn (1990) et Brown (2010b) notent tous les trois qu'en coréen, bien qu'il existe des pronoms de deuxième personne, ils ne sont presque jamais utilisés, notamment pour s'adresser à des personnes plus âgées, car aucun n'indique la deixis sociale (statut et âge) et la déférence, toutes deux obligatoires en coréen. La déférence sera donc indiquée de deux manières. Premièrement, par des formes humbles de pronoms de première personne. Par exemple, celle du singulier peut être neutre avec *na* ou humble avec *jeo* (Hwang 1990 : 43). Les formes humbles sont des formes d'auto-dévalorisation utilisées par le locuteur pour à la fois se rabaisser face à autrui et l'élever, phénomène pratiquement inexistant dans les sociétés occidentales et équivalent aux principes II-B (en défaveur de L) selon Kerbrat-Orecchioni (1992 : 26) :

« the egalitarian idea is expressed by bringing low-status persons up to higher status in Korean terms of address, whereas the same idea is expressed by pulling down high-status persons to low-status in American terms of address » (Hwang 1975: 60, cité par Kerbrat-Orecchioni 1992 : 133 en note de bas de page)

Deuxièmement, par les *honorifiques*.

2.3.2 Le système des honorifiques en coréen

Hwang définit les honorifiques comme des « grammaticalized or lexicalized forms of deference » (1990 : 42) qui, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni, « ont partie liée avec la

dimension du “rang” » et « occupent [...] une place centrale dans les échanges verbaux tels qu’ils fonctionnent dans certaines sociétés plus fortement hiérarchisées » (1992 : 25).

Les coréens ont vu leur système honorifique se simplifier et se démocratiser au fil des changements sociétaux, comme l’explique Sohn dans son article :

« power has been weakened considerably in favor of solidarity, with formality giving way to casualness, to such an extent that the paradigmatic linguistic system of honorific is being simplified and rearranged in front of our eyes » (Sohn 1981: 431)

Cependant, il continue à être « a complex lexical, morphological and syntactic system for marking the speaker’s power [...] and solidarity » (431), du moins comparé au français, ce qui confirme que les coréens « are identified more readily by their relative positions in the social structure than by their individuality. » (Hwang 1990 : 42). Cette complexité n’aide certainement pas les chercheurs qui, comme l’explique Wang (1990 : 25), ne sont pas encore arrivés à un consensus sur la manière de les classer. La classification la plus commune est celle qui se base sur la position de la personne « honorifiée » dans la phrase : les *addressee honorifics* qui marquent la relation locuteur-interlocuteur (le plus complexe) et les *referent honorifics* qui marquent la relation entre le locuteur et la personne dont il parle (divisé en formes *respectueuses* ou *neutres*). Les premiers sont particulièrement délicats, car ils reflètent selon Sohn « the socio-cultural intricacy and sensitivity of Korean interpersonal face-to-face encounter » (1981 : 431).

Le système honorifique coréen est extrêmement complexe compte tenu de la multitude de facteurs à prendre en compte comme des règles de co-occurrence plutôt strictes, la variation individuelle et régionale, la formalité/informalité du contexte, la réciprocité/non-réciprocité, des facteurs déterminés principalement par « power-coded relationships as age disparity and rank in various hierarchical social structures, and by solidarity relationships between the participants » (Hwang 1990 : 47). Par conséquent, nous n’en ferons qu’une présentation simplifiée. Selon Hwang (1990) le système honorifique du coréen est constitué de trois aspects : la deixis personnelle, les niveaux de langue et les paires lexicales.

La première chose qui nous vient à l’esprit en parlant de deixis personnelle sont les pronoms personnels. Cependant, comme discuté plus tôt, en coréen « none of these forms carries deferential meaning » (43). Les coréanophones comptent donc sur d’autres outils linguistiques comme les *termes d’adresse* pour exprimer la déférence, un système extrêmement complexe⁸ à propos duquel nous nous contenterons de dire quelques mots. Les termes d’adresse en coréen

⁸ Voir la figure 1 dans Hwang (1990 : 45) pour se faire une idée de la complexité des termes d’adresse.

incluent notamment les titres, les termes de profession et ceux de parenté. Shinn (1990 : 16-17) explique qu'ils sont déterminés uniquement lorsque la relation entre les locuteurs est clarifiée – c'est d'ailleurs pour cela que les coréens demandent l'âge et l'occupation dès la première rencontre, questions presque « tabou » en Occident – et que quand celle-ci ne l'est pas, les coréens utilisent entre autres les termes de parenté comme *imo* (tante) pour s'adresser à une serveuse clairement plus âgée et indiquer « a sense of ingroupness, solidarity and euphemism » (16) ; *sonsaengnim* (Mr./Ms. Teacher) ou *samonim* (terme honorifique de Madame) ou alors les évitent tout simplement.

Les coréens utilisent également les *niveaux de langue* qui indiquent « different degrees or levels of deference the speaker shows to the addressee » et sont marqués par les terminaisons verbales. En effet, comme l'explique Soh, les locuteurs coréens ne doivent pas réfléchir en termes d'accord en genre et en nombre, comme les francophones par exemple, mais doivent choisir le niveau de langue approprié « dictated in most cases by the relation, social status, or age of the speaker-hearer » (1985 : 29). La classification de ces différents niveaux est relativement controversée : certains auteurs parlent de quatre niveaux, d'autres de six niveaux⁹. Ici, nous présenterons la classification à six niveaux d'après Brown (2010a : 245) avec quelques adaptations, notamment l'utilisation de la « Romanisation révisée du coréen » qui est la romanisation officielle en Corée du Sud et la version la plus actualisée :

<u>Niveaux</u>	<u>Terminaisons</u>	
1. Neutre (<i>plain style</i>) :	- <i>da</i>	non-honorifique
2. Intime (<i>intimate style</i>) :	- <i>ae/eo</i>	non-honorifique
3. Familier (<i>familiar style</i>) :	- <i>ne</i>	autoritaire
4. Semi-formel (<i>semiformal style</i>) :	- <i>o</i>	autoritaire
5. Poli (<i>polite style</i>) :	- <i>yo</i>	honorifique
6. Déférentiel (<i>deferential style</i>) :	- <i>mnida</i>	honorifique

Il explique que les *niveaux non-honorifiques* peuvent être utilisés réciproquement par des personnes proches d'âges similaires ou non-réciproquement par des personnes d'âges différents (la personne plus âgée utilisant ce niveau pour s'adresser à la personne plus jeune) ; les *niveaux autoritaires* sont utilisés majoritairement par les personnes plus âgées envers des interlocuteurs plus jeunes et sont en disparition auprès des nouvelles générations ; quant aux *niveaux honorifiques*, ils sont utilisés soit réciproquement entre personnes distantes, soit non-réciproquement par des personnes d'âges différents (la personne la plus jeune utilisant ce niveau

⁹ Pour une présentation concise des différentes classifications, voir Wang (1990 : 27-28).

lorsqu'elle s'adresse à la personne la plus âgée). Les terminaisons verbales peuvent varier selon l'acte illocutoire produit (ordre, question, etc.).

Finalement, il existe en coréen ce qu'on appelle des *paires lexicales* (malgré l'existence de sets de trois ou plus) pour marquer la déférence ou non-déférence envers le référent. Ces paires peuvent être des noms ou des verbes et sont constituées d'un terme neutre et d'un terme honorifique/déférentiel. Pour illustrer ceci, voici quelques exemples donnés par Hwang (1990 : 46) : dans le cas d'un verbe irrégulier comme *dormir*, sa forme neutre *ju-da* deviendra la forme honorifique *jumu-si-da*, alors que dans le cas de verbes réguliers neutres comme *o-da* (venir), il suffit d'ajouter à la forme neutre l'infixe *-si-*, *o-si-da*, pour qu'il devienne honorifique.

Malgré le fait qu'il s'est simplifié au fil du temps en raison de valeurs sociétales en constante évolution, le système d'adresse coréen reste indéniablement complexe comparé au système des pronoms d'adresse du français. Ainsi, on pourrait penser que passer d'un système d'adresse complexe (coréen) à un système d'adresse réduit (français) devrait être plus facile que le contraire, car les francophones natifs qui apprennent le coréen devront assimiler six niveaux et apprendre à voir des nuances là où il n'en existe pas dans leur langue. Cependant, bien que cela soit contre-intuitif, la difficulté est bien réelle pour des coréanophones natifs apprenant le français : les mécanismes d'adresse sont moins réglés et nécessitent beaucoup de négociation. Ajoutez à cela des paramètres de relations interpersonnelles souvent incompatibles et vous comprendrez à quel point un coréanophone peut peiner à assimiler le paradigme francophone T/V. À ce sujet, Kerbrat-Orecchioni écrit :

« [...] on ne peut pas vivre de la même manière une même relation – les Japonais, Coréens ou Vietnamiens en font la délicate expérience, lorsqu'ils se trouvent soudain plongés dans un univers francophone ou anglophone –, selon qu'on dispose pour l'exprimer de toute une panoplie d'honorifiques, ou d'un simple "vous". » (1992 : 134)

Bae et Park notent que « le choix d'un pronom d'adresse adéquat dans une situation donnée n'est pas toujours une tâche aisée chez les étudiants coréens parce que les critères de ce choix sont flous. De plus, c'est souvent un sujet à négocier avec son interlocuteur » (68). Compte tenu de leur culture, les apprenants coréens peuvent être amenés à faire un choix en fonction de critères tels que l'âge et le statut social, basés sur des relations interpersonnelles hiérarchiques, plutôt que sur des critères d'intimité avec leur interlocuteur ou de situation de communication comme le feraient des locuteurs natifs francophones (69).

Ce système, « aussi effroyablement complexe » qu'il soit, est primordial dans la société coréenne, car il « répond chez eux [les coréens] à un besoin majeur : celui d'exprimer le plus

précisément possible la nature du lien social qui existe entre les interlocuteurs » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 34, selon Cho 1982 : 33).

2.3.3 La formulation des requêtes en coréen

Dans son article, parmi les marqueurs de politesse que Hwang liste, nous retrouvons les formulations indirectes, les *procédés accompagnateurs* (morphèmes rapetissant, infixes verbaux atténuateurs, etc.), les « pré- », les formules réparatrices et plus encore (1990 : 49-51). Les locuteurs coréens ont donc à leur disposition plusieurs procédés semblables à ceux du français pour adoucir une requête. Il n'en reste néanmoins que – en plus des incompatibilités structurelles entre les deux langues (en coréen, les questions ne sont pas marquées par l'inversion sujet-verbe ou le morphème *est-ce que*, mais par des terminaisons verbales) – la perception de ce qu'est une requête polie n'est pas la même.

Plusieurs auteurs notent une différence dans le rôle longuement débattu que jouent les formules indirectes dans la politesse. En français, comme discuté plus tôt, celles-ci jouent un rôle essentiel dans l'atténuation de la formule directe impérative perçue comme très menaçante.

En 2006, Byon mène une étude afin de comprendre le lien entre la politesse et le discours indirect, en analysant les actes principaux des requêtes en coréen produites par cinquante coréennes natives durant des « Discourse Completion Tasks » (251). Il explique qu'en coréen la même requête peut être formulée de plusieurs manières selon la position sociale (âge, rang, ancienneté, emploi) et la familiarité entre les interactants (251). Il conclut cependant que, parmi les six types de requêtes apparues dans ses résultats, « the most commonly used request strategy for all three situations is *basic directive* » (268). Dans la situation 1, par exemple, où une étudiante demande de l'aide à un professeur universitaire qu'elle connaît bien (+pouvoir, -distance), l'utilisation des requêtes directes pourrait presque choquer un francophone. Byon explique cela de deux façons. Premièrement, la conception de la *face* et de la politesse dans la culture coréenne qui consiste, selon lui, en deux aspects : 1) « an individual's need to abide by cultural norms and show one's desire to be part of the group » (*affiliation* selon Bravo) et 2) « an individual's need to express one's moral sense regarding role and place » (*autonomie* selon Bravo) (268). La *face* coréenne semble ainsi donner encore plus d'importance que la *face* hispanophone au groupe : afin d'y adhérer, l'individu doit respecter les normes et montrer qu'il accepte son rôle et sa place au sein de celui-ci. L'utilisation de la forme directe dans la situation 1 ne peut donc pas être simplement expliquée par un « manquement » de la part de ces

étudiantes coréennes ou une forme d'impolitesse, car l'importance du collectif, de la norme et de la place que chacun occupe au sein du groupe font partie intégrante de leur *face*. Deuxièmement, les niveaux de langue en coréen sont nombreux et ce pour chaque acte de langage. De cette façon, une requête peut être déférentielle en coréen : « the Korean direct speech act form can carry high honorific meaning through the use of the deferential speech level » (268). En effet, « the honorific meaning of the same request can be raised, without any change in its directness level » en changeant par exemple la terminaison verbale (261). Cela montre bien que « indirectness and politeness do not always correlate » (268), du moins en coréen où la première « [does] not seem to be a significant factor for Koreans in the communication of politeness » (269). En effet, « it is morphological differentiation rather than syntactic differentiation that is employed to indicate politeness (e.g., honorific suffix, speech levels, hedges) » (270). Yu explique que les degrés de politesse ne sont pas perçus de la même manière d'une culture à l'autre et observe également, en ce qui concerne le coréen, que la politesse « is primarily expressed by grammatical system of honorifics and use of stylistic politeness strategies is secondary and optional » (2011 : 403) Ainsi, des requêtes directes qui utilisent des formes déférentielles honorifiques sont perçues comme beaucoup plus polies que des requêtes indirectes qui n'utilisent pas de formes déférentielles (404).

En ce qui concerne l'acquisition, Bae et Park (2013) remarquent que même des apprenants coréens avancés de FLE n'arrivent pas à atteindre un niveau natif dans la production de requêtes ce qui démontre bien le décalage entre la *compétence linguistique* et la *compétence sociolinguistique*. Ils constatent que « les apprenants coréens ont tendance à formuler une demande sans avoir recours à des atténuateurs ou en utilisant moins d'atténuateurs que les locuteurs natifs » (67) – notamment le conditionnel présent et le marqueur *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît* – alors que les locuteurs natifs utilisent plusieurs atténuateurs dans la même requête. Les apprenants coréens formulent d'ailleurs beaucoup de requêtes directes avec l'impératif et ne les atténuent qu'avec le *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît* (67). Bien que le manque d'atténuateurs ou la forme directe n'entravent pas la compréhension de l'énoncé, ils ont « un impact sur la perception de la politesse » (65) qui pour un francophone natif n'est pas suffisante dans ce cas-là. Bien évidemment, dans le cadre d'une interaction exolingue les francophones natifs ne traiteront pas le manque de politesse de la même façon qu'avec un autre natif : le contrat exolingue impliquant une bienveillance marquée envers le locuteur non-natif.

2.4 Conclusion

Nous avons établi au début de notre travail que le fonctionnement général de la politesse était en réalité très difficile à décrire en raison de la nature multifactorielle de ce phénomène. La comparaison de sous-systèmes de politesse (requêtes et pronoms d'adresse) présentés dans les recherches que nous avons consultées révèle des pistes intéressantes : dans une même langue, un sous-système peut être plus marqué qu'un autre par des mécanismes de politesse. Par exemple, l'adresse en coréen, contrairement au français, est extrêmement « polie » et développée, alors que les requêtes sont plus directes et ne nécessitent pas toutes les fioritures qu'on aime ajouter en français. Il semble donc difficile de comparer les « degrés de politesse » de différentes langues : comment savoir entre le français et le coréen quel système de politesse est plus « poli » alors que leurs sous-systèmes prennent des directions contradictoires ?

II. PARTIE EMPIRIQUE

3 Recherche de terrain

L'objectif de notre travail est de déterminer le rôle de la distance interlinguistique, du bagage socioculturel et de l'immersion dans l'acquisition de la politesse en français, ainsi que les difficultés que ces paramètres engendrent pour des apprenants de FLE (tantôt d'une L1 proche, l'espagnol, tantôt d'un L1 distante, le coréen).

Dans le troisième chapitre de ce mémoire, nous chercherons donc à découvrir les représentations et les expériences d'apprentissage d'un certain nombre d'apprenants coréanophones et hispanophones de FLE et à comprendre :

1. s'ils rencontrent les mêmes difficultés dans l'acquisition de deux sous-systèmes de la politesse du français ;
2. si l'immersion contribue à l'acquisition de la politesse ;
3. si ces difficultés d'apprentissage pourraient être expliquées par la distance existante entre leur langue maternelle et le français, et par leur bagage socioculturel.

Une revue de la littérature nous a permis de confirmer que l'acquisition des *compétences sociolinguistiques*, dont fait partie la politesse, n'est pas une tâche aisée pour les apprenants et que l'immersion semble aider grandement. De plus, nous avons relevé que le français, l'espagnol et le coréen possèdent des outils pour exprimer la politesse, plus ou moins similaires selon leur proximité ou leur éloignement, mais qu'en pratique ceux-ci ne sont pas employés de la même manière. Nous avons également noté certaines spécificités socioculturelles de ces communautés discursives qui se traduisent par des manières très différentes de construire les relations interpersonnelles en fonction de leur *face*.

Sur la base de nos lectures, nous pouvons formuler les attentes suivantes :

1. **L'immersion** : Les apprenants de FLE en immersion devraient manifester une maîtrise plus avancée des codes de la politesse en français qu'ils devraient pouvoir illustrer avec des exemples de situations de communication réelles.
2. **La source des difficultés** : Les apprenants hispanophones aussi bien que coréanophones devraient éprouver des difficultés dans la formulation des requêtes et l'utilisation des pronoms d'adresse. Cependant, ces difficultés ne devraient pas avoir les mêmes origines.

3. **La distance interlinguistique** : Malgré une plus grande distance interlinguistique, les apprenants de FLE coréanophones ne devraient pas avoir plus de difficultés que les hispanophones dans leur processus d'acquisition de la politesse en français.
4. **Le bagage socioculturel** : Les apprenants hispanophones et coréanophones devraient être influencés par leur bagage socioculturel respectif et se distinguer dans leurs conceptions respectives de la relation individu-groupe.

3.1 Méthodologie

Comme souvent dans les recherches portant sur les représentations sociales, nous avons choisi de procéder au moyen d'entretiens semi-directifs. Les réponses recueillies nous permettront d'analyser le ressenti des apprenants concernés, d'établir dans quelle mesure la question du système de politesse du français est consciemment présente dans leur esprit en tant que difficulté d'apprentissage et de comparer leurs expériences avec les résultats des recherches menées ces dernières années.

Dans cette section, nous présenterons donc les principaux éléments de notre recherche de terrain : les profils des participants ainsi que la conduite des entretiens. Nous nous occuperons ensuite de l'analyse des données.

3.1.1 Les participants

Nous avons décidé de ne pas prendre en compte l'identité sexuelle des participants. En effet, bien que plusieurs études montrent que ce paramètre influence dans certains cas la manière d'exprimer la politesse, l'ambition de notre étude n'est d'atteindre un niveau d'analyse aussi détaillé. Le fait que toutes les personnes participantes se soient révélées être des femmes ne doit donc pas être compris comme le fruit d'une volonté délibérée de notre part d'étudier l'acquisition de la politesse chez les femmes, mais simplement comme un hasard dû au fait que ces personnes sont les seules qui se soient portées volontaires pour répondre à nos questions.

Les participantes, huit au total, sont toutes des étudiantes universitaires âgées entre 18 et 32 ans, qui apprennent encore aujourd'hui le FLE ou l'ont appris pendant plusieurs années. Nous avons choisi ces paramètres dans le but d'uniformiser un minimum le profil scolaire de nos participantes et d'éviter ainsi des inégalités potentielles trop importantes dans l'acquisition du FLE, qui pourraient affaiblir significativement la valeur de nos observations. Quant à l'âge, nous avons essayé d'interviewer principalement des personnes plutôt jeunes afin d'obtenir des

témoignages et des opinions plus représentatives du moment actuel, compte tenu de l'évolution constante des codes de politesse.

Nous avons également choisi de prendre en compte deux autres dimensions. Premièrement, et seulement pour l'espagnol, la région géographique. En effet, nous avons cherché à représenter l'espagnol péninsulaire d'une part et l'espagnol latino-américain de l'autre en espérant relever ainsi les différences les plus marquantes entre ces régions (deux participantes pour chacune). Deuxièmement, pour toutes les participantes, nous nous sommes intéressés au rôle de l'immersion. En effet, comme discuté dans la partie théorique, le fait qu'un apprenant soit en immersion ou pas influence grandement l'acquisition de compétences sociolinguistiques telle que la politesse. Il était donc essentiel de trouver des personnes qui avaient fait, ou étaient en train de faire, une immersion et d'autres qui apprenaient le FLE depuis leur pays d'origine. Ainsi, tant pour le coréen que pour l'espagnol, nous avons interviewé deux apprenantes avec une expérience d'immersion et deux sans expérience d'immersion. Voici un tableau qui résume ces différentes dimensions et le profil de nos participantes :

N°	Acronyme	Genre	Âge	Origine	Langue maternelle	Immersion
1	MH	F	32	Chili	Espagnol	Oui
2	AA	F	21	Salvador (vit au Costa Rica depuis 2014)	Espagnol	Non
3	CB	F	26	Espagne	Espagnol	Oui
4	MR	F	25	Espagne	Espagnol	Non
5	AJ	F	21	Corée du Sud	Coréen	Oui
6	MJ	F	26	Corée du Sud	Coréen	Oui
7	LH	F	18	Corée du Sud	Coréen	Non
8	PS	F	18	Corée du Sud	Coréen	Non

Tableau 1 Profils des participantes

3.1.2 Conduite des entretiens

Avant l'entretien, nous avons demandé aux participantes de remplir et signer un « Questionnaire d'informations personnelles » afin de récolter les informations essentielles et intéressantes pour notre analyse et de confirmer leur accord pour l'utilisation des enregistrements dans notre travail.

Les entretiens ont été menés à l'aide d'un « Canevas d'entretiens » organisé autour de quatre thématiques ; l'objectif étant de les parcourir naturellement en posant des questions qui entraîneraient les participantes à passer de l'une à l'autre de manière fluide et, si possible, sans même s'en rendre compte. Avant d'entrer dans le vif du sujet, les entretiens ont commencé par

des questions générales en lien avec le « Questionnaire d'informations personnelles ». Les thématiques ont été traitées ensuite dans l'ordre suivant : leurs anecdotes/expériences personnelles, les enjeux de la communication, les cultures et la politesse. Pour chaque thématique, les questions étaient bien évidemment adaptées au profil des apprenantes et plus particulièrement en ce qui concerne la question de l'immersion.

Les objectifs de chaque partie étaient différents. Premièrement, nous voulions commencer par le récit de leur propre expérience afin qu'elles puissent nommer elles-mêmes les difficultés rencontrées lors de leur apprentissage du FLE et voir si celles-ci étaient différentes avec ou sans immersion. Deuxièmement, nous souhaitions aborder la question des enjeux de communication, tout d'abord pour comprendre le degré de conscience de nos participantes sur l'importance des codes culturels dans des situations de communication réelles et déterminer finalement si ceux-ci avaient été abordés dans leurs cours de FLE. L'objectif de notre troisième partie était d'approfondir l'idée que la culture influence la langue pour vérifier si elles mentionnaient spontanément la politesse comme une dimension culturelle importante de la communication. La politesse n'étant probablement pas la première chose à laquelle penseraient les apprenants, nous avons préparés des anecdotes personnelles sur ce sujet pour chacune des langues (espagnol et coréen) à raconter pour faire réagir les participantes et lancer une discussion. Quatrièmement et pour finir, nous voulions susciter une réflexion autour de la politesse à l'aide de quelques exercices et questions sur les différentes manières de formuler une requête en français et la différence entre *tu* et *vous* (ci-après T et V).

Les entretiens étant semi-directifs, nous tenons à préciser que les questions indiquées dans le « Canevas d'entretiens » ont été globalement toutes posées, mais que l'enquêtrice s'est autorisée à rebondir parfois sur des points précis en s'adaptant aux réponses des participantes.

En raison des circonstances et des profils de certaines apprenantes, les entretiens se sont faits en présentiel ainsi qu'à distance. Les entretiens en présentiel ont été enregistrés à la fois avec un enregistreur vocal emprunté au secrétariat de notre école, l'École de langue et de civilisation française de l'Université de Genève, et simultanément avec un téléphone portable pour prévenir d'éventuels problèmes techniques. Ils ont été menés dans un lieu silencieux (cabines de travail d'une des bibliothèques de l'Université de Genève). Les entretiens à distance ont été menés via Zoom et enregistrés dans l'application même.

Quant aux exercices, ils ont été distribués en version papier aux participantes dont les entretiens se sont déroulés en présentiel et les réponses étaient écrites sur les feuilles mêmes. Pour les

participantes interviewées à distance par visioconférence, l'enquêtrice a partagé son écran avec les exercices et les participantes ont écrit leurs réponses dans le chat.

Nous avons donc mené huit entretiens semi-directifs en tout, qui ont duré entre une heure et une heure et demie, avec quatre Coréennes, deux Espagnoles, une Chilienne et une Salvadorienne habitant au Costa Rica depuis neuf ans. Trois des quatre entretiens avec les participantes hispanophones se sont déroulés en français. En revanche, les entretiens avec les participantes coréanophones ainsi qu'avec l'hispanophone MR ont eu lieu en anglais, car elles estimaient ne pas avoir une maîtrise suffisante du français pour s'exprimer avec aisance.

Nous les avons ensuite transcrits dans la langue d'échange – en passant outre certaines digressions et moments sans véritable intérêt pour notre analyse – avec les commentaires éventuels toujours rédigés en français et en nous basant sur la « Convention ICOR » avec quelques adaptations personnelles (les détails se trouvent dans les annexes). L'identité des participantes a été anonymisée en utilisant les initiales de leurs noms et l'enquêtrice est référée par « En ». Dans les transcriptions des entretiens avec les coréanophones, les alternances de code en coréen ont été romanisées selon la « Romanisation révisée du coréen ».

3.2 Analyse des données

Nous avons organisé les résultats d'entretiens en six grands axes qui nous permettront de répondre aux questions de recherche initiales et de revenir sur les différentes attentes formulées ci-dessus et dimensions prises en compte. Tout d'abord, nous établirons que la politesse ne s'est pas révélée être un enjeu de communication évident pour les participantes (axe 1). La politesse n'est pas pour autant absente des esprits. En effet, les apprenantes avec une expérience d'immersion démontrent une prise de conscience beaucoup plus importante que les autres en ce qui concerne les codes socioculturels (axe 2) et l'influence de l'immersion manifeste une fois les environnements éducatifs et scolaires des participantes identifiés (axe 3). Après avoir engagé la discussion sur la question de la politesse, les participantes ont pu partager leurs expériences sur l'acquisition des requêtes et des pronoms d'adresse en FLE (axes 4, 5 et 6).

De manière générale, la plupart des axes regroupent autant les résultats des participantes hispanophones que ceux des coréanophones. Cependant, pour les deux axes concernant les pronoms d'adresse, nous avons jugé plus approprié de séparer leurs résultats.

Nous tenons à préciser que certaines interventions ont été raccourcies afin de ne montrer que les parties indispensables à notre analyse et ainsi, gagner de la place. Les parties supprimées seront indiquées de la manière suivante : [...].

3.2.1 La politesse : un enjeu de la communication pas si apparent

Ce que nous avons pu remarquer sans surprise dans tous les entretiens est que la politesse n'est pas la première chose qui vient à l'esprit de nos participantes lorsque l'enquêtrice leur demande les difficultés qu'elles ont rencontrées, immersion ou pas, au cours de leur apprentissage.

D'un côté, les coréanophones mentionnent des difficultés plus « évidentes », sûrement des aspects très didactisés en cours de FLE comme la syntaxe, le genre des noms, la conjugaison, le vocabulaire, la prononciation (aspects qu'elles admettent également être des compétences nécessaires dans des situations de communication réelles) :

105AJ [...] also i have euh i'm **not used to: express my sentences all in french** \ just word by word ((rire)) [...]

105AJ euh:: **pronunciation is the biggest problem** [...] ((rire)) and also euh if when i succeeded in speak- in speaking in french sometimes i don't understand answers because i feel like **they speak too fast**

20MJ [...] the most difficult thing is like **writing in french** because i would have like my way of writing in english and it's like a **completely different sentence structure** [...]

16LH i find it difficult when i was **learning numbers counting numbers** and like **there's no euh: like euh (0.2) feminine or mas- euh <((en français)) masculin> nouns in korean** so it was that concept was very hard for me to get and yeah and like **the: order of sentences** like (0.2) it's very different from korea korean [...] and euh like **the tense** tense is very hard like i think the tense is mostly hard because in korean we have a tense also but it's very particular in french [...]

19PS [...]euh **conjugation** is the difficult part and euh like euh at first i thought it was really difficult to distinguish which is euh **which word is male and which word is female** [...]in university [...] what i'm having a hard time with is that **i just learned that my vocabulary is VERY limited** [...] and another thing is **sentence structure** [...] sometimes the systems are like really different from korean [...]sometimes in french they use a lot of structures that we would never really use in korean [...]

D'un autre côté, les hispanophones insistent particulièrement sur la prononciation :

34MH =oh **la prononciation** ((rire)) **c'est toujours compliqué** ((rire)) jusque maintenant où ((rire)) **c'est le plus difficile je crois pour les hispanophones parce que on a que cinq voyelles euh cinq sons** [...] j'essaie de faire la différence mais c'est compliqué je sais que je me trompe beaucoup avec ça ((rire))

60AA [...] pour moi à l'oral c'est pareil parce que je suis un peu timide alors c'est ah **c'est la nervosité et tout ça de parler et de parler bien de prononcer** bien [...] oui je dois travailler cela ET mais si on parle de phonèmes quelque chose comme ça **les nasales pour moi sont difficiles bien sûr** [...]

80CB la **prononciatio:n** et le genre du mot/

MH et MR ajoutent également que la grammaire n'est pas si difficile selon elles, car l'espagnol et le français se ressemblent beaucoup :

68MH **moi que je parle espagnol la grammaire et la façon de organiser les phrases c'est plus pareil** que l'allemand par exemple alors ça je crois que c'est pas très important pour moi\ mais **c'est la phonétique le plus important**

28MR **yes/ yes\ in they are latin languages so they are very similar and the grammar also** sometimes its's similar so for me **the grammar was not that hard\ [...]**

Qu'elles soient hispanophones ou coréanophones, nos participantes rencontrent plusieurs difficultés au cours de leur apprentissage dont certaines sont plus marquées selon l'origine des apprenantes. Il semble pourtant que celles qui ont vécu dans un pays francophone aient une vision plus riche et élaborée des difficultés auxquelles elles ont été confrontées et soient capables de donner des exemples variés de situations particulières : elles confrontent la théorie et la pratique, leurs attentes et la réalité, le français écrit et le français oral, la langue « idéale » et l'usage. Cependant, certaines participantes rencontrent des difficultés visibles, en particulier à l'oral, en raison d'un manque de pratique durant leur immersion.

Pour les coréanophones (AJ et MJ), ce manque de pratique semble venir d'une peur de l'erreur, particulièrement à l'oral :

51AJ euh (0.4) actually when i went to france **i tried to speak in french but they answered me in english** maybe because i'm oriental so euh i don't have many chances to speak in french in here

73AJ and other than euh (0.2) and when i go to cafes or restaurant and **when i try to speak in french they sometimes don't understand my pronunciation then i just euh started to speak in english** so that was a hard time communicating in french

103AJ euh: that's because **i'm afraid of speaking french** because i didn't have many chances in korea and i don't know if it's right and **i'm not sure if they if french will understand my language** i wasn't sure about that\

22MJ [...] what else/ euh i:: still am not the best like **i can't speak french in like the perfect perfect french metropolitan** french accent i remember that kind of bugged me that like how do you say (0.2) euh

40MJ (0.5) like the thing is i would never like **i don't think i've ever spoken in french that extensively** even though i should have ((rire)) [...] but **i never had like a long enough conversation to for me to have a miscommunication i think because if that were to happen i would like immediately switch to english** like i'm clarifying myself but yeah **the words that i would choose were kind of awkward so people would be like WHAT** [...]

59MJ [...] and also i guess i think it's different when you're an adult like i think **when you are an adult it's really difficult to make a mistake and sound dumb** and go along because this is needed but **you don't want to make a fool of yourself** because you're an adult ((rire))

La peur de dire quelque chose de « faux » se ressent ici : une prononciation maladroite ou un mot de vocabulaire inapproprié compromettent la compréhension de leurs propos auprès des

locuteurs natifs et les poussent à passer à l'anglais pour éviter le risque du malentendu. En effet, sachant qu'elles n'avaient pas pu pratiquer le français oral dans leur pays natal autant qu'elles l'auraient souhaité, ces deux apprenantes se sentaient dans une position vulnérable et, par conséquent, redoutaient la communication avec des francophones natifs. De plus, l'attitude de ces derniers peut également jouer un rôle, comme elle l'explique en 51 : il arrive que des natifs lui répondent en anglais, sans malveillance aucune et pour lui venir en aide en quelque sorte, simplement parce qu'ils l'identifient comme une personne étrangère qui peine visiblement à s'exprimer. Bien évidemment, quand une personne comme AJ est en Suisse pour apprendre le français, cela peut devenir un obstacle à une pratique régulière de la langue.

Cette peur de l'erreur a aussi été mentionnée par PS qui n'a pas encore eu d'expérience d'immersion :

23PS [...] **i don't really have the confidence to like make a grammatically correct like full perfect sentence** and that is **one of the biggest fears that keep me from speaking** like trying to speaking french i guess like and euh **i think it'll be the same even though i would be like in language exchange in a france French speaking country**

Pour les hispanophones (MH et CB), le manque de pratique vient plutôt de l'environnement dans lequel elles vivent. En effet, toutes deux sont à Genève pour leurs études universitaires : MH pour son doctorat et CB pour son Master. Cependant, leurs études et leur travail se font en anglais et les occasions de converser en français se font rares :

40MH euh je pense qu'apprendre une langue étrangère c'est toujours compliqué et **il faut toujours pratiquer pratiquer pratiquer** et **je crois qu'ici à Genève c'est plus difficile parce que tout le monde parle toutes les langues ((rire))** alors **c'est pas facile de trouver un endroit pour pratiquer\ [...]** dans la vie quotidienne **c'est pas forcément évident de de l'utiliser parce que le les suisses mêmes ils écoutent ton accent et ils commencent à parler en espagnol ((rire))** ouais\

102MH =euh oui je crois que oui mais ça m'est jamais arrivé à moi puisque **je travaille pas en français\ [...]**

51En parce que tu m'as dit que tu travailles non/ en plus de ton master

52CB oui mais **c'est pas en français**

54CB ah **la production orale surtout** parce que je peux comprendre tout/ ((rire)) mais **quand j'ai besoin de exprimer** ouais\ mes émotions ou quelque chose d'un petit peu plus technique/ **j'ai pas le vocabulaire j'ai pas ((rire)) comment je fais**

55En ok\ donc la pratique en fait/

56CB oui **elle me manque**

Malgré une immersion totale parfois compliquée, MH fait des efforts en participant à des ateliers de conversation et en essayant de s'intégrer au travers d'activités diverses :

40MH mais après que j'ai trouvé cette **association qui font des groupes de conversation gratuit là c'est un bon espace pour le pratiquer**

108MH [...] **j'essaie de m'intégrer ((rire)) dans cette société** je fais des différentes **cours de danse différents d'autres choses pour connaître d'autre personnes**

dehors mon travail et là aussi je crois que c'est important de cette type des activités [...]
114MH partager avec différents gens oui\

La politesse n'est donc pas nécessairement la première chose à laquelle nos participantes pensent lorsque l'enquêtrice les interroge sur les difficultés de l'apprentissage du FLE qu'elles soient en immersion dans un pays francophone ou suivent des cours dans leur pays d'origine. La question se pose donc : est-ce que l'immersion facilite une prise de conscience de l'importance de la politesse dans la communication avec les francophones natifs ?

3.2.2 Les codes socioculturels : une prise de conscience en immersion ?

Il ne s'agit pas ici de dire que les apprenantes sans expérience d'immersion ne sont pas conscientes du rôle que joue la politesse dans les échanges courants. Du reste, elles ont été capables d'en discuter durant leurs entretiens et d'apporter des remarques tout à fait intéressantes une fois le terme de « politesse » posé pour la première fois. Cependant, il semble que la prise de conscience soit beaucoup plus forte chez AJ, MJ et CB en raison de leur vécu dans un pays francophone. Au travers de leurs entretiens elles sont capables de donner beaucoup d'exemples de particularités qui les ont parfois surprises (de tout ordre : vocabulaire, expressions, prononciation, débit de la parole, syntaxe). En étant dans un pays francophone, elles commencent à confronter au quotidien et de manière intensive, leurs connaissances acquises en cours et les usages du français par les locuteurs natifs.

AJ a d'elle-même mentionné assez tôt durant son entretien avoir remarqué la chose suivante :

111AJ ah:: euh: (0.7) euh (0.7) euh ((rire)) i didn't remember what i expected before but **i was surprised here because people say so many <((en français)) pardon> here**

113AJ and **also i realized that euh salutations are changing <((en français)) bonjour> to <((en français)) bonsoir>** and i don't know what's the criteria

Ce n'est pas qu'AJ n'ait pas appris l'expression « pardon » ou les salutations en Corée du Sud, mais qu'en étant en immersion, elle s'est rendu compte que leur usage était différent de ses attentes : « pardon » est utilisé très fréquemment, contrairement au coréen, et les salutations changent durant la journée sans qu'elle comprenne exactement les critères régissant, entre autres, le passage du « bonjour » au « bonsoir ». Elle explique ce « choc culturel » de la manière suivante :

128En ok\ and euh why is that shocking to you/

129AJ **because in korea we don't say it that much**

130En you don't say it that much\

131AJ yes ((rire)) **so i thought that they were so polite**

132En oh really/ ok\ so you mean like in what context like if you in the street when you bump into someone or/
 133AJ yes yes\
 134En in korea **you don't say sorry/**
 135AJ euh: **yes not really**
 136En yeah that's interesting and what i wanna try to get to because you mentioned a lot of interesting things so the difference in the use of terms you know the habit of saying sorry all the time et cetera euh do you think that's linked to the linguistic aspect/ of language or to something else\
 137AJ euh::: **maybe it is combined with cultural background\ not just language (0.3)** euh yes\
 139AJ [...]in korean <((en français)) **pardon**> is too long to say in that short term\
 <((en coréen)) jwaesonghapnida> so <((en français)) **pardon**> is short **so maybe people are used to saying that in french**
 140En ah:::
 141AJ yes\ and **every people is doing that so is more permanent in french culture**

Selon elle, en coréen le mot « jwaesonghapnida » est trop long et c'est pour cela que les Coréens ne l'utilisent pas systématiquement dans des situations quotidiennes, car ce serait trop pesant et chronophage de devoir s'arrêter pour s'excuser. En français, « pardon » est court et elle suppose que c'est pour cela que le terme est couramment utilisé. Elle mentionne également l'habitude et l'usage : les francophones sont habitués à devoir s'excuser à chaque fois qu'ils bousculent par inadvertance une autre personne. En d'autres termes, cela fait partie de leur culture, mais pas de la sienne. Plus loin, elle explique également qu'elle avait été surprise d'être appelée « madame » et non pas « mademoiselle » :

168AJ euh::: **i noticed that people don't use the word <((en français)) mademoiselle>** right/ and **maybe that is linked to cultural mood/ atmosphere/ societies** so
 169En because you learned that mademoiselle is a word that we actually use/
 170AJ yes\ **i saw a lot of textbooks but i never heard it here** they call me <((en français)) madame> so

De son côté, MJ raconte son expérience en France et explique pourquoi la politesse, qui fait partie de la culture, est essentielle à une intégration efficace dans certains groupes d'appartenance :

124MJ well it's part of being like **it's part of the culture** right/
 125MJ there are a **lot of kinds of politeness** like you know euh you never say like <((en français)) oui> with your friends you say <((en français)) ouais> or like as my boyfriend would say he says <((en français)) wesh> a lot which is euh which says something about him\ so if you're my boyfriend and you're hanging out with a bunch of friends you say <((en français)) oui> people will be looking at you kind of weird if you're not like joking\ so and i also remember yeah **it's like different codes for social groups** [...]

Son immersion semble d'ailleurs lui avoir permis d'identifier des usages différents selon les situations et les individus présents :

81MJ [...]i would do that around <((en français)) **jardin des tuileries**> but then when i'm hanging out in <((en français)) quartier latin> **i wouldn't be as polite because you know there's tons of students everywhere** it's probably gonna be a student at the bar i'm not gonna be like <((en français)) bonjour monsieur>

i'm gonna be like hey euh you know\ and i think it's yeah it's kind of the same in london **i think it's also it's very much a european thing to be like say the right things at the right place\ you don't want to be extremely polite to the person pouring your pint but you would be polite in the right way you say hi you say thank you**

119MJ i do **depending on what kind of restaurant that you're in** cause you're not going to be fine dining every time like you don't say oh i will have please blablabla because it's kind of weird if you're getting kebab ((rire))

Elle se rend bien compte que la politesse prend différentes formes selon la situation. Si bien vous n'appellez pas un barista « monsieur » dans un quartier de jeunes, vous le saluerez et le remercerez tout de même ; si vous êtes dans un kebab, vous n'enjoliverez pas votre commande avec les mêmes fioritures que dans un restaurant chic.

Elle raconte d'ailleurs à ce sujet une anecdote qu'elle n'a pas vécu, mais qui démontre que certains francophones peuvent être assez pointilleux et strictes en ce qui concerne l'attitude à adopter ou les termes appropriés :

81MJ [...] he was like went to a newsstand and he was waiting to buy something and **there was this american lady** in front of him and she was like she straight up went to the newsstand no like hi no blablabla or **maybe she said hi in English like HI where is i don't know** <((en français)) jardin des tuileries> let's say and he was like oh it's there and then the person my boss was speaking to he was like WAIT that's not the right direction like why did you he was asking the newsstand guy why did you give her the wrong direction and he was quite being mean but **he was like well you gotta say the magic three words\ you say hi you say <((en français)) bonjour> you say <((en français)) monsieur ou madame> and you say <((en français)) au revoir> or like <((en français)) merci\> and she did none of that** and he was like yeah until she does that i'm not gonna blablabla\ **this is VERY extreme**

Ce cas est, comme le dit MJ, assez extrême et dépend largement du francophone natif qui, s'il comprend que la personne en face d'elle n'est pas native, peut fournir un effort d'introspection et adopter une attitude bienveillante dans une telle situation. Il n'en reste pas moins que certains apprenants de FLE doivent faire face à de telles réactions, car la politesse, qu'on le veuille ou non, est profondément enracinée dans la culture de chaque communauté discursive.

CB, en immersion à Genève depuis un certain temps, remarque l'expression de politesse courante *pas de souci* et les différences à l'écrit entre l'espagnol et le français :

100CB [...] **si on écoute/ on peut répéter c'est pour moi comment ça marche\ j'ai écouté mille fois pas de souci pas de souci donc je dis pas de souci** ((rire)) [...]

160CB oui\ peut-être en français **avec les formulismes/ que nous n'avons pas en espagne** pour dire une chose **vous devez** ((rire)) **faire le tour de les choses** non/ en français je pense\

164CB oui\ je pense **qu'en espagne on est plus direct et c'est pas mal** <((en espagnol)) **educado**> mais en france ou **dans le monde francophone vous devez être beaucoup plus formel plus formel** n'importe quoi

170CB ici\ oui en espagne j'ai pas eu ouais **quand j'ai reçu la lettre d'acceptation j'ai vu nous remercions blabla blabla blabla euh et puis/** ((rire)) **vous avez la nouvelle** ((rire)) mais toujours d'ici pas en espagne\

Elle parle ici de toutes les formules d'ouverture, de salutation, d'introduction, de remerciement et de clôture qui figurent forcément dans tout courriel ou lettre officielle en français. Selon elle, et nous ne pouvons lui en vouloir, les francophones semblent tourner autour du pot et écrire des paragraphes et des paragraphes pour dire des choses simples qui ne nécessitent pas un tel étalage. CB raconte même l'anecdote d'une amie à elle qui s'est trouvée confrontée à l'importance de la politesse et des salutations :

92CB je connais une personne que que le à la discothèque elle est allée euh acheter le ticket et le securitas lui dit **BONSOIR il a été en discussion avec elle parce que selon lui/ ((rire)) elle n'avait pas dit bonsoir\ ((rire))** donc ouais\

Cette prise de conscience qui leur permet d'exemplifier et de raconter leur propre vécu autour de ces codes culturels semble être due à l'immersion. En effet, aucune des participantes sans immersion n'a vécu des expériences concrètes lui permettant d'appréhender les particularités de l'usage quotidien. Les participantes avec ou sans immersion sont d'ailleurs conscientes de cela :

CB exemplifie les caractéristiques du langage oral et insiste beaucoup sur le fait que, selon elle, ces choses s'apprennent en immersion et non pas en cours de FLE :

60CB [...] ici je crois que c'est natif donc j'écoute des phrases colloquiales ou des mots colloquial que je peux pas apprendre en espagne\

64CB je oui\ c'est simple mais j'ai h:: <((en anglais)) i realized/> ((rire)) que ils ne disent pas je n'ai pas non\ ils disent j'ai pas ((rire)) donc en espagne tu ne peux pas savoir ça/ par exemple ou des autres chose euh

66CB les contractions et les choses quotidiennes comme tu vas au supermarché merci bonne journée et avec plaisir euh ces choses ils ne te euh tu apprendre euh bonjour/ ça va/ ça va bien\ mais pas euh ok au revoir bonne journée/ avec plaisir/ ce sont des autres choses que vous apprenez ici\ pour moi\ à mon avis\ ((rire)) les formalités et tout ça

120CB oui le registre ça change\ ça change beaucoup\ parce que c'est pas le même quand tu parles avec des amis des potes ((rire)) et c'est dans l'école il ne t'enseigne pas et tu l'apprendre ici ((rire)) avec des potes francophones\ et aussi et la manière de parler c'est pas le même que la qui était enseignée\

Dans la dernière intervention de CB ci-dessus, un terme important apparaît : « le registre ». Ses cours de FLE lui ont appris un registre différent, sûrement plus soutenu, que les francophones natifs de son âge n'utilisent pas.

MR insiste plusieurs fois durant son entretien sur l'importance de l'immersion :

58MR [...] i think that it is really important to GO and live go out and live in a foreign country and practice the language\ because there are expressions there are some euh forms in the grammar for example that the one thing in french we don't know until we go abroad so\ [...] and to practice it in real life with people that maybe they're going to teach you some different expressions or another vocabulary that you don't learn in classes

62MR [...] maybe **if you go to a french country** to learn for a year and you make friends maybe **you learn how to express yourself correctly in a social way maybe/ not only correctly and grammatically correct** but **learning how to communicate** with them like we do it in our mother tongue\ [...]

192MR that's why **i think that it's really important to go abroad and to live in a country that is spoken the language that you're learning** so for me it's like something so special and so necessary to do\

AA dit ne pas connaître beaucoup les cultures francophones et semble comprendre que celle-ci structure la mentalité et la façon de penser des gens :

335AA [...] moi je dois être plus pointilleuse disons avec ma langue étrangère\ parce que du coup je n- **moi je n'habite pas au pays où se parle la langue que je suis en train d'apprendre alors je dois être plus délicate parce que je ne connais pas la culture vraiment** alors euh c'est moi j'étais paniquée parce que toi tu es de genève et moi ((rire)) presque c'était difficile parce que [...]

339AA ah oui voilà\ **je connais à peine la façon de penser de la france disons\ de comment les personnes reçoivent l'information** et tout ça parce que on a vu dans la classe et la prof dit a en france c'est comme ça mais de genève moi je ne savais pas alors je ne savais pas si ((rire)) l'information allait être de différente manière\ [...]

Toutes nos participantes, qu'elles aient vécu une immersion ou pas, sont conscientes de ces aspects socioculturels et de leur influence sur les usages de la langue. Cependant, les entretiens nous ont permis de constater que, ayant baigné dans la culture francophone ou, dans ce cas précis, suisse romande, les participantes en immersion ont pu observer des différences et acquérir des connaissances qui auraient été difficilement accessibles dans leur pays d'origine en raison du contexte, mais aussi d'un enseignement qui, malgré un effort indéniable vers la communication, accorde encore aujourd'hui plus d'importance à l'enseignement d'une langue « standard » et « idéale ».

LH donne également son avis sur la place éminente que les institutions de formation accordent à la grammaire :

34LH [...] yeah i think it's partially useful because we have to know grammar at least to form a sentence to know the system the basic system of one language but **i think it's too much for korean students to learn that much grammar** because we:: yeah i think it should be:: euh:: like **i think we should learn french to prepare for speaking and in real life french** [...]

36LH ah: yeah euh: i think **we should like euh decrease the decrease** the like **the grammar** and we: should **increase the: conversation classes** or like at least we should make students euh be familiar with french or <((en français)) francophones> countries cause **i think why we learn language is because we are interested in that country and that culture so i think the interest euh like interest of students are more important than the linguistical skills or ability** xx so i think we should make balance different than yeah from now\

Selon elle, ces institutions perdent de vue l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue, soit de pouvoir communiquer efficacement avec les personnes faisant partie de cette communauté discursive.

3.2.3 Conflit entre les compétences linguistiques privilégiées par le système éducatif et les compétences sociolinguistiques nécessaires à une communication fluide dans un milieu francophone natif

Toutes les participantes coréanophones admettent que malgré une tendance à l'utilisation de l'approche communicative avec la mise en place de cours de conversation (documents authentiques, enseignants francophones natifs qui s'efforcent de sensibiliser les étudiants aux différences entre la théorie et l'usage, mais qui restent superficiels et se limitent aux usages de la France métropolitaine), les cours de FLE en Corée du Sud, surtout au Collège (selon le système éducatif suisse), restent principalement focalisés sur la grammaire :

99AJ [...] **when i was in high school it was more focused on reading and grammar/ and in university literature and language courses my major name is french language and literature so half and half**

16LH like euh: **in korea euh: we mostly learn grammar not conversations and you mostly learn french conversation in university or in like higher level school** so that's the like it's not the hard point but it's very sad that we can only(?) learn conversation in higher school levels [...]

34LH [...]i think **korean education is too much euh: too too much aimed for tests and exams** especially sat[...]

15PS [...]the content that they carry is like **easily focused on euh like usually focused euh very euh tightly limited to grammar at first** of course and then euh we also have like two kin- we had a two track(?) class like **one class was for grammar and one class was for french conversation**

Ceci est également renforcé par le système éducatif qui promeut une compétition féroce pour entrer dans les meilleures universités, des examens standardisés et des attentes académiques élevées :

89AJ euh:: maybe environment/ **the high schoo::l environment is like more oppressive/ to study/**

91AJ because **i have to get good notes to go university** but in university there is no motivation like that so ((rire)) and also **the students don't really think of euh working at a company that uses french** so french major students is not really into french i think

92En ok\ yeah/ and why do they choose french then/

93AJ euh:: because **french major is easier to ((rire)) enter university** than other majors

95AJ yes when i was in high school **i thought that university's name is more valuable than my major**

- 30LH yeah:: because it's [...] french for tests or like french for euh those like with **those euh frames(?) that korean make in the education of educational frames and it's like being tested not really learning french conversation** yeah\
- 32LH [...] **we mostly learn grammars or like memorizing expressions** with korean teachers so that's not really effective and euh conversation class is only for second and first grade and **in third grade we prepare for like sat korean sat so we don't have conversation classes for third graders**
- 49PS **in grammar classes** while all the teachers tell us that this is not the way that it's really use they still say that we will stick to to the standard grammar in exams because we have to grade you anyway [...]
- 32MJ [...] i've like **all my learning purposes for were geared towards scholar setting to take an exam** well or like get delf dalf certification\ **these education will be like really focused on what what would be like things that will help you get more scores on these like standardized tests** so it would be like kind of a waste of time for the teachers and the students to kind of really discuss what people really speak euh yeah\
- 71MJ [...] **AGAIN the class is focused on you getting a certain grade so you can get a certification or you can go to a certain university** so you can do i don't know you can become a lawyer or business person in the future [...] but **it's an exception for a student to continue learning that their major language until they're adult life** i think for most of the students it kind of ends when they take the sat and they're free\ **they just take it because they need it to go to foreign language high school and they need it to go to sat** and euh yeah\

En Corée du Sud et comme l'expliquent les participantes, la pression pour entrer dans les meilleures universités du pays est telle que, pour la plupart des élèves, cet objectif devient l'horizon à atteindre. Pour cela les SAT coréens (*Scholastic Assesment Test*) sont un passage obligé et une option spécifique en langue au Collège renforce leurs chances d'y arriver. Bien qu'elles aient eu au départ un intérêt pour le français, quelques-unes avouent que choisir cette langue comme option spécifique facilite l'accès aux études supérieures. Une fois l'objectif atteint, les étudiants se donnent souvent moins de peine, notamment pour des branches comme le français qui ne leur apporte aucun avantage particulier dans le monde professionnel sud-coréen.

Elles expliquent que les enseignants et les élèves sont piégés par ce système : même si les enseignants essaient par exemple de sensibiliser leurs élèves à la politesse, la sensibilisation reste trop sommaire et passer davantage de temps sur ces questions ne ferait que handicaper les élèves lors des examens d'admission. À ce sujet, MJ dit la chose suivante :

- 63MJ [...] in high school because everybody in like in these foreign language high school everybody is SO smart they're SO brilliant **the teachers need to kind of like rank theses students somehow so they need to come up with the most ridiculous questions on grammar that makes you paranoid about ((rire))** [...] because **that's life or death when you're in high school so that really stress me out** and i would say that does not help AT ALL [...] thinking about that NOW it's like **if i didn't have that rigorous training i wouldn't be so terrified of ((rire)) being wrong in french** euh yeah\
- 127MJ [...] **i think it is useful to teach** [...] my high school teachers i know that they're great people because i am aware that they know all this kind of stuff

but like they are **they choose not to tell you all this kind of stuff because they just know that this is not gonna help you get the right grade and that's gonna be you would get complaints as a teacher if you teach them like all this kind of complex stuff**

La pression ne semble pas être aussi grande sur les participantes hispanophones. Cependant, il est important de noter que leurs parcours d'apprentissage sont très variés (autodidacte, cours à l'école publique ou en ligne, études supérieures en Langue et littérature française, etc.). Deux d'entre-elles déclarent avoir suivi également des cours dont l'objectif était surtout orienté sur le français standard qui ne reflète pas l'usage de la langue en situation réelle. À propos de ses cours de FLE à Genève et de ce qu'ils lui ont apporté pour communiquer en milieu francophone natif, MH déclare :

92MH euh:: oui mais c'est plus euh:: comment **pas comme la vie quotidienne puisque c'est plus formelles\ c'est comme on devrait parler ((rire)) ou comme on lit dans un livre mais c'est pas comme les gens parlent dans la vie quotidienne\ mais c'est bien de le savoir**

MR insiste sur l'importance du français standard aux yeux de beaucoup d'enseignants, car c'est celui-ci qui est testé durant les examens et qui continue d'être transmis comme le « bon français » :

36MR i think that it depends on the teacher/ but like fifty-fifty **because sometimes they are preparing you for the exam only and not for learning REAL french** and [...] so i think that there are if you study these in classes and you prepare it like perfect for the exam you are not really learning real french **you are learning to do and say euh an activity that you will do it in the exam and then you will forget it maybe\ but if you learn in the class how to communicate how to use expressions in french to establish a good conversation with people or with natives people euh that would really really ((rire)) great class in french** i think **when i am learning a language the most important i think is how you are going to use it in a in the normal life** despite all learning the grammar that i think that's really important to make sentences and you see the correctly but for me **the most important thing is learning how to communicate\ HOW to make the people euh understand you\ ((rire))**

50MR yes\ i think that the students [...] they learn that vocabulary and then [...] they really don't know how to speak french because **you are learning then a certain vocabulary that you think that's important to learn because it's very formal it's the best for them that they learn that type of vocabulary\ but then the reality is that when they start speaking french they don't know how to use those words [...]**

62MR [...]i think that **the language you know we learn in the classes is the one that is correctly grammatically perfectly ((rire))** and all so but **when you put it in to practice it's like they're going to say that maybe you're being too formal** that you need to learn how to communicate with friends with maybe the people that are more familiar to you\ instead of being too strict ((rire))

Elle explique que cela devient problématique lorsque les apprenants se retrouvent dans des situations de communication réelles et utilisent des mots qui ne sont pas adaptés au registre du contexte. En 36, MR met l'accent sur la langue en tant qu'outil de communication dont

l'objectif serait uniquement la transmission de messages. Cela montre bien que la langue en tant qu'outil relationnel qui, comme dans le cas de la politesse, ne sert pas à être compris par les autres, mais à être accepté, n'est pas un concept conscient chez elle et, par extension, n'est pas une préoccupation primordiale.

De même, CB pense que la politesse n'est pas la priorité dans un cours de FLE où le niveau est relativement bas :

259CB ouais mais **c'est pas le plus important je pense**\
260En c'est pas le plus important/
261CB oui\
262En donc à quel moment ça devient important d'apprendre le système de politesse/
263CB je mettrais en b1 **dans le niveau b1 justement quand on est capable de nous exprimer d'avant je sais pas si c'est vraiment utile** ((rire))

Ses propos nous évoquent le contrat exolingue : jusqu'à ce que l'apprenant d'une langue seconde atteigne un certain niveau, les francophones natifs vont accepter des comportements langagiers inadéquats car ils savent pertinemment que la personne n'a pas une expérience et un niveau suffisants pour se rendre compte du caractère déplacé de ses propos. Inversement, les apprenants de FLE attendent une certaine bienveillance des francophones natifs.

De manière générale, toutes les participantes expliquent que leurs cours de FLE n'occultent pas complètement la culture, mais que celle-ci est abordée de manière trop basique et en se focalisant sur la France, ses jours fériés, ses fêtes nationales, ses plats typiques, ses départements, etc. La politesse est abordée en cours de grammaire et en cours de conversation, mais elle n'est pas vraiment contextualisée : les enseignants leur disent que pour être plus poli, ils peuvent utiliser le conditionnel présent, le pronom *vous*, le *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît*. Cela n'est pas surprenant : la politesse est difficile à aborder sous toutes ses coutures et la multitude de paramètres qui conditionnent son utilisation dans la communication quotidienne serait sûrement trop prenante pour les enseignants, trop déstabilisante pour les apprenants et peut-être pas si productive en fin de compte, du moins dans le système éducatif qu'elles décrivent. CB l'explique d'ailleurs très bien :

128CB pour moi **ce sont des expressions de chaque jour** et je pense que ce sont **vraiment difficiles de la le pour l'enseignement comment est-ce que vous le classifiez** ((rire)) **dans une méthodologie**\ c'est la question non/ ((rire)) je le mettrai à la production orale dans une euh <((en anglais)) roleplay> de le transport ou supermarché\ ((rire)) [...]

3.2.4 Les énoncés directs : plus acceptables en coréen et en espagnol

Les exercices ont montré que les réponses peuvent varier de manière plus ou moins importante d'une participante à l'autre, vraisemblablement selon le niveau de français atteint et l'input que

chacune a reçu. Cependant, notre objectif n'étant pas de savoir si elles donneraient les réponses « correctes », mais de comprendre les raisonnements derrière ces réponses (qu'ils soient motivés par leur expérience, leur apprentissage, leur ressenti, leur culture ou leur langue maternelle), nous ne nous attarderons pas sur les réponses de chacune.

Chose étonnante, coréanophones et hispanophones s'accordent sur le fait que les requêtes directes sont acceptables, contrairement au français où celles-ci sont perçues comme menaçantes.

En coréen, les requêtes directes sont acceptées si elles sont accompagnées de l'équivalent de *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît* en coréen, soit le *juseyo* :

91LH ah no it's kind of different with situation but **we mostly express could you open the door like really please open the door** that has the meaning but **if we: put the <((en français)) s'il-te-plaît> with korean it's REALLY polite\ [...]** if you can do it adding the expression of <((en français)) s'il-te-plaît)> is very polite way of speaking korean so yeah hm hm

93LH euh: it's like euh:: (0.3) c is more like <((en coréen)) yeoreo jul su isseo/> but **b is more like <((en coréen)) yeoreo juseyo> yeah it's like kind of begging or like making it more polite/**

Ce que LH explique ici est qu'en coréen la formulation « Tu peux ouvrir la fenêtre ? » (*yeoreo jul su isseo*) n'est pas la plus polie. Au contraire, les coréens vont plutôt préférer l'équivalent en français de « Ouvre la fenêtre s'il-te-plaît. » (*yeoreo juseyo*). Dans une requête, la politesse peut être marquée par le verbe *juda* (*juseyo* étant sa forme conjuguée honorifique et *jwo* non-honorifique) ajouté après le verbe principal accordé de la phrase (*yeoreo*). La politesse est donc principalement indiquée par des formes morphologiques plutôt que par des modifications syntaxiques. Ce verbe est cependant nécessaire, car l'ordre par lui-même est trop direct, comme l'établit AJ :

331En so maybe too in korean i don't know maybe in korean you would use that with a french you know\ would you/ with a FRIEND sorry\ euh <((en coréen)) geugeo hae> no problem/
((« geugeo hae » en coréen veut dire « Fais ça ! »))

332AJ <((en coréen)) geugeo hae/> euh no it's a problem

333En yeah ok\ but ok **so <((en coréen)) geugeo haejwo/>**
((la particule « jwo » en coréen correspond au « s'il-te-plaît » en français))

334AJ euh **yeah it's ok**

335En so the please would make it little(?) xxx but in korean you would accept a order right/

336AJ yes\

De plus, il semble qu'une phrase telle que « Tu peux ouvrir la fenêtre ? » n'ait pas la force illocutoire d'une requête comme en français selon LH :

87LH yeah hm hm because euh: in korea it's like affected by korean because <((en français)) tu peux ouvrir la fenêtre> is like you can in korea like nuance is like if you CAN please open the window and **b is more like please open the**

window for me so i picked b with <((en français)) s'il-te-plaît> is more politer than c\

Similairement, durant l'exercice 4, AJ fait la remarque suivante sur la force illocutoire du « Vous pouvez ouvrir la fenêtre ? » :

295AJ <((en français)) vous pouvez ouvrir la fenêtre> euh **this sentence sounds to me like if the person ha- has th- the capacity**
[...]
297AJ so it's not asking **it is just asking are you capable of** opening the door like that
298En yeah/ and then why did you accept this one why is eighteen <((en français)) vous pouvez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît> so the only difference is <((en français)) s'il-vous-plaît> but that to you feels ok
299AJ yeah **because this is an expressio:n o:f** (0.2) <((en coréen)) butageul mworago haja/ butak/>
(demande comment on dit « butageul » en anglais)
300En a request
301AJ yes **request**

Pour les coréanophones, le *juseyo* est un marqueur qui, ajouté à une requête, la rend polie : sans cela des questions telles que « Tu peux ouvrir la fenêtre ? » et « Vous pouvez ouvrir la fenêtre ? » sont comprises par LH et AJ comme cherchant juste à établir la réelle capacité de l'interlocuteur à effectuer cette action.

LH explique que le *jondaetmal* (parler honorifique dont fait partie *juseyo*) est suffisant en coréen pour marquer la politesse :

118LH [...] i thought euh **there is really many expressions to express the politeness** because compared to korean **korean when you use like euh** <((en coréen)) *jondaetmal*> **it's already polite so we don't need to add other expressions or any other things** [...]

En coréen, il n'est donc pas nécessaire de remplacer une phrase impérative par une phrase interrogative, d'ajouter un verbe modal comme *pouvoir* ou de changer le temps verbal et l'ordre des mots. Le plus important est d'utiliser les honorifiques.

De manière analogue, les hispanophones ne semblent pas être particulièrement choquées par l'utilisation de l'impératif. MH, AA et CB disent ne pas accepter l'impératif sans *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît*, mais l'accepter avec ce marqueur :

259MH si parce qu'**au moins il y a un s'il-te-plaît** ((rire))
260En ok\ donc est-ce que ça par exemple en espagnol tu pourrais le dire/
261MH si\

311AA oui **le s'il-te-plaît et le s'il-vous-plaît changent tout**
315AA hm hm\ **moi je le dis** mais je le dis avec l'espagnol qui est le <((en espagnol)) vos\ *abrió la ventana por favor*>

217CB [...] je pense que je dirais ouvre la fenêtre s'il-te-plaît\
222En **même si c'est un ordre tant qu'il y a le s'il-te-plaît ça va**
223CB **oui pour moi ça marche comme ça**

MR, elle, accepte même l'impératif sans *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît* :

184MR so for example if i'm here with my mum i can tell her <((en français)) ouvre la fenêtre> [...]

188MR [...] it's more direct but when you are in like a familiar situation it's for me it's fine to say it\ maybe for a french person no\ but and the way i understood or understand social life for me in a familiar way i say that when i'm talking with my mum for me it's ok to say <((en français)) ouvre la fenêtre> in a moment so\

190MR [...]i think that's the main difference between spanish and french and the other countries is that when you go abroad all the countries is like <((en français)) s'il-vous-plaît merci> <((en anglais)) thank you you're welcome> it's like very poli:::te but here we don't use in normal life so for us it's totally ok for me to say to my mother <((en espagnol)) abre la ventana> ((rire)) <((en français)) oui ouvre la fenêtre> and that's that is not a problem\

CB fait une remarque très similaire à celle des coréanophones au sujet du *s'il-te-plaît-s'il-vous-plaît*. En espagnol, ce marqueur de politesse (*por favor*) est souvent suffisant et, ajouté à un ordre, il le rend tout à fait acceptable :

247CB je pense que c'est le même\ oui je pense que en français euh il y a besoin d'être plus poli et en espagnol on dit <((en espagnol)) por favor> et c'est ça *grosso modo*

D'autant plus qu'en espagnol, *por favor* peut se combiner avec T et avec U :

204MR for us it's the same word it's <((en espagnol)) por favor> there's no difference in <((en français)) vous> [...]but maybe when we talk to our friends we're not going to use it as much as in other social contexts\ [...] i think it depends a lot with the context and the relation that you have with people\

MR note cependant que même s'il est « passe-partout », il n'est pas toujours nécessaire entre amis par exemple.

Comme nous pouvons le voir, les énoncés directs sont utilisés tant en coréen qu'en espagnol. Les différences commencent à se faire sentir une fois que la forme est indirecte : les participantes ne sont pas toujours du même avis et semblent ne pas maîtriser la combinaison de tous ces facteurs (le conditionnel présent, le *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît*, le modalisateur *pouvoir*, l'inversion sujet-verbe, le *est-ce que*). Comment choisir quel facteur marque quel degré de politesse ? Les frontières se brouillent et les avis divergent. Quand bien même les apprenantes connaissent plus ou moins les structures et ont appris leurs particularités durant les cours de FLE, elles sont parfois réticentes à les utiliser pour deux raisons principales.

Premièrement, elles ne maîtrisent pas certaines structures :

108LH first i choose sentences that are not familiar with me like those sentences i've never heard before or i've never like i'm not familiar with listening [...]

281MH [...] **l'inversion c'est un peu euh inconfortable pour moi ((rire))** peux-tu **c'est bizarre d'en de penser une phrase comme ça\ dire c'est pas la première phrase qui vient dans ma tête pour poser une question**

285MH euh oui\ **je devrais penser un petit plus pour ((rire)) pour le faire**

233CB pour l'inversion avec pourrais ((rire)) pourrais-tu **je pense que j'utiliserais pas**

234En d'accord\ et pourquoi/

235CB **je pense parce que je ne suis pas habituée** je dirais est-ce que tu pourrais/ ((rire))

MH exprime ici une opinion quelque peu surprenante étant donné qu'elle est en immersion. En effet, on pourrait penser que cette expérience lui aurait permis de se rendre compte que l'inversion est en réalité peu utilisée dans le langage courant. Par conséquent, même si la structure de l'inversion est « inconfortable » pour elle, le contact avec le français à Genève aurait dû la « décharger » de cet exercice mental ardu. Cependant, elle semble continuer de croire que l'inversion est standard et usuelle, ce qui pourrait être le fruit de l'enseignement qu'elle a reçu présentant cette structure comme étant effectivement répandue. Plusieurs participantes font spontanément une remarque similaire sur les raisons pour lesquelles le *est-ce que* leur donne une impression de politesse plus marquée :

77PS actually i guess that's because like in korea we don't really have this kind of structure of anyway it's hard to understand WHAT <((en français)) est-ce que> is in the first place [...] but like it seems more like i don't know **we putting more effort to like memorize that sentence and so maybe that memory gives us that kind of feeling** like euh you have to think more to make that kind of sentence and **that makes it feel more polite i guess ((rire))**

133MR **it's like the grammar correct form of making a question right/** to make a question in french\

158MR it's like one of the ways that you can make a question/ so it's like the standard thing\ **it's like the standard way to make a question in french**

192En donc **le est-ce que** pour toi c'est=

193MH =**c'est plus poli pour moi**

212MH oui **parce que dans les cours on apprend comme ça est-ce que blablaba [...]**

Deuxièmement, certaines participantes mentionnent une politesse « excessive » de leur point de vue :

235AJ and then <((en français)) vous pourriez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît> so **this sentence is using <((en français)) conditionnel et s'il-vous-plaît> so it's too polite/** or is it ok/

110LH [...] number six **because it's already in <((en français)) conditionnel> i think <((en français)) pourrais> and <((en français)) s'il-te plaît> at the same time is too much polite too much formal ((rire) formal expression xx for me and also number eight because <((en français)) est-ce que> and <((en français)) s'il-te-plaît> was formal/** i think

112LH hm hm and number ten is like **three kinds of factors so i think it's too polite and too much formal way to say in conversation** so i put ten number and also **twelve was with inversion and <((en français)) s'il-te-plaît> was too formal and also fourteen inversion <((en français)) pourrais> and <((en français))**

- s'il-te-plaît> was very formal** and [...] also the twenty twenty-two twenty-four twenty-six is same because **there is lots of factors that make sentences polite** so **i think two or more factors that make sentences polite is kind of awkward to me to understand**
- 114LH oh i think it's **first because i'm not used to it and also i think it's for-it's too it makes sentence too long and complex** when we put those factors in a sentence so in real life **i think the short and compact sentences are very important** though those some of them are not so i picked those
- 265MH le pourrais pour moi **c'est trop\ ((rire))**
- 269MH oui de nouveau pourrais **c'est beaucoup pour moi**
- 303AA [...] bon le numéro onze c'est parce que la phrase dit peux-tu ouvrir la fenêtre/ mais même si y en a l'inversion parce que je disais oui c'est hm plus poli\
pour moi dans euh mon lexique ça serait trop poli et c'est à dire peux-tu ouvrir la fenêtre c'est comme **si moi si je suis avec des amis je ne vais pas utiliser l'inversion** [...]
- 199CB le est-ce que\ mais à nouveau ici c'est pas le s'il-vous-plaît mais je pense qu'**avec pourriez ça compense ((rire)) ça suffit ((rire))**
- 208CB [...] **je pense que le s'il-vous-plaît il est dans le pourrais**
- 225CB ouais\ euh **je pense que pour moi est-ce que tu POURRAIS ouvrir la fenêtre S'IL-TE-PLAÎT pour moi c'est beaucoup** oui je peux dire est-ce que tu pourrais ouvrir la fenêtre/ je pense que je dirais ça ou est-ce que tu PEUX ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît mais **pourrais et s'il-te-plaît et est-ce que je pense que pour moi oui\ c'est beaucoup\ [...]**
- 239CB h:: euh **je pense que pour le s'il-vous-plaît** je pensais oui\
avec le vous pourriez c'est beaucoup ((rire)) et s'il-vous-plaît/ ((rire)) [...]
- 200MR [...] i think that normally with persons like for example <((en espagnol)) puedes pasarme la sal> is normal with <((en espagnol)) puedes> we don't use <((en espagnol)) podrias pasarme la sal/> it's a bit strange for us\
it's like too too too too too polite\ like you're going to say that to the king so ((rire)) or to someone that you don't know someone that is euh like what you said **that is a higher level that is superior maybe** when you have much respect for a person\
but normally we use present/

MR compare ici le conditionnel (un mode) et le présent (un temps verbal) : un glissement assez flagrant chez la plupart des participantes. Ceci pourrait à nouveau être un effet de l'enseignement formel où, très souvent, l'accent est mis principalement sur le temps verbal, alors que le mode est survolé, voire parfois écarté des discussions en cours de FLE. Pourtant, en français, le mode est justement un des paramètres qui règlent les liens sociaux (impératif, conditionnel) au niveau du verbe. Malgré ce glissement terminologique, elles ne sont pas indifférentes au fait que le « conditionnel » (*conditionnel présent*) est plus poli que le « présent » (*l'indicatif présent*) en français.

AA et CB font des commentaires intéressants sur la combinaison de certains mécanismes de politesse. Dans l'exercice 2, AA explique assez tôt que le conditionnel présent est plus poli que l'indicatif présent. Cependant, dans la suite de son classement, elle se contredit en plaçant trois phrases dans l'ordre suivant (du moins poli au plus poli) : « Tu pourrais ouvrir la fenêtre ? »

(question E), « Est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ? » (question F) et « Peux-tu ouvrir la fenêtre ? » (question A). Quand l'enquêtrice l'interroge sur cette contradiction, elle explique ses choix de cette façon :

- 265AA ah oui mais parce que avec le la f et la a avec la f on a le est-ce que alors on peut on peut utiliser le présent parce qu'il y a un autre construction une autre construction qui nous permet de euh d'avoir la politesse bon
- 269AA et avec la a c'est parce que avec l'inversion
- 371AA euh c'est c'est plus poli qu'avec l'utilisation de est-ce que tu peux/ parce que déjà c'est l'inversion et c'est comme le respect qu'on a pour la personne parce que on ne sait pas si elle est en train de faire quelque chose d'assez importante disons et alors on demande avec timide timidité peux-tu ouvrir la fenêtre oui c'est ça

Bien que les questions F et A ne soient pas au conditionnel, contrairement à la question E, elle les trouve tout de même plus polies, car le *est-ce que* et l'inversion sujet-verbe sont, selon elle, des marqueurs de politesse suffisants et qui ne nécessitent donc pas le conditionnel.

Plus loin, dans l'exercice 4, AA rejette « Peux-tu ouvrir la fenêtre ? » (question 11), mais accepte « Peux-tu ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ? » (question 12), « Pourrais-tu ouvrir la fenêtre ? » (question 13) et « Pourrais-tu ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ? » (question 14). Quand elle est interrogée sur ce choix, elle répond de la manière suivante :

- 319AA parce qu'on voit dans la douze/ on voit le s'il-te-plaît et dans la treize et la quatorze on voit l'inversion/ MAIS on voit le conditionnel\
- 321AA hm hm\ et alors le conditionnel et le s'il-te-plaît c'est ce sont les rois de la politesse pour moi

Ce qu'AA exprime ici est que, si deux éléments considérés selon elle comme des marqueurs de politesse « par excellence » se combinent, la phrase devient plus équilibrée, comme si l'un balançait l'autre ; alors que si un marqueur fort comme l'inversion sujet-verbe se trouve seul, quelque chose cloche. CB semble d'ailleurs penser la même chose de « Peux-tu ouvrir la fenêtre ? » (exercice 4, question 10) :

- 227CB oui et peux-tu ouvrir la fenêtre avec l'inversion comme ça je mettrais le s'il-te-plaît je pense\ peux-tu ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît/

Nous constatons que les apprenantes font face à deux problèmes : le conflit avec leur culture et leur façon de concevoir les requêtes, et le conflit avec leurs connaissances grammaticales parfois limitées et leur manque de pratique. Les solutions que les apprenantes trouvent varient. AA, sans expérience d'immersion, dit calquer en partie son usage du français sur le système de sa langue maternelle :

- 345AA [...] je choisis les phrases par rapport à comment on parle en espagnol\ disons\ parce que:: oui parce que c'est ma langue maternelle [...] je vais projeter ma langue à la langue que je suis en train d'apprendre [...] et alors c'est impossible de ne pas proté- projeter ce qu'on les conceptions qu'on a par rapport à notre langue et avec la langue que nous sommes en train d'apprendre

e:t mais oui on peut être avec les deux langues on va être poli mais les choix/ les décisions **les choix ils vont être pour moi en accord avec la façon de parler de ma langue maternelle**

Pour PS, il s'agit plutôt de choisir des phrases « simples » qu'elle maîtrise :

105PS [...] **when i think of asking in french i always make this math in my brain [...]** i would like think about the situation and choose one ((rire)) or maybe like **choose the one that first comes into mind one or maybe something that's easier to pronounce [...]** i wouldn't really want to waste more time during conversation like picking one like <((en français)) est-ce que> or like changing the subject verb because for me like **as a foreigner that's still like something more i have to do before speaking** and yeah so actually **i don't really know how to choose from these in the right context yet i guess because i've never really been in a country using french [...]** i wouldn't really use <((en français)) est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre> ((rire)) either because **it's still another step for me i guess**

107PS yeah like sometime if i want to test one i know i would like go for the difficult choice ((rire)) but if it was not that kind of situation **i would like euh more likely strive for a like more fluent conversation** like not in my fluency but **how euh like easy this conversation is flowing or something like that** and so that use a lot of time on making my question i would like rather euh listen more to thei- to what what the person i'm talking to what the person i'm talking to has to say so that's why **i would choose the easier choice i guess**

Elle explique très bien la situation dans laquelle se trouvent les apprenants d'une langue étrangère qui doivent communiquer avec des natifs : les communications orales ne permettent pas le temps de réflexion requis pour une structure non-maîtrisée et le choix se portera certainement sur des structures plus simples. Elle est d'ailleurs consciente que son manque d'expérience dans un pays francophone limite ses choix qui se font plutôt selon son intuition, selon ses connaissances du français et l'expérience qu'elle en a au travers des médias francophones. LH exprime également son manque de pratique de la communication en situation réelle et sa faible connaissance des nuances entre les phrases de l'exercice 4 :

118LH [...] but there is there are lot of things to lot of ways to express politeness in french so i think that was the biggest euh difference and euh (0.3) and euh i thought euh (0.2) some because **some sentences were not familiar with me i'm not used to those sentences** i thought **there is kind of euh:: kind of like differences/ between the native speaker and students like me of nuance of sentences/** because euh it's very not euh: though it's it could be familiar with those native speakers of these sentences **i'm still not used to those all those expressions so that could be the difference**

MJ qui, elle, a vécu un semestre à Paris, démontre une compréhension et une assimilation plus subtile des différentes situations. En ce qui concerne les phrases de l'exercice 4 avec le T et l'inversion sujet-verbe, elle commente la chose suivante :

103MJ euh so i'm gonna start from one to fourteen first with <((en français)) tu>\ i don't think you use i would not use eleven to fourteen **because that's (0.2) too complicated to talk to your friend**

105MJ yeah euh **i find like inversion kind of not straightforward** like i would put <((en français)) est-ce que> instead of <((en français)) peux-tu> and **it's a bit awkward for me the structure** [...]

L'inversion sujet-verbe avec le T est effectivement parfois étrange en français, particulièrement entre amis, et MJ semble comprendre cela bien qu'elle souligne également le fait que la structure en elle-même est peu commode. Elle explique également ceci :

117MJ yeah maybe twenty-one not **i would say** <((en français)) pourriez-vous> instead of <((en français)) est-ce que vous pouvez> like if i'm at a restaurant and asking the waiter to do something for me\ [...]

Elle essaie donc d'adapter ses phrases à la situation et, contrairement aux participantes sans immersion, ne se contente pas de fonder ses choix uniquement sur son bagage personnel (langue maternelle et culture) ou sur les obstacles imposés par certaines structures complexes.

3.2.5 Des systèmes de pronoms d'adresse relativement similaires, mais des usages différents

Comme discuté dans la partie théorique, le système d'adresse en espagnol est relativement similaire à celui du français d'un point de vue linguistique, malgré quelques différences comme la coexistence de trois pronoms d'adresse dans certains pays d'Amérique latine.

De manière générale, les entretiens avec nos participantes latino-américaines et espagnoles confirment que le T est plus utilisé qu'en français en comparaison avec le *usted* (ci-après U), l'équivalent du V.

166MH euh oui c'est parce qu'on a une vie très accélérée on a pas le temps on court dans la vie c'est ça\ et **aussi le vous on utilise jamais même dans les situations formelles c'est toujours** <((en espagnol)) tú>\

170MH oui mais on l'utilise pas ((rire)) c'est bizarre **il y a aussi des familles qui utilisent ça avec le père la mère mais en général dans mon sociocul- mon endroit socioculturel jamais\ même au prof par nom par le prénom**

172MH oui\ par le prénom **et mon euh chef dans différents travaux** je m'adressais **toujours comme** <((en espagnol)) tú/> avec son prénom/ [...]

277CB ah le vous et le tu euh <((en espagnol)) usted tú/> euh mais **en espagne seulement on utilise le tu\ pour le vous parfois** des professeurs **mais pas toujours** et les docteurs et les <((en espagnole)) jueces> ou des personnes âgées

279CB non\ non\ ou par exemple des utilisateurs de restaurant si vous êtes serveuse on doit l'utiliser le vous mais **j'ai vu qu'en espagne on utilise plus le tu que le vous en comparaison avec la france et les autres pays latino-américains**

218MR [...] so we do it here **in spain** but sometimes we misunderstand it because for example **young people talk when they meet someone new many they don't have in their minds that they have to talk** in third person to be polite or **in second-person sorry to be polite** second-person of plural ((rire)) **so maybe they talk**

with the <((en espagnol)) tú\ tú tú tú> they are not going to use <((en espagnol)) usted> for example in spanish it's <((en espagnol)) usted> so
220MR [...]so **they don't use it and because they don't use it they won't use it if they learn another languages** so that's why it's important that when you are learning a new language the teacher teach you the culture euh how the TALK what's important for THEM and the politeness the everything the social LIFE that they HAVE because it's not the same we have here\ [...]

AA, qui est née et a grandi au Salvador, mais qui vit au Costa Rica depuis neuf ans, est capable de comparer les différents usages de l'adresse entre ces deux pays :

329AA [...] **ici au costa rica oui les personnes qui même les gens qui ne se connaissent pas ils doivent se traiter de vous et après ils peuvent commencer à se parler de <((en espagnol)) tú o vos>** mais moi au salvador et ici on voit la culture euh **au salvador aux plus petits** aux disons des oui des **enfants si on ne les connaît pas ou même si on les connaît on dit vous** [...] c'est comme ça aux enfants ET aux adultes aussi **mais avec les gens on utilise même si on ne les connaît pas si on ne connaît pas la personne les gens ou le garçon hm hm on doit utiliser le tu sans problème** mais ici au costa rica **c'est différent\ c'est TOUJOURS vous d'abord**

Elle explique qu'au Costa Rica, les gens commencent par s'adresser avec U quand ils ne se connaissent pas, puis passent au T ou au *vos*. Au Salvador, le T et le *vos* sont apparemment beaucoup plus répandus et le U ne marque pas la politesse ou le respect étant donné qu'il est utilisé pour s'adresse aux enfants ce qui serait assez surprenant en français. CB note d'ailleurs la même chose sur le Costa Rica, où elle a voyagé :

281CB oui\ **au costa rica ils utilisent vous comme en la mère avec l'enfant** euh non en espagne c'est non\

AA ajoute un peu plus loin sur ces différentes perceptions du T et *vos* au Salvador et au Costa Rica :

333AA [...]au salvador le <((en espagnol)) tú> **c'est plus formel que le <((en espagnol)) vos>** mais ici au costa rica le <((en espagnol)) tú> **est plus informel que le <((en espagnol)) vos>** hm hm\

Ainsi, il semblerait qu'au Salvador, le T soit perçu comme plus « formel » que le *vos*, alors qu'au Costa Rica ce serait le contraire.

Les participantes sont parfaitement conscientes que les systèmes d'adresse de leur propre langue changent d'un pays à l'autre. MH raconte son expérience entre le Chili, l'Argentine et le Pérou :

318MH euh j'étais en argentine et pérou\ et **je crois qu'en argentine c'est plus près que chili/** c'est comme ça **c'est un peu comme ça tu** mais au pérou je crois que **ils utilisent plus le vous**

Durant son entretien, MH tente d'expliquer l'usage du U au Chili qui marque, selon elle, plus une distance entre classes sociales différentes qu'une réelle politesse :

180MH mais je crois que c'est dans peut-être dans **différents niveaux socioculturels**\ par exemple **s'il y a une personne qui travaille dans la maison d'une autre peut-être que cette personne va appeler les patrons comme vous**\

320MH mais pour moi la différence je crois qu'ici c'est c'est politesse vraiment mais **dans l'amérique latine c'est plus pour remarquer une différence de classe sociale**\ c'est plus euh parce que la différence entre les niveaux socioculturels c'est comme plus évidents\ et alors **seulement quand il y a cette différence c'est plus que c'est le vous**\ mais ici non\ c'est vraiment de politesse c'est une question de politesse\ **là c'est pour tu es moins que moi alors vous**\ ((rire))

321En [...] ça veut dire que **les personnes d'un statut social plus élevé entre elles elles vont utiliser ce vous/**

322MH **tu**\

326MH c'est une distance complètement\ **c'est pas politesse c'est distance**\ euh **c'est caché avec la politesse mais c'est distance** et **c'est la même chose dans l'autre le niveau plus bas pour euh les plus hauts aussi parce que il y a ce sentiment de infériorité/**

À son avis le U est utilisé uniquement lorsqu'une différence entre des personnes de classes sociales différentes doit être marquée (par exemple entre un employeur et sa femme de ménage). Le U viendra donc marquer une distance qui clarifie la chose suivante : « toi et moi ne faisons pas partie du même groupe ». Pour MH, en dehors d'un tel contexte, le pronom le plus répandu au Chili est le T.

Plusieurs participantes sont assez conscientes également des différences générales entre le système d'adresse de leur pays et celui du français qui semble avoir été abordée en cours. MH explique qu'on lui a rapidement fait comprendre que le T n'était pas acceptable avec son chef :

300MH non non\ aussi dans les différents **par exemple dans le travail c'est important d'utiliser le vous tu peux pas dire tu à ton chef s'il y a pas la confiance** si après il y a plus de connaissance peut-être ((rire)) mais au début non\ et oui/ ils ont fait cette différence

CB raconte qu'elle a de la peine à ne pas utiliser le V en français avec des personnes qu'elle connaît peu, car le V lui a été inculqué durant son apprentissage à maintes reprises :

297CB euh le week-end dernier je suis allée à faire un volun- un bénévolat avec des personnes suisse ((rire)) et **une personne m'a dit** euh s'il-te-plaît [...] **tu peux me parler avec le tu** de <((en espagnol)) tutear>

299CB se tutoyer oui\ et **je suis pas habituée à ((rire)) parler avec le toi avec des personnes que je connais pas ici**\

303CB oui **souvent je dis merci à vous je peux pas dire à toi parce que j'ai appris la langue comme ça**\ en espagne j'utiliserais le tu mais en français ma <((en espagnol)) mi mente/> ça marche pas ((rire)) **je suis pas vraiment libre de ((rire)) de dire tu parce qu'on m'a appris vous\ c'est difficile**\ voilà c'est ça ((rire))
 ((« mi mente » veut dire « ma tête » en français))

Avec AA, l'enquêtrice a décidé de mener l'entretien avec le V pour voir si cela allait engendrer une discussion intéressante. Avant l'entretien, l'enquêtrice avait rédigé ces courriels avec le V,

alors que AA avait répondu avec le T. Au moment d'expliquer ces choix, AA montre bien son conflit interne :

327AA ok\ c'était avant de commencer l'appel et tout ça moi j'étais comme hm mais **je devrais lui demander si ((rire)) si elle préfère le tu ou le vous** parce que moi je ne sais pas\ mais je disais **mais cela peut être un peu euh disons impoli/** parce que c'était comme un ah **si tu es plus âgée** alors euh ah oui avant j'étais en train d'utiliser le tu mais comme je vois que tu es plus a- plus âgée je vais utiliser le vous\ et c'était comme non mais c'est impoli\ ((rire)) alors j'ai dit **mais je commencé mes courriels avec le tu je dois finir avec le tu** parce que **ma prof elle m'a dit que tu étais euh une jeune femme** hm hm\ et même elle a utilisé le mot fille je crois euh elle est une fille qui ((rire)) elle est une fille qui est de genève et oui c'est une jeune femme qui est de genève ET je disais **mais bon si elle est une jeune femme je peux utiliser le tu** mais oui au début c'était comme h: mais elle a commencé son courriel avec le vous et ((rire)) c'était comme ah peut-être j'ai commis un erreur et j'ai commencé par tu et je ne savais pas si tu étais ou si tu serais inconfortable/ inconfortable avec le tu\ mais je sais pas pourquoi je ne te demandais pas mais oui\

Nous voyons qu'elle se pose plein de questions avant de faire son choix, montrant bien qu'elle est consciente d'une manière ou d'une autre de l'importance de ce choix en français, que ce soit parce que cela lui ait été répété par ses enseignants ou parce qu'elle s'en est elle-même rendu compte au travers de sa consommation de contenu francophone. Néanmoins, malgré son long questionnement et ses doutes ainsi que son apprentissage de la langue depuis un autre continent, elle montre des intuitions assez bonnes : les jeunes et les étudiants se tutoient d'office.

MR, également sans expérience d'immersion, exprime un avis plus hésitant :

170MR no\ **i think** that normally french people **i don't know but i think** that they use <((en français)) vous> when you don't know somebody or when you are talking to an older person like our mother or euh somebody that is older so you use <((en français)) vous> to show polite politeness\ **maybe** when you know or when you meet people that are normally your age **maybe** you're not going to use <((en français)) vous> because **i don't know maybe** for teenagers or for young people it's strange/ to use it/ or between us but when you're talking to a boss for example when you're talking to **i don't know** other people that you don't know then you use it to show politeness

Pour les hispanophones, le système d'adresse du français est problématique, malgré une base linguistique relativement similaire, car les frontières qui déterminent le passage d'un pronom à l'autre en français diffèrent dans leur langue. Ainsi, nos participantes partent avec des codes et des règles différentes pour aborder le système du français.

3.2.6 Passer d'un système d'adresse complexe à un système d'adresse simplifié : une tâche pas si aisée

Dans la partie théorique, nous avons discuté du système d'adresse coréen et du fait que, même si les pronoms d'adresse existent, les coréanophones les utilisent rarement. Durant les

entretiens, les participantes coréanophones ont avoué rencontrer des difficultés à comprendre le paradigme T/V.

Quand l'enquêtrice raconte l'anecdote 1 sur des coréanophones qui utilisaient le V pour s'adresser à elle alors que le T aurait été plus approprié, PS ne peut cacher sa surprise :

53PS oh i see **but isn't that natural** because like it's your first meeting in person ((rire)) anyway ok

57PS well **i'm actually very surprised** because like i think that was the thing that i was **that would be the same thing i would do too** ((rire)) i'm not really sure but **in korea like we're really used to using this kind of euh somehow polite expressions like not only to adults but also to our friends in the same class [...]** but i **DID learn in grammar class that like in france euh we use <((en français)) tu> and <((en français)) vous> with the difference of intimacy/** i guess/ so if i didn't really have any experience of meeting you or maybe like spend a lot of time together then i think it would be my choice to use the same thing i guess

69PS [...] our french conversation teachers said well actually if you're in the same class you would start with <((en français)) tu> so euh like we were like oh really/ and then like actually **after that we were kind of euh like confused because intimacy was the only kind of like euh what can i say the line between <((en français)) tu> and <((en français)) vous> for us** and of course even if you're in the same class if you first met then **we thought we were never intimate** so ((rire)) [...] **then what is the kind of difference between the two** it's it's actually something i could never really find out until now because well sometimes it seems like since we have **since we also learned the question <((en français)) on se tutoie/> euh i just feel like before someone says that i should use <((en français)) vous>** and then if they like somehow allow me to use <((en français)) tu> then i would start using that but of course there are situations when that happens and when that doesn't i guess ((rire)) [...]

PS explique assez bien le conflit interne entre sa culture et la culture « francophone », ainsi qu'entre l'enseignement reçu – le choix T/V se fait selon la proximité et on passe au tutoiement une fois que cela a été autorisé – et la réalité des interactions.

Pour LH, l'erreur vient parfois du choix d'une forme grammaticale plus simple ou plus maîtrisée :

70LH [...] **when i am speaking with my friends or like uh older people i sometimes <((en français)) vous>** because yeah and sometimes i use mixtures because **i know that i should use <((en français)) tu> but i can't think of the conjugation of <((en français)) tu>** so i sometimes make mistakes with mixtures/

Elle admet qu'essayer de faire des parallèles entre son système et celui du français est inévitable, mais périlleux, car cela ne marche pas toujours :

70LH yeah i think <((en français)) tutoyer> and <((en français)) vouvoyer> a unique and also <((en coréen)) jondaetmal> in korean is very unique and **when those unique things meet that's kind of hard for learners to learn** [...]

72LH euh: no like euh: because i'm euh: **i'm more familiar with <((en coréen)) jondaetmal> so: <((en français)) vous>** is more like closer to me **but in my head i know i should use <((en français)) tu>**

120LH [...] i think **the politeness in french is very euh (0.2) very not related to age euh compared to korea cause korea is the age is very powerful factor of politeness** but in french because we learn that we use <((en français)) tu> to grandmas or familiar relationships not related to age **so though i don't know**

the exact concepts of politeness in french i think the age is not important in french\
 122LH no it's i think it's mostly not parallel because the hierarchy of those expressions of politeness is very different from korea and french\ sometimes it fits because in public ways we have to be polite and we mostly use <((en coréen)) jondaetmal> and <((en français)) vouvoyer> but like as i said like parents or more older people/ when i'm speaking with them i:: euh i know by my head that i should use <((en français)) tu> but <((en français)) vous> is for more comfort/ like more u- familiar with me so that's yeah that's the euh:: like hardness to learning french\
 french\

LH mentionne le *jondaetmal* qui est le parler honorifique utilisé pour s'adresser à des personnes hiérarchiquement plus élevées, que ce soit en raison de leur âge, leur statut social, leur profession ou leur rang, et qui s'exprime morphologiquement. En français, le système d'adresse est beaucoup plus simple. Elle se retrouve donc à mettre sous le V les deux niveaux honorifiques du coréen, car elle ne voit pas d'autre correspondance en français pour cela. Cependant, comme elle le remarque d'ailleurs elle-même, cela ne fonctionne pas dans la pratique (elle donne l'exemple des grands-parents), car les paradigmes sont différents. En français, la notion de hiérarchie a presque disparu et les raisons pour lesquelles un francophone natif utilise V plutôt que T ne correspondent pas au *jondaetmal/banmal* (parler familier) coréen.

PS admet aussi faire des parallèles et explique assez bien le problème que rencontrent les coréens :

67PS well we have a lot of degrees of polite expressions too so like we would like chose from them whether it's a situation [...] since we kind of very used to that it's really hard to speak in french like i want to show respect and i want to show that i really euh i really i want to respect you as like another person i'm talking to and as a person i don't know but all i can do ((rire)) is use something like <((en français)) vous> or <((en français)) s'il-vous-plaît> or maybe <((en français)) vous pourriez> ((rire)) or something like that but that would be very awkward for some other french people [...] so yeah but it's really hard to like distinguish which is the situation and which is not i guess like since we've never really been to or maybe lived there for some time or time period
 85PS [...] i used to think like euh the people you use <((en français)) vous> to and the people you use <((en français)) tu> to are like in a kind of hierarchy so like <((en français)) vous> to always the upper one

PS explique que, n'ayant pas d'expérience d'immersion, elle se base sur ce qui lui a été enseigné ainsi que sur le système qu'elle connaît et qui lui est familier. Dans ce système, l'adresse est régie par la hiérarchie : PS voyait donc le V comme étant le pronom d'adresse utilisé envers des personnes hiérarchiquement plus élevées. Cependant, le système d'adresse honorifique du coréen est beaucoup plus sophistiqué qu'en français et permet donc de créer plus de nuances selon les situations : avec ses enseignants ou sa grand-mère, elle utilisera le niveau de langue le plus élevé ; avec des élèves plus âgés qu'elle, elle utilisera un niveau tout de même

honorifique, mais moins élevé ; avec ses amis, elle utilisera un niveau non-honorifique et familier. Aux yeux des coréens qui veulent, comme elle le dit, montrer une forme de respect à leur interlocuteur, le seul moyen qu'ils voient en français est d'utiliser le V et les changements qui l'accompagnent (conditionnel présent, le *s'il-vous-plaît*, le *pouvoir*, etc.).

AJ, qui au moment de l'entretien était en Suisse depuis environ trois mois, utilisait le V lors de ses échanges avec sa tandem linguistique, l'enquêtrice elle-même. Elle commente la chose suivante sur sa confusion :

177AJ euh ah:: ok i just learned about <((en français)) vous> and <((en français)) tu> in my textbook theoretically and **i thought <((en français)) vous> is correct to you because euh i use (0.2) euh <((en coréen)) jondaetmal> when i use korean**
 178En yeah/ ok\
 179AJ so **same context**
 180En right\ so do they teach in korea what you seem to say is that what you understand of <((en français)) vous> and <((en français)) tu> is that <((en français)) vous> is <((en coréen)) jondaetmal> and <((en français)) tu> is <((en coréen)) banmal> right/ just familiar
 181AJ yeah yeah like that
 182En and you used <((en français)) vous> with me **because i'm older/**
 183AJ **yes and we met the first time**
 187AJ yes and in **if you translate that word in korean <((en français)) tu> is <((en coréen)) neo>** and <((en français)) vous> is <((en coréen)) dangsin> so it's really different so **i can't use <((en français)) tu> anytime**

AJ explique que dans cette même situation en coréen, elle utiliserait le *jondaetmal* avec l'enquêtrice (qui est le parler honorifique) en raison du manque de familiarité entre elles et du fait que l'enquêtrice est plus âgée. Elle explique également que la traduction du T en coréen est *neo*, soit le pronom d'adresse de deuxième personne du singulier et non-honorifique, ce qui ne serait par conséquent pas du tout adapté à la situation du moins dans la représentation sociale d'AJ. Elle est donc très influencée par sa culture et son bagage coréen.

MJ, qui a fait un échange il y a plusieurs années, mais semble plus familière avec le français, comprend mieux le paradigme T/V même si les différences culturelles restent tangibles :

101MJ (0.2) well yeah but i mean the <((en français)) tu vous> is like (0.2) **it's not euh like it doesn't necessarily mean that you're (0.2) not being polite because you're saying <((en français)) tu> it's just a familiarity thing** like it's kind of weird to say <((en français)) vous> like even if you're you i mean **i find it difficult because it's a cultural thing** but even if you meet a person working at a bar for the first time like you would **if they obviously look very young and casual you don't say <((en français)) vous> you just say <((en français)) tu> to be like friendly or something\ [...]**
 140MJ [...] the first thing that you learn in french class when the teacher is teaching you <((en français)) tu> and <((en français)) vous> she or he will teach ok\ **even if like let's say you're talking to your grandmother in french you would say <((en français)) tu> not <((en français)) vous\>**

Elle montre qu'elle maîtrise relativement bien certaines nuances, même si elles entrent en conflit avec sa culture. En Corée du Sud, il ne serait pas socialement acceptable d'utiliser le langage non-honorifique *banmal* avec une personne qu'on ne connaît pas ou avec sa grand-mère, car la hiérarchie impose des règles à respecter :

140MJ well as you probably know **you need to be extremely polite to like according to age**\ [...] let's say you're an adult and you're hanging out with people two or three years older than you and then you hangout every day and at one point you will stop saying the you know at the end you say <((en coréen)) -yo> and <((en coréen)) habnida> like that you'll lose that like you say like oh **usually like an older person in the group will say oh you can talk casually to me from now on**\ [...]

MJ démontre que la personne « supérieure » (ici plus âgée) est celle qui détient entre ses mains le pouvoir de régulation du niveau de langue : c'est à elle de dire à quel moment le niveau peut être baissé, ce qui renforce bien la notion de hiérarchie.

Cette hiérarchie n'est cependant pas toujours synonyme de distance entre les interactants comme le relève MJ :

143MJ yeah yeah\ and i think **that's something that's often misunderstood is that that hierarchy doesn't necessarily mean that** you're you respect like **it's just like that hierarchy the inferior superior thing it can also be a sign of euh closeness** because you are accepting that this is a thing\ but if you don't accept this is a thing you're being extremely impolite\ do you know what i mean/

145MJ so i'm saying that from my point of view even though **hierarchy thing is very prevalent in korean society** [...] let's say you and i we meet for the first time and we don't know each other's age and we don't know too much about each other so we'll just be polite we'll say we'll use <((en coréen)) jondaetmal> at the end of our sentences\ but then let's say i'm a few years older than you we discover than i'm a few years younger euh older than you and we discover that we kind of get along then we would have moved on to calling each other our first names we would be like <((en coréen)) donsaeng> and <((en coréen)) eonni> and euh that it's setting up a hierarchy right/ because **we are establishing the fact that you're younger than me and i'm older than you and i'm superior and you're inferior but that doesn't mean that our distance is getting bigger it's it's actually getting smaller** [...]

Dans la société coréenne, tout le monde accepte cette hiérarchie et ses implications : les règles sociales qui régissent le groupe sont essentielles au bon fonctionnement de la communauté.

3.3 Discussion des résultats

Les entretiens que nous avons menés ont lancé des discussions très intéressantes sur la problématique de la politesse dans l'apprentissage du français et ont permis à ces apprenantes de FLE de rapporter et commenter leurs représentations et expériences. Il est temps désormais de revenir sur les attentes formulées sur la base de notre revue de la littérature.

La question de l'immersion

Premièrement, nous avons postulé que l'immersion jouerait un rôle important dans l'acquisition de la politesse. Nos résultats d'entretiens confirment que la politesse n'est pas la première chose qui vient à l'esprit des participantes lorsqu'on leur demande de présenter leurs difficultés d'apprentissage, en particulier chez celles sans expérience d'immersion, ce qui n'est pas surprenant.

Pour un apprenant qui a étudié une langue étrangère sans jamais quitter son pays d'origine, les difficultés d'apprentissage lui font penser aux règles qu'il peinait à mémoriser en cours malgré les drills incessants de l'enseignant et au péril de sa moyenne, et pas du tout aux potentiels malentendus socioculturels auxquels il n'a jamais été confronté. Quant aux apprenants en immersion, ils ont une perception plus riche et nuancée des difficultés d'apprentissage, mais leurs remarques restent souvent focalisées sur des aspects plus clairement « pratiques » comme une prononciation trop marquée ou un manque de vocabulaire qui les empêchent de faire passer leur message, ce qui est leur priorité absolue.

L'évolution des recherches dans le domaine de la pragmatique sont passées de la langue en tant qu'outil de transmission de messages à la langue en tant qu'outil de communication et de socialisation. Dans cette lancée, les études en didactique des langues ont également pris une nouvelle direction en prônant un changement de méthode d'enseignement : au lieu d'une méthode traditionnelle focalisée sur la grammaire, les enseignants préfèrent désormais des méthodes plus focalisées sur la communication comme les *approches communicatives* ou la *perspective actionnelle*. Cependant, malgré ces évolutions, certaines participantes continuent à voir la langue comme un moyen de faire passer leur message et non pas comme l'outil de l'interaction humaine au sens large : elles cherchent prioritairement à être comprises plutôt qu'acceptées. Pourtant, avec leur langue maternelle, que cet effort soit conscient ou pas, elles respectent certainement les codes socioculturels de leur communauté car c'est ainsi qu'elles sont acceptées comme membres à part entière.

Une fois la discussion sur la politesse lancée, nos participantes admettent que celle-ci est importante pour le maintien des relations interpersonnelles et qu'il serait intéressant qu'elle soit traitée de façon plus approfondie en cours de FLE où elle est souvent abordée de manière superficielle. En effet, la plupart de nos participantes ont eu droit à un enseignement centré sur une *approche communicative* qui s'efforce d'équilibrer la grammaire et la communication. Cependant, l'articulation entre les *compétences linguistiques* de la grammaire et les *compétences sociolinguistiques* et *stratégiques* de la communication reste compliquée. À

l'exception de MR, qui a commencé en autodidacte, puis a pris des cours de FLE à son arrivée à Genève, toutes nos participantes expliquent que leurs enseignants faisaient des efforts pour les sensibiliser à la « culture francophone » et à ses implications linguistiques par le biais d'activités didactiques souvent assez superficielles. Mougeon *et al.* déclaraient, en parlant de la variation, que les manuels n'en faisaient « aucune exploitation pédagogique » (2002 : 24) et il semblerait que nos participantes se soient trouvées dans cette situation, malgré les efforts des enseignants. De notre point de vue, cela est dû en partie au conflit manifeste entre les objectifs scolaires (plutôt grammaticaux) – motivés tout autant par les enseignants que par leurs apprenants – et les objectifs de communication, particulièrement chez les coréanophones. Ainsi, un enseignement focalisé sur la maîtrise de la grammaire et l'apprentissage par cœur du vocabulaire sans contextualisation, détourne naturellement les priorités des apprenantes. Malgré un intérêt pour la politesse, la réalité est que les cours de FLE sont souvent conçus pour passer des examens dans le but d'obtenir un certificat ou bonne note et que consacrer trop d'efforts à une compétence sociolinguistique serait une perte de temps. Le contexte scolaire de leur apprentissage n'a donc pas permis le développement de leurs *compétences sociolinguistiques*.

C'est bien en immersion que les participantes se rendent compte des différentes facettes de la politesse et de sa complexité, car c'est à ce moment-là que, mis à l'épreuve de l'environnement réel de la langue, les *savoirs* se transforment en *savoir-faire*. En effet, ce sont celles qui ont eu une expérience de vie dans une ville francophone qui ont pu remarquer des pratiques particulières : l'importance des salutations, des formalités à l'écrit, des excuses ou les termes d'adresse désuets comme « mademoiselle ». MJ a même su démontrer une assimilation des paramètres de différents contextes et une compréhension des différences entre certains groupes sociaux ; alors que CB note que les registres changent d'un contexte à l'autre. En français, les registres jouent un rôle peut-être plus notable que la variation, maintes fois mentionnée dans les recherches en acquisition, étant donné qu'ils expliquent justement cette dernière. Pourtant, ils ne sont traités que tardivement dans l'enseignement. En effet, dans le CECRL (2021), ils apparaissent comme une compétence requise uniquement à partir du niveau C1.

La réalité des interactions avec des francophones natifs reste tout de même intimidante pour elles. En effet, le fait d'être en immersion, ne signifie pas qu'elles en profitent au maximum et que l'*input* est régulier. Nous avons noté que leur manque de pratique était dû à deux facteurs : 1) ce que Guesle-Coquelet appelle « l'insécurité linguistique », qui les poussait à passer à

l'anglais dès qu'un malentendu surgissait comme si elles n'étaient pas légitimes dans leur position de locutrices francophones (AJ et MJ) et 2) l'environnement multilingue de Genève et l'emprise de l'anglais sur leur milieu académique/professionnel qui les détournent de la pratique quotidienne et contrainte du français. Comme le disent Kinginger *et al.*, moins elles ont d'occasions de pratiquer le français avec des francophones natifs, moins elles vont s'adapter aux registres, à la situation et aux interlocuteurs (2009 : 205). Cependant, avec ou sans expérience dans un pays francophone, l'influence de l'*input* scolaire et de la langue « standard » se fait ressentir et les participantes peinent à se détacher des formes apprises en cours de FLE.

L'immersion reste tout de même le moyen le plus efficace d'acquérir la politesse, car la multitude de contextes existant au sein d'une même communauté discursive et la façon dont ceux-ci vont influencer la langue ne peut être assimilée sans vivre en immersion complète et durable dans cette communauté. Les participantes sans immersion le disent elles-mêmes : il est essentiel d'aller vivre dans un pays qui parle la langue étrangère concernée pour apprendre à maîtriser tous ces paramètres.

Sources des difficultés et distance interlinguistique

Nous avons imaginé que toutes nos participantes avoueraient avoir de la peine à comprendre la formulation des requêtes et l'emploi des pronoms d'adresse en français, mais que leurs difficultés n'auraient pas les mêmes origines. Nous avons pu discuter sur ces difficultés grâce aux exercices de l'entretien.

En ce qui concerne les requêtes, une chose surprenante est apparue : les coréanophones et les hispanophones voient les requêtes directes comme des formes tout à fait acceptables et en aucun cas malpolies. Les raisons de cette convergence ne sont cependant pas les mêmes.

Les coréanophones expriment l'avis que l'équivalent du *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît* en coréen (soit le verbe *juda*) ajouté à la fin de la requête directe est non seulement un marqueur suffisant de politesse, mais un des marqueurs courants de politesse dans une requête. Bae et Park (2013) notent d'ailleurs que les apprenants coréanophones du FLE ont tendance à utiliser moins d'atténuateurs que les francophones natifs et à préférer le conditionnel présent et le *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît*. Cela s'explique par l'importance des marqueurs morphologiques plutôt que syntaxiques en coréen, comme nous l'avons vu dans notre partie théorique. En effet, Byon (2006) note dans sa recherche que la stratégie la plus utilisée pour formuler des requêtes est la requête directe, même dans une situation où une étudiante demande de l'aide à son professeur,

et qu'une des raisons est la nature fondamentalement morphologique et non pas syntaxique de la politesse en coréen, avis sur lequel s'aligne Yu (2011). Cette caractéristique du coréen permet de changer uniquement la terminaison verbale et non pas la forme syntaxique de la phrase pour obtenir une requête polie. LH et AJ avaient également commenté la force illocutoire de questions telles que « Tu peux ouvrir la fenêtre ? » et « Vous pouvez ouvrir la fenêtre ? » qui, pour elles, sans le *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît*, n'étaient pas des requêtes, mais des questions sur la capacité de l'interlocuteur à ouvrir la fenêtre. Il semble ici que pour ces deux participantes, il y ait une différence de « pragmatic equivalence » (Marsily 2018). Cependant, il nous semble important de noter que dans l'article de Hwang (1990 : 49), les questions indirectes en coréen équivalentes à celles-ci sont présentées comme des formulations de requêtes répandues. La raison pour laquelle LH et AJ sentent que ces deux questions ne sont pas des requêtes devrait faire l'objet d'une enquête plus approfondie.

Pour les hispanophones latino-américaines et espagnoles, les requêtes directes avec le *s'il-te-plaît/s'il-vous-plaît* (*por favor* en espagnol) ne sont pas problématiques. Comme pour les coréanophones, ajouter un *por favor* à un ordre est suffisant pour le rendre plus acceptable, mais non pas parce que celui-ci ait une valeur d'honorifique ou parce que la politesse en espagnol soit marquée morphologiquement. Nous avons vu que la politesse en espagnol s'exprime, linguistiquement parlant, de la même manière qu'en français. Ce qui change ici est la perception de l'ordre : en espagnol, l'impératif n'est pas nécessairement malpoli. Pour rappel, nous avons conclu au travers de nos lectures que, comparés aux Espagnols, les Latino-américains préféraient atténuer leurs requêtes. Cependant, dans nos entretiens, les perceptions des participantes de ces deux régions se rejoignent sur l'acceptabilité de l'ordre. Cela peut être dû au fait que nos participantes représentent un nombre limité de pays latino-américains, les ressentis pouvant être différents dans d'autres régions, ainsi qu'à leur classe d'âge, car nous avons noté que les nouvelles générations adhèrent volontiers à une plus grande familiarité et solidarité.

Quant aux requêtes indirectes, toutes nos participantes rencontrent des difficultés avec les règles de combinaison des différents marqueurs de politesse. Tout d'abord, parce qu'elles ne maîtrisent pas leurs formes. Comme discuté dans notre revue de la littérature, c'est la raison pour laquelle les apprenants n'arrivent pas toujours à respecter les codes sociolinguistiques et culturels. Nos participantes ont avoué ne pas être habituées à l'inversion sujet-verbe (phénomène inexistant dans leur langue) et LH mentionne le fait que, ne maîtrisant pas les conjugaisons verbales du T, elle aura tendance à se rabattre sur le V. Ensuite, elles perçoivent certaines requêtes francophones comme excessivement polies – ce qui indique ici l'influence

importante de leur langue maternelle et de leur bagage socioculturel – et ne parviennent pas à savoir comment combiner tous ces marqueurs de politesse dans une seule et même requête. En raison de ces difficultés, elles auront tendance à choisir les formes grammaticalement simples à leurs yeux et à réduire le nombre de marqueurs.

En ce qui concerne les pronoms d'adresse la situation est différente.

Les hispanophones, dont le système diffère parfois quelque peu avec, pour certains pays, une organisation tripartite, sont unanimes à manifester une tendance vers le *tú* dont la fréquence d'utilisation, plus importante qu'en français, confirme les résultats de plusieurs études. Cependant, elles restent conscientes des différences qui existent d'un pays hispanophone à l'autre. AA – qui habite actuellement au Costa Rica, mais est née et a grandi au Salvador – explique qu'au Costa Rica l'utilisation du *usted* est beaucoup plus répandue que dans son pays natal (pouvant même être utilisé pour s'adresser à des enfants), phénomène que CB remarqua également lors d'un voyage dans ce pays. AA précise également qu'au Salvador le *tú* est perçu comme plus « formel » que le *vos*, contrairement au Costa Rica. Ceci nous rappelle les remarques de Moyna (2021) selon laquelle le pronom *tú* bénéficie d'une connotation positive dans certains pays d'Amérique latine, liée au standard péninsulaire, aux parlers des villes et aux classes sociales élevées, alors que le *vos* pâtit d'une connotation négative liée aux parlers ruraux des classes populaires. Qui plus est, durant son entretien, MH explique qu'au Chili, le *usted* est utilisé uniquement lorsqu'une différence hiérarchique de classes sociales existe, phénomène également décrit par Moyna qui affirme que si le *usted* perd du terrain en Amérique latine, il persiste en cas de relations asymétriques.

Les coréanophones, elles, doivent faire face non seulement à des codes socioculturels différents, mais à un système d'adresse beaucoup moins développé que le leur. Bien qu'on pourrait être tenté de croire que le passage d'un système complexe à un système simplifié est plus facile, nos entretiens montrent le contraire. Toutes les participantes sont influencées par leur système natif bien qu'à des degrés différents selon l'*input* qu'elles ont reçu. Alors qu'en coréen elles auront le choix entre six niveaux de langue pour s'adresser à quelqu'un – dont deux niveaux *honorifiques* régulés principalement par l'âge, mais également par la position sociale et professionnelle – en français il n'en existe que deux à leurs yeux (le *tu* et le *vous*), bien qu'en général on parle plutôt de *registres de langue* dans cette langue. Par conséquent, dans un environnement coréanophone qui imposerait l'utilisation d'honorifiques – par exemple, quand l'interlocuteur est plus âgé – le seul équivalent français serait le *vous*. Bien évidemment cela ne marche pas toujours et les parallèles sont difficiles à faire entre ces deux langues, d'autant plus

que le nombre de situations où l'honorification est nécessaire en coréen dépasse largement le nombre de situations où le *vous* est requis en français.

Ainsi, notre deuxième attente est confirmée : nos participantes hispanophones et coréanophones rencontrent toutes des difficultés dans la compréhension des requêtes et des pronoms d'adresse en FLE. Ces difficultés trouvent cependant des explications différentes.

En coréen, les requêtes directes sont acceptées, car la politesse est principalement marquée par des facteurs morphologiques plutôt que syntaxiques. Pour cette raison, les requêtes indirectes ne sont pas nécessairement plus polies et les coréanophones, qui n'ont pas l'habitude de combiner les mécanismes francophones des requêtes polies (conditionnel présent, inversion sujet-verbe, *est-ce que, s'il-vous-plaît/s'il-vous-plaît*, etc.), peinent à les utiliser. En espagnol, les requêtes directes sont acceptées tout simplement parce qu'elles n'ont pas la même « pragmatic equivalence » qu'en français : elles ne sont pas malpolies. Il en va de même pour les requêtes indirectes : bien qu'en espagnol des mécanismes similaires existent, ils ne sont pas forcément nécessaires, car, sur le plan socioculturel, un ordre accompagné d'un *por favor* ne pose pas de problème particulier.

En ce qui concerne les pronoms d'adresse, ils ne sont pas utilisés en coréen où la politesse d'adresse est marquée par les honorifiques, soit des marqueurs morphologiques à nouveau, qui proposent des nuances beaucoup plus fines. Les coréanophones peinent donc à assimiler un système qui ne leur permet pas de nuancer le respect selon la situation, l'âge et le statut de leurs interlocuteurs : leur bagage socioculturel les pousse à vouloir être plus polies et à respecter la distance. En espagnol, les pronoms d'adresse existent, mais possèdent des valeurs différentes : les frontières du passage entre *tú*, *vos* et *usted* diffèrent non seulement de celles du passage entre *tu* et *vous* en français, mais également d'un pays hispanophone à l'autre. C'est donc bien au niveau des paramètres qui régissent les situations et les relations que les hispanophones rencontrent des difficultés. De plus, dans le cas de nos participantes, le *tú* est très répandu, comme le démontrent les études documentées dans la partie théorique. Dans différentes situations où le *vous* serait utilisé en français (à la place du *tu*), les hispanophones déclaraient utiliser le *tú* et non pas le *usted* en espagnol : leur bagage socioculturel les pousse à vouloir être plus amicales et proches.

Nous voyons bien au travers des entretiens qu'autant les hispanophones que les coréanophones rencontrent des difficultés dans l'acquisition de ces deux sous-systèmes de politesse en français, bien que leurs difficultés aient des origines différentes se rapportant à leurs langues maternelles

et à leurs matrices socioculturelles respectives. Il n'y a donc pas de rapport de proportionnalité entre la distance interlinguistique séparant le français, le coréen et l'espagnol dans les variantes représentées ici, et les difficultés rencontrées par les participantes de l'une et l'autre langue. Pour les mêmes raisons, il nous semble vain et inapproprié à ce stade de prétendre quantifier et hiérarchiser comparativement les difficultés d'apprentissage de ces deux groupes de communautés discursives.

Le bagage socioculturel

Enfin, nous nous attendions à ce que le bagage socioculturel de nos participantes exercerait une influence importante et cela est confirmé par les résultats d'entretiens. En effet, toutes les participantes ont avoué être fortement influencées par leurs schémas socioculturels – que ce soit concernant les requêtes ou les pronoms d'adresse, qu'elles soient en immersion ou non – et avoir de la peine à s'en détacher même si elles savent que cela est nécessaire. Dans la partie théorique de ce mémoire, nous avons vu que pour plusieurs chercheurs, la langue maternelle et le bagage culturel qui l'accompagnent sont très présents dans le processus d'acquisition des *compétences sociolinguistiques*, car celles-ci impliquent, outre l'apprentissage par cœur de nouvelles formes linguistiques, l'acceptation de nouvelles attitudes et valeurs qui, comme l'explique Kerbrat-Orecchioni, sont fondamentalement « [enfouies], donc les plus difficiles à éradiquer » (1994 :13). En plus des différences linguistiques, les codes socioculturels viennent donc également faire obstacle à l'acquisition de la politesse.

Il y a cependant quelques points dans nos questions de départ que nous n'avons pas pu éclairer au travers de ces entretiens ; notamment, les différences socioculturelles entre l'Amérique latine et l'Espagne. En effet, il semblerait que pour les requêtes nos participantes aient exprimé des points de vue convergents indépendamment de leur nationalité : les requêtes directes ne sont pas nécessairement malpolies et sont utilisées couramment, alors que les requêtes indirectes ne semblent pas nécessiter d'autant de marqueurs de politesse que le français. Quant aux requêtes supposément plus « prudentes » des Latino-américains comparés aux Espagnols, les résultats ne sont pas concluants. La seule différence évidente concerne l'utilisation des pronoms d'adresse avec les commentaires d'AA sur les différences d'usage du *tú*, *vos* et *usted* au Costa Rica et au Salvador. Cependant, de manière générale, toutes les participantes ont confirmé l'usage assez fréquent du *tú* en espagnol, sans différence notable entre les continents.

En ce qui concerne les relations interpersonnelles (individu-individu ou individu-groupe) discutées dans notre partie théorique et basées sur les *faces* de chaque communauté discursive, nos résultats sont également moins concluants.

Les coréanophones, contrairement aux hispanophones, ont abordé très volontiers la différence dans la construction des relations interpersonnelles en rappelant par exemple, l'importance de l'âge et de la position professionnelle ou sociale, deux paramètres fondamentaux dans leur système socioculturel. Cependant, la plupart d'entre-elles n'ont pas thématiqué ou approfondi spontanément la question de la relation individu-groupe. À l'exception de MJ qui note un paradoxe très intéressant au sujet du système honorifique du coréen et de la notion de hiérarchie : cette dernière n'est pas toujours synonyme de distance. Le concept de hiérarchie prévalent en Corée du Sud est un cadre social accepté et perpétué par les Coréens. Cela est fortement lié à la *face coréenne* définie par Byon (2006) selon laquelle l'individu doit se plier aux normes culturelles et montrer qu'il accepte son rôle et sa place au sein du groupe afin d'en faire partie. Ces différents paramètres impliquent, bien évidemment, qu'une personne soit « supérieure » et l'autre « inférieure », mais pas distantes pour autant. Elle donne l'exemple de deux amies proches d'âges différents : elles utiliseront des termes de parenté qui établissent la hiérarchie (comme grande-sœur et petite-sœur). Pourtant, ce faisant, elles sont en train de se rapprocher et non pas de se distancer. En acceptant cette hiérarchie, en acceptant d'être « inférieur » ou « supérieur », les Coréens respectent la trame de fond des relations interpersonnelles de leur culture – fondée sur l'importance du groupe et de la communauté, plutôt que de leur individualité propre – et manifestent ainsi paradoxalement une forme de rapprochement.

Quand les hispanophones expliquent avoir l'habitude d'utiliser le *tú* (*tu*) dans beaucoup de situations où, en français, on s'attendrait à utiliser le *vous* (*usted*), elles exposent inconsciemment une spécificité des relations sociales dans l'espace culturel hispanophone. En effet, si certaines participantes utilisent, par exemple, le *tú* réciproque dès la première rencontre avec leur supérieur hiérarchique, c'est parce que cela est socialement accepté et que dans leur pays la relation chef-employé se construit différemment que dans les sociétés francophones. En France et en Suisse, pays où nos participantes ont résidé, la relation sera établie principalement sur des paramètres de *distance* et de *formalité*, alors que dans les pays hispanophones il semblerait que la relation se base sur des paramètres de *proximité* qui renvoient aux principes de fraternité, de solidarité et d'affiliation qui ont façonné progressivement les relations interpersonnelles dans les sociétés hispano-américaines. Ceci illustre de manière plus large, la façon dont nos participantes hispanophones conçoivent leur *face*. Nous avons établi que dans le monde hispanique le besoin de protéger son *territoire* est pratiquement inexistant (Bravo

1999, 2001) et que, par conséquent, les hispanophones auront moins tendance à vivre comme des intrusions les atteintes à leur face, car ils se définissent au travers du groupe. En utilisant le *tú* réciproque dans un contexte professionnel hispanophone avec leur chef, nos participantes affirment leur individualité au sein de ce groupe qu'est l'équipe de travail (*autonomie* selon Bravo) et instaurent la confiance avec leur chef en partant sur un pied d'égalité et en établissant une forme de proximité amicale (*affiliation* selon Bravo). L'hispanophone, rappelons-le, veut se sentir en confiance pour parler librement, et passer son temps à marcher sur des œufs pour éviter de menacer la face de l'autre ne crée pas de la confiance, mais une *distance* incommode. Un francophone va sûrement mettre un point d'honneur à vouvoyer son chef dès le premier entretien et parfois jusqu'à la fin de son rapport de travail, parce que le contexte professionnel sous-entend la *formalité* et qu'une distance respectueuse doit être maintenue afin de ne pas porter atteinte à la face de son chef.

Conclusion

L'objectif de ce travail, était de comprendre le rôle de la distance interlinguistique et des différences socioculturelles dans l'acquisition de la politesse en français langue étrangère par des apprenants hispanophones et coréanophones.

Pour ce faire, nous avons commencé, dans le premier chapitre, par une revue des principales théories de la politesse afin de comprendre les développements et avancées de la recherche linguistique dans ce domaine. Ensuite, étant donné que la langue est aussi un outil de communication social avec ses propres codes, règles et usages, nous avons abordé les notions de *société*, *culture* et *communauté discursive*. Pour finir, nous avons examiné de plus près les différences du processus d'acquisition des *compétences sociolinguistiques* chez l'enfant et chez l'apprenant de langue étrangère, ce qui révèle pour ces derniers les limites d'un enseignement « hors sol » et les avantages manifestes d'une immersion pour la consolidation et la confrontation de leurs connaissances à la réalité de la langue.

Dans le deuxième chapitre, nous avons décrit le système de politesse du français dans les grandes lignes, sur la base du modèle de Kerbrat-Orecchioni, pour nous intéresser enfin à deux sous-systèmes : la formulation des requêtes et les pronoms d'adresse, que nous avons analysés en détail pour chaque langue. Pour chacune des trois, nous avons également tenté de décrire de manière très générale certes, le système socioculturel qui y est associé dans le but de comprendre d'où viennent les difficultés rencontrées. Ce tour d'horizon de l'état de la recherche sur les systèmes de politesse et plus largement sur la dimension socioculturelle des langues nous a permis d'établir les attentes qui ont guidées la partie empirique de ce travail.

Dans la partie empirique, nous avons présenté la méthodologie de notre travail de recherche consistant en des entretiens semi-directifs avec des apprenants de FLE hispanophones et coréanophones sur une série de points clés (apprentissage d'une LE, difficultés rencontrées, enseignement, politesse, bagage socioculturel, etc.). Ces entretiens devaient nous permettre d'avoir un aperçu de leurs représentations et trajectoires d'apprentissage, ainsi que de leurs difficultés avec le système de politesse du français. Nous avons également l'intention de confronter nos attentes sur les difficultés que nos participantes pourraient rencontrer selon leur langue maternelle et leur bagage socioculturel, avec leur propre expérience.

Il est important de rappeler à présent que, les limites des entretiens comme outil d'enquête nous ont imposé un traitement prudent des résultats. En effet, ce n'est pas la même chose d'interroger les apprenants sur leurs pratiques langagières dans des entretiens semi-directifs que d'observer ce qu'ils utilisent et produisent réellement. Nous pensons particulièrement à l'exercice 4 où les participantes devaient sélectionner des phrases qu'elles n'utiliseraient pas et justifier leurs choix. Bien qu'elles aient avancé des arguments intéressants, ce type d'exercice reste limité car, en général, il ne reflète pas la réalité des usages. Il nous semblait pourtant important d'entendre les représentations des apprenants-mêmes et de recueillir le récit de leurs expériences d'apprentissage, de leurs difficultés, de ce qui leur semble faire obstacle à l'acquisition de la politesse, de l'incidence de leur langue première, etc.

Trois questions étaient posées en introduction de ce mémoire auxquelles il est désormais temps de répondre.

Question 1.

Est-ce plus difficile d'apprendre le système de politesse du français à partir d'un système natif très éloigné du point de vue structurel et fonctionnel (apprenants coréanophones), qu'à partir d'un système natif beaucoup plus proche (apprenants hispanophones) ?

Au vu de nos résultats, il nous paraît évident que la distance interlinguistique ne suffit pas à elle seule à déterminer le degré de difficulté auquel seront confrontés les apprenants dans l'acquisition de la politesse. En effet, prétendre que l'apprentissage de la politesse serait plus dur pour les coréanophones en raison de leur langue typologiquement distante du français est trop simpliste et réducteur. Bien que les coréanophones aient mentionné au cours des entretiens plusieurs difficultés d'ordre linguistique auxquelles les hispanophones sont moins, voire pas du tout confrontés (syntaxe, conjugaison, vocabulaire, etc.), ce n'est pas pour autant que ces derniers n'ont pas de peine à assimiler le système de politesse du français.

Les raisons de cette réponse sont en lien avec les deux questions additionnelles que nous nous sommes posés au début de ce travail.

Question 2.

Quelles sont les difficultés les plus importantes rencontrées par des apprenants hispanophones et coréanophones du FLE dans l'acquisition de la politesse ?

Les entretiens mettent en évidence le fait que les hispanophones et les coréanophones partagent certaines difficultés avec la formulation des requêtes en français. Premièrement, les participantes des deux groupes déclarent ne pas maîtriser complètement l'inversion sujet-verbe qui n'existe dans aucune de leurs langues. Une situation équivalente a été mentionnée aussi concernant certaines conjugaisons trop ardues à maîtriser, ce qui conduit les apprenantes à éviter l'utilisation de ces formes. En effet, même si en coréen la difficulté peut sembler plus grande étant donné qu'il n'existe pas une terminaison par personne, mais une terminaison par temps verbal, les hispanophones peinent également : leur langue possède, il est vrai, plusieurs terminaisons, mais celles du français sont tout à fait nouvelles pour eux. De plus, toutes nos participantes ont trouvé quelque peu déroutantes les règles qui gouvernent la combinaison des différents mécanismes de la requête en français et plusieurs parmi elles ont admis qu'il leur semblait souvent excessif et inutile d'ajouter autant de marqueurs de politesse. L'espagnol, pourtant typologiquement proche du français, rejoint le coréen en ce qui concerne la formulation des requêtes, du moins dans l'acceptabilité de l'impératif et l'excès de marqueurs de politesse en français.

Par ailleurs, nous avons noté que si les coréanophones ont tendance à être excessivement polis dans leur adresse en français en raison d'un système extrêmement réduit par comparaison avec leur langue maternelle, les hispanophones tendraient vers le contraire, car en espagnol – du moins en Espagne, au Chili et au Salvador – le *tú* (soit *tu*) est largement répandu et accepté.

Ces résultats montrent qu'il est aventureux d'aborder les systèmes de politesse de manière globale et vain de vouloir classer hiérarchiquement les langues selon le degré de politesse. En effet, si nous prenons l'exemple de nos participantes parlant le coréen – qui fait partie des langues asiatiques souvent considérées comme extrêmement polies en raison d'un système socioculturel basé sur la hiérarchie – nous observons les conséquences contradictoires de leurs efforts d'adaptation au système de politesse du français. Leur politesse tend vers l'excès dans l'emploi des pronoms d'adresse parce qu'elles ressentent le besoin d'être polies dans des situations où leur langue requière ce « respect » et ne trouvent pas d'autre moyen de le faire en français qu'en utilisant le pronom *vous*. Cependant, quand il s'agit des requêtes, elles rejoignent les hispanophones qui acceptent la forme directe, car le marqueur morphologique *juseyo* est suffisamment poli étant donné qu'il indique l'honorification. Les changements syntaxiques n'ont pas pour fonction d'être des « marqueurs de politesse ». Le degré et la fréquence du marquage de politesse dépendent non pas du système dans sa globalité ou d'une matrice relationnelle plus « polie », mais de ses sous-systèmes.

Question 3.

Quel est le rôle du bagage socioculturel des hispanophones et coréanophones dans l'acquisition du système de politesse du français ?

L'analyse des réponses confirme clairement l'influence du bagage socioculturel dans le processus d'apprentissage : nos participantes ne peuvent s'empêcher de comparer à tout instant le français avec leur langue maternelle, d'essayer de trouver des équivalences culturelles ou linguistiques, ce qui du reste est tout à fait naturel. Le rôle des codes socioculturels structurant les relations sociales au niveau interpersonnel et collectif n'a pas été aussi largement discuté et mentionné que d'autres points. Cependant, certains aspects non-négligeables ont été relevés. Les coréanophones ont mentionné l'importance de l'âge et de la position professionnelle des individus, ainsi que l'importance de respecter la hiérarchie comme gage de solidarité envers le groupe et la structure qui le régit. Les hispanophones ont indirectement admis une matrice relationnelle différente dans l'usage répandu du *tú* qui dénote des paramètres proximité/distance différents du français. Malgré une discussion moins approfondie sur certains points, il apparaît tout de même que le bagage socioculturel joue un rôle important dans l'acquisition de la politesse en français parce qu'il influence, inspire et parfois bloque l'apprentissage et l'assimilation de certains mécanismes.

L'analyse de nos résultats d'entretiens montre qu'il faut rester prudent dans ses considérations sur l'impact de la distance interlinguistique dans l'acquisition de la politesse. Beaucoup trop de paramètres entrent en jeu : les méthodes d'apprentissage, l'immersion, la langue maternelle, le bagage socioculturel, la capacité de l'individu à accepter un autre système et une autre façon d'interagir, etc. Au bout du compte, l'acquisition de la politesse ne s'est pas révélée plus simple pour les hispanophones que pour les coréanophones qui ont manifesté parfois, face aux mêmes sous-systèmes de politesse, des difficultés convergentes dont les origines se trouvent dans des manifestations linguistiques et des paramètres de proximité/distance différents.

L'enseignement de la politesse est une entreprise éminemment complexe portée par des institutions de formation et des acteurs soumis à des contraintes structurelles. Nos propres

recherches ainsi que les réflexions qu'elles ont suscitées sur sa mise en œuvre conduisent souvent dans des impasses.

D'une part, tout porte à croire que, pour être adéquate et efficace, l'intégration du système de politesse du français en cours de FLE devrait tenir compte des spécificités linguistiques et culturelles des apprenants allophones et demanderait, par conséquent, une adaptation des contenus pédagogiques aux singularités de chaque communauté discursive. Or, ceci n'est concevable qu'en contexte d'homogénéité, et valable seulement pour les cours proposés dans le pays d'origine des apprenants. D'autre part, tout le monde s'accorde à dire avec raison que l'immersion est indispensable à l'acquisition des *compétences sociolinguistiques* tels que le système de politesse. Il y a donc une tension insoluble entre d'un côté l'adaptation des cours de FLE aux singularités culturelles et linguistiques des apprenants allophones, et de l'autre l'immersion. En pays francophone, par définition, l'enseignement du français aura lieu toujours, en contexte hétérogène.

Il nous semble néanmoins que l'effort de sensibilisation doit être maintenu en cours de FLE afin de préparer les apprenants à leurs futurs échanges avec des francophones natifs. Si bien les linguistes recommandent un travail métalinguistique sur la variation, nous pensons que celle-ci est une notion trop floue, un obstacle considérable tant aux yeux des enseignants que des apprenants. Comment mentionner toutes les variations ? Quelles variations mentionner ?

La solution serait peut-être d'entrer par la notion des « registres » qui jouent un rôle essentiel dans les interactions sociales francophones. Ils dépendent du contexte ainsi que de la position socioprofessionnelle, de l'âge et de l'appartenance sociale des interactants. En quelque sorte, ils expliquent les variations de politesse observables dans l'usage. Les registres pourraient être, à nos yeux, un moyen plus structuré de sensibiliser à l'apprentissage de la politesse en français qu'une notion aussi mouvante que la variation. Par exemple, dans le cas des pronoms d'adresse, les explications données sont souvent les suivantes : le *tu* est utilisé pour s'adresser à des personnes proches ou plus jeunes, et le *vous* pour les personnes distantes ou plus âgées. Cependant, comme nous l'avons vu, ces paramètres ne fonctionnent pas toujours. Si nous leur parlons de registres, l'information serait peut-être plus claire : dans un contexte étudiant et entre jeunes, le registre est familier indépendamment de la proximité/distance entre les personnes ; de ce fait, le pronom *tu* peut être utilisé sans que cela soit inapproprié.

Nous n'avons pu approfondir davantage ces questions dans le cadre de ce mémoire, mais les partageons ici en tant que réflexions et pistes de travail pour des recherches futures.

Aujourd'hui, les recherches sur la politesse continuent et beaucoup de questions doivent encore être étudiées. Il nous est impossible d'anticiper quels seront les résultats et les nouveaux savoirs qui émergeront de ces efforts et leurs conséquences potentielles sur l'enseignement du FLE. Cependant, nous sommes de l'avis qu'au lieu d'essayer de décrire les systèmes de politesse de manière générale ou d'entreprendre de classer hiérarchiquement les différentes sociétés et leurs systèmes selon leur degré supposé de politesse, nous devrions tenter de comprendre en profondeur les différents sous-systèmes qui les constituent. En effet, c'est ainsi que nous nous sommes rendu compte qu'au sein d'une même langue, certains sous-systèmes pointaient vers une politesse plus marquée linguistiquement, alors que pour un autre sous-système c'était le contraire, et ce d'une manière parfois contre-intuitive. La politesse est dépendante non seulement du bagage socioculturel de chacun qui impose ses règles et ses codes selon les situations et les interactants, mais également des outils que chaque langue met à disposition de ses locuteurs. Tous ces paramètres se combinent et s'entrechoquent pendant le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, forçant souvent les apprenants à s'oublier en quelque sorte, tout en se souvenant, puisqu'il est impossible d'apprendre une langue étrangère sans le socle d'une langue maternelle et d'une culture d'origine. C'est un exercice particulièrement difficile et parfois impossible pour certaines personnes comme ma mère qui, après trente ans de vie en Suisse, n'arrive toujours pas à se détacher des codes intériorisés au cours de ses jeunes années.

Bibliographie

Assimakopoulos, S. (2014). The Background of Politeness Universals. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov. Seriâ Lingvistika*, n. 4, 35-43.

Axia, G. et Baronis, M.R. (1985). Linguistic Politeness at Different Age Levels. *Child Development*, vol. 56, n. 4, 918-927.

Bae, J.-A. et Park, D.-Y. (2013). L'enseignement de la politesse dans la classe de français langue étrangère en Corée. *La société japonaise de didactique du français*, vol. 8, n.1, 60-73.

Bertolotti, V. (2015). *A mí de vos me trata ni usted ni nadie. Sistemas e historia de las formas de tratamiento en la lengua española en América*. Mexique : Universidad nacional autónoma de México, Universidad de la república Uruguay.

Blum-Kulka, S., House, J., et Kasper, G. (1989). *Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood : Ablex Publications.

Braun, F. (1988). Terms of Address. Problems of Patterns and Usage in Various Languages and Cultures. Berlin/New York/Amsterdam : Mouton de Gruyter.

Bravo, D. (1999) ¿Imagen “positiva” vs. “negativa”? : Pragmática sociocultural y componentes de fase. *Oralia*, vol. 3, 21-51.

Bravo, D. (2001). Sobre la cortesía lingüística, estratégica y conversacional en español. *Oralia*, vol. 4, 299-314.

Brown, R.W. et Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. Dans : T. A. Sebeck (éd.), *Style in Language*. Cambridge : MIT Press, 253-276.

Brown, P. et Levinson, S.C. (1987). *Politeness: Some Universals in Language Use*. Cambridge : CUP.

Brown, L. (2010a). Politeness and Second Language Learning: The Case of Korean Speech Styles. *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture*, vol 6 (2), 243-269.

Brown, L. (2010b). Questions of Appropriateness and Authenticity in the Representation of Korean Honorifics in Textbooks for Second Language Learners. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 23 (1), 35-50.

Bryan, A.-M. (1972). Le « tu » et le « vous ». *The French Review*, vol. 45 (5), 1007-1010.

Byon, A. S. (2006). The Role of Linguistic Indirectness and Honorifics in Achieving Linguistic Politeness in Korean Requests. *Journal of Politeness Research: Language, Behaviour, Culture*, vol. 2 (2), 247-276.

Canale, M. et Swain, M. (1980). Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. *Applied Linguistics*, vol. 1 (1), 1-47.

Carricaburo, N. (1997). *Las fórmulas de tratamiento en el español actual*. Madrid : Arco Libros.

Conseil de l'Europe. (2021). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. [Consulté en ligne sur : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/1680a4e270>]

Cho, C.-H. (1982). *A Study of Korean Pragmatics: Deixis and Politeness*. Séoul : Han Shin Publishing Co.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass. : MIT Press.

Derible, A. (2019). D'une linguistique de la politesse vers une didactique du tutoiement « Quand est-ce qu'on doit dire *tu* ou *vous* en français ? ». *Revue japonaise de didactique du français*, vol. 14 (1-2), 6-21.

Fontanella de Weinberg, M. B. (1995). Los sistemas pronominales de segunda persona en el mundo hispánico. *Boletín de filología*, vol. 35, 151-162.

Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Paris : Les Éditions de Minuit [traduit de l'anglais par Alain Kihm].

Grice, H.P. (1979). Logique et conversation. *Communications*, vol. 30 (1), 57-72.

Guesle-Coquelet, C. (2009). *Les termes d'adresse en français*. Paris : L'Harmattan.

Guesle-Coquelet, C. (2013). Difficultés d'enseignement-apprentissage des pronoms d'adresse en Français langue étrangère. Le cas de Vous dit « de politesse ». Dans : E. Castagne (éd.), *Compétences linguistiques et intercommunication*. Reims : ÉPURE Université de Reims Champagne-Ardenne, 49-72.

Hagège, C. (2009). Difficiles (langues). Dans : C. Hagège (éd.), *Dictionnaire amoureux des langues*, 171-186.

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal. Estudios pragmatolingüísticos*. Madrid : Biblioteca Románica Hispánica, Editorial Gredos.

Hickey, L. (2005). Politeness in Spain: Thanks But No "Thanks". Dans : L. Hickey et M. Stewart (éds.), *Politeness in Europe*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters LTD, 317-330.

Holttinen, T. (2017). « Passez-moi le sel » vs « Pourriez-vous me passer le sel, s'il-vous-plaît ? ». Le développement des stratégies de requête chez les apprenants finnophones de FLE. *SHS Web of Conferences*, vol. 38, 1-24.

Hwang, J.-R. (1975). *Role of sociolinguistics in foreign language education with reference to Korean and English terms of address and levels of deference*. [Thèse de Doctorat]. Austin : Université du Texas.

- Hwang, J.-R. (1990). « Deference » versus « Politeness » in Korean Speech. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 82 (82), 41-56.
- Hymes, D. (1964). Speech Levels in Japan and Korea. Dans : D. Hymes (éd.) : *Language in Culture and Society*, New York : Harper & Row Publishers, 407-415.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. Dans : J.B. Pride et J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected Readings*. Londres : Penguin, 269-293.
- Iglesias Recuero, S. (2001). Los estudios de la cortesía en el mundo hispánico. Estado de la cuestión. *Oralia*, vol. 4, 245-298.
- Kellerman, E. (1979). La difficulté, une notion difficile. *Encrages, numéro spécial de linguistique appliquée*. Paris : Université de Paris VIII, 16-21.
- Kerbrat-Orecchioni-Orecchioni, C. (1991). Introduction. Dans : C. Kerbrat-Orecchioni-Orecchioni (éd.), *La question*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon, 5-37.
- Kerbrat-Orecchioni-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales (tome II)*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Kerbrat-Orecchioni-Orecchioni, C. (1994). *Les interactions verbales (tome III)*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Kerbrat-Orecchioni-Orecchioni, C. (1996). *La conversation*. Paris : Éditions du Seuil (Mémo).
- Kerbrat-Orecchioni-Orecchioni, C. (2001). « Je voudrais un p'tit bifteck » : la politesse à la française en site commercial. *Les Carnets du Cediscor*, vol. 7, 105-118.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2005). Politeness in France: How To Buy Bread Politely. Dans : L. Hickey et M. Stewart (éds.), *Politeness in Europe*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters LTD, 29-43.
- Kingingier, C., Blattner, G. et Roulon, S. (2009). *Tu et vous*, choix facilité lors de séjours linguistiques ? Enquête sur la prise de conscience métapragmatique. Dans : B. Peeters et N. Ramière (éds.), *Tu ou vous : l'embarras du choix*. Limoges : Lambert-Lucas, 199-222.
- Lakoff, R. (1973). The Logic of Politeness: or, Minding Your Own P's and Q's. *Proceedings from the Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society*, vol. 9 (1), 292-305.
- Lakoff, R. (1977). What You Can Do With Words: Politeness, Pragmatics, and Performatives. Dans : A. Rogers, B. Wall & J.P. Murphy (éds), *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presuppositions, and Implicatures*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 79-105.
- Lakoff, R. (1989). The Limits of Politeness: Therapeutic and Courtroom Discourse. *Multilingua*, vol. 8 (2-3), 101-129.
- Larousse. (s.d.). Politesse. Dans *Larousse*. Consulté le 3 mars 2023 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/politesse/62182>.

Leech, G.N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Londres/New York: Longman (Linguistics Library).

Leech, G.N. (2007). Politeness: Is There an East-West Divide? *Journal of Politeness Research*, n.3, 167-206.

Lyster, R. (1994). The Effect of Functional-Analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence. *Applied linguistics*, vol. 15 (3), 263-287.

Lyster, R. et Rebuffot, J. (2002). Acquisition des pronoms d'allocution en classe de français immersif. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 17, 51-72.

Le Robert. (s.d.). Dans *Le Robert: dico en ligne*. Consulté le 3 mars 2023 sur <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/politesse>.

Manno, G. (2005). Politeness in Switzerland: Between Respect and Acceptance. Dans : L. Hickey et M. Stewart (éds.), *Politeness in Europe*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters LTD, 100-115.

Marquéz Reiter, R. (2000). *Linguistic Politeness in Britain and Uruguay*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company.

Marquéz Reiter, R. (2002). A Contrastive Study of Conventional Indirectness in Spanish: Evidence from Peninsular and Uruguayan Spanish. *Pragmatics: Quarterly Publication of the International Pragmatics Association*, vol. 12 (2), 135-151.

Marsily, A. (2018). Directness vs. Indirectness. A Contrastive Analysis of Pragmatic Equivalence in Spanish and French Request Formulations. *Languages in Contrast*, vol. 18 (1), 122-144.

Matsumoto, Y. (1988). Reexamination of the Universality of Face: Politeness Phenomena in Japanese. *Journal of pragmatics*, vol. 12 (4), 403-426.

Mestre de Caro, P. (2013). Aspectos de la cortesía verbal en el aula de lengua extranjera: estudio de algunos ejemplos en francés y en español. *Lenguaje*, vol. 41 (2), 407-426.

Mougeon, R., Nadasdi T. et Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, vol. 17, 1-32.

Moyna, M. I. (2021). Después de usted: Variation and Change in a Spanish Tripartite Politeness System. *Languages*, vol. 6 (8), 152.

Placencia, M. E. et García, C. (2007). *Research on Politeness in the Spanish-Speaking World*. Londres/New-York : Routledge.

Sarcella, R. et Brunak, R. (1981). On Speaking Politely in a Second Language. *International Journal of the Sociology of Language*, (27), 59-75.

- Schwenter, S. A. (1993). Diferenciación dialectal por medio de pronombres: una comparación del uso del tú y usted en España y México. *Nueva revista de filología hispánica*, vol. 41 (1), 127-149.
- Searle, J.R. (1983). *Intentionality*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Shinn, H.-K. (1990). A survey of sociolinguistic studies in Korea. *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 8 (82), 7-24.
- Sinclair, A. (1981). Young Children's Referential Communication Abilities. *Archives de Psychologie*, vol. 49, 115-133.
- Sinclair, A. (1987). Le développement de la compétence communicative. Dans : J. Gérard-Naef (éd.), *Savoir parler, savoir dire, savoir communiquer*. Paris/Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, 121-135.
- Slosberg Andersen, E. (1990). *Speaking with Style: The Sociolinguistic Skills of Children*. Londres/New York : Routledge.
- Soh, J.-C. (1985). Social Changes and Their Impact on Speech Levels in Korean. Dans : J.D. Woods (éd.), *Language standards and their codifications*. Exeter, Devon : University of Exeter, 29-41.
- Sohn, H.-M. (1981). Power and Solidarity in the Korean Language. *Papers in Linguistics: International Journal of Human Communication* 14 (3), 431-452.
- Sole, Y. R. (1970). *Correlaciones socio-culturales del uso de tu/vos y usted en la Argentina, Peru y Puerto Rico*. Bogota : Instituto Caro y Cuervo.
- Stewart, M. (1999a). Tú, Vd. and Forms of Address. Dans : M. Stewart, *The Spanish Language Today*. Londres : Routledge, 121-134.
- Stewart, M. (1999b). Pragmatics in Politeness. Dans : M. Stewart, *The Spanish Language Today*. Londres : Routledge, 169-178.
- Trudgill, P. (2000, 4ème édition). *Sociolinguistics. An Introduction to Language and Society*. England: Penguin Books.
- Wang, H.-S. (1990). Toward a description of the organization of Korean speech levels. *International Journal of Sociology of Language*, vol. 82 (82), 25-39.
- Warga, Muriel. (2005). « Est-ce que tu pourrais m'aider ? » vs. « Je voudrais te demander si tu pourrais m'aider. ». Les requêtes en français natif et interlangue. *Vox Romanica*, vol. 64, 141-159.
- Yu, K.-A. (2011). Culture-specific Concepts of Politeness: Indirectness and Politeness in English, Hebrew, and Korean Requests. *Intercultural Pragmatics*, vol. 8 (3), 385-409.

Zhang, L. (2022). *L'acte de requête dans les méthodes de Français langue étrangère et Chinois langue étrangère : une approche comparée*. [Thèse de Doctorat]. Grenoble : Université de Grenoble Alpes.

Annexes

1. Questionnaire d'informations personnelles

Merci de dûment remplir ce questionnaire avant notre entretien et de me l'envoyer par courrier électronique ou de me le transmettre le jour de notre entretien.

Les réponses que vous fournirez seront utilisées dans le cadre de mon mémoire uniquement afin de déterminer votre profil. Lors de la présentation des résultats, vos données seront anonymisées.

Prénom :

Date de naissance :

Nom :

Âge :

Pays d'origine : _____

Pays où vous avez résidé (dans l'ordre chronologique et avec les dates si possible) :

Temps passé dans un pays francophone : _____

Langue(s) maternelle(s) : _____

Langue(s) apprise(s) dans l'ordre chronologique et avec la durée de votre apprentissage :

Méthode d'apprentissage de ces langues :

Études primaires :

Si programme particulier, lequel : _____

Pays : _____

Période : depuis _____ jusqu'à _____ .

Études secondaires :

Si programme particulier, lequel : _____

Pays : _____

Période : depuis _____ jusqu'à _____ .

Études universitaires : oui non

Si oui : en cours terminées abandonnées

Pays : _____

Période : depuis _____ jusqu'à _____ .

Je, _____, soussigné.e atteste avoir communiqué des informations véridiques et autorise Maïna Daza Bravo à utiliser celles-ci sous forme anonymisée pour son mémoire de Master en Français langue étrangère.

Date et lieu :

NOM, prénom :

Signature :

2. Canevas d'entretiens

A. Questions générales sur le français :

OBJECTIF(S) : lancer la discussion en posant des questions en lien avec le « Questionnaire d'informations personnelles » que nous leur avons demandé de remplir au préalable. Les questions peuvent être adaptées aux informations que les participants ont fournies.

1. Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?
2. Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ? Quelles sont vos motivations ?
3. Quelle a été votre méthode d'apprentissage (école, université, séjour, immersion, etc.) ?

B. Leurs anecdotes/expériences personnelles

OBJECTIF(S) : identifier les difficultés rencontrées par les participants qui n'ont pas été en immersion dans un pays francophone et, respectivement, par ceux qui l'ont été afin de comparer les profils et comprendre si leurs expériences diffèrent ou pas, de visualiser les points de convergence et de divergence, ainsi que de comprendre comment ceux-ci affectent l'apprentissage. Cela nous permettra de voir si, dans un contexte en immersion, les apprenants se trouvent confrontés à des difficultés nouvelles, spécifiques, qui ont très peu, voire jamais auparavant, été travaillées en cours de FLE.

Personnes sans immersion dans un pays francophone :

OBJECTIF(S) : identifier les difficultés rencontrées par nos participants lors de leur apprentissage « scolaire » du français.

1. Vous êtes en train d'apprendre le français ou avez appris le français par le passé. Avez-vous été confronté à des difficultés particulières lors de votre apprentissage du français ?
Lesquelles ?

Personnes avec immersion dans un pays francophone :

OBJECTIF(S) : identifier les difficultés rencontrées par nos participants lors de leur apprentissage « scolaire » du français d'abord et, ensuite, en situation de communication « réelle » avec des francophones natifs.

1. Vous êtes en train d'apprendre le français ou avez appris le français par le passé. Avez-vous été confronté à des difficultés particulières lors de votre apprentissage du français ?
Si oui, lesquelles ?

2. Vous êtes actuellement en immersion ou avez été en immersion dans un pays francophone. Avez-vous été confronté aux mêmes difficultés mentionnées précédemment lors de votre séjour ou avez-vous rencontré de nouvelles difficultés ? Si oui, lesquelles ?
3. Avez-vous l'impression que les francophones natifs vous comprennent toujours bien lorsque vous communiquez avec eux en français ? Si non, quel sont les problèmes ?
4. Avez-vous déjà été corrigé par un francophone natif ? Si oui, quels étaient les cas concrets de correction ?

C. Enjeux de la communication

OBJECTIF(S) : vérifier si nos participants sont conscients ou non de l'importance des aspects culturels de la langue dans les situations de communication réelles et s'ils sont capables de les identifier comme une possible source de *variation* à laquelle ils ont été soit suffisamment, soit insuffisamment sensibilisés et préparés au cours de leur apprentissage.

Personnes sans immersion dans un pays francophone :

1. Selon vous, quelles sont les compétences et connaissances que vous devez maîtriser pour bien communiquer et vous faire comprendre dans une langue étrangère ? La grammaire ? Le vocabulaire ? La prononciation ? Autre chose ?
2. Globalement, pensez-vous que ce qu'on vous enseigne en cours de français vous prépare à des situations de communications réelles ? Pourquoi ?
3. Pensez-vous que la langue qu'on vous enseigne en cours de français est la même que celle qui est utilisée quotidiennement par les francophones natifs ? Justifiez.

Personnes avec immersion dans un pays francophone :

1. Selon, quelles sont les compétences et connaissances que vous devez maîtriser pour bien communiquer et vous faire comprendre dans une langue étrangère ? La grammaire ? Le vocabulaire ? La prononciation ? Autre chose ?
2. Globalement, pensez-vous que ce qu'on vous a enseigné en cours de français vous a bien préparé à des situations de communications réelles ? Pourquoi ?
3. Pensez-vous que la langue qu'on vous a enseigné en cours de français est la même que celle qui est utilisée quotidiennement par les francophones natifs ? Si non, quels aspects changent ?

D. La culture

OBJECTIF(S) : vérifier si nos participants pensent avoir été sensibilisés aux variations culturelles et aux compétences socio-pragmatiques et, si oui, comment ; voir s'ils mentionnent d'eux-mêmes la politesse comme une dimension culturelle importante de la communication, qu'elle soit problématique pour eux ou pas. Si la question de la politesse n'apparaît pas spontanément dans leurs réponses, des anecdotes leur seront présentées afin de les faire réagir et ouvrir la discussion sur cette thématique.

*Personnes **sans** et **avec** immersion dans un pays francophone :*

1. Pensez-vous avoir été suffisamment sensibilisé et formé sur la dimension « culturelle » de la langue et de la communication au cours de votre apprentissage ? En avez-vous parlé dans vos cours de français avec vos enseignants et vos camarades ? Si oui, comment vous y a-t-on sensibilisé et que vous a-t-on dit à ce propos ?
2. Il existe donc des différences culturelles. Quand vous communiquez en français, mis-à-part les aspects grammaticaux (choix correct du temps verbal, ordre des mots, choix des pronoms, etc.) ou la prononciation, il y a également des codes culturels qui vont venir influencer certains choix d'usage de la langue. Dans quelles situations devez-vous faire attention aux aspects culturels ? Comment se manifestent ces différences culturelles dans la langue-même ? Comment la culture influence-t-elle la langue ? La culture change-t-elle la grammaire de la langue, la prononciation, le vocabulaire, etc. ?



Si la politesse ne leur vient pas, les faire réagir aux anecdotes ci-dessous :

ESPAGNOL

1. Ma mère est chilienne d'origine et est arrivée en Suisse vers la fin de sa vingtaine. Quand ma mère va au supermarché, il lui arrive souvent d'aborder les vendeurs ou les vendeuses de manière très directe. Elle dit quelque chose comme « Où est le riz ? », ce à quoi ils/elles lui répondent systématiquement « Bonjour, Madame. » avec une intonation de reproche. En effet, en Suisse il est de coutume de commencer par la formule toute faite « Bonjour, excusez-moi ».
2. De même avec moi, quand nous sommes à table et qu'elle aimerait que je lui passe, par exemple, le sel, elle me dit simplement « Passe-moi le sel. », ce qui pour moi, ayant grandi en Suisse, est extrêmement impoli. J'aurais préféré un « Tu peux me passer le sel, s'il-te-plaît ? » ou à la limite un « Passe-moi le sel s'il-te-plaît. ».

Inversement, il m'arrive à moi d'être perçue comme presque trop polie quand je visite ma famille au Chili. Ma politesse n'est évidemment pas reçue comme une insulte, la réception est plutôt positive (mieux vaut toujours être trop poli que pas assez), mais elle reste excessive dans un contexte culturel différent.

CORÉEN

1. Quand je suis allée en Corée du Sud pour mon échange universitaire, j'ai logé durant les deux premières semaines dans la famille d'une amie coréenne que j'avais rencontré une année plus tôt lors de son échange à Genève. Mon niveau de coréen était alors très basique et je maîtrisais seulement le niveau le plus bas de politesse, soit le *banmal*. Ses parents étaient extrêmement généreux et chaleureux et, pour moi, avec ma culture hispanique, il était naturel de parler de manière familière avec eux. Je me suis plusieurs fois trompée de niveau de langue. Ils n'ont pas été offensés, car ils savaient bien que j'étais en cours d'apprentissage, mais il n'empêche que pour moi, la manière de manifester une forme de « familiarité » en français était d'utiliser un langage familier et je faisais le seul amalgame possible que je maîtrisais en coréen qui était le *banmal*.
2. J'ai rencontré une coréenne à Genève qui me vouvoyait systématiquement parce que j'étais plus âgée qu'elle. J'essayais de lui expliquer que cela était complètement inadapté au contexte, car en français, dans un contexte étudiant peu importe l'âge tout le monde se tutoie. Ce concept est très difficile à comprendre pour les coréens parce que pour eux dans un contexte comme celui-là, pas tout le monde se trouve assigné le même statut : le statut n'est pas déterminé par le contexte, mais par l'âge.

E. La politesse

OBJECTIF(S) : susciter une réflexion autour de la politesse en commençant par quelques exercices sur les différentes manières de formuler une requête en français. Jauger leur prise de conscience par rapport aux subtilités et complexités de la politesse en situation de communication réelle. Demander leur avis sur cette dernière pour comprendre s'ils la considèrent comme importante ou pas dans l'apprentissage d'une langue. Les inviter à réfléchir sur les différences entre le système de politesse du français et celui de leur langue maternelle.

Faire les exercices 1 à 4 de l'annexe « Exercices d'entretiens »

Personnes sans et avec immersion dans un pays francophone :

1. Vous a-t-on enseigné le système de politesse du français ? Si oui, que vous a-t-on enseigné et comment ?
2. Pensez-vous qu'apprendre le système de politesse d'une langue est important ? Justifiez.
3. De la même manière, pensez-vous qu'il serait utile d'enseigner plus spécifiquement la politesse en cours de langue ou pas ? Justifiez.
4. Comment pourrait-t-on s'y prendre ? Quels aspects du système de politesse faudrait-il enseigner/thématiser ?
5. Que pensez-vous des principes et règles de la politesse en français comparé au coréen/à l'espagnol ? Vous semble-ils excessifs, ou au contraire insuffisants ? Justifiez. Les trouvez-vous étranges et, si oui, pourquoi ? Trouvez-vous le système de politesse en français différent de celui de votre langue ? En quoi est-il différent ?

3. Exercices d'entretiens

Exercice 1 : remettez ces phrases dans l'ordre du moins poli au plus poli selon vous.

- A. *Pourriez-vous ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
- B. *Est-ce que vous pouvez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
- C. *Vous pouvez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
- D. *Ouvrez la fenêtre.*
- E. *Est-ce que vous pourriez ouvrir la fenêtre ?*
- F. *Vous pourriez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*

Exercice 2 : remettez ces phrases dans l'ordre du moins poli au plus poli selon vous.

- A. *Peux-tu ouvrir la fenêtre ?*
- B. *Ouvre la fenêtre s'il-te-plaît.*
- C. *Tu peux ouvrir la fenêtre ?*
- D. *Pourrais-tu ouvrir la fenêtre ?*
- E. *Tu pourrais ouvrir la fenêtre ?*
- F. *Est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ?*

Exercice 3 : maintenant, comparez ces deux sections. Qu'observez-vous ? Quelles sont les différences ?

SECTION 1

- A. *Pourriez-vous ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
- B. *Est-ce que vous pouvez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
- C. *Vous pouvez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
- D. *Ouvrez la fenêtre.*
- E. *Est-ce que vous pourriez ouvrir la fenêtre ?*
- F. *Vous pourriez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*

SECTION 2

- A. *Peux-tu ouvrir la fenêtre ?*
- B. *Ouvre la fenêtre s'il-te-plaît.*
- C. *Tu peux ouvrir la fenêtre ?*
- D. *Pourrais-tu ouvrir la fenêtre ?*
- E. *Tu pourrais ouvrir la fenêtre ?*
- F. *Est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ?*

Exercice 4 : voici une liste non exhaustive de formes grammaticales pour formuler une requête. Observez-la liste et exprimez votre ressenti. Puis, mettez une coche (✓) à côtés des phrases que vous utiliseriez sans problème et une croix (X) à côté de celles que vous n'utiliseriez pas. Expliquez votre raisonnement. Si vous utiliseriez toutes ces phrases, expliquez également pourquoi.

1. *Ouvre la fenêtre.*
2. *Ouvre la fenêtre s'il-te-plaît.*
3. *Tu peux ouvrir la fenêtre ?*
4. *Tu peux ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ?*
5. *Tu pourrais ouvrir la fenêtre ?*
6. *Tu pourrais ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ?*
7. *Est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre ?*
8. *Est-ce que tu peux ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ?*
9. *Est-ce que tu pourrais ouvrir la fenêtre ?*
10. *Est-ce que tu pourrais ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ?*
11. *Peux-tu ouvrir la fenêtre ?*
12. *Peux-tu ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ?*
13. *Pourrais-tu ouvrir la fenêtre ?*
14. *Pourrais-tu ouvrir la fenêtre s'il-te-plaît ?*
15. *Ouvrez la fenêtre.*
16. *Ouvrez la fenêtre s'il-vous plaît.*
17. *Vous pouvez ouvrir la fenêtre ?*
18. *Vous pouvez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
19. *Vous pourriez ouvrir la fenêtre ?*
20. *Vous pourriez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
21. *Est-ce que vous pouvez ouvrir la fenêtre ?*
22. *Est-ce que vous pouvez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
23. *Est-ce que vous pourriez ouvrir la fenêtre ?*
24. *Est-ce que vous pourriez ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*
25. *Pourriez-vous ouvrir la fenêtre ?*
26. *Pourriez-vous ouvrir la fenêtre s'il-vous-plaît ?*