



HAL
open science

Expatriation en France et développement de compétences pragmatiques (et) interculturelles. D'une enquête auprès d'Iraniens expatriés à l'expérimentation d'une démarche didactique dans des instituts de FLE à Téhéran

Shima Moallemi

► To cite this version:

Shima Moallemi. Expatriation en France et développement de compétences pragmatiques (et) interculturelles. D'une enquête auprès d'Iraniens expatriés à l'expérimentation d'une démarche didactique dans des instituts de FLE à Téhéran. Linguistique. Université de la Sorbonne nouvelle - Paris III, 2019. Français. NNT : 2019PA030029 . tel-03462630

HAL Id: tel-03462630

<https://theses.hal.science/tel-03462630>

Submitted on 2 Dec 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3

ÉCOLE DOCTORALE 268

« Langage et langues : description, théorisation, transmission »
Didactique des langues, des textes et des cultures (EA2288 - DILTEC)

THÈSE

Pour l'obtention du grade de
Docteur de l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3
en Didactique des langues et des cultures

Shima MOALLEMI

**Expatriation en France et développement de
compétences pragmatiques (et) interculturelles**

**D'une enquête auprès d'Iraniens expatriés à l'expérimentation d'une
démarche didactique dans des instituts de FLE à Téhéran**

Thèse co-dirigée par

Cécile LEGUY et Violaine BIGOT

Décembre 2019

Membres du Jury :

Violaine BIGOT, Maîtresse de conférences, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Francine CICUREL, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Chantal CLAUDEL, Professeure des universités, Université Paris-Nanterre

Cécile LEGUY, Professeure des universités, Université Sorbonne Nouvelle - Paris 3

Nadia MAILLARD, Maîtresse de conférences, Université d'Angers

Marina TERKOURAFI, Professeure des universités, Université de Leiden

Résumé

Expatriation en France et développement de compétences pragmatiques (et) interculturelles. D'une enquête auprès d'Iraniens expatriés à l'expérimentation d'une démarche didactique dans des instituts de FLE à Téhéran.

Se situant au croisement de la pragmatique interculturelle et de la didactique du français langue étrangère (FLE), cette thèse vise à comprendre les enjeux du développement de compétences pragmatiques et interculturelles aussi bien lors d'une expérience d'expatriation (en France ou en Iran) que dans le cadre de l'apprentissage du FLE dans des instituts privés en Iran.

Dans un premier temps, des entretiens compréhensifs ont été menés avec des expatriés iraniens habitant en France et des expatriés français habitant en Iran, afin d'identifier les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent dans la communication interculturelle et de comprendre leur expérience de socialisation dans une langue étrangère. L'analyse a mis en évidence l'importance des enjeux identitaires dans l'appropriation des normes de politesse en Lx. Trois types de réactions ont pu être identifiés chez les expatriés français et iraniens, à savoir l'adoption de la culture de l'autre, la résistance face à celle-ci, et une sensation d'insécurité interculturelle. Dans une perspective de recherche-action, les résultats obtenus lors de cette enquête ont été utilisés pour l'élaboration d'une séquence didactique destinée à être exploitée auprès des apprenants iraniens de FLE à Téhéran. L'analyse des dynamiques interculturelles qui ont émergé lors de l'exploitation de cette séquence a pu apporter des éclaircissements concernant le rapport à l'altérité chez les apprenants iraniens. Ce rapport se manifeste par un discours positif sur l'autre et négatif sur soi : en d'autres termes, les apprenants prennent leur distance face à la pratique de la politesse en persan (le *ta'ârof*) et recherchent un idéal chez l'autre.

Mots clés : Pragmatique interculturelle, politesse, *ta'ârof*, communication interculturelle, altérité, identité, socialisation pragmatique, apprenant iranien.

Abstract

Expatriation to France and development of pragmatic (and) intercultural skills. From a survey of Iranian expatriates to the experimentation of a didactic approach in French as a Foreign Language institutes in Tehran.

Located at the crossroads of intercultural pragmatics and French as a foreign language (FFL) teaching, this dissertation aims to understand the challenges of developing pragmatic and intercultural skills both during an expatriation experience (in France or in Iran) and in the context of learning French as a foreign language in private institutes in Iran.

As a first step, comprehensive interviews were conducted with Iranian expatriates living in France and French expatriates living in Iran in order to identify possible difficulties they encounter in intercultural communication and to understand their experience of socialization in a foreign language. The analysis highlighted the importance of identity issues in the appropriation of politeness norms in Lx. Three types of reactions could be identified among French and Iranian expatriates, namely the adoption of other's culture, resistance to it and a feeling of intercultural insecurity. In an action-research perspective, the results obtained during this survey were used to develop a didactic sequence to be used with Iranian learners of FFL in Tehran. The analysis of the intercultural dynamics that emerged during the exploitation of this sequence was able to shed light on the relationship to otherness among Iranian learners. This relationship is manifested in a positive discourse about the other and a negative discourse about oneself, in other words, learners distance themselves from the practice of politeness in Persian (*ta'ârof*) and seek an ideal in the other.

Key Words: Intercultural pragmatics, politeness, *ta'ârof*, intercultural communication, otherness, identity, pragmatic socialization, Iranian learners.

A Mahin, Noor et Alireza

تقدیم به مادر و پدر و برادر عزیزم

Remerciements

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans l'ensemble des personnes qui m'ont soutenue. Je tiens à exprimer mes vifs remerciements à tous ceux qui de près ou de loin m'ont accompagné et m'ont aidé à réaliser cette étude.

Je tiens à exprimer mes remerciements, en premier lieu, à mes deux co-directeurs de thèse, Cécile Leguy et Violaine Bigot.

Je remercie Cécile Leguy pour sa confiance qui m'a permis de commencer cette thèse en France. Elle n'a pas hésité, depuis, à me diriger sur le chemin de la recherche. C'est grâce à elle que j'ai pu découvrir l'enquête ethnographique et la socialisation linguistique. Elle a su associer le sérieux, la patience et la gentillesse pour m'accompagner dans cette aventure et a fait preuve d'une grande disponibilité à mon égard.

J'exprime toute ma reconnaissance à Violaine Bigot qui, co-directrice de ce travail, m'a initié aux recherches sur les interactions verbales et aux études sur la politesse verbale qui sont devenus, depuis, de vraies passions pour moi. Elle a toujours été humaine, disponible, encourageante, chaleureuse mais aussi exigeante. Elle a su me stimuler, me consoler dans des moments parfois difficiles et m'ouvrir d'autres perspectives quand des obstacles ont émergé.

J'adresse également mes remerciements aux membres du jury Chantal Claudel, Marina Terkourafi, Francine Cicurel, pour l'intérêt qu'ils portent à mon travail et notamment pour leurs remarques inspirantes.

Il me faut ici remercier toutes celles et ceux qui ont rendu possible cette recherche par leur participation à mon enquête. Un grand merci donc aux personnes qui ont accepté de répondre à mes questions en Iran et en France, aux enseignants des instituts Bayan Salis (particulièrement Mehdi), Ghotb et Farhang Sina qui ont non seulement pris le temps de m'informer sur leurs pratiques professionnelles mais m'ont également accueilli dans leur cours. Merci aussi à tous les apprenants iraniens qui ont répondu à mon questionnaire et m'ont donné la permission d'observer et d'enregistrer leurs interactions dans la classe.

J'en profite pour remercier les membres du Diltec, et du DFLE à l'université Paris 3 aux côtés de qui j'ai eu la chance de travailler et d'apprendre sur le plan professionnel et scientifique. Merci particulièrement à Catherine Mendonça Dias, Valérie Sapèth, Christelle Cavala, Myriam Abouzaid, Pascal Trévisiol, Jose Aguilar et Eliane Blondel. Je voudrais également remercier mes collègues de l'université Paris-Nanterre avec qui j'ai eu un immense plaisir de travailler. Merci également à mes nouveaux collègues de l'université Grenoble-Alpes, pour leur grande compréhension à mon égard.

Je souhaite remercier tout particulièrement mes ami(e)s jeunes-chercheur(e)s Amal khalifa, Magali Ruet, Paola Riviuccio, Nicolas Ruytenbeek, Ana Bobinska, Camila Peixoto, Estefania Dominguez, Lin Xue, Adji Thiaw. Nos échanges ont été très riches et m'ont permis d'avancer dans ma réflexion.

Mes remerciements vont aussi à mes chers relecteurs, Nathalie, qui a été d'une grande disponibilité et précision et n'a pas hésité à m'encourager et me redonner le moral dans des

moments difficiles, et Guillaume qui m'a accompagné pendant toutes ces années d'étude doctorale, a vécu les moments de détresse avec moi et m'a aidé à me relever, un soutien psychologique, émotionnel et intellectuel inépuisable. Merci infiniment à tous les deux !

Je remercie aussi particulièrement Alireza Moallemi qui a été toujours disponible pour moi et m'a aidé à traiter les réponses aux questionnaires à l'aide du logiciel Python. Il a toujours été un soutien moral incontournable.

Je n'oublierai évidemment pas mes amis et proches qui m'ont soutenu durant l'élaboration de ce travail. Je remercie Maryam Khedair, Claire Emmanuelle Nardone, Bitia Rilliard, Mina Zamani, Olivia Lewi, Leyla Abdollahi, Azadeh Shariati, Parnaz Rasti, Sara et enfin Parsa Ghassemi et Frabod Farahandouz.

J'exprimerai également mes sincères remerciements à Roya Letafati, ma directrice de Master, pour ses encouragements incessants et ses indications précieuses.

Pour finir, j'adresse, de tout mon cœur, mes plus sincères remerciements à ma famille. Un immense merci à mes chers parents pour tout. Ce travail vous est dédié.

Sommaire

Introduction	1
Première partie : La culture dans l'enseignement du FLE aux adultes en Iran : pratiques d'enseignement, attitudes et motivation des apprenants	7
Chapitre 1 : L'altérité dans le système éducatif en Iran	9
1.1. L'ancrage idéologique des conflits entre l'Iran et l'Occident et son impact sur la politique éducative en Iran	10
1.2. La représentation de l'altérité dans les manuels scolaires d'anglais et de français en Iran	11
1.3. Survol historique de la francophonie en Iran	17
1.4. L'enseignement-apprentissage du FLE en Iran aujourd'hui	18
1.5. L'entrée du CECR en Iran et son contexte social	19
1.6. La question de la standardisation et de la certification dans le CECR	21
Conclusion du premier chapitre	24
Chapitre 2. Discours des enseignants sur la motivation des apprenants iraniens de FLE	25
2.1. Enseignants interrogés et cadre institutionnel de l'enquête	26
2.2. Choix méthodologiques pour la conduite et la transcription des entretiens avec les enseignants	28
2.3. Analyse des données d'entretien	30
2.3.1. Supports d'enseignement et objectifs des apprenants	30
2.3.2. Place de la culture dans le champ motivationnel des apprenants iraniens	33
2.3.3. Projet migratoire et champ motivationnel	38
2.3.4. Sujets culturels et pratique de classe des enseignants	44
2.3.5. Discours des enseignants sur les lacunes des apprenants iraniens en termes de compétence sociolinguistique	51
Conclusion du deuxième chapitre	55
Chapitre 3. Questionnaires de motivation recueillis auprès d'apprenants de FLE de trois instituts à Téhéran	57
3.1. La conception et la diffusion du questionnaire	57
3.2. Analyse du questionnaire	60
3.2.1. Les objectifs des apprenants iraniens de FLE	61
3.2.2. Les orientations motivationnelles des apprenants iraniens	63
3.2.3. Les attitudes des apprenants iraniens face aux différentes activités de classe	68
3.3. Croisement des résultats des questionnaires avec les propos des enseignants	73
Conclusion du troisième chapitre	76
Conclusion de la première partie	77

Deuxième partie : Une étude ethnographique : difficultés rencontrées par les Iraniens dans la communication interculturelle	79
Chapitre 4. Recueil des données et première analyse synthétique	81
4.1. Pourquoi partir du terrain ?	81
4.2. Méthode de recueil de données	83
4.2.1. Présentation des méthodes de recueil de données possibles	83
4.2.2. Choix des méthodes appropriées pour notre travail	84
4.3. L’entretien au centre de l’enquête	85
4.3.1. Rôle de l’interviewé : consultant ou racontant ?	86
4.3.2. L’entretien comme interaction	87
4.3.3. L’échantillon de l’enquête	87
4.4. Déroulement des entretiens	90
4.4.1. L’entretien comme conversation	91
4.4.2. Aspect planifié de l’entretien	91
4.4.3. Accompagnement pour se remémorer les difficultés vécues	92
4.4.4. Rester neutre ou se livrer ?	94
4.4.5. Choix de la langue de l’entretien	96
4.4.6. Transcription – traduction des entretiens	96
4.4.7. Limites éventuelles de notre corpus	98
4.5. Méthodologie d’analyse des entretiens	100
4.5.1. Analyse de contenu	101
4.5.2. Déconstruction et reconstruction du corpus	102
4.6. Premier regard sur les difficultés abordées	103
4.7. Description des difficultés	107
4.7.1. Sujets tabous	107
4.7.2. Religion	110
4.7.3. La politesse dans les rapports égalitaires	111
4.7.4. Rôle de la proxémie et de l’amitié entre les hommes	112
4.7.5. Rapports hiérarchiques entre natif et non natif	113
4.7.6. Relations de séduction	114
4.7.7. Perception et interprétation des gestes	116
4.7.8. Respect et politesse avec un supérieur	116
4.7.9. Ta’ârof	118
Conclusion du quatrième chapitre	119
Chapitre 5. La relation entre culture et comportement et le positionnement adopté	121
5.1. Comment définir des paradigmes de recherche dans le champ de la communication interculturelle ?	121
5.2. Vision macro de la culture	124

5.2.1. Hall et l'avènement du champ de la communication interculturelle	124
5.2.2. Hofstede et l'approche comparative	125
5.3. Vision micro de la culture.....	126
5.4. Vision micro-macro de la culture.....	128
5.4.1. Conceptualisation culturelle	128
5.4.2. Approche sémiopragmatique de la communication	133
5.5. Positionnement adopté et questions de recherche	137
Conclusion du cinquième chapitre.....	139
Chapitre 6. L'éthos communicatif dans les sociétés iranienne et française	140
6.1. Ethos communicatif.....	141
6.2. Preuve lexicale	143
6.3. Conception de la relation interpersonnelle	143
6.3.1. Relation horizontale	144
6.3.2. Relation verticale	145
6.3.3. Sociétés à éthos hiérarchique vs égalitaire	146
6.4. Conception de la politesse.....	154
6.4.1. Notions de « face », « face work » et « face threatening act ».....	154
6.4.2. Concept de face en persan	157
6.4.3. Le <i>ta'ârof</i> ou la politesse en persan	158
6.4.4. Invitations feintes (<i>ostensible invitations</i>)	161
6.4.5. Comment distinguer les invitations feintes des invitations réelles ?	164
6.4.6. Quelques marqueurs pour différencier les conceptions de la politesse	171
6.5. Degré de ritualisation.....	174
Conclusion du chapitre six.....	178
Chapitre 7. Compétence communicative et expérience de la différence	180
7.1. La compétence communicative et son développement.....	180
7.1.1. Compétence communicative	181
7.1.2. Socialisation langagière en L1	182
7.1.3. Socialisation en Lx et développement de la compétence pragmatique bilingue	183
7.2. Malentendus dans la communication interculturelle.....	186
7.2.1. Pragmalinguistique	188
7.2.2. Sociopragmatique	188
7.2.3. Stéréotypes et préjugés.....	190
7.2.4. Catégorisation et formation de stéréotypes.....	192
7.3. Sensibilité à l'altérité.....	194
7.3.1. Le modèle du développement de la sensibilité interculturelle.....	194
7.3.2. Le processus d'interculturalisation et sa typologie englobante.....	202

Conclusion du chapitre sept	205
Chapitre 8. le <i>Ta'ârof</i> et le respect, deux questions centrales dans les entretiens	206
8.1. Méthode d'analyse.....	206
8.2. Le respect dans les interactions interculturelles <i>a priori</i> hiérarchiques	207
8.2.1. Respecter l'autre dans le but de donner une image positive de soi.....	208
8.2.2. Perdre ses repères dans l'expression du respect.....	211
8.2.3. « Réussir » à passer aux termes d'adresse égalitaires.....	213
8.2.4. Résister aux normes de la culture de l'autre afin de manifester son respect	215
8.2.5. Tutoyer l'autre afin de s'adapter	218
8.2.6. S'attendre à moins de hiérarchie dans les relations entre professeurs et étudiants ..	219
8.3. Le <i>ta'ârof</i> dans les interactions interculturelles.....	221
8.3.1. Quand le locuteur iranien fait du <i>ta'ârof</i>	222
8.3.2. Quand il est difficile de se passer du <i>ta'ârof</i>	229
8.3.3. Quand le <i>ta'ârof</i> est absent des interactions interculturelles.....	230
8.3.4. Le <i>ta'ârof</i> existe aussi en France	233
8.3.5. Le <i>ta'ârof</i> et la socialisation en Lx.....	235
Conclusion du huitième chapitre	240
Chapitre 9. Discussion autour des résultats d'analyse.....	243
9.1. Insécurité interculturelle	243
9.2. Identité, politesse et socialisation en Lx.....	246
9.2.1. Adoption de la culture de l'autre	247
9.2.2. Résistance à la culture de l'autre	248
9.2.3. Insécurité interculturelle.....	249
Conclusion de la deuxième partie	251
Troisième partie : Expérimentation d'une séquence pédagogique dans des instituts de langues à Téhéran	255
Chapitre 10. Conception d'une séquence pédagogique visant les besoins spécifiques des apprenants iraniens.....	258
10.1. Analyse des besoins spécifiques au service d'un enseignement contextualisé.....	259
10.2. Prise de conscience (méta)pragmatique	260
10.3. Le support audiovisuel et le développement de la compétence sociopragmatique en classe de langue.....	262
10.4. Présentation des extraits retenus pour la séquence pédagogique	264
10.4.1. Choix des documents vidéo.....	264
10.4.2. Etude des extraits vidéo choisis	265
10.5. Quel usage des médias dans une approche de compétence communicative interculturelle ?	272
10.6. La situation-problème, une ressource pour l'enseignement de la compétence pragmatique et interculturelle	275

10.6.1. Questionnement des représentations initiales, développement de nouveaux savoirs et situation-problème.....	277
10.6.2. Situation-problème et développement de la compétence interculturelle.....	280
10.7. Description de la séquence pédagogique	281
Conclusion du dixième chapitre.....	287
Chapitre 11. Recueil de données d'interactions en classe de langue en Iran.....	289
11.1. Interactions en classe de langue	289
11.2. Recueil de données.....	292
11.2.1. Prise de contact avec le terrain.....	293
11.2.2. Détails sur le déroulement des séquences pédagogiques.....	295
11.2.3. Statut de l'observateur dans la classe.....	297
11.2.4. Questionner la présence de l'observateur dans la classe	302
11.3. Transcription et segmentation du corpus.....	306
11.4. Étudier les dynamiques interculturelles en classe de langue.....	308
11.4.1. Représentations sociales et co-constructions discursives.....	309
11.4.2. Représentations de soi et de l'autre dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère	311
11.5. Questionnements de recherche pour l'analyse des dynamiques interculturelles dans les interactions de classe.....	313
Conclusion du onzième chapitre	314
Chapitre 12. Analyse des données d'interactions de classe	315
12.1. Réception générale de la séquence	315
12.2. Reconnaissance de l'altérité	320
12.3. Rapport à l'altérité (extérieure et intérieure).....	327
12.3.1. Un discours positif sur l'autre et négatif sur le <i>ta'ârof</i>	327
12.3.2. Prise de distance par rapport au <i>ta'ârof</i>	330
12.3.3. Recherche d'un idéal chez l'autre.....	332
12.4. Processus réflexif chez l'apprenant et l'enseignant.....	336
12.4.1. Guidage interactionnel de l'enseignant vers une prise de conscience métapragmatique.....	336
12.4.2. Interrogation sur le rapport du « <i>ta'ârof</i> » avec la vérité	341
12.4.3. Processus réflexif chez l'enseignant sur sa propre pratique du <i>ta'ârof</i>	342
12.4.4. Traces d'une complexification des représentations sur la culture de l'autre	345
12.4.5. Construction de représentations sur l'autre	350
12.5. Place de l'enseignant dans le développement d'une sensibilité interculturelle.....	352
12.5.1. L'enseignant accompagnateur de la découverte de la diversité.....	353
12.5.2. L'enseignant transmetteur de savoir culturel.....	356
Conclusion du douzième chapitre et réflexion sur les pistes d'une exploitation future.....	361

Conclusion de la thèse	367
Bibliographie	375
Annexe	395
Sommaire des tableaux et des figures	397

Liste des abréviations

CECR : Cadre Européen Commun de Référence

CIEP : Centre International d'Études Pédagogiques

CLF : Centre de Langue Française

DALF : Diplôme Approfondi en Langue Française

DELF : Diplôme d'Études en Langue Française

DFP : Diplômes de Français Professionnel

FLE : Français Langue Étrangère

MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion

MDSI : Modèle du Développement de la Sensibilité Interculturelle

SCAC : Service de Coopération et d'Action Culturelle

TCF : Test de Connaissance du Français

TEF : Test d'Évaluation de Français

Introduction

Le présent travail s'inscrit dans le champ de la pragmatique interculturelle et entend contribuer à la réflexion sur la dimension interculturelle de l'enseignement-apprentissage des langues. Nous nous sommes plus précisément intéressée aux enjeux qu'implique le développement d'une compétence pragmatique et d'une sensibilité à l'altérité chez les apprenants iraniens de français langue étrangère (FLE). Ces enjeux ont été étudiés dans le cadre d'une enquête par entretiens avec des expatriés iraniens, interrogés sur les difficultés rencontrées lors de leur expérience interculturelle en France. Cette enquête nous a donné des éléments qui ont permis de mener une recherche-action et de proposer une séquence didactique qui a été exploitée par six enseignants de FLE en Iran.

L'origine de cette recherche est liée à un questionnement développé lors de notre travail d'enseignante de FLE en Iran entre 2007 et 2013. Au fil de notre expérience d'enseignement dans des instituts de langue privés à Téhéran, nous avons remarqué l'apparition d'un nouveau public d'apprenants qui, à la différence du public habituel, apprenait le français dans une perspective d'émigration vers les pays francophones (notamment le Québec). La plupart de ces personnes n'avaient jamais eu une expérience de mobilité ni même de voyage à l'étranger. La question de leurs compétences à gérer les situations de communication interculturelle est donc devenue centrale. Or, même si l'enseignement-apprentissage du FLE pour les adultes en Iran porte une certaine attention aux nouvelles méthodologies et s'inscrit dans une approche communicative ou dans une perspective actionnelle, la place des compétences interculturelles y reste marginale. Il nous est alors apparu nécessaire de mener une recherche sur les difficultés rencontrées par les Iraniens dans la communication interculturelle en France, afin de proposer une formation dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran qui viserait les apprenants préparant une expatriation ou une émigration.

Les travaux de recherche qui se sont penchées sur le cas des apprenants iraniens de FLE abordent principalement la compétence linguistique. Mehrabi (2017), par exemple, analyse la

production orale des apprenants iraniens ; Katouzian (2016) s'intéresse aux difficultés qu'ils rencontrent dans la gestion des finales verbales en /E/, et Mousavi *et al* (2018) étudient les problèmes des apprenants iraniens dans la compréhension écrite de textes en français. Le travail de Yadegari (2011) nous semble être le seul qui porte sur ce qu'elle qualifie de « compétence communicative non-linguistique » des apprenants iraniens de FLE. Elle s'intéresse au savoir socioculturel et au langage non verbal des Iraniens dans leur « communication avec les natifs en France ».

La recherche de Yadegari souligne l'existence d'un manque dans le contexte d'enseignement-apprentissage du FLE en Iran en ce qui concerne la composante socio-culturelle de la compétence de communication. L'enseignement universitaire ne forme pas suffisamment les étudiants, futurs-enseignants, à la compétence communicative socioculturelle et interculturelle¹, ce qui peut ensuite avoir des conséquences sur le développement de ces compétences chez les apprenants iraniens formés par ces enseignants. Un questionnaire distribué par Yadegari, dans le cadre de sa thèse, auprès de quinze étudiants iraniens à Strasbourg révèle que malgré des compétences et des savoirs sur la société et la culture française, ils rencontrent des difficultés dans « la communication avec les natifs » en France. Ces résultats convergent avec notre intuition de départ et confirment notre intérêt pour le sujet. Afin de déterminer les besoins des apprenants iraniens, Yadegari effectue une étude comparative des comportements communicatifs non-verbaux chez les Français et les Iraniens. Pour les comportements français, elle se base sur des entretiens avec les natifs ainsi que sur les observations qu'elle a faites en France. Elle cherche à identifier des différences dans les gestes, les mimiques, la posture, les tendances gustatives et olfactives, la conception de l'espace et du temps dans les deux langues-cultures. Toute différence est, selon elle, source de malentendus ou de difficultés éventuels.

Notre étude se distingue de celle de Yagedari du point de vue de la méthodologie d'enquête de terrain et des ressources théoriques mobilisées. En effet, nous ne partons pas de l'*a priori* selon lequel l'existence de différences culturelles serait forcément source d'une difficulté dans la communication interculturelle mais nous interrogeons des Iraniens expatriés en France pour découvrir les points d'achoppement interculturels qui se sont manifestés dans leurs expériences de contacts avec des Français. La méthode empirico-inductive qui a été retenue pour notre

¹ Elle a étudié les modules proposés en licence de langue et littérature française à l'université Shahid Beheshti de Téhéran et constate que sur 135 unités, seulement 4 sont consacrées à la communication et aucune à la connaissance socioculturelle.

travail privilégie un départ du terrain. Le chercheur n'a pas d'hypothèses précises à vérifier mais des questionnements qu'il affine au fur et à mesure et dans un va-et-vient entre le terrain et les lectures théoriques. L'entretien compréhensif nous a paru une méthode de recueil de données adaptée à la démarche choisie puisque des questionnements plus approfondis peuvent se dégager lors des échanges avec les interviewés. L'entretien permet non seulement au chercheur de prendre connaissance des représentations de ses informateurs mais aussi d'avoir accès à la part émotionnelle vécue lors des échanges interculturels. Pour l'analyse des données d'entretien, nous nous sommes initialement fondée sur les travaux effectués en pragmatique en persan (Koutlaki, 2002 ; Sharifian, 2011 ; Izadi, 2015) et en français (Kerbrat-Orecchioni, 1994 ; Béal, 1993, 2013 ; Dewaele, 2002, 2006).

En étudiant les difficultés rencontrées par les Iraniens dans la communication interculturelle, notre recherche s'est dirigée vers la socialisation en Lx² et son lien avec la compétence pragmatique et l'identité de l'apprenant. Lors de la socialisation de l'enfant ou du novice dans sa langue-culture maternelle, les compétences linguistique et pragmatique se développent de manière simultanée. En effet, dès le moment où l'enfant naît, il se trouve dans un monde qui est socialement et culturellement saturé par les symboles, les idéologies, les pratiques (Ochs & Schieffelin, 2008). L'individu, pendant sa socialisation en Lx, a donc déjà une compétence pragmatique dans sa L1 qui repose sur ce que Sharifian appelle « ses conceptualisations culturelles » (2011) et sur son expérience vécue. Ces normes et standards sociopragmatiques peuvent être très influents et difficiles à changer (Kecskes, 2019). Se posent alors la question de la disposition de l'individu à s'approprier des normes de politesse en L2 et la question des enjeux identitaires liés à certains usages socioculturels de la langue (Kecskes, 2013 ; Li, 2017). A travers cette recherche, nous voudrions savoir si, lors de leur socialisation en français, les expatriés iraniens rencontrent des difficultés qui sont le résultat de conceptualisations culturelles différentes dans la langue-culture source et la langue-culture cible et si des enjeux identitaires peuvent influencer l'appropriation des normes de la nouvelle langue-culture.

Le degré de sensibilité interculturelle (Bennett & Bennett, 2001) de l'apprenant et son ouverture envers la culture de l'autre sont également des éléments qui peuvent influencer le développement de la compétence pragmatique en Lx. Nous allons donc, dans cette thèse, nous intéresser au développement de ces deux compétences chez les apprenants iraniens.

² Le français n'étant pas la seconde langue étrangère (L2) des apprenants iraniens, nous avons préféré utiliser « Lx », comme le propose Dewaele (2018), pour parler de toute langue étrangère acquise après l'âge de trois ans et correspondant à tout niveau de compétence.

L'identification des difficultés rencontrées par les Iraniens dans des situations interculturelles, la connaissance et la prise en compte de certains des enjeux de leur socialisation tardive à l'étranger nous semblent essentielles dans la perspective d'une formation visant à préparer les apprenants de FLE en Iran à l'expatriation et donc à la rencontre directe avec l'autre. Pour être efficace, une formation doit pouvoir répondre aux besoins spécifiques des apprenants auxquels elle s'adresse et être contextualisée.

C'est pour répondre à ces impératifs que notre étude auprès des expatriés iraniens en France s'est doublée d'une enquête de terrain permettant de mieux comprendre le contexte général (place de la culture dans l'enseignement des langues en Iran) et le contexte spécifique (attitudes, représentations, pratiques des enseignants et apprenants des centres privés de langue qui forment les candidats à l'expatriation). Les résultats de ces recherches ont servi de point de départ à notre recherche-action.

Catroux (2002 : 10) définit ainsi l'objectif de la recherche-action :

« L'objectif principal de la recherche-action est de fournir un cadre aux investigations qualitatives effectuées par les enseignants et les chercheurs en situations complexes de classe. Elle contribue à faciliter l'identification d'un problème ou l'émergence d'une question saillante et la résolution de ceux-ci par la mise en place de stratégies visant à l'amélioration d'une situation insatisfaisante pour chacun des participants. »

La dynamique de recherche-action nous conduit à faire dialoguer, dans notre thèse, la connaissance du terrain avec la théorie (en pragmatique interculturelle et en didactique de l'interculturalité) pour élaborer des propositions didactiques visant à enrichir la dimension socioculturelle des enseignements de FLE en Iran. Notre étude sur le terrain des instituts privés de langue de Téhéran a confirmé d'une part le statut marginalisé des composantes culturelles dans l'enseignement du FLE et, d'autre part, la présence importante d'apprenants préparant une émigration. Une séquence pédagogique a donc été conçue, en prenant en compte les besoins identifiés dans les entretiens réalisés auprès des expatriés et répondant à la spécificité du terrain. Cette séquence a été mise en œuvre par des enseignants iraniens auprès de leur public d'apprenants adulte en Iran. Les interactions de classe lors de ces exploitations ont été enregistrées pour être analysées et contribuer à éclairer les enjeux didactiques du développement de compétences pragmatiques et interculturelles des apprenants iraniens.

La recherche menée en France puis en Iran tente de répondre aux questions suivantes :

- Quelle place occupe la dimension culturelle dans la pratique de classe des enseignants en Iran et dans le champ motivationnel des apprenants iraniens ?

- Comment, au cours de leur expatriation en France, les interviewés ont pu développer des conceptualisations culturelles différentes ? Quels changements identitaires cette socialisation a-t-elle pu provoquer chez eux ?
- Dans quelle mesure l'exploitation d'une séquence pédagogique conçue d'après une démarche de situation-problème favorise-t-elle une prise de conscience pragmatique et interculturelle chez les apprenants de FLE en Iran ?

A partir de ces questionnements, nous avons organisé notre travail de thèse en trois parties. Dans la première partie, nous abordons la question de l'altérité dans le système éducatif en Iran (chapitre 1). Compte tenu de l'idéologie d'un islam politique promue par le gouvernement iranien, il nous a semblé indispensable, pour mieux cerner le contexte, de déterminer la place qu'accordent les décideurs de la politique éducative iranienne aux composantes culturelles dans l'enseignement d'une langue étrangère. Quelques textes officiels et manuels de langues conçus par l'éducation nationale ont été étudiés afin d'apporter des éléments de réponse à cette interrogation.

Après cette présentation de l'influence de la politique éducative sur l'enseignement des langues en Iran, notre attention s'est dirigée vers l'enseignement-apprentissage du FLE dans le cadre des instituts privés de langues à Téhéran. Le lien entre la motivation des apprenants de FLE en Iran et le projet d'émigration a été étudié à partir des entretiens avec des enseignants et des questionnaires recueillis auprès des apprenants (chapitre 2 et 3). Dans cette première partie, nous prenons ainsi connaissance de quelques spécificités du contexte actuel d'enseignement-apprentissage du FLE en Iran, pays actuellement marqué par une vague d'émigration vers les pays francophones.

Dans la deuxième partie, afin de préciser quelles sont les difficultés des apprenants iraniens dans les interactions interculturelles, nous avons mené une enquête ethnographique à l'aide d'entretiens avec des Iraniens habitant en France. Il nous a également semblé pertinent d'interroger quelques expatriés français habitant en Iran. Ces entretiens complémentaires nous permettent d'avoir accès aux « zones muettes » (Abric, 2005) des représentations, c'est-à-dire, celles qui ne sont pas exprimées par l'interviewé. Le croisement des regards réciproques de ces deux groupes permet de trouver des points de convergence et de divergence dans les difficultés interculturelles qu'ils ont rencontrées.

Dans le premier chapitre de cette partie, une analyse thématique des entretiens ont permis de présenter une liste des difficultés rencontrées (chapitre 4). Parmi ces thématiques, le *ta'ârof* et le respect qui ont été le plus fréquemment évoqués par les expatriés iraniens et français ont fait

l'objet d'une étude approfondie (chapitres 8 et 9). Pour cette deuxième analyse, nous nous sommes appuyés sur les théories de la politesse (Brown & Levinson, 1987 ; Koutlaki, 2002 ; Kerbrat-Orecchinoni, 1994, 2002a ; Béal, 1993, 2013, Terkourafi, 2015) et le modèle du développement de la sensibilité interculturelle (Bennett & Bennett, 2001). Les apports du domaine de la socialisation pragmatique en L2 (Kecskes, 2013 ; Duff, 2012, Li, 2000) ont également été mobilisés pour comprendre le processus du développement de la compétence pragmatique chez les interviewés iraniens et français qui se trouvent en situation d'immersion (linguistique et culturelle). L'étude ethnographique effectuée dans cette partie, a contribué à identifier les besoins spécifiques des apprenants iraniens en termes de compétence pragmatique.

Ainsi, dans la troisième partie, les besoins identifiés ont été utilisés dans l'élaboration d'une séquence pédagogique. Celle-ci a été conçue selon l'approche de situation-problème afin de sensibiliser les apprenants iraniens à l'importance de la connaissance des composantes culturelles dans la communication interculturelle (chapitre 10). Cette séquence a été exploitée par six enseignants de FLE en Iran et les interactions de classe ont été enregistrées. Elles constituent des données que nous analysons dans le chapitre 12. Les échanges qui ont lieu autour des activités proposées font émerger des dynamiques interculturelles (Maillard, 2013). L'étude de ces dynamiques nous ont éclairé sur les représentations que les apprenants iraniens ont de leur propre culture et de la culture de l'autre et nous ont permis de mettre en évidence quelques spécificités des apprenants iraniens (surtout du point de vue de leurs représentations). Ces résultats pourront être utilisés dans la conception de formation pour ce public visant le développement de compétences pragmatiques et une sensibilité interculturelle ethnorelative (Bennett & Bennet, 2001).

Dans les annexes de ce volume, les conventions de transcription ainsi qu'un tableau indiquant la translittération utilisée pour les mots en persan ont été intégrés. Le volume annexe de cette thèse est principalement consacré aux transcriptions des six cours enregistrés. Une traduction en français du questionnaire de motivation ainsi qu'un exemplaire de la séquence pédagogique exploitée y figurent également.

**Première partie : La culture dans l'enseignement du
FLE aux adultes en Iran : pratiques d'enseignement,
attitudes et motivation des apprenants**

Nous présentons dans un premier chapitre le contexte particulier de l'enseignement des langues en Iran, pays marqué par une révolution qui a instauré en 1979 un régime islamique. Dans les réformes qui en découlent, l'enseignement des langues occupe une place particulièrement sensible du fait du rôle central que cette discipline est susceptible de jouer dans l'ouverture à l'altérité de la population. Dans le champ de l'enseignement des langues, la question de l'enseignement culturel soulève des enjeux idéologiques majeurs. Cela sera démontré à travers l'étude de manuels scolaire d'anglais et de français langue étrangère au niveau secondaire dans le chapitre 1.

L'enseignement du FLE en Iran est actuellement marqué par une vague d'émigration de jeunes iraniens vers le Québec. Des instituts de langues privés accueillent ces personnes qui ont besoin d'apprendre la langue mais surtout d'obtenir un diplôme certifié en français pour entamer leur procédure d'immigration. C'est précisément ce public et ce cadre institutionnel qui seront l'objet de notre étude dans les chapitres deux et trois. Nous mènerons deux enquêtes de terrain, l'une à l'aide d'entretiens avec les enseignants de FLE iraniens et l'autre à partir de questionnaires auprès des apprenants de trois instituts à Téhéran. A l'aide de ces deux enquêtes, nous tenteront de répondre aux questions suivantes :

- Quelle place occupe la culture dans la pratique de classe des enseignants et dans le champ motivationnel des apprenants iraniens ?
- L'objectif d'émigration d'une partie du public apprenant iranien aurait-il une influence sur leur motivation et leur implication dans l'apprentissage du FLE ? cet objectif aurait-il un effet sur leurs attitudes face aux activités de classe, les compétences qu'ils privilégient dans leur apprentissage, et l'intérêt qu'ils portent à la culture de l'autre ?
- Quelles sont les représentations des enseignants sur les besoins sociopragmatiques de leurs apprenants ?

La réponse à ces questions nous apportera une connaissance plus approfondie du contexte d'enseignement-apprentissage du FLE en Iran et nous permettra de préparer notre terrain d'intervention puisque la recherche-action que nous prévoyons d'effectuer (partie 3) se réalisera dans ce cadre.

Chapitre 1.

L'altérité dans le système éducatif en Iran

Dans divers documents publiés par le Conseil de l'Europe, le rôle de l'éducation dans le développement de la compétence interculturelle est mis en avant, devant contribuer à la formation d'une personnalité interculturelle. Dans le contexte scolaire iranien, l'importance de l'éducation a été également prise en compte mais avec des objectifs différents de ceux du Conseil de l'Europe puisqu'on attend des institutions éducatives qu'elles participent au développement d'une personnalité croyante (musulmane/Chiite) et nationaliste. En effet, après la révolution du 1979 qui instaure une république islamique en Iran, le pays a vécu également une autre révolution appelée « révolution culturelle » (1981-83). Celle-ci visait toutes les institutions éducatives, de l'école à l'université. Il s'agissait d'islamiser l'éducation nationale et de lutter contre ce qui représente pour le régime une « invasion culturelle » occidentale.

On pourrait dire, pour présenter les choses de manière générale, qu'alors que le Conseil de l'Europe invite les institutions éducatives des différents pays à ouvrir les élèves à la diversité linguistique et culturelle, la politique éducative de l'Iran se base sur la méfiance envers l'autre. L'un des principaux slogans de la révolution était « ni l'Est, ni l'Ouest, la République Islamique ». Cette idéologie de méfiance se manifeste aussi dans les manuels scolaires, notamment ceux d'histoire et d'éducation civique. Nous n'entrerons pas dans les détails de l'image de l'autre présente dans ces manuels car ce sujet dépasse largement les limites du présent travail. Nous nous limiterons seulement à un bref aperçu des manuels de langues étrangères, et notamment de l'anglais et du français.

Dans ce chapitre, nous évoquerons l'apprentissage des langues dans un contexte scolaire, et nous étendrons notre intérêt à l'enseignement du FLE aux adultes, plus précisément dans un contexte d'enseignement privé puisque c'est celui dans lequel se déroule la recherche-action

présentée dans la troisième partie de cette thèse. Pour ce faire, nous commencerons par un survol de l'histoire de l'enseignement du français en Iran pour arriver à l'époque contemporaine, qui est influencée par la vague d'émigration des Iraniens vers le Québec et leur besoin d'apprendre le français.

1.1. L'ancrage idéologique des conflits entre l'Iran et l'Occident et son impact sur la politique éducative en Iran

Commençons par voir brièvement ce que « culture » représente dans l'idéologie de la « révolution culturelle ». Le 29 décembre 1981, Khomeyni, le chef de la révolution islamique, déclare dans le journal *Ettelâ'at* :

« Il faut briser les idoles intellectuelles qui viennent d'ailleurs. Quand un pays veut envahir un autre pays, il commence par la culture. [...] L'université islamique signifie qu'elle doit être indépendante, dissociée de l'Ouest et de l'Est. Il nous faut une nation, une université et une culture indépendante. Nous n'avons pas peur d'une invasion militaire ni d'un blocus économique, mais nous redoutons la dépendance culturelle. »³

Le leader iranien décrit une méfiance et une hostilité vis-à-vis de la culture de l'autre, qu'elle vienne de l'Est ou de l'Ouest. Cela fait écho à l'idéologie de la révolution islamique et s'oppose à la politique d'ouverture et de modernisation du pays instaurée à l'époque du Mohammad Reza Pahlavi (1919-1980), le Shah d'Iran. Un autre terme apparaît également à cet époque pour combattre l'influence de la culture occidentale, c'est celui d'« invasion culturelle ». Il s'agit de lutter contre toute influence de la culture occidentale, considérée comme impure et inappropriée à une idéologie islamique. Comme l'attestent les paroles du Leader iranien, dans les premières années après la révolution, la propagande de l'État considère l'« invasion culturelle » plus dangereuse qu'une invasion militaire (Khosravi, 2008 : 20).

La notion d'« invasion culturelle » a cependant été pensée avant la révolution dans les années 60 et 70 par des intellectuels iraniens (Ahmad Fardid, Ali Shariati, Jalal Al-e Ahmad, Daryush Shayegan). Selon Boroujerdi (1996, cité par Khosravi 2008 : 21), « en s'inspirant d'une idéologie du nativisme, ces intellectuels encouragent l'aspiration à une “ pureté ” qui aurait été démolie par l'occidentalisation ». L'ouvrage de Al-e Ahmad, *Gharbzadegi* (1962), a certainement été décisif dans le développement de la notion d'invasion culturelle.

³ Traduit par Devictor (2013 : 15)

Dans cet essai, Al-e Ahmad critique la politique d'occidentalisation du Shah qui, selon lui, veut faire en sorte que les Iraniens imitent le modèle de la culture occidentale. *Gharbzadegi* qui peut être traduit par « occidentalite » ou « être tourmenté par l'Occident » (Khosravi, 2008 : 21.) est une métaphore pour une « maladie culturelle ». Selon Al-e Ahmad (Al-e Ahmad, 1982 : 3), « we are dealing with a sickness, a disease imported from abroad and developed in an environment receptive to it »⁴. Pour Shariati (1977), un autre militant de la lutte contre l'influence de l'Occident, le moyen de lutter contre cet occidentalite est de faire un retour sur soi et de revenir à ses valeurs islamiques.

Depuis la révolution, le régime a utilisé un jargon médical pour donner une légitimité à sa politique d'occidentalophobie. Dans les discours officiels, on parle de « microbes culturels » et d'une nécessité d'immuniser la nation (surtout les jeunes) contre les « maladies culturelles » à travers une « vaccination culturelle » (Khosravi, 2008 : 22). Les communications de masse, comme la radio, les antennes paraboliques, les vidéos et, plus récemment, l'internet et les réseaux sociaux sont considérés comme la source de cette invasion culturelle et ont été bloquées⁵ afin de limiter l'accès des Iraniens aux contenus culturels occidentaux. C'est aussi à travers cette politique de prévention que les manuels scolaires, considérés trop occidentalisés, ont été contraints d'être modifiés.

1.2. La représentation de l'altérité dans les manuels scolaires d'anglais et de français en Iran

Les langues étrangères sont introduites dans l'éducation nationale en Iran à partir de la deuxième année de collège, soit la septième année de scolarisation. L'arabe est obligatoire et l'anglais est une autre langue étrangère qui s'impose aux élèves. Elle s'impose, car les cours des autres langues, par manque d'effectif d'enseignants et d'élèves volontaires, se voient en général supprimés. Cela contraint les quelques intéressés par d'autres langues étrangères à suivre la majorité et à choisir l'anglais⁶. Concernant l'arabe, bien qu'il ait un statut de langue étrangère, il ne provoque pas le même effet d'« étrangeté » pour les élèves que l'anglais. En

⁴ « Nous avons affaire à une maladie, une maladie importée de l'étranger et développée dans un environnement réceptif » (Notre traduction)

⁵ Il faut préciser que la population arrive largement à contourner ces blocages.

⁶ Lors des entretiens informels avec des enseignants de FLE en Iran, nous avons appris que le français est enseigné parallèlement à l'anglais comme une troisième langue optionnelle dans certaines écoles privées. Ce sont alors des diplômés de FLE (master ou doctorat) qui se chargent de cet enseignement sans pour autant être rattachés à l'éducation nationale. Dans ce contexte, le français a le statut d'une matière extrascolaire qui ne fait alors pas objet d'une évaluation nationale et n'est pas pris en compte dans le calcul de la moyenne finale.

effet, depuis le cycle primaire (et même parfois avant), ils sont familiarisés avec cette langue à travers des récitations du Coran et la mémorisation de quelques versets. Il faut également noter que l'enseignement de l'arabe (au secondaire) est principalement effectué par une méthodologie grammaire-traduction ; c'est par ailleurs un arabe littéraire qui est enseigné. La culture dans les manuels scolaires d'arabe se présente comme une entité homogène et correspond à une culture islamique. À aucun moment des allusions aux pays arabophones ne sont faites dans le contenu des manuels. L'objectif n'est nullement de donner des compétences communicatives aux élèves iraniens dans cette langue ni de leur offrir une ouverture interculturelle vers le monde arabe. Au contraire, l'apprentissage est fondé sur la maîtrise des éléments linguistiques et grammaticaux qui leur permettront de mieux lire et comprendre le Coran.

Par conséquent, seul l'anglais est réellement considéré comme une langue étrangère pour les élèves iraniens, du fait d'un alphabet différent et d'une familiarité sonore moins grande que l'arabe. Dans cette partie, nous nous intéresserons aux deux dernières générations de manuels d'anglais conçus en Iran.

En 1990, une nouvelle génération de manuels⁷ est publiée dans le but d'ajouter un peu de contenu communicatif à l'enseignement qui était jusqu'alors principalement centré sur une méthodologie traditionnelle (grammaire-traduction). Mais concrètement, cela ne se limite qu'à de petits dialogues en fin d'unités, ce que les enseignants, n'ayant pas une formation adaptée, omettent de travailler dans leurs cours (Mohammadi & Moradi, 2015). L'image qui est donnée de l'autre dans cette génération de manuels, est en outre complètement absente puisque le décor se situe dans le pays des élèves. Selon Zarate, la dévalorisation de la culture de l'autre ne fait pas toujours objet d'un discours explicite mais « c'est plutôt à travers les procédés de valorisation de la culture de l'élève que les effets de dévalorisation de la culture étrangère sont à appréhender » (Zarate, 1995 : 12).

⁷ Ces manuels seront conservés sans changement pendant 23 années (de 1990 à 2013) !

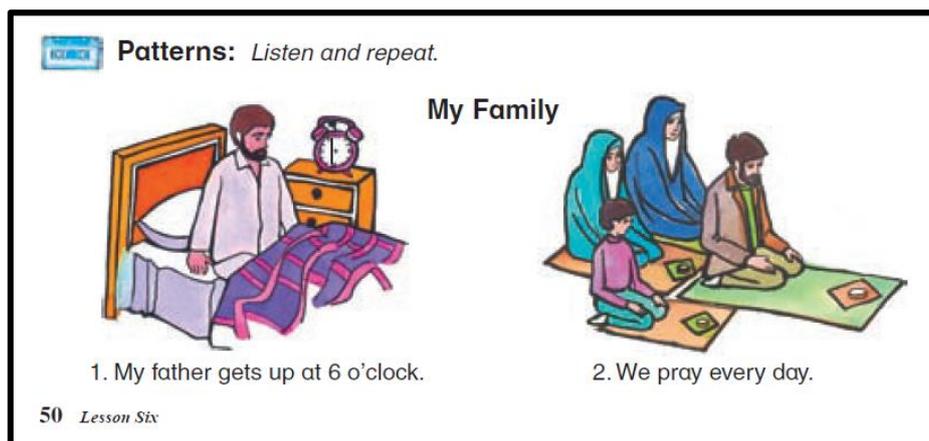


Figure 1. Extrait de manuel d'anglais (deuxième année de collège), 2012

Dans la figure 1, une activité est présentée dont l'objectif linguistique est d'introduire des verbes d'activités quotidiennes, l'heure et des adverbes de fréquence. Sur les deux images, une certaine représentation de la famille iranienne conforme aux idéaux du régime islamique est montrée, représentation qui est pour beaucoup d'élèves iraniens totalement éloignée de la réalité qu'ils vivent. On voit le père de famille qui se lève sans être dans un lit conjugal, ce qui veut enseigner aux élèves que l'intimité d'un couple fait partie des sujets tabous, ou bien on voit une scène de prière en famille. Non seulement dans cet extrait il n'y a pas de traces de la culture de l'autre, mais il n'est pas non plus réellement représentatif de la culture locale.

Par ailleurs, tout au long de ce manuel de deuxième année de collège (la première année où les langues étrangères sont introduites dans la scolarisation), n'apparaît qu'à trois reprises le nom de John Smith. Les autres prénoms sont tous iraniens mais d'origine religieuse (islamique ou chiite) et donc non représentatifs de la diversité de la société iranienne.

Ces dernières années, on constate de nouveaux efforts pour renouveler les manuels de langues dans le but de les adapter davantage à une approche communicative. Dans le manuel Prospect 1, publié en 2013, des changements apparaissent au niveau de la forme et, à certains égards, du contenu. La politique éducative envers la culture de l'autre reste cependant identique. Dans les rares cas où il y a une allusion directe faite, par exemple, aux pays anglophones, cela reste limité à des éléments encyclopédiques (des monuments touristiques célèbres) et on ne rentre jamais dans les façons de vivre et de penser des anglophones (Alehosseini, 1393 = 2014). Les titres des unités comme : *ma nationalité, mon emploi du temps, mes compétences, ma santé, ma ville*, etc., montrent une volonté d'enseigner à communiquer en L2 mais concrètement, dans le contenu des dialogues, on constate un effacement de l'objectif communicatif car la mise en activité du « moi » s'effectue au détriment de la passivité de « l'autre » qui ne trouve pas la

chance d'être découvert. Dans cette perspective, selon Alehosseini (*ibid.*), les élèves iraniens apprennent à se présenter à l'autre mais n'ont pas besoin, en outre, de le connaître.

Un exemple flagrant de ce phénomène est visible dans le manuel Prospect 2 (troisième année de collège) où un dialogue (figure 2) est présenté entre Morteza, un Iranien, et un dénommé Phanindra, dont on ne sait d'ailleurs ni s'il s'agit d'un homme ou d'une femme, ni de quelle origine il ou elle est issu(e). Phanindra pose des questions à propos de la ville d'Ispahan. Morteza lui répond mais ces questions ne sont jamais retournées à Phanindra et on n'apprend rien sur lui ou elle. L'autre n'a donc qu'un rôle de « poseur de questions » (*ibid.*) afin de proposer un support dialogal grâce auquel Morteza pourra présenter sa culture (et donc celle des apprenants) sans que ne soit esquissé un dialogue interculturel.

Conversation

Listen to Morteza and Phanindra talking about Isfahan.

Phanindra: Morteza, tell me about Isfahan. Where is it?

Morteza: Well, Isfahan's an old city in the center of Iran.

Phanindra: What's it like?

Morteza: It's a big and clean city.

Phanindra: Any famous buildings?

Morteza: Yes, many. Actually, Isfahan is very famous for its mosques and palaces.

Phanindra: Are there any museums?

Morteza: Yes, some great ones.

Phanindra: I should see the city soon.

Morteza: Sure, and we can have special food downtown.

Lesson 5

42

Figure 2. Extrait du manuel Prospect 2, Unité 5, My city, 2014

Dewaele (2009 : 177) compare ce type d'enseignement des langues étrangère – c'est-à-dire enseigner la langue sans la culture et les attitudes des communautés qui la parlent à un

enseignement « avec une pince à linge sur le nez ». Cela serait, selon lui, le résultat d'une exigence politique ou économique. En effet, d'après Zarate (1995 : 18), la nature du pouvoir politique local, en l'occurrence un pouvoir totalitaire (théocratie), est déterminante dans le choix des contenus d'enseignement et de l'image qui est montrée de l'autre. Selon elle (*ibid.*), pour comprendre la manière dont la culture de l'autre est représentée dans les manuels scolaires, il faut aussi regarder le type de relation ou de conflit qu'il y a entre le pays de l'apprenant et le pays dont la langue étrangère est enseignée. Pour le régime islamique d'Iran, l'Occident est considéré comme un ensemble homogène qui représente la modernité, attise la méfiance et dont les valeurs vont à l'encontre des croyances islamiques. Le régime adopte donc une politique qui ne favorise pas l'ouverture sur l'autre, car il considère l'Occident comme susceptible de remettre en question son autorité. Il privilégie donc, à travers les manuels scolaires, la valorisation d'une identité nationale et islamique (Paivandi, 2006) et cette politique s'impose aussi aux manuels de langues étrangères. Selon Zarate (1995 : 18), « *Là où la valorisation de la culture maternelle est au service des intérêts identitaires nationaux, la description du manuel de langue dépend davantage du système de valeurs du pays où il est diffusé que de celui du (des) pays dont il témoigne. C'est dans les pays qui bénéficient d'une faible reconnaissance internationale que l'affirmation identitaire tend à être la plus explicite dans les manuels* » (souligné par l'auteur).

Pour Paivandi, professeur en science de l'éducation et auteur d'un ouvrage intitulé *Religion et éducation en Iran, l'échec de l'islamisation de l'école* (2006), malgré sa politique d'hostilité et de méfiance envers la culture occidentale, le régime iranien a rencontré un échec dans son objectif d'islamiser la jeune génération à travers les manuels scolaires. Selon lui, « l'éducation ne se réduit pas à l'inculcation unilatérale fonctionnant à partir de normes et d'initiatives figées d'une institution sur un sujet supposé passif » (Paivandi, 2014). On peut constater un conflit entre la volonté des élèves d'être « acteurs » de leur vie et le système éducatif qui cherche à leur imposer une certaine idéologie politique et sociale. Selon Paivandi (2006 : 180), depuis les années 1990, les chercheurs en sciences sociales et humaines commencent à évoquer « la résistance culturelle grandissante de la nouvelle génération et sa faible adhésion aux valeurs de la République islamique ». Il parle d'une crise identitaire et idéologique qui se développe en opposition à la politique d'islamisation du régime. Selon lui, en 2001, les jeunes (à Téhéran) écoutent de la musique occidentale et bien qu'ils mémorisent les contenus des cours, ils n'y adhèrent pas pour autant (*ibid.*). Il nous semble cependant que ce que le régime a réussi à faire est de constituer un environnement isolé où le contact avec l'autre est beaucoup plus difficile.

Dans le domaine du français langue seconde, une série de manuels a été conçue à la demande de l'Éducation nationale, il y a 20 ans. La dernière édition date de 2015 et il n'y a pas eu de réédition depuis. Il est donc très difficile d'en trouver sur le marché. Nous avons cependant pu retrouver le manuel de première et de troisième année de lycée sur internet. Un passage dans l'introduction de ces deux manuels a attiré notre attention. Bien que les concepteurs insistent sur l'importance accordée aux compétences communicatives comme la compréhension et la production orale et écrite, ils associent bizarrement ces principes aux caractéristiques de l'homme du point de vue du Coran (*la réflexion, la raison, la science, la croyance en l'existence Divine, la bonne action et la morale*) et espèrent que l'enseignement aboutira au développement des élèves vers une voie divine, chose qui n'est pas envisagée dans les manuels d'anglais.

Pourtant, concrètement, ces deux manuels semblent plus ouverts sur l'altérité (même si cela reste assez limité) que les manuels d'anglais. La culture française, en tant que culture littéraire apparaît sous forme de poèmes (Verlaine, Hugo, Guillevic). Des personnages français et occidentaux comme les frères Lumière, Edison, Einstein sont présentés à travers des documents authentiques tirés de *Tout l'Univers*, une encyclopédie pour les enfants publiée chez Hachette. L'intérêt pour la poésie française montre que les concepteurs de ces manuels étaient probablement issus du domaine littéraire. En ce qui concerne la présence des personnalités scientifiques célèbres, selon Paivandi (2006), malgré la politique de méfiance envers l'Occident, certaines figures scientifiques internationalement connues trouvent leur place dans les manuels scolaires approuvés par l'Etat.

Dans le manuel de première année de lycée, les dialogues se passent toujours dans un contexte local mais les personnages ont pour la plupart des prénoms d'origine persane, et non pas à connotation religieuse comme c'est le cas dans les manuels d'anglais.

Après cet aperçu de la politique éducative iranienne envers l'altérité, nous nous intéresserons à la place de la francophonie et au contexte d'apprentissage du FLE chez les adultes en Iran qui est assez particulier et marqué par la vague d'émigration des jeunes Iraniens. Cet enseignement s'effectue dans un cadre institutionnel privé qui est plus ouvert et plus tolérant envers l'image de l'autre et en cela il se distingue de la politique imposée par le régime.

1.3. Survol historique de la francophonie en Iran⁸

Le français est officiellement entré en territoire de Perse au 17^{ème} siècle par l'initiative d'un missionnaire français à enseigner cette langue à la cour d'Ispahan sous Shah Abbas II (1642-1666). Deux siècles plus tard, le Shah d'Iran parlait parfaitement français ainsi que la majorité des nobles de la cour Qadjar (Gashmardi & Salimikouchi, 2011 : 100). C'est justement au 19^{ème} siècle que la pratique du français atteint son apogée en Iran. À l'époque de Nasseredin Shah Qadjar (1831-1896), et sous la supervision d'Amir Kabir, le chancelier de la Perse, la première école d'enseignement supérieur a été créée et pour la première promotion, l'enseignement était majoritairement dispensé en français par des professeurs d'origine française (*ibid.*). C'est aussi à la même époque que de nombreux chefs d'œuvres littéraires français mais aussi mondiaux ont été traduits à partir de cette langue vers le persan. D'où le grand nombre d'emprunts (*merci, carte, cravate, minijupe, etc.*) et de calque (*point de vue, pomme de terre, compter sur quelqu'un, monter sur scène, etc.*) du français qui existent aujourd'hui en persan (*ibid.* : 104). Le français, symbole de la littérature, de la culture, de la modernité et de la pensée des lumières a inspiré beaucoup d'intellectuels iraniens. Les œuvres de Montesquieu et de Rousseau ont été découvertes en Iran (majoritairement à travers leur traduction en turc ou en arabe) au début du XX^{ème} siècle et ont influencé les intellectuels iraniens partisans de la révolution constitutionnelle de 1909 en Iran (*ibid.* : 106 ; Behnam, 1991 : 131).

Au début du 20^{ème} siècle, on voit apparaître des écoles françaises, comme Jeanne d'Arc et l'Alliance Française, surtout à Téhéran et dans quelques grandes villes du pays. Ces écoles ont joué un rôle important dans la diffusion de la langue et de la culture française en Iran. À partir de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle, le français commence à perdre de son essor en Iran, notamment en raison de la présence politique anglaise et américaine. Malgré ce déclin progressif qui arrive à son point culminant après la révolution de 1979, où le français est presque écarté au détriment de l'anglais, cette langue incarne toujours la représentation d'un certain élitisme culturel, populaire chez les intellectuels et universitaires iraniens. C'est pourquoi, la francophonie sous sa forme de langue de Pensée et de Culture reste d'après Gashmardi et Salimikouchi (2011) une francophonie latente en Iran.

⁸ Les lignes qui suivent sont en partie reprises de notre article « Les enjeux sociaux et didactiques de l'insertion du CECR en Iran », In *Actes du colloque international de l'enseignement-apprentissage du FLE dans la perspective du CECR dans des contextes non-européens*, en ligne, Carnet des jeunes chercheurs du CREM, 2018. <https://ajccrem.hypotheses.org/442>.

Cependant, une nouvelle tendance pour l'apprentissage du FLE en Iran est apparue depuis une dizaine d'années qui concerne les Iraniens qui cherchent à émigrer au Québec et qui ont besoin d'apprendre le français. Comme nous allons le voir par la suite, la manière dont ces apprenants perçoivent leur apprentissage est différente de la façon dont le français et son apprentissage étaient appréhendés jusqu'à la fin du 20^{ème} siècle, c'est-à-dire une langue de Culture et de Pensée.

1.4. L'enseignement-apprentissage du FLE en Iran aujourd'hui

L'enseignement du français est aujourd'hui dispensé principalement dans trois cadres :

- À l'université, dans plus de vingt départements dans différentes villes d'Iran. Cet enseignement va de licence au doctorat. En licence, les filières principales sont la langue et la littérature française et la traductologie. La didactique du français langue étrangère est ajoutée à ces filières pour le niveau de master ainsi que, plus récemment, les études françaises. La plupart des diplômés, à la sortie de l'université, entreprennent le travail d'enseignant de FLE dans des instituts privés de langues qui sont très populaires dans les grandes villes iraniennes. Ces jeunes enseignants n'ont pas tous une formation adaptée pour cette tâche, surtout ceux issus des filières de littérature française et de traductologie.
- Dans quelques collèges et lycées bilingues à Téhéran et à Ispahan. Ces institutions qui sont principalement privées représentent un nombre très limité à l'échelle du pays. Comme on l'a vu, c'est l'anglais qui jouit d'une plus grande popularité⁹.
- Dans le cadre des instituts de langues privés, principalement pour un public d'adultes. L'enseignement s'effectue à presque tous les niveaux (A1 à C1). Ces instituts de langues étant des institutions privées, ils ne sont pas obligés de suivre la politique éducative de

⁹ Même si récemment et à la suite du discours du Guide suprême en 2016 sur l'importance de se libérer de l'hégémonie de l'anglais, quelques mouvements se sont lancés pour encourager l'apprentissage d'autres langues, notamment le français, l'espagnol, l'italien, etc. À ce sujet, des demandes de la part du ministère de l'éducation nationale sont adressées aux universitaires et spécialistes de la didactique du FLE en Iran pour la conception de nouveaux manuels scolaires.

l'état et ne font pas objet d'une inspection rigide¹⁰. Il faut cependant préciser que leur liberté reste dans la limite des marges définies par le régime.

Ce dernier cadre comprend la majorité des apprenants de FLE en Iran avec plus de 30 000 apprenants (selon le site de l'ambassade de France en Iran) inscrits chaque année¹¹. Etant donné que ces instituts privés jouissent d'une plus grande liberté, les responsables pédagogiques choisissent de travailler avec les manuels de FLE existant sur le marché actuel en France et conçus d'après les principes du CECR. Le CECR a surtout influencé ce contexte éducatif et l'a façonné en quelque sorte puisqu'aujourd'hui, les programmes éducatifs sont organisés, dans ces instituts, selon les niveaux du CECR. Mais l'influence du CECR ne se limite pas seulement à la distinction de certains niveaux de langues et concerne également la question de la certification.

1.5. L'entrée du CECR en Iran et son contexte social

L'insertion du CECR en Iran a un lien étroit avec la vague d'émigration des Iraniens vers le Canada et notamment vers le Québec qui a commencé aux environs de l'année 2005 et qui perdure aujourd'hui. Cette nouvelle vague d'émigration est liée à certains éléments géopolitiques et surtout à l'instabilité économique (l'inflation, la chute de la valeur de la devise nationale, des sanctions internationales, etc.) dans le pays¹². Le français est la langue officielle du Québec et la langue dans laquelle les candidats iraniens doivent passer leurs entretiens auprès des services d'immigration canadienne : il est donc devenu très populaire et le nombre d'instituts de langues privés s'est multiplié pour répondre aux demandes de ce public¹³. Si jusqu'alors, le français constituait un petit département dans les instituts privés avec un nombre très limité d'apprenants, on voit apparaître des instituts où on enseigne principalement le français et qui peuvent même être spécialisés dans la constitution du dossier de demande

¹⁰ Ils ont une plus grande liberté concernant le choix des contenus culturels que les institutions publiques et dépendant de l'état.

¹¹ <https://ir.ambafrance.org/La-cooperation-linguistique-et-educative>

¹² Pour une lecture approfondie sur ce sujet, cf. Namazi (2010).

¹³ Nous verrons par la suite que les apprenants de FLE qui se présentent aux instituts de langues privés ont des objectifs variés comme l'immigration au Québec, la poursuite des études en France, l'apprentissage d'une troisième langue, le loisir, la lecture d'ouvrages spécialisés en français (dans les domaines de la philosophie, la sociologie, l'art, la littérature, etc.), etc. Mais en terme quantitatif, ce sont les apprenants préparant une émigration qui l'emportent sur les autres.

d'immigration, la préparation à l'entretien à l'ambassade du Canada et la préparation aux examens de langue (TCF ou TEF) en vue de l'obtention des certificats demandés.

Pour la formation en FLE de cette population, il y avait un besoin en matériel pédagogique et les responsables pédagogiques des instituts ont choisi les méthodes et manuels les plus récents qui étaient bien sûr conçus d'après le CECR. Nous précisons qu'avant cette époque, les méthodes les plus populaires s'inscrivaient dans le courant des approches communicatives (les plus populaires étant *Reflète* (1999)¹⁴ et *Café Crème* (1997))¹⁵. Cette insertion se fait sans une formation au préalable des enseignants à cet outil ou au travail avec la perspective actionnelle¹⁶.

Le CECR a donc été inséré dans le paysage de la francophonie iranienne de manière accidentelle et sans aucune politique précise sur sa mise en œuvre sur le terrain iranien ou une réflexion sur sa contextualisation. L'insertion partielle ou plutôt la prise de contact des acteurs de l'enseignement du FLE en Iran avec le CECR s'est effectuée d'un côté par les manuels de FLE et d'un autre côté par les examens et les certificats de langues. Le développement de la certification répond principalement à la demande des apprenants qui préparent une mobilité étudiante ou professionnelle mais qui, surtout, voudraient compléter leur dossier de demande d'immigration pour le Québec. Cette nouvelle tendance a abouti à la création de formations visant spécifiquement la préparation aux examens de langue dans le but de répondre à la demande de ce public qui a besoin d'acquérir le niveau demandé par les institutions (université ou service d'immigration du Québec). La demande pour les certificats de langue a substantiellement augmenté à partir de 2013 où la politique du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion québécois (MIDI) a changé concernant les niveaux de langue des candidats requis pour l'immigration. En effet, le certificat de langue, d'un niveau minimum B2, est devenu obligatoire pour initier une demande d'immigration. Ceci est expliqué sur le site du ministère québécois de l'immigration¹⁷. Le site du CIEP¹⁸ présente également le niveau B2 comme le niveau de base exigé pour la constitution du dossier d'immigration au Québec et

¹⁴ Capelle, Guy, et Noëlle Gidon. 1999. *Reflète 1 : Méthode de français, livre de l'élève*. Paris : Hachette français langue étrangère.

¹⁵ Kaneman-Pougatch, Massia, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, et Sylvie Pons. 1997. *Café crème. 1 : méthode de français : guide pédagogique*. Paris, France : Hachette Français langue étrangère.

¹⁶ En 2008, l'institut Bayan Salis introduit pour la première fois en Iran la méthode *Rond-Point* (2004), la première méthode basée sur la pédagogie par tâche. Mais cela s'effectue sans aucune formation des formateurs au sujet de la perspective actionnelle et de la pédagogie par tâche. Le service culturel de l'ambassade de France en Iran qui organise des formations de formateur, n'a proposé sa première formation sur le CECR qu'au début de l'année 2009.

¹⁷<http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/immigrer-installer/gens-affaires/demande-immigration/demande-officielle/connaissances-linguistiques.html>.

¹⁸ <http://www.ciep.fr/faq/quel-niveau-dois-obtenir-dossier-dimmigration-soit-accepte-les-services-dimmigration-quebec>.

précise les points que chaque niveau et chaque compétence représentent. Comme on peut le constater dans la figure 3, il y a un déséquilibre entre les points accordés aux deux compétences orales (production et compréhension) et aux deux compétences à l'écrit (production et compréhension) : 5 points pour le niveau B2 en production orale alors que seulement 1 point pour le niveau B2 en production écrite.

Épreuves orales : jusqu'à 14 points			
Compréhension orale		Expression orale	
A1	0 point	A1	0 point
A2	0 point	A2	0 point
B1	0 point	B1	0 point
B2	5 points	B2	5 points
C1	6 points	C1	6 points
C2	7 points	C2	7 points

Épreuves écrites : jusqu'à 2 points supplémentaires			
Compréhension écrite		Expression écrite	
A1 à B1	0 point	A1 à B1	0 point
B2 à C2	1 point	B2 à C2	1 point

Figure 3. La valorisation des différents niveaux et compétences par le ministère québécois de l'immigration

On peut supposer une influence sur l'état psychologique des apprenants iraniens et leur motivation dans l'apprentissage des langues due à cette valorisation déséquilibrée. Nous aborderons la question de la motivation de ces apprenants de FLE, dans les deux chapitres qui suivront. Auparavant, il nous semble important de nous attarder quelque peu sur les notions de standardisation et de certification dans le CECR.

1.6. La question de la standardisation et de la certification dans le CECR

L'idée de la mise en place d'un cadre commun pour l'enseignement-apprentissage des langues en Europe est née après la chute du mur de Berlin où l'espace géopolitique européen a été redéfini. C'était l'occasion pour le Conseil de l'Europe de réfléchir à deux problématiques : d'une part, valoriser le partage, les échanges et l'harmonisation entre les pays d'Europe afin d'instaurer une stabilité dans la région et lutter contre la xénophobie ; d'autre part, dans la mesure où cette ouverture promettait une large mobilité sociale, économique et linguistique au sein de l'espace européen, il apparaissait nécessaire de définir une base commune pour la conception de programmes linguistiques, de diplômes et de certificats de langues, précisément pour faciliter cette mobilité. Le travail de l'équipe de recherche qui s'est chargée de répondre à ces deux problématiques a donné lieu à la publication du CECR en 2001.

Bien que le sous-titre du CECR soit *apprendre, enseigner, évaluer*, le résultat final est un document qui accorde beaucoup plus d'importance à l'évaluation. D'ailleurs, certains

chercheurs comme Berchoud (2017a), Springer (2011), Huver (2009, 2011, 2014) et Gohard-Radencovic (2017) considèrent que l'évaluation est en réalité l'objectif central du CECR, ou du moins c'est ce que ses usagers en retiennent. Aujourd'hui, l'aspect évaluatif du CECR (surtout les référentiels de compétences) est devenu, d'après Berchoud (2017a), « le principe organisateur de toutes les certifications, tous les diplômes de langue(s), [...] de tous les manuels ou méthodes de (F)LE, et *in fine* de toute la formation initiale et continue des professeurs de langues en Europe et même au-delà ».

Il semble que l'objectif initial du CECR a donc bien été atteint. Selon Huver et Springer (2011 : 144), d'un point de vue institutionnel, le CECR constitue une aubaine car il garantit « une certaine fiabilité et facilite la comparaison des résultats entre les établissements scolaires, entre les académies, entre les systèmes éducatifs européens ». Il est bon de rappeler que l'objectif évaluatif et certificatif était déjà central dans le symposium intergouvernemental de 1991 en Suisse, qui a donné lieu à l'élaboration du CECR. Le symposium s'intitulait « Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification ». Selon Huver et Springer, la transparence entre les pays européens soulignée lors de ce symposium concerne principalement l'évaluation (*ibid.* : 85-86) : « [...] il s'agit de proposer une définition commune et transparente des objectifs d'enseignement/apprentissage et des critères d'évaluation, celle-ci étant considérée comme la condition *sine qua non* de la « coopération » entre les responsables politiques des systèmes éducatifs en Europe ». On peut constater que dans cette optique, les objectifs sont prescrits par les institutions et les systèmes éducatifs à l'échelle européenne, sans pour autant tenir compte des objectifs d'apprentissage des apprenants eux-mêmes, ni de la nécessité de la contextualisation des apprentissages.

La transparence mentionnée dans le titre du symposium concerne également la certification, puisqu'on cherche à définir des principes communs pour la qualification des compétences en langues et la délivrance de certificats reconnaissables pour tous les pays d'Europe. Bien que l'intention du CECR soit une certification au service de la mobilité européenne, on constate aujourd'hui une survalorisation de celle-ci et « une demande sociale utilitaire de certification en langues » (Springer, 2011). D'où les effets de « bachotage », qui se révèlent contreproductifs : « on forme moins, mais on entraîne plus aux examens » (*ibid.*). Avec l'avènement d'une politique néolibérale et une focalisation sur la rentabilité économique, on se trouve même face à un détournement du sens, de la fonction et des enjeux de la certification, celle-ci ne servant plus tant à évaluer les apprentissages qu'à évaluer des systèmes (Huver, 2014). De ce fait, à l'étranger, l'efficacité du travail des attachés de coopération linguistique est

définie par le nombre de candidats inscrits aux examens de DELF et de DALF. De la même manière, en France, on évalue l'efficacité des dispositifs d'accueil des enfants allophones nouvellement arrivés à travers leur taux de participation et de réussite dans l'examen du DELF scolaire (*ibid.*).

Les principes de standardisation et de certification du CECR, au-delà d'une visée d'harmonisation, de transparence et de cohérence, ont entraîné une logique commerciale qui a pour conséquence de mettre davantage l'accent sur les résultats obtenus aux tests que sur l'apprentissage et l'enseignement proprement dits. Aujourd'hui avec une mobilité internationale croissante et le besoin de diplômes certifiés, le CECR a franchi les frontières de l'Europe et est largement répandu au niveau international. Cette adoption est, à quelques exceptions près, une adoption aveugle, sans souci d'une contextualisation nécessaire de cet outil. Le contexte d'enseignement du FLE en Iran n'est pas exclu, et comme nous allons le voir dans le chapitre suivant, certains éléments sociaux (comme la vague d'immigration) associés à l'entrée du CECR dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran ont impacté le paysage de la francophonie dans ce pays.

Conclusion du premier chapitre

Tout au long de ce chapitre, nous avons pu voir certains facteurs qui ont façonné l'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères et notamment du FLE en Iran. D'un côté, dans le cadre scolaire, la politique de fermeture et de méfiance du régime (en particulier envers l'Occident) est assez singulière et n'accorde aucune place à l'ouverture vers l'autre ni au développement d'une compétence interculturelle chez les apprenants (élèves) iraniens. D'un autre côté, le contexte d'enseignement du FLE envers un public adulte qui peut disposer d'une plus grande ouverture sur les thématiques culturelles connaît des obstacles pour l'insertion des contenus culturels. En effet, la majorité du public a besoin d'obtenir un diplôme certifié. Or, les compétences culturelles et interculturelles n'étant pas valorisées pour l'obtention des diplômes, nous pouvons faire l'hypothèse que la part culturelle de l'enseignement des langues est négligée, aussi bien par les apprenants que par les enseignants, au détriment de compétences les plus valorisées par le ministère québécois d'immigration.

Alors qu'il y a une décennie, l'apprentissage du français était caractérisé par un accent mis sur la littérature et la culture au sens général, aujourd'hui, le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE dans le secteur privé est majoritairement dominé par une focalisation sur la certification. Les objectifs et les besoins d'apprentissage ne sont pas définis par les apprenants mais par des institutions qui exigent des certificats pour la validation des compétences (surtout orales) en français. On constate que le statut du français comme langue de Culture évolue et passe à un statut de langue utilitaire ou langue de service (Judet de La Combe & Wismann : 2004) qui rend possible l'accès à l'immigration au Québec.

Dans les deux chapitres suivants, nous tenterons de comprendre l'état de la motivation des apprenants iraniens sous l'influence d'une insertion partielle du CECR et d'une nécessité de justifier leur niveau de langue à partir des diplômes certifiés. Pour ce faire, nous nous baserons sur des données d'entretiens (avec 7 enseignants de FLE à Téhéran) et de questionnaires (d'un nombre de 75 collectés auprès d'apprenants de FLE à Téhéran). Nous nous intéresserons également à la question de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Comme nous avons pu le voir, la politique éducative de l'état iranien n'est pas favorable à l'intégration des composantes culturelles dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il serait donc intéressant de voir si cela a des effets sur les représentations des enseignants et des apprenants du FLE en Iran.

Chapitre 2.

Discours des enseignants sur la motivation des apprenants iraniens de FLE

Les apprenants iraniens de FLE sont de plus en plus motivés par l'émigration, et cette évolution a une influence sur l'image du français en Iran. Dans ce contexte, on pourrait se demander si la motivation des apprenants ne serait pas orientée davantage vers l'instrumentalité de la langue. Par ailleurs, le changement de la loi d'immigration au Québec en 2014 exige la maîtrise du français pour déposer une première demande d'immigration. Est-ce que cela pourrait avoir une influence sur l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran ? Les apprenants privilégient-ils l'acquisition de compétences nécessaires pour réussir les tests de langues au détriment d'autres compétences moins valorisées dans l'évaluation, telles les compétences sociopragmatiques et interculturelles ? Quelle place occupe la culture dans le champ motivationnel des apprenants iraniens et quelle importance y accordent les enseignants dans leurs pratiques de classe ? Enfin, existe-il un lien entre projet migratoire et la motivation des apprenants iraniens ?

Dans ce chapitre, nous tenterons de répondre à ces questions à travers des entretiens effectués avec des enseignants iraniens travaillant dans quatre instituts privés à Téhéran. Nous commencerons par présenter notre échantillon d'enquête (le public enseignant interrogé et le cadre institutionnel où ils travaillent) et nous continuerons en précisant la méthodologie retenue pour le recueil de données. L'analyse des données nous permettra d'apporter des éléments de réflexion concernant la motivation des apprenants iraniens, la place de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran et le lien entre projet migratoire et implication des apprenants dans leur apprentissage du FLE.

2.1. Enseignants interrogés et cadre institutionnel de l'enquête

Des entretiens de type semi-directif ont été menés avec sept enseignants travaillant dans quatre institutions différentes. Bien que le nombre d'entretien soit faible, l'échantillon recueilli est relativement représentatif de la population des enseignants qui nous intéresse. De plus, notre objectif n'est pas de faire un état des lieux de l'enseignement du FLE en Iran mais plutôt de comprendre une part de sa complexité. Nous avons à peu près le même nombre d'hommes que de femmes, la moyenne d'âge des enseignants est de 32 ans et ils ne sont ni très expérimentés ni débutants. De plus, le fait qu'ils travaillent dans quatre instituts différents est un avantage. Ce choix délibéré nous permet d'avoir une certaine idée des différents types de public apprenants qui s'intéressent à l'apprentissage du FLE à Téhéran. Les enseignants peuvent en effet nous fournir des indications sur les diverses motivations de ces différents publics. Il faut également préciser que la réalisation de ces entretiens s'inscrivait dans le cadre de notre projet de recherche-action en Iran qui consistait à concevoir une séquence pédagogique qui serait ensuite exploitée par les enseignants iraniens dans leurs cours¹⁹. L'entretien nous a donné l'occasion d'entrer en contact avec les enseignants qui avaient accepté de participer au projet et qui par la suite ont réalisé une séance didactique avec le document que nous leur avons proposé²⁰.

Le tableau ci-dessous donne une brève présentation du parcours de formation, de la durée d'expérience et de l'âge des enseignants interviewés. Il faut préciser que les quatre premiers enseignants ont été interrogés durant l'été 2016 alors que les trois suivants ont été interviewés pendant l'hiver 2017.

¹⁹ La troisième partie de cette thèse est consacrée à ce travail pratique.

²⁰ Sauf pour l'enseignante Homa dont l'institution (Centre de langue française, rattaché à l'ambassade de France en Iran) n'a pas autorisé la présence au cours d'une personne extérieure. Étant donné les circonstances, nous n'avons pas distribué de questionnaires dans ce centre.

	Nom	Institut	Parcours de formation	Durée d'expérience	L'âge et sexe
1	Maziar	Bayan Salis	L3 LLF ²¹ Master FLE	14 ans	38, M
2	Majid	Bayan Salis	L3 LLF Master traductologie	10 ans	30, M
3	Nina	Bayan Salis / Gotb	L3 LLF Master LLF Doctorante en Littérature comparée	7ans	28, F
4	Homa	Centre de langue française de Téhéran	L3 LLF Master FLE Master DLC à Paris 3	8 ans	34, F
5	Nasrin	Farhange Sina	L3 traduction Master FLE Doctorante FLE	6 ans	29, F
6	Fariba	Farhang Sina	L3 traduction Master littérature	13 ans	40, F
7	Kamyar	Ghotb	L3 LLF Master littérature Doctorant littérature comparée	7 ans	30, M

Tableau 1. Description globale sur le statut des enseignants interrogés

Dans le tableau 1, on peut constater que les enseignants ont tous une formation de base en littérature ou en traductologie. Trois personnes sur sept ne disposent pas de formation universitaire en didactique du FLE mais ont suivi des stages de formation professionnelle au service de coopération et d'action culturelle (SCAC) de Téhéran. Fariba a même suivi un stage de formation des formateurs à Strasbourg. Il nous faut également apporter une précision relative aux institutions dans lesquelles ces enseignants travaillent. Bayan Salis (désormais Bayan), situé au nord de Téhéran, est une filière de International House (ih)²² et organise régulièrement des ateliers de formation de formateurs présentés par des représentants de ih de Londres auxquels participent également les enseignants de FLE de l'institut. Les langues qui y sont enseignées sont l'anglais, le français, l'allemand et l'espagnol.

²¹ Langue et littérature française

²²<http://ih-tehran.ir/%D8%B3%DB%8C%D8%B3%D8%AA%D9%85%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4%DB%8C/%D8%B2%D8%A8%D8%A7%D9%86%D9%81%D8%B1%D8%A7%D9%86%D8%B3D9%87>

Les instituts Ghotb et Farhang Sina (désormais Sina) sont situés au centre de Téhéran, même si l'institut Ghotb a des filières dans différents quartiers de Téhéran. Sina est spécialisé en FLE et propose des cours spécifiques à la préparation des certifications et organise des examens de certifications en TEF (Teste d'Evaluation du Français), TEF Canada, TEFAQ. Cet institut propose également des cours de français sur objectif spécifique (français des affaires, français du tourisme, etc.).

Quant à l'institut Ghotb, il n'est pas spécialisé en français et dans la filiale principale qui est située au centre de Téhéran, d'autres langues comme l'anglais, l'espagnol, l'allemand, l'italien et le russe sont enseignées. Comme le précédent, cet institut organise également des examens de certification comme le TEF et le TEF Canada ainsi que le Delf (Diplôme d'Etude en Langue Française) et le Dalf (Diplôme Approfondie de Langue Française) et délivre les diplômes correspondant au niveau des apprenants. On peut donc supposer que ces deux instituts attirent davantage les candidats à l'émigration au Québec.

Le centre de langue française de Téhéran, situé aussi au centre de la ville, est rattaché à l'ambassade de France en Iran²³. Ce centre se charge d'organiser des cours de FLE, des formations de formateurs mais aussi des examens de certifications tel que le Delf et Dalf, le TCF, l'év@langue et le DFP (Diplôme de Français Professionnel). Le centre héberge également un espace Campus France Iran où on informe et oriente les étudiants iraniens désireux de poursuivre leurs études en France. En raison des contraintes administratives, excepté un entretien réalisé avec une enseignante y travaillant, ce centre n'a malheureusement pas été inclus dans notre recherche-action (troisième partie).

Voyons maintenant les thématiques discutées avec les enseignants lors des entretiens semi directifs que nous avons menés.

2.2. Choix méthodologiques pour la conduite et la transcription des entretiens avec les enseignants

Blanchet et Gotman (2010 : 58-59) distinguent les entretiens à structure faible ou forte. Les entretiens à structure faible ou exploratoire s'emploient lorsque la connaissance que le chercheur a du terrain de recherche est assez faible, alors que les entretiens à structure forte s'utilisent lorsque le chercheur dispose « d'informations plus précises sur le domaine étudié »

²³ <http://clf-teh.org/fr/category/teheran/certifications/evalang/presentation-evalang/>

(*ibid.* : 59). L'entretien semi-directif se placerait au milieu de ces deux axes. Son choix se justifie donc pour cette partie de notre recherche par une certaine connaissance du terrain qui a été acquise lors de notre travail en tant qu'enseignante de FLE en Iran. En effet, dans cette partie, nous avons quelques hypothèses que nous voulions vérifier et par conséquent, cela nous a conduit à poser des questions générales à nos interviewés afin de connaître leur représentation sur le sujet et de voir si nos hypothèses trouvaient écho dans les propos des enseignants ou pas.

L'entretien semi-directif est mené à l'aide d'un guide d'entretien élaboré au préalable par le chercheur dans lequel sont réunies et rangées les questions que le chercheur voudrait aborder avec l'interviewé, même si à la différence de l'entretien dirigé, le cadre de la discussion reste assez souple. Le chercheur suit alors le fil du discours de l'interviewé (Ramos, 2015 : 9). L'entretien semi-directif combine alors « attitude non-directive pour favoriser l'exploration de la pensée dans un climat de confiance et projet directif pour obtenir des informations sur des points définis à l'avance » (Berthier, 2011 : 78 in Sauvayre, 2013 : 9). Selon Sauvayre, ce type d'entretien peut être utilisé lorsque le chercheur souhaite « approfondir un domaine spécifique et circonscrit, explorer des hypothèses sans qu'elles soient toutes définitives, et inviter l'enquêté à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur » (2013 : 10).

Trois thématiques générales ont été discutées avec les enseignants, à savoir :

- Les supports d'enseignement du FLE dans l'institut en question, les objectifs des apprenants et ce qu'ils privilégient dans leur apprentissage
- Les lacunes des méthodes de FLE utilisées en termes de compétences communicatives (linguistique et sociolinguistique) et l'état de la compétence sociolinguistique chez les apprenants iraniens.
- Les supports hors méthode de langue utilisés par les enseignants

Les entretiens ont été conduits en français, car nous supposons que les enseignants maîtrisaient bien cette langue. Pour ce qui est de l'objet de notre étude, c'est-à-dire la motivation des apprenants de FLE, nous aborderons seulement les deux premières thématiques. Concrètement, seront étudiés le discours des enseignants portant sur les objectifs des apprenants iraniens à apprendre le français, les compétences qu'ils privilégient dans leur apprentissage et enfin la question de la place de la culture dans l'enseignement apprentissage du FLE. La question de l'enseignement de la culture et la place qu'elle occupe dans leur pratique d'enseignement n'a pas été abordée avec les enseignants de manière frontale mais indirectement afin d'éviter d'influencer les réponses des interviewés. Nous avons donc préféré la traiter différemment et à

travers des questions sur les supports supplémentaires qu'ils utilisent dans leurs cours et les objectifs qu'ils privilégient dans l'exploitation de ces supports.

En ce qui concerne la transcription des données d'entretien, l'approche choisie peut dépendre de la méthode d'analyse retenue mais aussi des enjeux que les données en question représentent pour l'ensemble de la recherche. En l'occurrence, les entretiens avec les enseignants ne constituent pas le cœur de notre recherche, mais représentent une étude préliminaire à notre recherche : ils ont pour but de nous donner quelques éléments de réflexion sur l'enseignement actuel du FLE en Iran, dans un cadre institutionnel privé et pour des adultes, et de nous renseigner sur la place accordée aux composantes culturelles et interculturelles dans ce contexte (aussi bien du côté des enseignants que des apprenants). C'est pour cette raison que nous n'avons pas opté pour une transcription exhaustive des données et avons transcrit seulement les passages dans lesquels les enseignants abordent des sujets qui nous intéressent pour les objets de notre recherche. Les principaux sujets retenus portent sur les objectifs des publics apprenants, les compétences qu'ils privilégient dans leurs apprentissages, les types de sujets qui les intéressent (les sujets culturels en font-ils partie ?), les difficultés éventuelles qu'ils pourraient rencontrer dans les interactions interculturelles, les supports didactiques que les enseignants introduisent à côté du manuel et les objectifs pédagogiques qu'ils poursuivent avec cette introduction (le développement de la compétence culturelle fait-il partie de leurs objectifs ?).

Par ailleurs, en ce qui concerne les conventions de transcription, nous avons privilégié la simplicité afin de faciliter la lecture²⁴.

2.3. Analyse des données d'entretien

2.3.1. Supports d'enseignement et objectifs des apprenants

Afin d'avoir une idée du type de contenu qui est travaillé dans les cours de FLE en Iran et la méthodologie retenue, nous avons interrogé les enseignants sur leur pratique, à savoir s'ils préparent eux-mêmes les contenus pédagogiques ou bien si l'enseignement s'effectue à partir d'une méthode. Dans la quasi-totalité des cas, c'est le manuel qui est au centre du travail de classe et d'autres supports sont introduits selon le choix des enseignants. En ce qui concerne

²⁴ Nous renvoyons le lecteur aux annexes pour les conventions de transcription.

les manuels, l'enseignant n'est pas libre dans son choix mais doit suivre les décisions prises par l'institut et son gestionnaire pédagogique.

	Institut	La méthode utilisée
1	Bayan	Nouveau taxi A1 (2008) Nouveau taxi A2 (2009) Le Nouvel Edito B1 (2012) Le Nouvel Edito B2 (2010)
2	Ghotb	Version Originale (2009, 2010, 2011, 2016) pour tous les niveaux
3	Sina	Reflét (1999)
4	Institut Français de Téhéran	Mobile A1 (2013) Mobile A2 (2013) Nouveau Rond-Point B1 (2011) B2 : Le professeur prépare les contenus

Tableau 2. Les manuels de FLE utilisés dans différents instituts en Iran

Comme nous pouvons le voir dans le tableau 2, excepté pour la méthode Reflet (1999) qui continue à être utilisée à l'institut Sina, les autres instituts ont choisi des méthodes assez nouvelles et en vente sur le marché en France. Ces méthodes sont évidemment conçues d'après les niveaux du CECR et adoptent pour certaines une méthodologie actionnelle. Sans entrer dans les détails de l'adaptabilité ou pas de la perspective actionnelle ou d'une analyse de méthodes, nous pouvons constater la grande présence du CECR dans le contexte d'enseignement-apprentissage du FLE en Iran, principalement au travers des manuels de langues.

En ce qui concerne l'objectif des apprenants iraniens à apprendre le français, comme nous pouvons le constater dans le tableau 3, selon les enseignants, c'est l'émigration qui se positionne en tête, même si certains enseignants notent une diminution du nombre des apprenants qui préparent une migration au Québec.

Objectifs des apprenants	Emigration au Québec	Etudes en France	Loisir	Apprentissage d'une nouvelle langue (troisième langue étrangère)	Atteindre un statut social
Enseignants qui ont évoqué ces objectifs	Maziar (B) ²⁵ Majid (B) Nina (B) Homa (CLF) Nasrin (S) Fariba (S) Kamyar (G)	Maziar (B) Nina (B) Homa (CLF) Nasrin (S) Fariba (S) Kamyar (G)	Maziar (B) Majid (B)	Maziar (B) Majid (B)	Maziar (B) Nina (B)
Nombre total	7	6	2	2	2

Tableau 3. Objectifs des apprenants iraniens de FLE selon les enseignants

A part l'émigration, l'objectif de continuer ses études en France est aussi présent dans les propos de 6 enseignants sur 7. Les trois objectifs suivants, à savoir, le loisir, l'apprentissage d'une nouvelle (troisième) langue étrangère et l'obtention d'un statut social ne sont évoqués que par les enseignants de l'institut Bayan. En ce qui concerne le statut social que la maîtrise du français permet d'atteindre, Maziar ajoute qu'« on apprend le français seulement parce que le français c'est une langue prestigieuse pour eux et c'est une langue qu'on peut montrer aux autres et dire moi je sais une langue étrangère qui n'est pas encore très connue en Iran ». Étant donné que le français par rapport à l'anglais n'est pas largement maîtrisé par les Iraniens, son apprentissage peut s'expliquer par la recherche d'un statut et d'une distinction sociale. L'institut Bayan étant situé au nord de Téhéran, on peut supposer que le public apprenant, étant d'une couche sociale plus aisée, assiste (du moins en partie) aux cours de FLE pour des raisons internes plutôt que pour construire un projet d'émigration ou de mobilité. À l'inverse, l'enseignante Nasrin travaillant à l'institut Sina, situé dans le centre de Téhéran, dit avoir rarement rencontré des apprenants qui apprennent le français par simple plaisir.

A part ceux présentés dans le tableau 3, d'autres objectifs ont également été évoqués par différents enseignants mais seulement à une reprise. Nous pouvons citer le cas de mariage avec un Français (Nasrin), le travail dans une entreprise française en Iran (Fariba) et enfin l'intérêt personnel des étudiants en philosophie, arts et théâtre de pouvoir lire en français (Homa).

L'enseignante Homa qui travaille au centre de langue française (CLF) de Téhéran, bien qu'elle place, de manière générale, l'émigration en tête des objectifs d'apprentissage du FLE en Iran,

²⁵ Les lettres entre parenthèses correspondent aux quatre instituts étudiés. B correspond à Bayan, CLF à Centre de langue française, S à Sina et G à Ghotb.

constate qu'au CLF, le public ayant ce type d'objectif est moins nombreux, en comparaison d'autres instituts de langue où elle a déjà travaillé²⁶. La plupart de ses apprenants au CLF sont des jeunes qui cherchent à continuer leurs études en France ou voudraient pouvoir lire des textes en français afin d'approfondir leurs connaissances professionnelles ou académiques dans leur domaine. L'existence de l'espace Campus France au sein du centre de langue française peut expliquer que ce centre attire les apprenants qui prévoient une mobilité étudiante en France.

Pour résumer, on peut noter une distinction entre les instituts où travaillent les enseignants en ce qui concerne les objectifs des apprenants. Cette différence montre que certains instituts attirent un type particulier d'apprenants. Nous reviendrons sur cette distinction, dans le troisième chapitre consacré à l'étude des questionnaires. Nous pouvons également noter l'hétérogénéité du public qui a des objectifs d'apprentissage divers.

2.3.2. Place de la culture dans le champ motivationnel des apprenants iraniens

L'étude des objectifs des apprenants iraniens de FLE dans le discours des enseignants a pu montrer une grande tendance pour l'émigration au Québec. La question qui se pose est de savoir quelle place occupe la compétence culturelle dans le champ motivationnel des apprenants iraniens. Dans le discours des enseignants, la motivation des apprenants est abordée à travers divers aspects comme les compétences qu'ils privilégient dans leur apprentissage, les attitudes qu'ils ont envers les activités de classe²⁷, leur engagement dans l'apprentissage et enfin l'intérêt qu'ils portent à la culture. Ces facteurs étant multiples, nous avons préféré les appeler champ motivationnel.

Pour étudier la place de la culture dans le champ motivationnel des apprenants iraniens, nous commençons par nous intéresser, dans le discours des enseignants, aux passages dans lesquels il est question des compétences que les apprenants privilégient dans leur apprentissage du FLE et des attitudes qu'ils peuvent avoir vis-à-vis des différentes activités de classe.

26

²⁷ L'attitude selon Bogaards (1989 : 143) correspond à « une disposition qu'un individu a à l'égard d'un objet quelconque ». Il précise que l'attitude est fondée sur « les connaissances que cet individu a ou croit avoir ainsi que sur les jugements qu'il porte sur une personne ou une chose, par exemple sur l'apprentissage des langues. » (*ibid.*) Elle peut être plus ou moins positive, mais elle n'est jamais neutre. La motivation quant à elle est « une tendance spécifique vers telle catégorie d'objet » (Bogaards, 1988 : 51). Selon Bogaards, la motivation peut être plus ou moins forte ou bien être totalement absente, mais elle ne peut être négative comme l'attitude.

Après un premier relevé des discours des enseignants concernant les compétences privilégiées par les apprenants, nous avons classé leur propos selon les préférences des apprenants. Le tableau que nous présentons ci-après regroupe dans la colonne de gauche les discours des enseignants qui évoquent ce que les apprenants « demandent », « aiment », « préfèrent », « cherchent », etc. et dans la colonne de droite ce que « les apprenants n'aiment pas », « ne cherchent pas », ce à quoi « ils ne s'intéressent pas », etc.

	Enseignants	Compétences vis-à-vis desquelles les apprenants ont une attitude positive	Compétences vis-à-vis desquelles les apprenants ont une attitude négative
1	Maziar	« Ce qu'on demande c'est toujours d'avoir des cours de conversation et la question c'est que comment on peut améliorer la production orale »	« Les étudiants ne cherchent pas à savoir comment écrire en français, même au niveau B2 »
2	Majid	« ils cherchent plus à savoir communiquer quoi en français »	« ils s'intéressent pas trop à l'écrit ni à la grammaire »
3	Homa	« Ce que les Iraniens aiment selon moi c'est la grammaire l'aspect linguistique et puis c'est la production orale qu'ils adorent »	« Malheureusement dans le niveau d'écoute, de compréhension orale, ils sont très faibles et ils se découragent quand ils entendent par exemple un document oral »
4	Nasrin	« Les apprenants veulent parler. » « [Nous on essaie de leur présenter les quatre compétences mais eux] ils aiment parler d'abord » « la grammaire ça va en comparaison à l'écrit ou à l'écoute. »	« Les apprenants n'aiment pas regarder des films ni écouter, parce que l'écoute ça pose beaucoup de problème. » « avec l'écrit ils ont toujours des problèmes, avec l'écoute ils ont toujours des problèmes »
5	Fariba	« il y en a qui s'intéressent à apprendre, avec ce groupe euh on a rarement un problème et alors toutes les matières qu'on présente dans la classe je ne sais pas compréhension orale, compréhension écrite tout cela les intéresse » « la compétence la plus recherchée c'est la production orale » ²⁸	« Ils ²⁹ ne s'intéressent pas à apprendre le français, ils cherchent juste des formules, je ne sais pas, des clichés »
6	Kamyar	« ils pensent que la production orale, c'est le plus important après la compréhension de l'oral. »	« ils ne privilégient pas grand-chose » « ils ne pensent qu'à passer l'examen »

Tableau 4. Le discours des enseignants sur les compétences que les apprenants iraniens privilégient dans leur apprentissage du FLE

²⁸ C'est la réponse à la question « quelle compétence est la plus privilégiée par les apprenants ? »

²⁹ En parlant du public apprenant qui cherche à obtenir un niveau et ne s'intéresse pas vraiment à approfondir leurs connaissances sur la langue.

La première chose qui peut être retenue de ce tableau et du discours des enseignants est la place accordée à la compétence orale et notamment la production orale chez les apprenants iraniens. En effet, les six enseignants qui ont été interrogés à propos des compétences que les apprenants privilégient dans leurs apprentissages ont tous évoqué cette compétence comme étant la plus recherchée par les apprenants. La seule enseignante qui ne l'a pas évoquée (Nina) n'avait pas été interrogée sur le sujet³⁰. Quant à la production écrite, elle se trouve dans la colonne de droite (évoquée par trois enseignants) et est présentée comme une compétence qui n'intéresse pas les apprenants (Maziar et Majid) ou pour la maîtrise de laquelle ils rencontrent des difficultés (Nasrin). Des difficultés sont également évoquées à propos de la compréhension orale par deux enseignantes (Nasrin et Homa) qui ont observé soit un désintérêt (Nasrin) soit un découragement (Homa) chez leurs apprenants lors des activités portant sur cette compétence. En ce qui concerne la grammaire, les propos des enseignants divergent ; alors que selon Majid, les apprenants ne s'intéressent pas aux normes de la langue, deux enseignantes ont remarqué un intérêt et un engagement plus grand pour les activités portant sur la grammaire (Nasrin et Homa). Enfin, seulement un enseignant (Kamyar) évoque les deux compétences (production et compréhension orale) privilégiées par les services d'immigration du Québec comme étant les plus importantes pour les apprenants.

Ce tableau nous permet également de connaître l'opinion des enseignants sur l'engagement des apprenants qui ont un projet d'émigration dans les activités de classe. Cela se constate principalement dans les propos de deux enseignants (Fariba et Kamyar) qui évoquent soit le manque d'implication de ce groupe d'apprenants (« Ils ne s'intéressent pas à apprendre le français, ils cherchent juste des formules, je ne sais pas, des clichés »), soit un désintérêt général (« ils ne privilégient pas grand-chose ») qui les empêche de se concentrer sur l'apprentissage (« ils ne pensent qu'à passer l'examen »).

Le manque d'intérêt est également évoqué à propos de ce public en ce qui concerne les activités de classe portant sur les sujets culturels. Mais avant d'aborder cela, commençons par étudier l'intérêt ou le désintérêt des apprenants iraniens pour la culture de manière générale.

Le tableau annexe 2 s'intitulant « discours des enseignants sur l'attitude des apprenants face aux activités portant sur la culture » regroupe les passages où les enseignants s'expriment à

³⁰ Il faut préciser que la question lui avait été posée seulement à propos des apprenants qui préparent une émigration, ce à quoi elle a répondu qu'ils n'ont pas de vrai programme en tête et ne savent pas ce qui est essentiel pour leur apprentissage.

propos de l'intérêt ou pas des apprenants pour la culture. Ce tableau a révélé que pour quatre enseignants sur sept, les apprenants montrent un intérêt pour les activités de classe abordant des sujets culturels. Cela dit, il faut préciser que l'intérêt éprouvé dépend du type de sujet traité, puisque parmi ces quatre enseignants, deux ont évoqué une attitude négative chez les apprenants envers les activités qui portent sur le système politique, l'histoire ou bien qui traitent des sujets qui ne sont pas d'actualité, comme ceux présents dans les manuels plus anciens (Reffet, 1999). Parmi les thèmes qui, selon les enseignants, intéressent les apprenants, nous pouvons citer la vie quotidienne, les habitudes alimentaires, les relations sociales, ou bien les différents quartiers de la capitale française ou encore les représentations que les Français ont des Canadiens. A propos de ce dernier sujet, l'enseignante Nina a remarqué que le fait de découvrir un nouvel aspect de la culture française et de voir qu'un phénomène similaire existe également dans leur propre culture avait beaucoup motivé les apprenants :

« [...] il y avait un dossier dans Alter ego³¹, justement sur la représentation des Français des Canadiens. [...]. C'était vraiment une nouvelle chose, un sujet nouveau pour les Iraniens mais je crois qu'à la fin, le résultat était très bien. Tu voyais qu'ils avaient beaucoup apprécié cette nouvelle présentation qui se faisait de la France et [...] c'était intéressant pour eux parce que ça leur permettait de comprendre cette nouvelle culture [...] quand tu leur demandais, ils disaient que c'est la même histoire entre les Persans et les Turcs. Donc, oui, ils étaient pas très étrangers à tout ça. »

Le choix du sujet et le caractère concret ou pas de celui-ci pour les apprenants peut être un des éléments qui pourrait positivement ou négativement influencer la réaction des apprenants envers une activité portant sur des thématiques culturelles.

En ce qui concerne l'intérêt des apprenants pour la culture, il faut noter que les quatre enseignants qui ont évoqué ce point, travaillent dans des instituts (Bayan et Centre de langue française) qui ne sont pas les plus connus pour accueillir des apprenants préparant une émigration au Québec. En revanche, les trois autres enseignants qui ont remarqué un désintérêt pour la culture chez leurs apprenants, enseignent dans des institutions qui ont une réputation chez les apprenants ayant un projet d'émigration (Sina et Ghotb). Ces trois enseignants n'évoquent aucun intérêt pour la culture chez leurs apprenants. Comme nous avons également pu le voir dans le tableau 3 (plus haut), les enseignants de ces deux instituts n'ont pas évoqué la présence de public qui apprend le français par plaisir. La majorité de leur public serait constituée d'apprenants qui préparent une émigration. On peut donc s'interroger sur le lien entre l'intérêt porté à la culture et le projet d'émigration de ce public.

³¹ Méthode de FLE (2006).

Un tel lien est explicitement évoqué par deux enseignantes (Nina et Fariba). La grande partie du public avec lequel Fariba travaille est d'après elle, pressée d'obtenir un diplôme et c'est pourquoi le côté culturel est le « plus souvent ignoré ». Elle pense que la part culturelle et civilisationnelle de l'enseignement-apprentissage de la langue est mis de côté parce qu'elle n'intéresse pas les apprenants qui protestent en demandant à quoi cela leur sert de connaître ces notions. Pour illustrer cette idée, elle donne un exemple avec le mot « Hexagone » :

« [...] je me rappelle on avait une partie pour faire connaissance avec les pays de l'Union Européenne et aussi quelques notions simples géographiques sur la France par exemple savoir qu'on appelle la France Hexagone. Alors pour leur présenter la forme d'hexagone, j'ai alors euh dessiné un hexagone au tableau j'ai dit que ça c'est un hexagone donc « à quoi ça sert ? » leur réaction c'était ça à quoi ça sert ? on dit alors ok, c'est une forme et on appelle la France Hexagone aussi, bon à quoi ça nous sert de savoir ça ? C'est quelque chose de très simple mais normalement il y a ce problème qu'ils pensent qu'ils perdent leur temps. »

Il semblerait que le besoin immédiat des apprenants étant l'accès à une connaissance qui leur permettrait d'acquérir un diplôme de langue à un niveau désiré, l'appropriation d'un contenu culturel ne fait pas partie de leur priorité. Cela dit, la connaissance de cette référence culturelle peut même être utile pour eux puisqu'ils pourraient être confrontés à ce terme dans les exercices de compréhension orale ou écrite qu'ils seraient amenés à effectuer pour l'obtention de leur diplôme.

Quant à Nina, elle pense que les apprenants qui préparent une émigration « ne s'intéressent à rien du tout ». En effet, lorsqu'elle évoque l'intérêt des apprenants pour les sujets d'actualité, comme les réseaux sociaux, nous lui demandons si ces sujets attirent également l'attention des apprenants qui veulent émigrer, elle répond alors :

« Ah non tu sais ceux qui veulent immigrer c'est vraiment particulier ils s'intéressent à rien du tout c'est en fait, ils sont coincés dans un délai de d'inscription de je sais pas quoi le dossier de machin comme ça ils sont un peu sous tension en ce qui concerne l'immigration c'est pour ça que ils laissent vraiment pas la pensée aller au-dessus de tout ça et c'est pour ça que je dis que c'est embêtant pendant les cours de français parce que ça commence à être un frein tu vois quelqu'un qui commence à protester à râler et tout tu à un moment donné t'arrives pas à contrôler le cours. »

Comme ce que nous avons observé chez Fariba, les apprenants montrent leur désintérêt pour le sujet exploité dans le cours en protestant et en contestant le choix de l'enseignante. On peut noter l'état psychologique de ce groupe d'apprenants qui se trouvent sous tension en ce qui concerne leur dossier de demande d'immigration au Québec. Il existe en effet une hétérogénéité dans le public apprenant en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage. Les cours étant adressés à un public adulte en général, ils ne visent pas les apprenants avec un projet

d'émigration qui peuvent avoir des besoins spécifiques à eux. Cela peut être déstabilisant pour l'enseignant qui, comme on peut le voir dans l'extrait ci-dessus, dit perdre le contrôle de la classe. Plus tard dans l'entretien, elle ajoute qu'elle est obligée de les avertir en leur expliquant qu' « ici on apprend le français on n'est pas dans le chemin vers Québec ».

Pour résumer, en ce qui concerne le champ motivationnel des apprenants, les enseignants déclarent la production orale comme la compétence la plus recherchée chez les apprenants iraniens qui manifestent une attitude positive envers les activités de classe permettant une prise de parole. Le discours de certains enseignants met en évidence un intérêt pour la culture chez les apprenants iraniens qui dépend des facteurs comme le sujet abordé et son degré d'éloignement ou de rapprochement par rapport à la culture des apprenants. En d'autres termes, les apprenants expriment plus d'intérêt pour les sujets qui relèvent de la vie quotidienne ou qui sont concrets et ils sont moins attirés par les sujets qui relèvent davantage d'un savoir sur l'histoire ou le système politique français. Nous avons également pu voir que, selon les enseignants, les apprenants qui préparent une émigration n'ont pas une grande implication dans les activités de classe et encore moins dans les activités qui traitent de sujets culturels. Nous allons à présent nous pencher sur la motivation de ce public en particulier.

2.3.3. Projet migratoire et champ motivationnel

Plusieurs enseignants ont évoqué dans les entretiens le cas particulier des apprenants qui ont un projet migratoire. Le champ motivationnel de ces personnes, c'est-à-dire, leurs attitudes face aux activités de classe, leurs engagements, les compétences qu'elles privilégient dans leur apprentissage et l'intérêt qu'elles portent ou pas à la culture, représente, selon les enseignants, des différences par rapport au reste des apprenants. La distinction explicite laisse penser qu'au regard des enseignants iraniens, leur public se divise en deux groupes d'apprenants ; le groupe qui cherche à émigrer au Canada et a besoin d'obtenir un diplôme et les autres apprenants qui peuvent apprendre le FLE par plaisir ou loisir, pour le travail ou même pour continuer leurs études en France. Nous nous intéressons ici au discours des enseignants sur la motivation de ce public de manière générale et nous tenterons de comprendre vers quel type d'orientation motivationnelle les apprenants se penchent.

Notre hypothèse selon laquelle ce public privilégierait davantage les compétences qui sont valorisées par les services d'immigration du Québec n'a pas été validée puisque seul un

enseignant (Kamyar, tableau 3) a rapporté la production et la compréhension orale comme importantes pour ses apprenants. Cependant trois enseignants (Nina, Fariba et Kamyar) ont évoqué un manque d'implication chez les apprenants de ce groupe dans leur apprentissage du FLE. Dans l'extrait ci-dessous, Nina relève également la superficialité des objectifs d'apprentissage du public qui veut émigrer au Québec :

« Tu sais le problème c'est que les personnes qui veulent immigrer, ils n'ont vraiment aucun programme en tête. Ils ont reçu une idée, ils ont décidé de partir, oui il y a une certaine occasion on peut en profiter pour partir au Canada, puis ils savent presque rien. Ils ont juste entendu qu'il y a une langue française qui leur permet d'obtenir plus de points pour accomplir leurs démarches d'immigration et le problème c'est un peu ça ça dérange. Moi personnellement en tant que professeur de langue ça me dérange un peu parce que parfois tu vois que les exercices de grammaire de vocabulaire les jeux, les projections de films et tout ça, ça les ennue un peu, pourquoi on doit faire ça ? pourquoi on va pas directement à l'essentiel ? ils n'ont aucun plan ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire vraiment ça ça vraiment ça agasse ils savent pas ce qu'ils doivent faire, ils ont juste entendu qu'il faut participer au cours de français donc ils viennent là et ils veulent juste obtenir des choses qu'ils appellent essentielles mais ils ne savent pas ce que c'est et ils ont, ça crée une attente de toi, tu dois nous transmettre ce qu'il nous faut. Alors tu es obligé à chaque fois de dire d'expliquer que attention ici on apprend le français on n'est pas dans le chemin vers Québec et ça c'est embêtant parfois. »

Selon Nina, le français a pour le public en question un statut utilitaire (« il y a un français qui leur permet d'obtenir plus de points ») parce qu'ils n'ont pas choisi cette langue par intérêt mais simplement parce que sa maîtrise est exigée et leur permettrait de poursuivre leur démarche d'émigration. La présence de ce public dans ses cours est présentée comme un dérangement et un agacement puisque ces apprenants ne s'appliquent pas dans les activités de classe, qu'elles soient linguistiques, ludiques ou culturelles, mettent en question leur pertinence et contestent le choix de l'enseignante pour ces activités (« pourquoi on doit faire ça ? » « pourquoi on va pas directement à l'essentiel ? »). Nina soulève également le caractère ambiguë et incertain de leur projet (« ils n'ont aucun plan » ou « programme », « ils ne savent pas ce qu'ils doivent faire vraiment »). Pour Fariba, ce public manque d'intérêt pour l'apprentissage et n'éprouve pas de plaisir à s'engager dans les activités de classe :

« [...] l'apprentissage ne les intéressent pas heu et c'est vrai par exemple quand je veux travailler sur un texte ou je ne sais pas je veux travailler sur euh un fichier sonore euh euh je sais pas euh il y a des exercices de compréhension orale ils sont ennuyés ils euh ça ne les intéresse pas et quand le public euh quand notre interlocuteur ne nous écoute pas euh et le sujet ne l'intéresse pas on ne trouve pas vraiment ce côté d'apprentissage on ne trouve pas ce plaisir dans cette activité et ça arrive beaucoup hein ça me gêne et vraiment après je pense que je peux dire que je suis découragée déçue après ces séances. »

Il est vrai que, comme on l'a vu dans le chapitre précédent, avec le changement de loi par le ministère d'Immigration, de Diversité et d'Inclusion québécois en 2013, l'obtention d'un

niveau B2 en français est exigée pour le démarrage des processus d'immigration. Les apprenants participent donc aux cours de FLE sans être vraiment entrés dans le processus d'immigration et il semblerait même, sans avoir la certitude de pouvoir entamer les procédures ou vouloir réellement le faire. Nina met en évidence la superficialité de leur choix (« ils ont juste entendu qu'il faut participer au cours de français donc ils viennent là ») mais une autre enseignante (Nasrin) souligne l'absence de liberté dans leur choix. En effet, en interrogeant Nasrin à propos de l'image des apprenants iraniens sur les Français, elle répond que les apprenants iraniens n'ont pas une image positive des Français. Selon elle, les apprenants les trouvent « très nationalistes » et pas assez attentionnés envers les étrangers. Nous lui demandons alors avec une telle image, pourquoi ils s'intéressent à apprendre le français, elle répond qu'« ils sont obligés, l'obligation se ressent ». La superficialité de leur choix d'apprendre le français et leur obligation sont des raisons qui peuvent expliquer leur manque d'implication dans les activités de classe et leur tendance à vouloir économiser leur effort en se concentrant seulement sur ce qu'ils considèrent « essentiel ». En effet, selon Fariba, ils ne cherchent qu'à mémoriser des « formules » et des « clichés » :

« Malheureusement euh une grande partie de notre public cherche aujourd'hui un niveau et il n'y a pas d'approfondissement dans leur connaissance de français. Ils apprennent le français par cœur, des formules, des clichés, pour passer l'épreuve de TCF je ne sais pas TEF pour avoir une note. Malheureusement, une grande partie de notre public c'est ce groupe qui ont je pense euh la motivation très légère. »

Notons seulement au passage que le fait de se voir au service de ce public qui n'apprécie ni la langue ni le travail que les enseignants fournissent dans la classe pour l'enseigner est assez mal vécu par les enseignants qui semblent ne pas avoir une vision positive de ce public, comme on peut le constater dans les propos de Nina mais aussi dans ceux de deux autres enseignants (Kamyar et Fariba). Ils évoquent, en effet, leur déception ou leur gêne face à un public qui manque d'implication dans son apprentissage et qui n'a pas un réel intérêt pour la langue et la culture française. Ces enseignants qui ont fait des études dans le domaine de la littérature française ou de la traductologie, semblent avoir un attachement particulier à la langue et à la culture française et se sentent blessés de voir que cet intérêt n'est pas partagé par leurs apprenants qui ont une vision assez superficielle de leur apprentissage, ne cherchent qu'à passer leur examen et à obtenir un diplôme.

En ce qui concerne l'orientation motivationnelle de ce public apprenant, on pourrait s'attendre à ce que du fait de leur projet d'émigration, ils aient une motivation intégrative. Celle-ci, définie par Gardner et Lambert (1959), consiste à apprendre la langue dans le but de connaître l'autre

et de rencontrer des personnes de différentes origines culturelles et linguistiques. Pourtant comme on l'a vu dans la partie précédente, d'après les enseignants, la plupart de ceux qui veulent émigrer ne sont pas réellement intéressés au français et à sa culture mais suivent les cours car ils ont besoin d'un diplôme certifié pour entamer leur procédure d'immigration. Nous pouvons donc penser que leur motivation serait davantage d'orientation instrumentale où, selon Gardner et Lambert (*ibid.*), l'apprentissage reflète une valeur plus utilitaire, comme l'obtention d'un diplôme ou de meilleures opportunités professionnelles.

Gardner et Lambert (1972), ainsi que Spolsky (1969), ont démontré que l'orientation intégrative aboutissait à un plus grand succès aux tests et ont conclu qu'une telle orientation était nécessaire pour une réussite dans l'apprentissage des langues. Cependant, cette suggestion a très tôt été mise en question, notamment par Lukmani (1972) qui a démontré que chez les apprenants indiens locuteurs de Marathi, ceux qui avaient une orientation instrumentale réussissaient mieux les tests de compétence que les autres apprenants.

Nous n'avons pas accès aux résultats des tests des apprenants iraniens qui préparent une émigration pour juger de leur performance mais ce que nous pouvons tirer depuis les propos des enseignants est que la motivation instrumentale n'a pas eu un impact positif sur l'attitude d'apprentissage de ce public qui cherche à mémoriser des formules par cœur et ne s'intéresse pas à la langue-culture en soi. Le responsable pédagogique d'un institut à Téhéran nous a dit, lors d'un entretien informel, que certains apprenants qui veulent émigrer viennent le voir pour lui demander de leur fournir les copies des tests de certifications avant l'examen – ce qui est considéré comme une fraude pour une institution qui organise les tests³². En d'autres termes, dans certains cas extrêmes, ces apprenants ne sont pas motivés pour fournir les efforts nécessaires relatif à leur apprentissage mais cherchent un moyen raccourci pour atteindre leur but. D'après les propos des enseignants, ce sont ceux qui sont les moins motivés pour faire les activités de classe en comparaison des autres publics d'apprenants.

En effet, face à ce public qui a un projet de migration, deux enseignantes (Nina et Fariba) placent d'autres groupes d'apprenants qui, selon elles, ont une plus grande motivation et s'impliquent davantage dans leurs apprentissages. L'enseignante Nina parle de ceux qui apprennent « juste par amour », « juste pour être à la mode » ou « juste pour dire qu'on sait

³² En 2008, des cas de fraude dans l'examen de TCF ont été rapportés également en Chine où des apprenants qui n'avaient pas le niveau réussissaient à avoir le certificat qui leur permettait de continuer leurs études dans des universités françaises. https://www.lemonde.fr/societe/article/2009/04/15/dysfonctionnements-et-soupcons-de-fraude-sur-les-tests-de-francais-en-chine_1180898_3224.html.

parler aussi la langue française ». Nina porte un regard positif sur ces apprenants (« c'est tout joli comme ça ») avec qui elle dit avoir l'opportunité de faire tout ce qu'elle veut et de « pousser tout à la bonne limite ». Elle ne risque pas d'être objet de contestations diverses, avec ce public, pour les différentes activités qu'elle propose, contrairement à ce qui se passe avec les apprenants qui veulent émigrer au Québec et qui doivent obtenir un diplôme.

Quant à Fariba, elle fait référence aux apprenants qui veulent partir à l'étranger pour continuer leurs études ou qui travaillent en Iran mais avec des entreprises dont une partie des membres est francophone. Ces deux publics ont, d'après elle, besoin d'une connaissance approfondie du français et sont donc plus motivés pour apprendre. Parmi les apprenants qui ont un degré élevé de motivation, elle place également ceux qui ont un projet d'émigration mais après avoir obtenu le niveau nécessaire dans les tests de langue, continuent à suivre les cours pour ne pas oublier le français. Leur motivation aurait donc évolué vers une orientation davantage intégrative puisqu'ils se projettent dans une vie future au Québec et pourraient accorder un nouveau statut à la langue française.

En effet, comme l'ont noté plusieurs chercheurs, la motivation n'est pas statique mais a un caractère évolutif et mouvant (Pavlenko, 2002 ; Dörnyei, 2006 ; Dewaele, 2008). Aussi, d'après Brown (2000 : 163), les deux orientations (instrumentale et intégrative) ne sont pas nécessairement mutuellement exclusives. L'apprentissage des langues s'effectue, d'après lui, rarement dans un contexte qui est exclusivement instrumental ou intégratif. La plupart des situations demandent un mélange de chaque orientation. Par exemple, les étudiants internationaux qui apprennent l'anglais aux Etats Unis pour des raisons académiques peuvent être relativement balancés dans leur désir d'apprendre l'anglais pour des objectifs académiques (instrumental) autant que pour comprendre la culture et s'intégrer quelque peu à la société américaine (*ibid.*).

Shoaib et Dörnyei (2005) qui ont conduit une recherche qualitative et longitudinale sur la motivation de vingt-cinq apprenants d'anglais sur deux décennies, ont découvert que le passage à une nouvelle étape de vie était le facteur le plus récurrent dans l'évolution motivationnelle des apprenants. En ce qui concerne les apprenants iraniens qui prévoient une émigration, si on peut constater une intensité motivationnelle faible au début de leur apprentissage, cela peut évoluer vers une plus grande motivation une fois qu'ils ont obtenu leur niveau de langue et qu'ils ont pu concrètement se retrouver dans une procédure d'immigration. Dans cette étape, ils peuvent davantage s'imaginer une vie et un avenir au Canada, chose qui n'était pas vraiment

possible avant l'obtention du diplôme de langue. Effectivement, Pavlenko (2005 : 234) considère l'éventuelle possibilité des « avens imaginés »³³ comme un des éléments qui pourrait influencer le choix d'une langue à apprendre ou l'abandon de celle-ci.

Par ailleurs, la liberté dans le choix d'une langue étrangère à apprendre peut également positivement ou négativement influencer la motivation des apprenants iraniens. Le public qui a besoin d'un certificat apprend la langue non pas par volonté mais par obligation. En revanche, le public qui suit les cours pour améliorer sa connaissance dans son domaine de spécialité ou pour communiquer avec ses collègues francophones a une motivation intrinsèque. Les comportements qui sont intrinsèquement motivés apportent une récompense interne que Deci (1975 in Brown, 2000 : 164) nomme « self-determination ». Selon Deci et Ryan (1985 : 38), une personne auto-déterminée agit plutôt par choix que par obligation ou contrainte. Ses choix se basent sur une conscience de ses besoins internes et une interprétation des événements externes (*ibid.*).

Comme nous avons pu le constater dans les propos des enseignants, être contraint d'apprendre le français provoque également une certaine angoisse chez le public qui a un projet de migration. L'anxiété remarquée par les enseignants comme une cause empêchant ces apprenants de se concentrer et de s'impliquer dans les activités de classe n'est pas vraiment liée à leur apprentissage mais à des facteurs externes puisqu'en général, ces apprenants ont un projet d'émigration en famille. La responsabilité de l'avenir familial est en quelque sorte entre leurs mains et est dépendante du résultat qu'ils obtiendront à l'examen de certification. Ils se trouvent donc soumis à une tensions externe considérable. Pour ces apprenants, on ne peut donc pas parler de Foreign Language Classroom Anxiety (FLCA) qui est définie par Horwitz *et al.* (1986 : 128) comme « a distinct complex self-perceptions, beliefs, feelings and behaviors related to classroom learning arising from the uniqueness of the language learning process ». En effet, dans le comportement observé par les enseignants chez le public en question, ce n'est pas l'acte d'apprendre et le contexte de classe qui est la cause de stress et d'angoisse mais plutôt la peur de ne pas réussir leur test de certification. Il s'agit donc plus pour ce public d'une « anxiété générale » que d'une « anxiété communicative » (MacIntyre & Gardner, 1989 cité par Dewaele, 2010 : 169) qui pourrait se manifester lors de la réalisation de différentes tâches ou activités dans une langue étrangère.

³³ « imagined futures »

En tout état de cause, leur anxiété semble affecter l'environnement général de la classe. Selon Dewaele (2013), l'enseignant peut jouer un rôle positif dans la diminution de l'anxiété ressentie par les apprenants mais étant donné l'hétérogénéité du public apprenants, il semblerait que les enseignants rencontrent des difficultés à gérer la classe tout en maintenant leur autorité. Alors que Fariba dit essayer de trouver des sujets adaptés au public qui voudrait passer un test de certification, l'enseignante Nina n'ayant pas une opinion positive de ce public, instaure son autorité en leur rappelant que le cours n'est pas spécialement conçu pour ce public et s'adresse à des apprenants qui ont des objectifs généraux. Après nous être penchée sur le champ motivationnel des apprenants iraniens et la place qu'y occupe la culture et avoir vu plus particulièrement le rapport que les enseignants décrivent entre le projet de migration des apprenants et leur motivation pour apprendre le français et participer dans les activités de classe, nous nous intéresserons de plus près à la pratique des enseignants iraniens en ce qui concerne les sujets culturels.

2.3.4. Sujets culturels et pratique de classe des enseignants

La question de la place de la culture dans la pratique des enseignants n'a pas toujours été abordée de manière directe avec les enseignants. Ce sujet a été approché soit à travers des questions sur les supports complémentaires (en dehors du manuel) que les enseignants introduisent dans la classe, et les objectifs qu'ils poursuivent dans l'introduction de ces supports, soit à travers des questions sur le contenu des méthodes de langue utilisées dans la classe et les lacunes qu'ils pourraient avoir en termes de contenu culturel et sociolinguistique. Ces questions permettent de faire parler les enseignants de leur démarche d'enseignement, sur une base concrète (en référence à leur pratique). Des questions frontales du type « quelle place accordez-vous à la culture dans votre pratique d'enseignement ? » et « quelle est votre méthodologie d'enseignement de la culture ? » auraient été plus susceptibles de générer des réponses stéréotypées et supposées « attendues » par l'enquêtrice. Ces questions auraient également pu les mettre en insécurité s'ils n'accordent pas de place à la culture dans leur pratique de classe ou s'ils ne se sentent pas bien armés pour parler de « méthodologies ».

Pour l'étude des pratiques déclarées des enseignants en ce qui concerne les composantes culturelles, dans un premier temps, nous avons repéré, dans chaque entretien, les parties où l'enseignant abordait la thématique de la culture et parlait de sa pratique de classe la concernant. Nous avons ensuite rassemblé ces extraits dans un tableau. Une analyse thématique nous a

permis de dégager les thèmes saillants dans les discours des enseignants et de voir leur récurrence d'un entretien à l'autre. De cette étape d'analyse, trois thématiques saillantes ont été dégagées que nous traiterons par la suite.

2.3.4.1. Pratique déclarée des enseignants dans le domaine des compétences culturelles

Comme on l'a mentionné plus haut, la question de la place de la culture a été, en partie, abordée avec les enseignants à travers les supports complémentaires qu'ils introduisent dans la classe. A cette occasion, nous avons pu remarquer que la majorité des enseignants introduisent, à côté du manuel, principalement, des supports pour travailler sur les compétences linguistiques comme des exercices de grammaire ou de vocabulaire. Certains comme Nina, Majid et Homa intègrent aussi des séries, des extraits de films ou de dessins animés. Mais ces supports ont surtout pour fonction (chez Nina et Majid) de changer l'ambiance de la classe ou de détendre les apprenants après une séquence pédagogique serrée et fatigante. Homa et Nina mentionnent l'intérêt culturel que peut également avoir l'exploitation des extraits de films. Mais de manière générale, les commentaires des enseignants portent sur les aspects culturels qui sont déjà présents dans les méthodes de FLE avec lesquels ils travaillent.

Du discours des enseignants, nous avons pu dégager deux approches pour exploiter les sujets culturels en classe. Majid et Nina font allusion à une approche comparative. Dans l'extrait ci-dessous, Majid explique sa méthode pour aborder la culture en classe qui, finalement, n'est pas totalement centrée sur l'aspect culturel. Le nombre élevé des « euh » montrent qu'il n'est pas très à l'aise pour parler de ce sujet :

« [...] il y a souvent des leçons de civilisation dans lesquelles on va parler des règles de civilisation en France : comment est-ce que les Français ils ont l'habitude de je sais pas de de de de gérer tel ou tel événement et etc. de de de comment traiter un événement particulier que ça soit une fête ou je sais pas une cérémonie nationale et tout, et donc c'est souvent comme ça qu'on va avoir un texte on va euh euh on va un peu euh aborder la question culturelle de la leçon et après on va faire une comparaison par exemple entre ce qui se passe en France par rapport à cette fête nationale et ce qui va se passer en Iran aussi et puis donc euh à ce moment-là donc euh je sens que voilà donc les apprenants sont motivés à faire la comparaison à euh à discuter sur le sujet etc. Donc, je pense que c'est c'est un bon outil pour les apprenants de pratiquer la langue et d'essayer de de voilà de dialoguer sur ce genre de sujet »

Comme nous pouvons le constater, pour lui, la place accordée à la comparaison culturelle n'a pas un objectif de sensibilisation interculturelle pour les apprenants mais cette activité a plutôt l'intérêt de permettre aux apprenants de prendre la parole et de pratiquer la langue à l'oral. Ce

n'est donc pas la découverte de la culture de l'autre et la décentration par rapport à sa propre culture qui sont intéressantes et motivantes pour les apprenants, selon lui, mais le simple fait de pouvoir s'exprimer en français. D'ailleurs, plus tard dans l'entretien, il revient sur ce sujet et clarifie son positionnement : pour lui, la culture n'est pas une priorité dans la classe et il la considère même inutile pour les apprenants.

Le cas de Nina est différent, contrairement à Majid, elle se sent très à l'aise pour parler de cette approche comparative qu'elle met en place, surtout, pour introduire le sujet du cours. Il y a même un enthousiasme et une certaine joie dans ses propos lorsqu'elle explique sa démarche. Elle est plus sensible à la problématique interculturelle et essaie de « faire un pont entre les cultures » :

« [...] tout d'abord tu sais moi pour entrer dans chaque sujet j'ai **d'abord** une petite présentation j'essaie d'attirer au maximum possible les différentes opinions dans la culture persane. Alors, ou bien la première présentation c'est seulement une présentation de la société étrangère après on passe au sujet puis à la fin il y a une récapitulation on va jeter un petit coup d'œil sur notre culture, on va essayer de faire la comparaison ou bien c'est l'inverse on commence par entrer et parler de ce qu'on a vécu de ce qui est plus palpable et ensuite on va dire que ben voyez-vous, il y a la même chose là-bas ou ça ressemble on essaie de faire un pont entre les cultures ».

Le deuxième type d'approche qui a été relevé dans le discours des enseignants est celle de passer par une explication des éléments culturels présents à différents endroits du manuel. Ce type de démarche a été évoqué par Homa et Fariba. Homa donne l'exemple d'une unité de la méthode Taxi 1 (2008) où un plan de Paris est décrit. Elle se sent alors responsable d'expliquer minutieusement tous les détails de ce plan car selon elle, les apprenants ont très peu de connaissance sur les lieux emblématiques de la France et notamment de Paris :

« [...] y'a un plan de Paris c'est sur le quartier l'Opéra et puis euh le musée du Louvre ça prend presque trente minutes de de donner les explications sur ce plan parce qu'ils n'ont pas même une image très simple de ce qu'il se passe dans ce quartier c'est quoi ça c'est quoi la pyramide **même** ! il faut alors expliquer ce qu'est alors une pyramide ou il faut avoir une image une photo pour leur montrer il faut beaucoup de préparation et c'est pas possible de négliger et de renoncer à l'aspect civilisation parce que ça c'est nécessaire aussi ».

Il est important de préciser que Homa a vécu 4 ans à Paris où elle a fait un master en didactique du FLE. Mais il semblerait que ce soit davantage son expérience de vie en France que ses études académiques qui lui a fait prendre conscience de l'importance de l'aspect culturel et interculturel de l'apprentissage de la langue française. Elle s'étonne d'ailleurs, plus tard dans l'entretien, des lacunes qu'elle avait en tant qu'enseignante de FLE, en termes de connaissance de la culture française, avant son séjour en France :

« Parfois j'imagine ah à ce moment là où j'avais pas l'expérience qu'est-ce que je faisais ? (rire) comment alors j'en parlais mais maintenant ça c'est beaucoup plus facile euh la préparation c'est plus facile ou bien quand je vois un mot ou un vocabulaire qui concerne la civilisation et la vie quotidienne des Français, c'est beaucoup plus facile. Je pense que c'est nécessaire les enseignants de français c'est nécessaire d'expérimenter une durée même courte de vie en France. Au moins 6 mois, ça doit être la vie hein ! c'est pas juste un voyage, une formation pendant un mois. On connaît pas alors comment ça fonctionne les affaires bancaires, les affaires de louer un appartement, d'avoir un garant je sais pas, les problèmes. »

Comme on le verra par la suite, la question du manque de connaissance culturelle et de compétence sociolinguistique sera aussi abordée par d'autres enseignants comme un obstacle pour traiter la culture en classe de FLE.

2.3.4.2. Discours des enseignants sur les obstacles visant les activités d'enseignement des compétences culturelles

Nous avons pu identifier quatre types d'obstacles dans les propos des enseignants qui rendent le traitement des sujets culturels difficiles pour les enseignants de FLE iraniens. Ces obstacles sont présents dans le discours des enseignants sous forme d'évocation de diverses sortes de manques.

- **Le manque de connaissance et de compétence chez les enseignants concernant la culture de l'autre.** En parlant des registres de langue, notamment familier, et le langage argotique, Maziar a déclaré : « je ne peux pas toucher ce sujet parce que je ne sais rien là-dessus euh :: ça c'est mon problème aussi en tant que professeur ». Il compare ses compétences avec un autre enseignant qui a vécu en France dans son enfance et qui maîtrise très bien le langage argotique et familier. Nasrin reconnaît aussi qu'elle n'a aucune expérience de vie en France ou au Québec, et qu'elle est incapable d'aborder des thématiques culturelles dans ses cours. Cependant son cas est un peu particulier car, contrairement à Maziar, elle ne définit pas cela comme une lacune mais considère plutôt qu'il est inutile de traiter de la culture dans la classe de langue. Nous reviendrons sur son cas plus bas.
- **Le manque de ressources pédagogiques prêt à utiliser.** Cet obstacle est mentionné par Maziar qui évoque les fiches pédagogiques prêtes à utiliser en anglais langue étrangère et se plaint de l'absence de telles ressources pour le FLE.
- **Le manque de temps.** Cet obstacle concerne soit le temps consacré à l'élaboration des ressources pédagogiques par les enseignants, soit le temps libre qu'ils peuvent accorder

à la culture dans la classe. Cette question est également associée au manque de connaissance des apprenants sur la culture française qui nécessite pour l'enseignant de prendre son temps et d'expliquer les divers détails existants dans les documents authentiques (comme la pyramide du Louvre qui a été évoquée plus haut par Homa).

- **Le manque d'intérêt des apprenants pour les notions culturelles.** Ce dernier obstacle est surtout mentionné concernant les apprenants qui ont un projet d'émigration.

Nous avons déjà vu des exemples à ce sujet plus haut dans les propos de Nina et de Fariba. Justement, en ce qui concerne l'exemple de l' « Hexagone »³⁴ évoqué par Fariba, il n'est pas difficile de montrer aux apprenants en quoi la connaissance de cette référence culturelle peut même être utile pour eux, particulièrement pour ceux qui cherchent à obtenir un diplôme certifié en FLE. Mais il semblerait que l'enseignante Fariba ait tellement été affectée par la réaction de contestation des apprenants qu'elle ait simplement abandonné l'idée de les convaincre. Des expériences de ce type peuvent avoir des influences sur la pratique des enseignants qui, de peur des reproches des apprenants, éviteraient de traiter des sujets culturels, aussi importants qu'ils puissent paraître à leurs yeux.

2.3.4.3. Discours des enseignants sur l'inutilité du développement des compétences culturelles

Face aux enseignants qui tant bien que mal accordent du temps à la culture dans leurs cours ou qui expriment un regret de voir que l'aspect culturel est ignoré par leur public apprenant, nous avons deux enseignants qui s'opposent ouvertement aux activités de classe traitant des sujets culturels, en la considérant comme inutile. En effet, quand nous avons interrogé Majid sur l'image des apprenants iraniens, il répond qu'ils ont une vision romantique des Français. Nous lui demandons alors s'il essaie de nuancer cette image stéréotypée et de sensibiliser les apprenants à la diversité qui existe dans la société française. Voici la réponse qu'il nous donne :

« euh, écoute moi personnellement, personnellement là ça fait à peu près dix ans que je suis en train d'enseigner et puis je me suis rendu compte que euh bah l'apprenant il est là pour euh pour euh pour pouvoir parler français comprendre le français etc. et puis, euh, ces questions-là [...] ça vient dans un second plan quoi et puis [...] c'est pas l'objectif premier du cours quoi et puis moi personnellement je passe très vite là-dessus donc je leur fait la remarque que en gros les Français donc, on dit qu'ils sont romantiques, mais, voilà quoi mais on va pas rester sur la question je vais passer aux choses beaucoup plus pratiques quoi que de connaître la culture

³⁴ Cf. « 2.3.2. Place de la culture dans le champ motivationnel des apprenants iraniens »

française etc. parce que :: certes, ça peut aider ça peut aider les apprenants dans la compréhension d'un Français mais moi je veux surtout surtout apprendre à mes apprenants de pouvoir dire ce qu'ils ont envie de dire et euh voilà donc moi je pense euh ils sont pas venus là pour apprendre la culture française même si la culture peut les aider à à euh je dirais non pas à mieux s'exprimer mais à mieux comprendre quoi alors tu vois ce que je veux dire c'est donc euh voilà donc euh moi je vais plutôt privilégier le parler que :: leur connaissance de la culture française quoi et puis voilà je vais je vais je vais quand même les aider à à se servir des bonnes expressions aux bons moments quoi ouais »

En se basant sur son expérience en tant qu'enseignant de FLE (« ça fait à peu près 10 ans que je suis en train d'enseigner ») et sa connaissance du public d'apprenant iranien (« je me suis rendu compte que bah l'apprenant [...] »), Majid avance l'idée que la culture se place au second plan dans l'enseignement du FLE en Iran face à l'importance des activités ou des moyens pédagogiques qu'il peut mettre en place pour permettre à ses apprenants de s'exprimer oralement. La compréhension de l'autre à travers la connaissance de sa culture est, selon lui, moins bénéfique pour ses apprenants que de « pouvoir dire ce qu'ils ont envie de dire ». On peut retrouver ici, un positionnement proche de la politique éducative du régime iranien envers la culture de l'autre, même si Majid ne s'inspire pas forcément des mêmes fondements idéologiques basés sur une méfiance de l'autre. Ce qui peut être également contradictoire dans la démarche défendue par Majid est que plus tôt, lorsque nous l'avons interrogé sur l'intérêt des apprenants iraniens pour la culture française, il avait répondu qu'ils étaient intéressés par des sujets portant sur la culture française et qu'ils posaient même des questions à ce sujet.

Nasrin, de son côté, estime que les apprenants iraniens ne s'intéressent pas à la culture française dans leur apprentissage du FLE. Comme on l'a également vu plus haut, selon elle, ils n'ont pas non plus une image positive des Français, les considérant trop nationalistes, et pas assez ouverts envers les étrangers (par exemple, refusant de parler anglais). Non seulement, elle n'essaie pas de relativiser ce point de vue, mais il semblerait qu'elle-même n'a pas une vision très optimiste des Français et ne s'intéresse d'ailleurs pas à la culture française (« -Est ce que tu essaies de te familiariser à la culture française même si tu veux pas voyager en France est ce que ça t'intéresse ? » « -Non pas du tout, je m'intéresse pas à la culture »).

Cette enseignante qui fait une thèse en didactique du FLE semble avoir une opinion péjorative de la notion d'interculturalité. Elle prend position face aux débats entre les professeurs de son université portant sur l'importance de l'interculturalité dans l'enseignement du FLE et justifie son positionnement en citant l'un de ses professeurs :

« On parle toujours avec Madame docteur Shaybani on parle toujours de **l'interculturel** mais quelle est vraiment l'utilité de cet interculturel-là ? Je n'en vois pas **l'intérêt** ! même dans un petit séminaire on a posé cette question à Monsieur le docteur Amini il a dit que alors tu vas

présenter la culture étrangère aux apprenants qu'est-ce que ça leur donnera ? vraiment ? il faut vivre dans la **société** pour connaître la culture. Il y a des livres de civilisation des niveaux différents... je ne m'y intéresse pas »

Nous pouvons noter qu'elle adopte une posture de résistance face à la découverte de la culture de l'autre (« je ne m'y intéresse pas ») qui peut même aller jusqu'au déni total de toute différence culturelle (Bennett & Bennett, 2001) entre les sociétés iranienne et française. En effet, lorsque nous lui demandons si dans sa pratique de classe, elle attire l'attention des apprenants sur les différences culturelles ou sur les spécificités de leur culture, elle répond qu'elle aborde rarement les différences culturelles. Pour elle, il n'y a pas de différence entre les deux cultures.

Une formation universitaire en FLE ne garantit donc pas que l'enseignant intègre des aspects culturels de la langue dans sa pratique ou qu'il sensibilise les apprenants à l'importance de la compétence interculturelle dans sa pratique de classe. On peut cependant s'interroger sur un lien éventuel entre le parcours biographique des enseignants et leur positionnement face à la pratique de la culture en classe. En effet, trois enseignantes (Nina, Homa, Fariba) qui ont non seulement souligné l'importance de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE, mais ont aussi témoigné de leur pratique en classe, ont toutes une expérience de séjours à l'étranger. L'enseignante Nasrin, quant à elle, n'a jamais voyagé en France, ni dans aucun autre pays étranger et d'après elle-même, ne s'y intéresse pas non plus. Selon Bennett & Bennett (*ibid.*), le déni de l'autre et de la différence culturelle est en général plus courant chez les personnes qui n'ont jamais voyagé à l'étranger.

Pour résumer, la pratique pédagogique des enseignants se concentre surtout sur l'aspect linguistique de la langue, la production orale et une centration sur l'apprenant dans le sens où on lui donne la parole pour qu'il puisse parler de lui. Certains enseignants, bien que conscients de l'importance des éléments sociolinguistiques et culturels dans l'apprentissage du FLE, ont des réticences à les travailler en classe ou voient des obstacles qui nuiraient à leur intégration. D'autres considèrent la culture comme inutile et « intouchable » pour les apprenants iraniens qui se trouvent loin des sociétés francophones. Ce dernier groupe défend l'idée que l'apprentissage de l'aspect culturel de la langue s'effectuera de manière naturelle une fois que l'apprenant se trouvera en contact direct avec l'autre.

Néanmoins, et malgré les difficultés d'aborder la culture en classe de FLE en Iran, la question de la compétence sociopragmatique et interculturelle est d'une grande importance pour les apprenants qui envisagent une émigration et seront confrontés à des situations d'interactions

interculturelles. Mais la nécessité de sensibiliser ce public à une rencontre directe avec l'autre reste impensée par les acteurs de l'enseignement du FLE en Iran.

Par la suite, nous verrons si les enseignants iraniens sont sensibles aux besoins spécifiques des apprenants iraniens en ce qui concerne cette compétence.

2.3.5. Discours des enseignants sur les lacunes des apprenants iraniens en termes de compétence sociolinguistique

Lorsque nous avons rencontré les enseignants de FLE en Iran, nous avons voulu connaître leurs impressions et représentations sur les lacunes des apprenants iraniens en ce qui concerne la compétence sociopragmatique lors d'un contact direct avec l'autre. Afin de pouvoir concrétiser notre questionnement sur la compétence sociopragmatique, nous nous sommes basée sur les composantes de la compétence sociolinguistique présentées dans le CECR (2001 : 93-94).

C'est donc ainsi que nous avons reformulé la question dans notre grille d'entretien :

« Est-ce que vous pensez qu'il peut y avoir des malentendus dans la communication pour les Iraniens en France ou au Québec qui seraient liés à un manque de compétence sociolinguistique ? Par exemple, dans l'emploi des termes d'adresse, le vouvoiement/tutoiement, la politesse, les registres de langue (langage familier, soutenu, argotique etc.) les expressions de la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques, expressions familières etc.), ou bien le gestuel ? »

La question étant discutée avec presque tous les enseignants (six sur sept enseignants), il a été assez facile de l'analyser. Le tableau ci-dessous résume les propos des enseignants à cette question.

	Enseignant	Thème qui a été présenté comme problématique
1	Maziar	Registres de langue
2	Majid	Registres de langue
3	Nina	La question n'a pas été posée
4	Homa	Registres de langue
5	Nasrin	Tu/vous, gestuel, politesse (<i>ta'ârof</i> ³⁵)
6	Fariba	Tu/vous, politesse, registres de langue
7	Kamyar	Termes d'adresse, tu/vous, registres de langue

Tableau 5. Représentations des enseignants sur les éventuelles composantes sociolinguistiques qui pourraient créer des difficultés dans la communication interculturelle pour les apprenants iraniens

³⁵ Le *ta'ârof* en tant qu'un phénomène culturel, essentiel à la construction des rapports interpersonnels en persan sera traité dans la deuxième partie de cette thèse.

Comme nous pouvons le constater dans le tableau 5, la thématique des registres de langue a été reconnue comme problématique pour les apprenants iraniens par presque tous les enseignants interrogés (5 enseignants sur 6). Pour les enseignants, il importe surtout de familiariser les apprenants iraniens à un registre familier et argotique pour enrichir leurs connaissances qui se limitent à un registre standard présent dans les manuels du FLE. Maziar, Majid et Fariba ont relevé le manque que représentaient les méthodes de français qui étaient enseignées ou qui existaient sur le marché en ce qui concerne les registres plus familier et argotique. Selon Maziar, le registre existant dans les manuels de FLE s'apparente à la manière dont les vieilles personnes parlent français et étant donné un public d'apprenants jeunes, il est nécessaire de les familiariser à un langage qui leur permettrait de comprendre les jeunes, une fois que les apprenants se trouveront dans des situations d'interaction directe. Majid aussi a remarqué que dans certains instituts à Téhéran, les apprenants du FLE parlaient comme s'ils « lisaient un journal ». Il souligne la volonté du public apprenant iranien de s'approprier le langage familier et argotique. Pour combler cette lacune, à l'institut Bayan, où travaillent Maziar et Majid, un cours de conversation familière a été créé qui a pour objectif de familiariser les apprenants iraniens au vocabulaire familier et argotique en français.

La question du tutoiement et du vouvoiement est la deuxième composante qui a été évoquée comme problématique. Selon les enseignants, les apprenants ont du mal à maintenir la cohérence dans l'usage du tutoiement/vouvoiement par exemple lors des jeux de rôles réalisés en classe. Les enseignants expliquent majoritairement ce phénomène par une différence culturelle ou par une tendance chez les apprenants à se vouvoyer. Comme nous le verrons dans le chapitre 3 de la deuxième partie, dans la culture iranienne, c'est l'intimité et l'amitié qui permet le recours au tutoiement et non pas le simple fait de se trouver au même niveau social ou professionnel. En l'occurrence, les apprenants peuvent ne pas avoir une relation d'amitié avec leur camarade de classe et le plus naturel pour eux est de se vouvoyer. Kamyar fait également allusion au flottement allocutoire existant en persan qui permet, lors d'une séquence d'interaction, de passer du tutoiement au vouvoiement ou l'inverse. Indépendamment de l'habitude des apprenants iraniens, Fariba relève aussi un problème lié à un manque de maîtrise dans la conjugaison des verbes :

« Je pense que c'est un problème d'habitude. Ils sont plus habitués à utiliser **vous**, et puis parfois ils ne maîtrisent pas la conjugaison des verbes, c'est pour ça par exemple, comme ils peuvent pas utiliser le pronom, je sais pas le verbe avec le pronom tu ou vous, alors euh pour certains verbes c'est plus facile de conjuguer le verbe au deuxième personne du singulier, donc ils préfèrent utiliser **tu** surtout pour les verbes du premier groupe ».

Pourtant, bien que certains enseignants évoquent une difficulté dans l'usage du tutoiement et du vouvoiement, ils considèrent aussi que cette composante ne posera pas de problème pour les apprenants iraniens dans une situation authentique, car ce phénomène existe aussi en persan et les apprenants comprennent bien la base selon laquelle il faut vouvoyer les personnes hiérarchiques et tutoyer les personnes égalitaires (amis, famille, camarade).

Les difficultés liées à la politesse (*ta'ârof*)³⁶ et à l'usage des termes d'adresse ne sont évoquées que par deux enseignants. Il semblerait donc que ce que les enseignants iraniens essaient d'intégrer dans leur pratique de classe est surtout la question des registres de langue. Ils pensent que c'est ce qui peut causer le plus de difficultés pour les apprenants iraniens. Pour les autres notions, bien qu'ils en parlent, ils ne précisent pas une pratique de classe qui soit mise en place pour les contourner et se contentent de les citer.

En ce qui concerne les registres de langue, il est important de noter que cette composante n'est pas tant traitée comme une compétence sociolinguistique mais plutôt comme une compétence linguistique. En d'autres termes, ce qui importe est la connaissance du vocabulaire argotique ou familier qui permettrait aux apprenants iraniens de comprendre le français quotidien. La question de l'usage approprié des différents registres en fonction du contexte d'interaction et du type de relation entretenue avec l'interlocuteur n'est pas posée. Bien que la connaissance d'un vocabulaire plus familier puisse aider les apprenants à comprendre l'autre, c'est surtout à un usage approprié de ce vocabulaire qu'il conviendrait de préparer les apprenants afin d'éviter qu'ils se trouvent dans des situations de malentendus lors d'un contact direct.

Lors de la recherche ethnographique effectuée auprès d'un groupe de jeunes iraniens en France (deuxième partie de la thèse), nous avons pu découvrir que ce sont principalement la politesse (*ta'ârof*) et le maintien du respect dans les relations hiérarchiques qui ont été les plus problématiques dans les interactions interculturelles en France pour ce public. On peut donc remarquer que la formation qui est proposée aux apprenants iraniens avant leur émigration ou expatriation n'est pas en accord avec les difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans les interactions interculturelles et que par conséquent, ne les aideraient pas à les surmonter. On peut également noter un écart entre ce qui a pu être évoqué comme problématique pour les

³⁶ Il est intéressant de remarquer que la seule personne qui a évoqué la question de la politesse et du *ta'ârof* est l'enseignante Nasrin qui pourtant a nié l'existence de différences entre les deux cultures iranienne et française. L'on peut donc se demander si la posture du déni de différence et de la marginalisation de la culture en classe de FLE n'est pas une posture identitaire/universitaire qu'elle cherche à mettre en scène.

Iraniens en France et les représentations des enseignants concernant les difficultés éventuelles qu'ils pourraient rencontrer.

Conclusion du deuxième chapitre

Ce chapitre nous a permis d'en savoir plus sur le champ motivationnel des apprenants iraniens de FLE. Cela a été étudié à travers le discours des enseignants sur les objectifs d'apprentissage du public apprenant, les compétences ou aspects de la langue que les apprenants privilégient dans leur apprentissage, leurs attitudes face aux différentes activités de classe et l'intérêt porté à la culture. D'après ce que les sept enseignants que nous avons interrogés ont dit, l'enseignement-apprentissage actuel du FLE en Iran reste encore très marqué par les demandes d'un public d'apprenants qui prépare une émigration au Québec et qui pour cela a besoin d'obtenir un diplôme de langue.

Cependant, les enseignants proposent une distinction entre les apprenants qui ont un projet d'émigration et les autres groupes d'apprenants avec des objectifs comme le plaisir, le travail ou les études. Le champ motivationnel de ces deux types de public représente, en effet, selon les enseignants, des différences surtout en ce qui concerne leur implication dans l'acte d'apprendre, leur attitude envers les activités de classe et leurs réactions face aux contenus culturels. En ce qui concerne les compétences privilégiées par les apprenants, nous n'avons pas observé dans les propos des enseignants une différence significative entre les apprenants qui préparent une émigration et les autres.

En effet, selon les enseignants, les apprenants préparant une émigration n'ayant pas choisi par leur propre volonté de suivre les cours de FLE, ne s'appliquent pas réellement dans leur apprentissage, sont stressés en ce qui concerne leur test de langue (le niveau qu'ils doivent y obtenir) et ont une orientation motivationnelle instrumentale. Cela dit, d'après la remarque d'une enseignante, leur motivation peut évoluer positivement une fois qu'ils ont obtenu le niveau nécessaire dans le test de langue et qu'ils ont pu entamer leur procédure d'immigration au Québec. Pouvoir s'imaginer un avenir au Québec aurait un effet favorable sur leur motivation et leur implication dans l'apprentissage du FLE.

Pour ce qui est de l'importance accordée à la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran, du côté des apprenants, il semblerait que les sujets portant sur la culture de l'autre soient aussi plus appréciés par les apprenants qui ne préparent pas une émigration. Cela dit, l'intérêt ou pas pour la culture dans ce groupe dépend du type de sujet qui est abordé, les sujets concrets ou les sujets qui présentent des ressemblances avec la culture des apprenants sont davantage appréciés. Du côté de la pratique de classe des enseignants, deux types d'approche ont pu être dégagés des discours des enseignants, à savoir une approche comparative des deux cultures et

une approche explicative de la culture de l'autre. Les enseignants ont également évoqué des obstacles qui pourraient rendre difficile l'exploitation de contenus portant sur la culture de l'autre dans leur classe. Il est bon de noter que les enseignants n'ont pas présenté les contenus culturels comme représentant une menace pour l'identité nationale (ou religieuse) des apprenants iraniens et n'ont pas évoqué l'existence d'une telle représentation auprès de leurs apprenants. Si certains enseignants décident de ne pas consacrer beaucoup de temps aux composantes culturelles, c'est parce qu'ils préfèrent accorder de l'importance aux compétences que les apprenants valorisent eux-mêmes, c'est-à-dire principalement la production orale ou le fait de pouvoir parler une langue étrangère.

Chapitre 3.

Questionnaires de motivation recueillis auprès d'apprenants de FLE de trois instituts à Téhéran

Dans ce chapitre, nous nous intéresserons au champ motivationnel des apprenants iraniens à l'aide d'un questionnaire conçu et distribué dans trois instituts de langues privés à Téhéran. Plus spécifiquement, nous voudrions étudier l'effet que le projet d'émigration d'une partie du public apprenants iraniens pourrait avoir eu sur la motivation d'une partie du public apprenants iraniens.

L'analyse des questionnaires devra tout d'abord permettre de définir les objectifs pour lesquels les apprenants de ces trois instituts ont choisi d'apprendre le FLE. Ensuite, l'orientation motivationnelle des apprenants sera étudiée et nous tenterons de voir si le public qui a un projet d'émigration présente une orientation motivationnelle extrinsèque, c'est-à-dire qu'il est motivé par des raisons externes, comme la réussite aux tests de langue ou la possibilité de déposer une demande auprès des service d'immigration. Finalement, les attitudes des apprenants iraniens face aux activités de classe seront discutées et nous verrons si les apprenants désirant émigrer privilégient certaines compétences sur d'autres et s'ils portent un intérêt à la culture dans leur apprentissage du FLE. Nous finirons le chapitre en croisant les propos des enseignants (chapitre 2) avec les résultats obtenus des questionnaires des apprenants.

3.1. La conception et la diffusion du questionnaire

Dans le domaine d'étude des motivations en acquisition des langues, ce sont les méthodologies quantitatives et notamment le questionnaire qui sont les plus populaires. Les méthodologies quantitatives ont l'avantage d'être « systematic, rigorous, focused, and tightly controlled,

involving precise measurement and producing reliable and replicable data that is generalizable to other contexts » (Dörnyei, 2007: 34). Pourtant ces approches ont aussi l'inconvénient de ne pas donner voix à la subjectivité qui caractérise la vie de chaque individu (*ibid.* : 35). Par ailleurs, d'après Dörnyei, ces méthodes ne visent pas à découvrir les raisons qui sont impliquées dans les cas particuliers qui sont observés ni à clarifier les dynamiques sous-jacentes qui sous-tendent les situations ou les phénomènes étudiés (*ibid.*). Il propose donc de combiner les deux méthodes quantitatives et qualitatives afin de mettre en place une méthodologie mixte. Ce type de méthode mixte permet de bénéficier des avantages des deux méthodes et de compenser les inconvénients que chacune peut avoir.

L'un des avantages des entretiens en tant que méthode qualitative est qu'ils fonctionnent comme des outils d'investigation ou de diagnostic et permettent au chercheur d'entrer rapidement en relation avec les acteurs du terrain. Au contraire, l'élaboration d'un questionnaire demande un travail d'étude assez élaboré qui peut prendre des semaines ou même des mois (Dörnyei, 2007 : 33). Combiner ces deux méthodes peut faciliter la tâche du chercheur (Dörnyei, 2002 : 31). En effet, les entretiens que nous avons menés avec les enseignants nous ont aidé dans la construction du questionnaire destiné aux apprenants iraniens. Il nous a fallu très rapidement concevoir le questionnaire pendant la période de notre séjour en Iran afin de procéder à la collecte des données. Nous avons donc reformulé certaines représentations des enseignants sous forme de questions sur l'échelle de Likert³⁷.

Le questionnaire (en annexe 4) a été rédigé en persan et comporte trois parties. La première partie concerne les objectifs des apprenants à apprendre le français. Cette étape comprend une question ouverte où les apprenants indiquent leur objectif, et neuf questions fermées sur l'échelle de Likert qui nous ont permis de distinguer une motivation intrinsèque d'une motivation extrinsèque. Le choix d'une question ouverte en ce qui concerne l'objectif d'apprentissage des apprenants dans cette partie correspond à une volonté de ne pas pré-juger les réponses et de donner la possibilité que d'autres motivations que celles identifiées par les enseignants puissent apparaître.

La deuxième partie porte sur les compétences que les apprenants privilégient dans leur apprentissage du français. Il s'agit de onze questions sur l'échelle de Likert et de deux questions fermées à choix unique. Parmi ces deux questions, la première traite plus particulièrement de

³⁷ L'échelle de Likert permet de mesurer le degré d'accord d'un public à propos d'un énoncé qui est élaboré par le chercheur.

l'intérêt que les apprenants portent à la culture dans leur apprentissage alors que la deuxième question présente quatre profils d'enseignants avec des méthodologies différentes. Les apprenants sont invités à choisir au cours de quel enseignant ils auraient aimé assister. Cette dernière question nous permet de voir le type d'enseignement que les apprenants préfèrent pour apprendre le français. Pour la définition des différents profils, nous nous sommes surtout inspirée de ce que les enseignants avaient dit lors des entretiens sur la méthodologie qu'ils mettaient en place dans leur cours et la réaction que les apprenants manifestaient à leur approche.

La troisième partie du questionnaire porte sur la communication avec les Français et se compose de six questions fermées à choix unique, même si un dernier choix intitulé « autre », leur permet de préciser une réponse qui ne figure pas parmi les choix proposés³⁸. La dernière partie de l'entretien était consacrée au profil social et professionnel des apprenants. Des items comme le sexe, l'âge, la profession, le niveau de langue dans lequel ils se trouvaient au moment de l'enquête, etc.

Le questionnaire a été distribué dans trois instituts de langues privés à Téhéran auprès des apprenants de FLE. Ces instituts sont les mêmes que ceux où travaillent les enseignants que nous avons interrogés au chapitre précédent, c'est-à-dire les instituts Bayan, Ghotb et Sina. En règle générale, il est préférable que ce soit le chercheur qui se déplace sur le lieu d'enquête et distribue les questionnaires. Cela peut lui permettre de donner une présentation appropriée du projet, de répondre, s'il y en a, aux questions des enquêtés s'il y en a et de voir leurs réactions éventuelles. Cela peut cependant être compliqué à réaliser. Ce sont en effet les enseignants eux-mêmes qui se sont chargés de distribuer les questionnaires dans le cas de notre enquête. Dans l'institut Bayan, c'est l'enseignant Maziar, le responsable pédagogique du département de FLE, qui a récupéré les questionnaires et les a donnés aux enseignants volontaires pour qu'ils les distribuent dans leur cours.

A l'institut Sina, nous avons pu recueillir 35 questionnaires, à l'institut Bayan, 25 et seulement 15 à l'institut Ghotb où nous avons eu beaucoup de difficultés à obtenir l'accord de la direction

³⁸ Cette partie n'a malheureusement pas fait l'objet d'une analyse dans ce travail, étant donné qu'elle ne concerne pas directement la question de la motivation et de l'apprentissage du français mais porte sur les représentations des apprenants sur leur rapport à l'autre et sur la construction des rapports interpersonnels dans une situation interculturelle. Nous prévoyons de les traiter dans nos recherches à venir.

pour la conduite de notre enquête. Au total, 75 questionnaires ont été recueillis dans trois instituts à Téhéran³⁹.

3.2. Analyse du questionnaire

Pour l'analyse des questionnaires, nous avons commencé à procéder au codage des données. Suivant le conseil de Dornyei (2002 : 98), nous avons démarré par le codage de chaque entretien en lui accordant un numéro. Il nous a également semblé intéressant de distinguer les apprenants de différents instituts. Les questions sur l'échelle de Likert ont été codées de 0 à 6 (Pas d'avis sur le sujet⁴⁰ = 0, pas du tout d'accord = 1, pas d'accord = 2, plutôt pas d'accord = 3, plutôt d'accord = 4, d'accord = 5, tout à fait d'accord = 6) pour les neuf questions de la première partie, et de 1 à 6⁴¹ (pas du tout d'accord = 1, pas d'accord = 2, plutôt pas d'accord = 3, plutôt d'accord = 4, d'accord = 5, tout à fait d'accord = 6) pour les treize questions de la deuxième partie.

Pour l'analyse des questionnaires, le logiciel Python⁴² a été utilisé.

L'analyse des questionnaires permettra de connaître les objectifs d'apprentissage des apprenants iraniens de FLE, leur orientation motivationnelle ainsi que leur attitude face aux différentes activités de classe. D'après notre hypothèse de départ (chapitre 2) et ce que les enseignants nous avaient dit lors des entretiens, nous supposons que les apprenants ayant une motivation extrinsèque (particulièrement ceux qui veulent émigrer au Québec) ne montreraient pas d'intérêt pour les compétences relatives à la production écrite et aux activités qui traitent de la culture dans la classe de français. Au contraire, ils privilégieraient les compétences de production orale et de grammaire. Par ailleurs, le facteur de stress a été mentionné par les enseignants comme empêchant les apprenants qui ont un projet d'émigration (ceux qui ont une motivation extrinsèque) à se concentrer en classe. Par conséquent, l'angoisse a également été prise en compte comme une variable.

Pour étudier les résultats obtenus, commençons par nous intéresser aux objectifs des apprenants iraniens à apprendre le FLE.

³⁹ Etant en parti incomplets, nous avons dû exclure 4 questionnaires du lot.

⁴⁰ Le choix de « pas d'avis sur le sujet » a été intégré à cette série de questions car certaines questions concernaient particulièrement les apprenants qui envisagent une émigration, ce qui pouvait ne pas être le cas pour une partie des apprenants.

⁴¹ Pour cette série de questions, les choix étant d'un nombre pair, ils correspondent à une échelle « à choix forcé ».

⁴² Python est un langage de programmation largement utilisé pour l'analyse des données.

3.2.1. Les objectifs des apprenants iraniens de FLE

Comme nous l'avons décrit plus haut, la question qui concernait les objectifs d'apprentissage des apprenants iraniens était de type ouvert. Lors de la lecture des questionnaires, nous avons remarqué des objectifs bien variés. Evidemment, l'objectif d'émigration au Québec était bien présent mais d'autres intentions étaient également mentionnées, comme l'intérêt et la passion pour la langue française, la littérature, l'art, la philosophie, le cinéma et la musique française ou encore l'intention d'apprendre une troisième langue. Le travail et l'étude en France étaient également présents parmi les objectifs mentionnés. L'hétérogénéité du public apprenant a été soulignée également par certains des enseignants (chapitre 2) qui l'ont présentée comme une difficulté dans leurs cours. Selon eux, les apprenants qui ont un projet d'émigration n'ont pas les mêmes attitudes envers les activités de classe et les questions culturelles que les apprenants qui n'ont pas un tel projet.

En effet, afin de faciliter l'interprétation des données, nous nous sommes inspirée de ce constat effectué par les enseignants et avons codé les réponses des apprenants en deux catégories, c'est-à-dire, ceux qui veulent émigrer au Québec, Canada, et les autres, ayant des objectifs divers, comme on l'a vu plus haut. Les diagrammes camembert ci-dessous montrent le pourcentage d'apprenants qui ont un objectif d'émigration dans les trois instituts où notre enquête a été menée. Précisons qu'il y a davantage d'apprenants qui ont un projet d'émigration (37 apprenants sur 71) que d'apprenants qui n'en ont pas (34 apprenants).

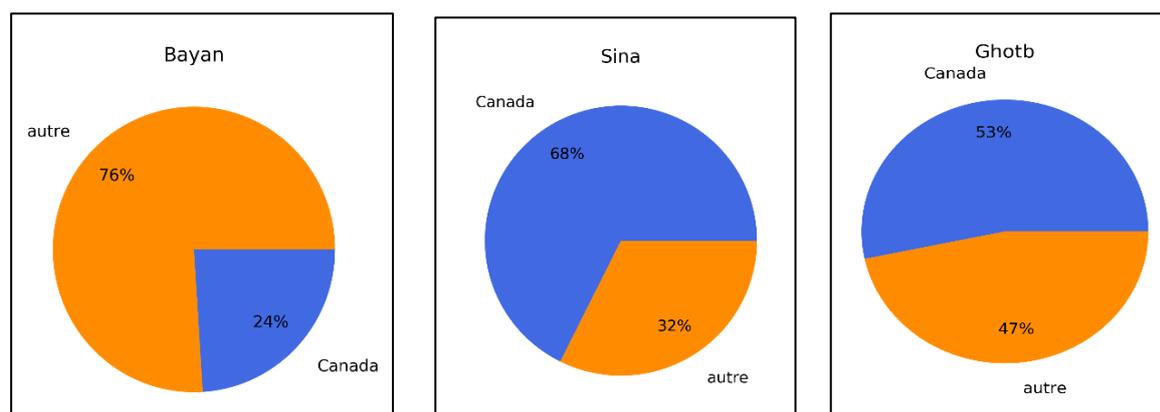


Figure 4. Les objectifs d'apprentissage des apprenants iraniens dans trois instituts à Téhéran.

Nous pouvons constater une différence remarquable entre les objectifs des apprenants à l'institut Bayan et les deux autres instituts. En effet, alors que la majorité des apprenants dans

les instituts Ghotb (53 %) et Sina (66 %) ont déclaré apprendre le français pour émigrer au Canada, à l'institut Bayan 76 % des apprenants suivent des cours de français pour des raisons qui ne sont pas liées à l'émigration. Des éléments socioéconomiques peuvent expliquer en grande partie cette différence. Bayan est situé dans le nord de Téhéran, où la majorité des apprenants sont issus d'une classe sociale aisée, contrairement aux deux instituts Ghotb et Sina qui sont situés dans le centre de Téhéran et accueillent pour la majorité des apprenants de la couche moyenne qui n'ont pas forcément les moyens économiques de s'offrir des cours de français pour apprendre une nouvelle langue étrangère ou par passion personnelle. Le projet d'émigration de ces personnes peut s'expliquer par un désir de vivre dans de meilleures conditions économiques et de retrouver une sécurité financière pour eux ou pour leur famille⁴³.

Parmi les apprenants qui ont des objectifs autres que l'émigration au Québec, à l'institut Bayan où ils sont les plus nombreux, sept (sur vingt-quatre) ont déclaré avoir de l'intérêt et de la passion pour le français et ont précisé sur l'aspect vocal de la langue, notamment l'accent français qu'ils apprécient. Cinq apprenants ont choisi le français parce qu'ils s'intéressent à la littérature, à la philosophie, aux films et aux chansons françaises. Trois personnes ont déclaré vouloir apprendre une nouvelle langue étrangère et enfin trois apprenants font référence à leur travail en expliquant leur besoin d'apprendre le FLE. Une personne dit vouloir voyager dans des pays francophones et désirerait pouvoir se débrouiller seule et une autre personne dit qu'étant donné qu'elle habite au Canada, elle aurait besoin de parler le français.

En ce qui concerne les apprenants qui veulent continuer leurs études en France, leur nombre est très restreint et ne se limite qu'à trois personnes sur l'ensemble des trois instituts (un apprenant à Ghotb et deux à Sina). Cela ne relève pas de la faible attractivité de la France pour les étudiants iraniens mais s'explique par des difficultés économiques individuelles à financer des études en France. En effet, en raison des conflits sociopolitiques et des sanctions imposées surtout par les Etats-Unis en 2007, la valeur de la devise iranienne (le rial) a considérablement chuté ces derniers temps, ce qui empêche les étudiants iraniens d'envisager des études en France par leurs propres moyens ou avec le soutien de leur famille.

Il est également intéressant de noter que dans nos données de l'institut Sina, une partie des apprenants qui ont un projet d'émigration au Québec ont noté en deuxième option leur intérêt

⁴³ Selon Namazi (2010 : 95), l'augmentation de la population des immigrants indépendant iraniens au Canada, c'est-à-dire, hors les réfugiés et les demandeurs d'asile, est liée à une instabilité économique survenue après les sanctions économiques contre l'Iran ainsi qu'à une inquiétude pour l'avenir des enfants.

pour la langue. Ce groupe est plus nombreux (12 personnes) que les apprenants qui ont fait seulement référence à l'émigration dans leurs réponses (10 personnes). Cela expliquerait la remarque de l'enseignante Fariba (chapitre 2), qui considère que la motivation des apprenants qui ont un projet de migration pourrait évoluer.

3.2.2. Les orientations motivationnelles des apprenants iraniens

Pour la suite de l'analyse, nous conserverons les deux groupes d'apprenants, c'est-à-dire ceux qui apprennent le FLE pour des raisons diverses (groupe A) et ceux qui ont un projet d'émigration au Québec (groupe B). Cette distinction nous permettra de voir l'effet que le projet migratoire peut avoir sur l'orientation motivationnelle des apprenants et sur leurs attitudes envers les différentes activités de classe. Notre hypothèse serait que les apprenants du groupe A auraient une orientation motivationnelle intrinsèque et le groupe B une orientation extrinsèque. Pour Deci (1975 in Brown, 2000 : 164), les activités intrinsèquement motivées sont celles pour lesquelles, à part l'activité elle-même, il n'y a aucune récompense extérieure qui est attendue. Les comportements motivationnels extrinsèques, d'un autre côté, sont produits dans l'anticipation d'une récompense de l'extérieur qui est au-delà de soi.

Dans notre questionnaire, deux énoncés (A1, A9) étaient consacrés à l'orientation motivationnelle intrinsèque et quatre (A3, A4, A8, A7) à l'orientation motivationnelle extrinsèque⁴⁴. Commençons par voir le premier groupe de questions.

La figure 5 montre le diagramme de réponse à l'item : « Je veux apprendre le français pour connaître une troisième langue à part le persan et l'anglais ». Les apprenants du groupe A ont davantage approuvé cet énoncé (« tout à fait d'accord ») que les apprenants du groupe B. Un écart d'à peu près 20% confirme notre hypothèse concernant une orientation motivationnelle intrinsèque plus grande chez les apprenants du groupe A. Cependant, il faut noter le nombre

⁴⁴ Dans cette partie, une question n'a pas été prise en compte car il nous a semblé qu'elle ne correspondait à aucune des deux orientations étudiées. Il s'agit de la question : « j'apprends le français pour passer l'examen de langue et réussir l'entretien avec les autorités québécoises d'immigration mais je n'ai pas l'intention de rester au Québec ». Cette question reflète l'opinion de quelques enseignants qui ont dit dans les entretiens que certains apprenants souhaitant émigrer au Québec ne cherchent pas nécessairement à y rester mais préfèrent s'installer dans la partie anglophone du Canada, une fois leur dossier d'immigration accepté. Les réponses des apprenants à cette question allaient à l'encontre des propos des enseignants car la majorité des apprenants dans les trois instituts ont répondu par « totalement contre » à cette question (voir le diagramme en annexe 3).

élevé des apprenants du groupe B à avoir une opinion positive à ce sujet. On peut donc supposer l'existence d'une certaine orientation intrinsèque chez ce public aussi.

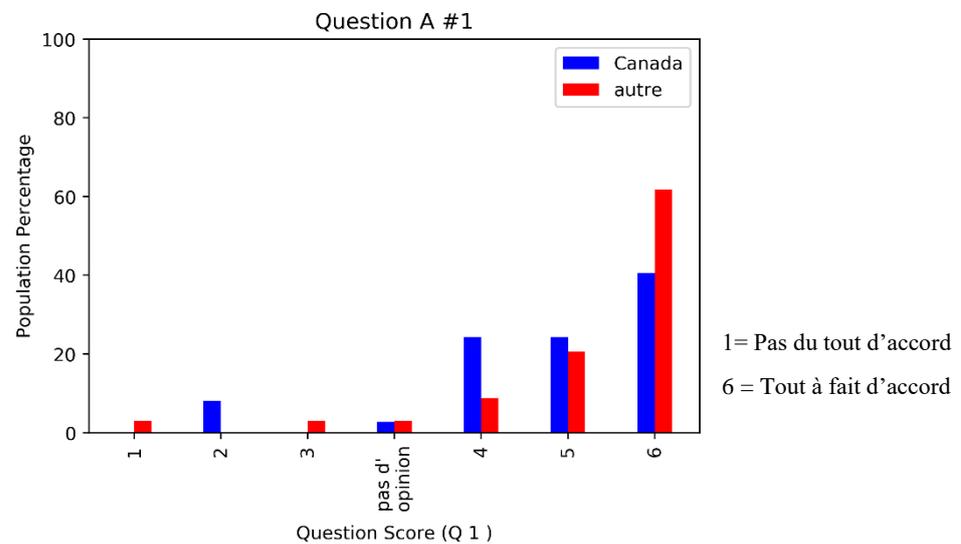


Figure 5. « Je veux apprendre le français pour connaître une troisième langue à part le persan et l'anglais »

La deuxième question sur la motivation intrinsèque concerne l'intérêt porté à la langue française. Les réponses des deux groupes se placent dans la partie accord de l'axe. Nous pouvons cependant constater que les apprenants du groupe A qui n'ont pas de projet d'émigration sont, à plus de 80%, « tout à fait d'accord » avec ce constat alors que les apprenants du groupe B avec 40% d'écart, sont moins nombreux à donner leur accord entier à cette idée. Nous pouvons donc supposer une certaine obligation à apprendre le français chez les apprenants du groupe B.

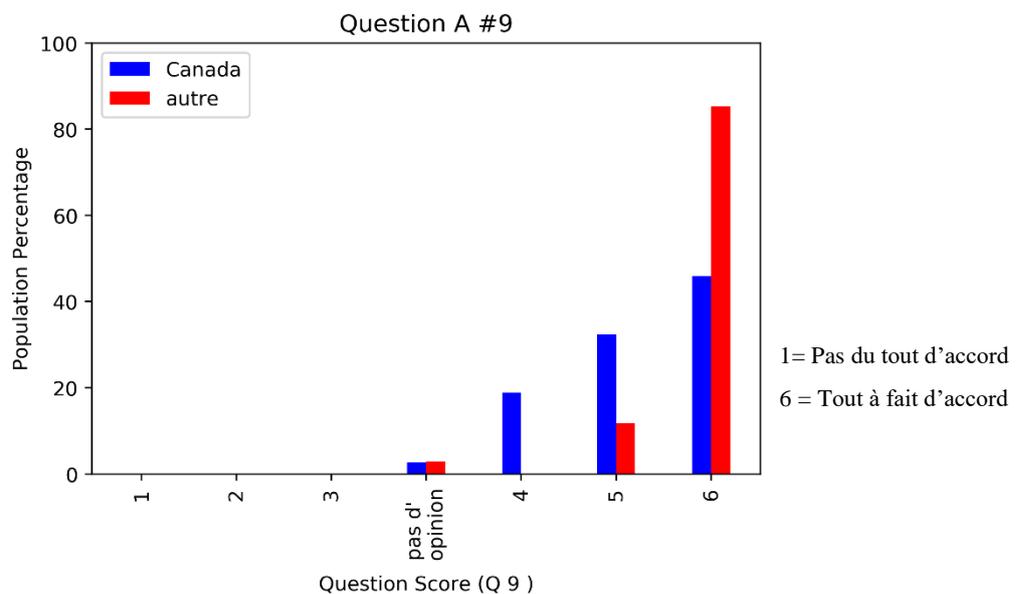


Figure 6. « J'apprends le français parce que j'ai de la passion pour cette langue »

On peut alors conclure de l'analyse de ces quatre premières questions que les apprenants du groupe A ont une orientation motivationnelle plus intrinsèque par rapport aux apprenants du groupe B. Cela dit, une certaine part de motivation intrinsèque est également présente chez les apprenants qui prévoient une émigration au Québec.

Continuons avec l'orientation motivationnelle extrinsèque. Le diagramme ci-dessous (figure 7) décrit les réponses à la question « J'apprends le français pour pouvoir obtenir le niveau attendu dans les examens de Delf, Dalf, Tcf ou Tef ». Comme nous pouvons le constater, ce sont les apprenants du groupe B (à peu près 80%) qui ont le plus positivement répondu à cette question. Tandis que les apprenants du groupe A se trouvent beaucoup moins concernés par le résultat des tests de certification.

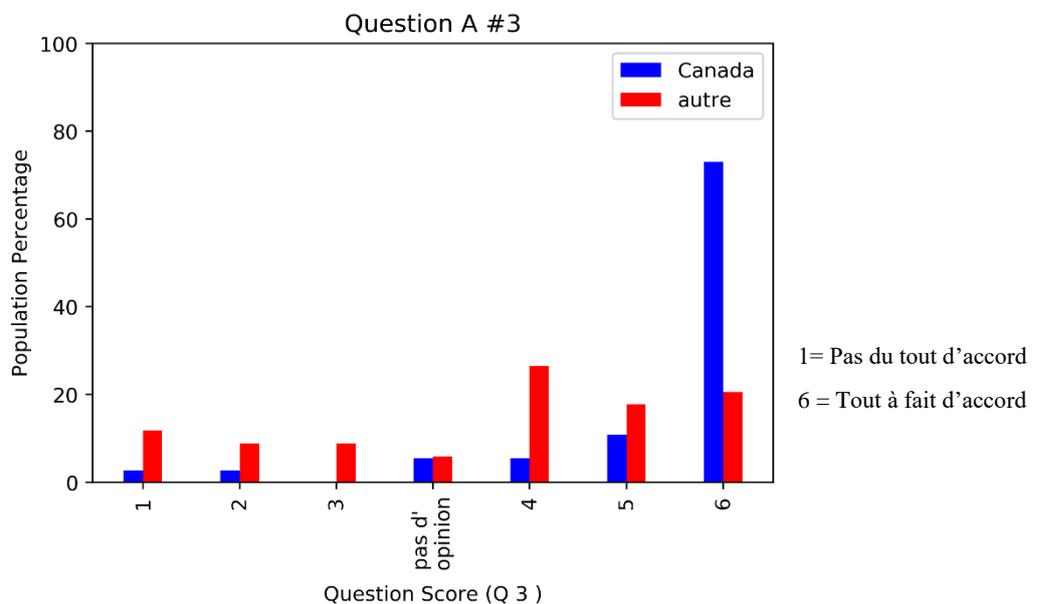


Figure 7. « J'apprends le français parce que je veux obtenir le niveau attendu dans les examens de Delf, Dalf, Tcf ou Tef ».

La question suivante qui vise précisément les personnes qui veulent émigrer (« J'apprends le français pour pouvoir trouver l'emploi que je désire au Canada ») trouve un grand écho chez les apprenants du groupe B. Alors que les apprenants du groupe A, soit désapprouvent (« totalement contre ») cette volonté ou soit, expriment n'avoir aucune opinion à ce sujet.

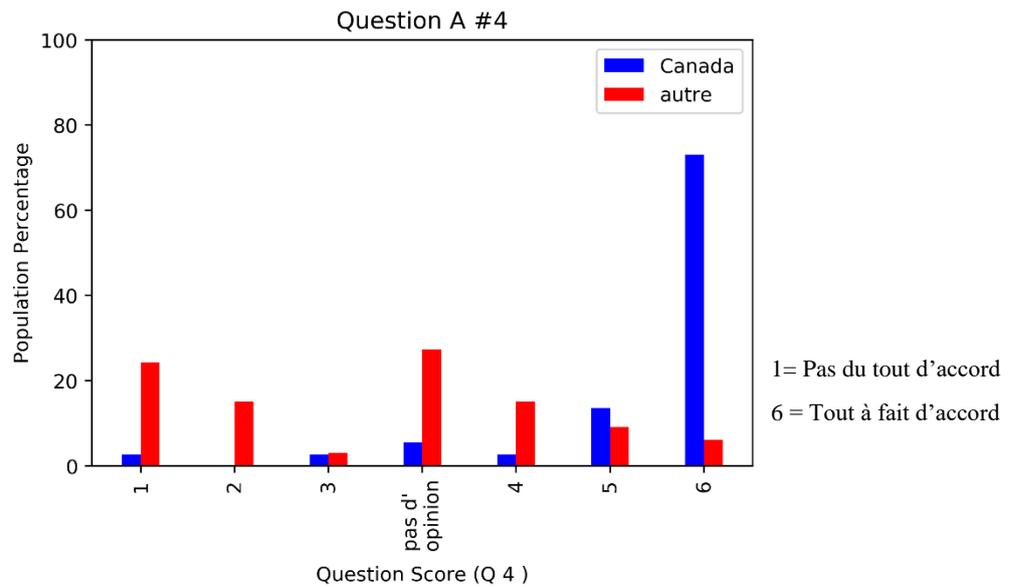


Figure 8. « J'apprends le français pour pouvoir trouver l'emploi que je désire au Canada »

La figure 9 représente les réponses à la question « j'apprends le français par obligation ». De même que pour les réponses à la question sur l'intérêt porté à la langue française (figure 6), nous constatons que les apprenants du groupe A sont les plus nombreux à désapprouver une obligation dans leur apprentissage du FLE (plus de 80%), tandis que les apprenants du groupe B sont moins nombreux à contredire cette idée (toujours avec 40% d'écart avec le groupe A). Malgré cela, il faut aussi noter qu'ils sont moins de 20% à ressentir une obligation dans leur apprentissage du FLE. Cela peut montrer l'existence d'un certain intérêt pour la langue malgré la motivation extrinsèque. Comme nous l'avons également mentionné plus haut, quelques apprenants appartenant au groupe B ont ajouté à leur objectif d'apprentissage, leur intérêt pour le français. En effet, même si au début, ils apprenaient le français par obligation et à cause de leur projet d'émigration au Canada, avec le temps, ils peuvent finir par s'intéresser à cette langue.

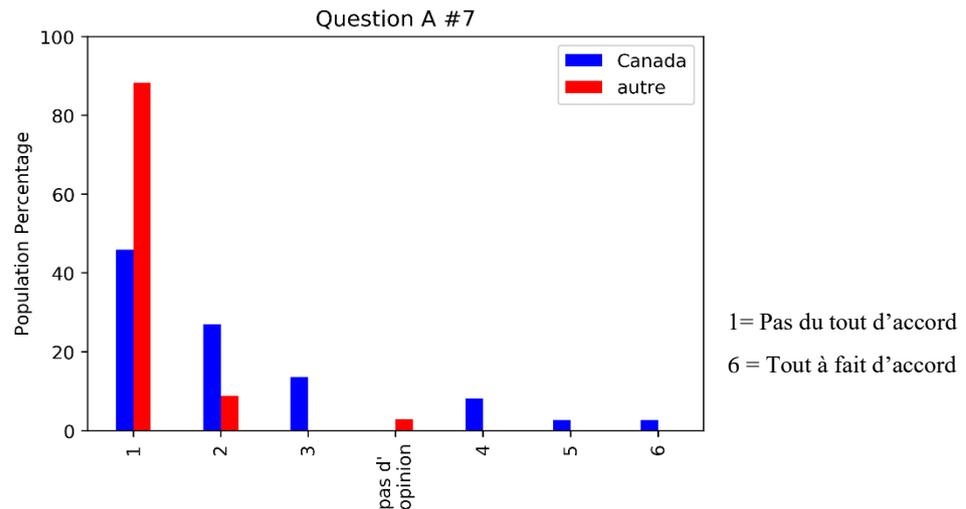


Figure 9. « J'apprends le français par obligation (je suis obligé d'apprendre le français) »

La dernière question (« j'apprends le français afin d'avoir la nationalité de l'un des pays francophones ») traite de l'orientation motivationnelle extrinsèque. Ce sont les apprenants du groupe B qui ont donné leur approbation à ce sujet contre les apprenants du groupe A qui ont, pour la plupart, désapprouvé cette idée ou ont exprimé n'avoir aucune opinion à ce sujet. Cela dit, en ce qui concerne l'accord des apprenants du groupe B, nous nous attendions à ce qu'ils soient plus nombreux à approuver totalement leur volonté d'avoir la nationalité d'un pays francophone, mais leurs réponses, bien que positives, sont distribuées à différents degrés.

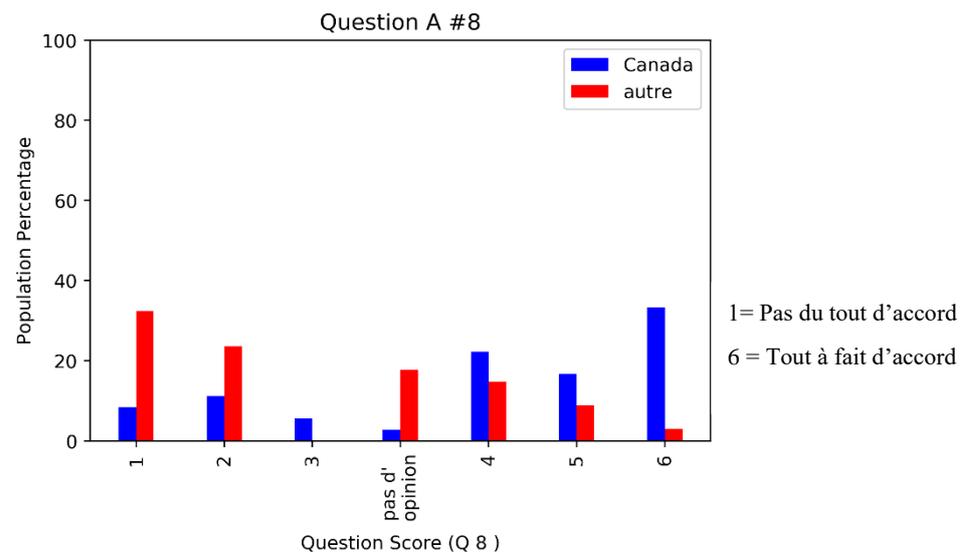


Figure 10. « J'apprends le français afin d'obtenir la nationalité de l'un des pays francophones »

Pour résumer, cette partie sur l'orientation motivationnelle des apprenants ayant un projet migratoire et apprenant la langue pour des raisons autres que l'immigration, a montré une orientation extrinsèque plus grande chez les apprenants du groupe B et une tendance plutôt intrinsèque à apprendre le français chez les apprenants du groupe A qui n'ont majoritairement pas de projets liés à l'émigration. Jusqu'ici, nous pouvons affirmer que ce qui a été dit par les enseignants est en accord avec l'analyse des questionnaires.

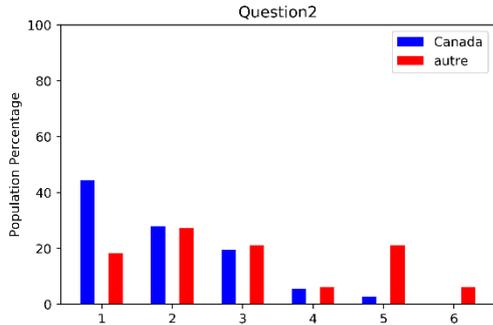
Par la suite, nous nous intéresserons à l'attitude des apprenants iraniens ayant des orientations motivationnelles différentes vis-à-vis des diverses activités de classe. Plus précisément, nous voulons voir l'effet que l'objectif d'émigration peut avoir sur les compétences que les apprenants privilégient et le degré d'importance qu'ils accordent à la culture dans leur apprentissage. Nous avons donc reformulé les hypothèses suivantes : 1) les apprenants du groupe B qui ont une orientation motivationnelle plus extrinsèque montrent peu d'intérêt pour la culture, 2) ils sont stressés par le test de certification qu'ils doivent passer et 3) ils privilégient davantage dans leur apprentissage les compétences orales (surtout la production orale) et la grammaire mais au contraire, montrent moins d'intérêt pour l'écrit.

3.2.3. Les attitudes des apprenants iraniens face aux différentes activités de classe

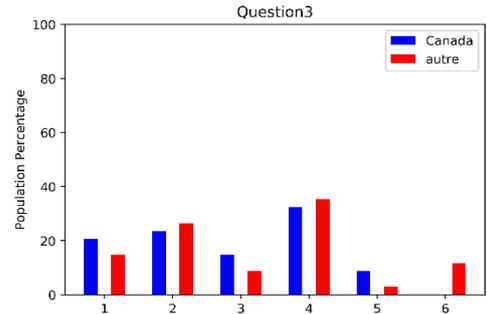
Treize questions étaient proposées aux apprenants pour étudier les compétences qu'ils privilégient dans leur apprentissage mais seulement onze questions seront étudiées ici. Les réponses à ces onze questions ont révélé une discordance entre les propos des apprenants et ceux des enseignants. Il semblerait en effet qu'il n'y ait pas de différence significative entre les compétences que les apprenants ayant un projet d'émigration privilégient dans leur apprentissage avec les apprenants qui apprennent le FLE pour d'autres raisons que l'émigration.

Concernant les compétences orales par exemple, la figure ci-dessous (figure 11) représente les diagrammes des trois questions traitant de ce sujet. Les diagrammes Q_B2 et Q_B10 montrent en effet que la majorité des apprenants sont en désaccord (« pas du tout d'accord ») avec le fait que dans leur apprentissage du français, la production orale soit plus importante que la compréhension orale.

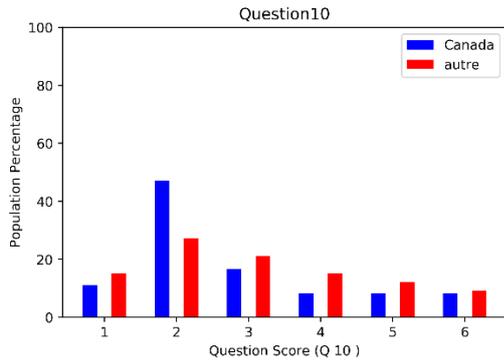
En ce qui concerne le découragement causé par les activités de compréhension orale, c'est un peu différent et les apprenants des deux groupes ont déclaré être « plutôt d'accord » et ressentir un certain découragement face aux activités de compréhension orale.



Q_B2 : « Je pense que les exercices de compréhension orale sont inutiles et je préfère travailler la production orale »



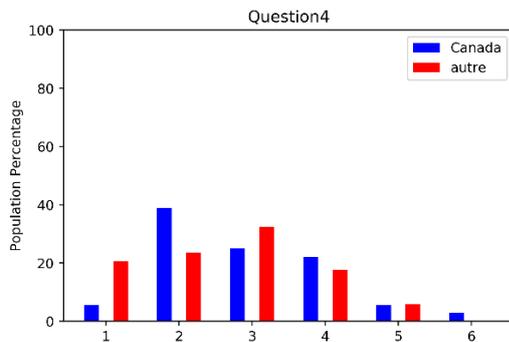
Q_B3 : « Quand on travaille la compréhension orale en classe, je ne comprends pas et ça me décourage »



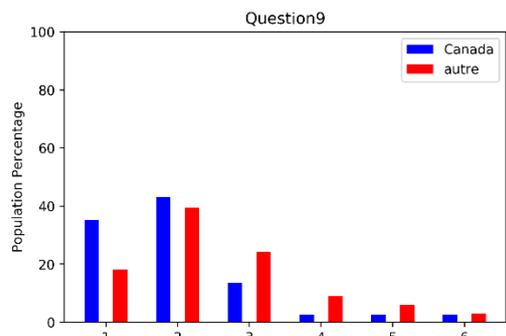
Q_B10 : « La production orale est plus importante que la compréhension orale »

Figure 11. La place de la compétence orale pour les apprenants iraniens (1= pas du tout d'accord, 6 = tout à fait d'accord)

La question de la grammaire et de son importance dans l'apprentissage, notamment par rapport aux points culturels abordés dans la classe sont décrites dans la figure 12. La majorité des apprenants, groupe A et B confondu, sont en désaccord (ou « plutôt en désaccord ») avec le fait qu'un bon professeur est forcément celui qui fait beaucoup de grammaire en classe, même si une partie des apprenants est « plutôt d'accord » avec ce constat. De plus, les apprenants des deux groupes ne considèrent pas que les points culturels abordés dans la classe sont moins importants que la grammaire et la langue, ce qui n'est pas en accord avec ce que les enseignants ont affirmé dans les entretiens.



« Un bon professeur de français est celui qui travaille surtout sur la grammaire »



« Parler de la vie quotidienne des Français/Canadiens est inutile car la classe de français doit être consacrée à la langue et à la grammaire »

Figure 12. La place de la grammaire dans l'apprentissage du français selon les apprenants iraniens (1= pas du tout d'accord, 6 = tout à fait d'accord)

Plus particulièrement, en ce qui concerne la culture, les diagrammes ci-dessous (figure 13) montrent également le rapprochement d'opinion des apprenants des deux groupes. Contrairement à ce qui a été noté par les enseignants, les apprenants n'ont pas une vision négative de la place de la culture dans leur apprentissage et semblent s'y intéresser.

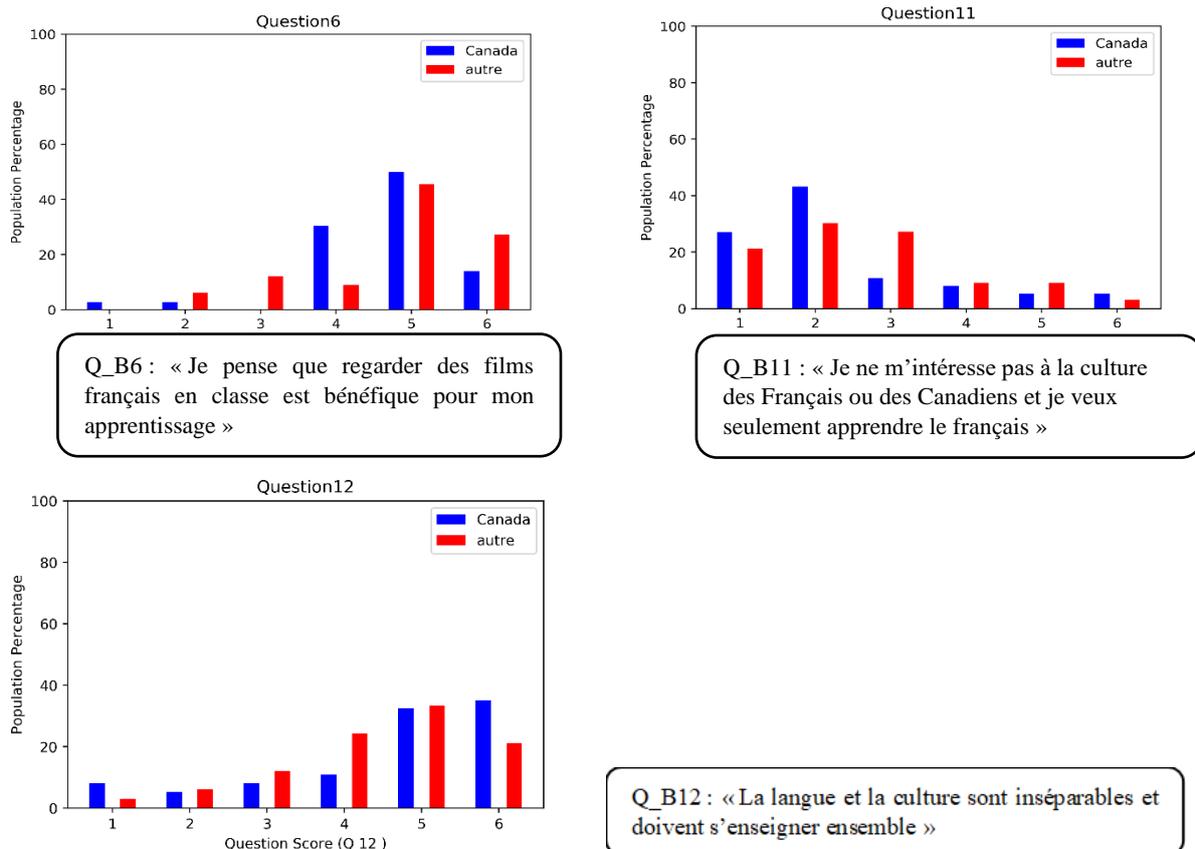


Figure 13. La place de la culture dans l'apprentissage du français selon les apprenants iraniens (1= pas du tout d'accord, 6 = tout à fait d'accord)

En effet, la majorité des apprenants iraniens trouvent que des supports authentiques comme les films peuvent les aider à améliorer leurs compétences en français et s'intéressent à la culture des Français et des Canadiens. Finalement, ils sont d'accord avec l'idée que la langue et la culture sont inséparables dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Une question plus précise sur la culture confirme également leur intérêt pour cette composante (figure 14). Il s'agit d'une question fermée à choix multiples portant sur le ressenti et la réaction que les apprenants peuvent avoir lorsque l'enseignant parle des sujets qui ne portent pas sur la

langue et la grammaire, par exemple sur la manière de vivre et de se comporter des Français et des Canadiens. Les apprenants peuvent choisir entre 1) *je pense que cela nous fait perdre notre temps*, 2) *je suis curieux*, 3) *cela m'intéresse beaucoup*, 4) *je n'écoute pas* et 5) *je ne sais pas, cela dépend du sujet qui est abordé*. Le diagramme ci-dessous montre les réponses des apprenants à cette question. En effet, la plupart des apprenants ont déclaré s'intéresser aux sujets portant sur la culture. Certains ont également répondu que leur réaction dépend du sujet qui est discuté.

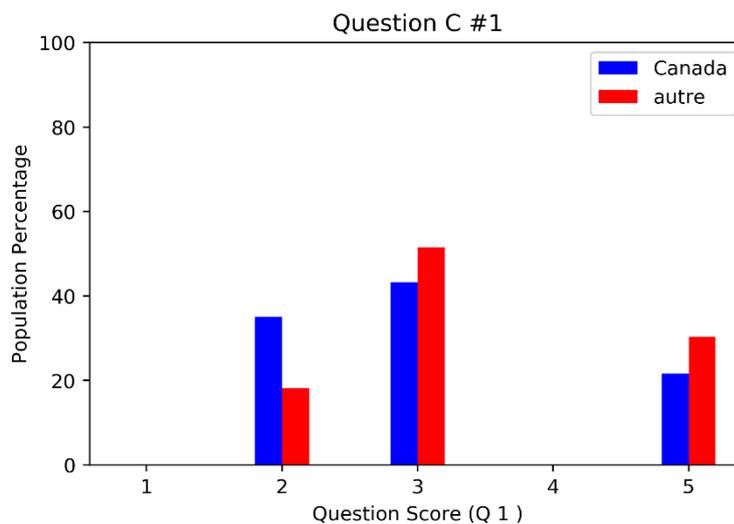


Figure 14. « Quand l'enseignant parle des questions qui ne portent pas sur la langue et la grammaire (par exemple la manière de vivre et les comportements des Français ou des Canadiens), qu'est-ce que vous ressentez ? »

En ce qui concerne l'angoisse ressentie en classe à cause des examens de certification, les apprenants des deux groupes ont, pour la majorité, répondu négativement.

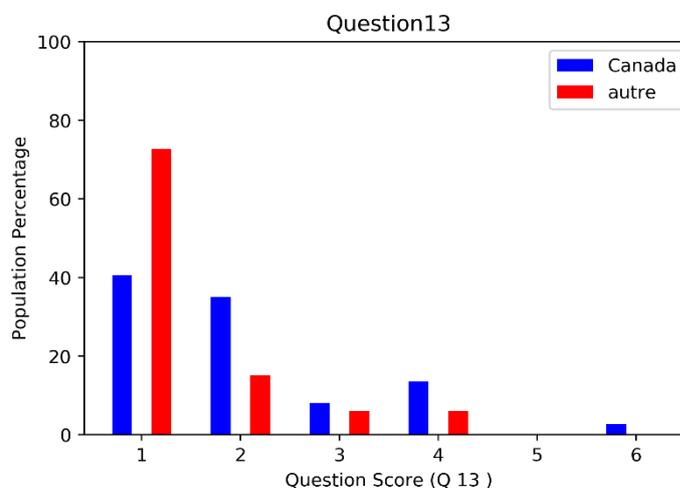


Figure 15. « Je ne suis pas concentré dans la classe de français car je suis constamment stressé par les examens de TEF et de TCF » (1= pas du tout d'accord, 6= tout à fait d'accord)

Une dernière question visait à distinguer la préférence des apprenants pour l'approche pédagogique utilisée par l'enseignant dans la classe de FLE. Cela a été traité à travers des profils d'enseignants dont une traduction est présentée ci-dessous :

1. A côté du manuel, Amir travaille dans son cours davantage sur la grammaire. Il explique d'abord les structures grammaticales et ensuite propose des exercices de grammaire aux apprenants. A part la grammaire, Amir insiste aussi beaucoup sur la communication orale.
2. Avant de commencer son cours, Maryam raconte une histoire afin de présenter le sujet du cours. Ensuite, elle demande l'avis des apprenants sur le nouveau sujet qui est introduit et leur demande de parler de leurs expériences à ce propos. Comme cela, les apprenants trouvent l'occasion de communiquer.
3. Nastaran aborde les sujets culturels dans son cours : par exemple, comment les Français ou les Canadiens vivent et se comportent dans diverses situations, quelles sont leurs coutumes et quelles différences culturelles ils peuvent avoir avec les Iraniens. Elle montre parfois des extraits de films français pour familiariser les apprenants avec la manière de parler et de se comporter des Français.
4. A côté du manuel, Sara travaille sur les exercices d'entraînement au TCF avec ses apprenants. Elle n'entre pas dans des sujets culturels et ne demande pas l'avis des apprenants sur le sujet du cours.

Les apprenants sont invités à choisir au cours de quel enseignant ils aimeraient assister. Le diagramme ci-dessous montre que la plupart des apprenants ont choisi d'assister au cours d'Amir (1) qui travaille davantage la grammaire, dans une approche traditionnelle, et la production orale. Ensuite, c'est le cours de Maryam qui est le plus populaire. Elle privilégie la production orale et n'a pas une approche traditionnelle d'enseignement. Nastaran qui aborde des sujets culturels dans sa classe, trouve la troisième place auprès des apprenants iraniens et seulement quelques apprenants qui ont un projet d'émigration disent vouloir assister au cours de Sara qui se penche sur la préparation à un examen de certification. Les choix des apprenants, qu'ils aient un objectif de migration au Canada ou qu'ils aient des objectifs autres, ne diffèrent pas significativement dans le choix du cours auquel ils préfèrent assister. Le cours d'Amir étant le plus populaire, on peut supposer l'intérêt des apprenants iraniens pour l'aspect grammatical de la langue. Cela semble être en contradiction avec ce qui a été dit précédemment (figure 12 sur la grammaire) où les apprenants ne considèrent pas que la classe doive surtout être consacrée à la grammaire.

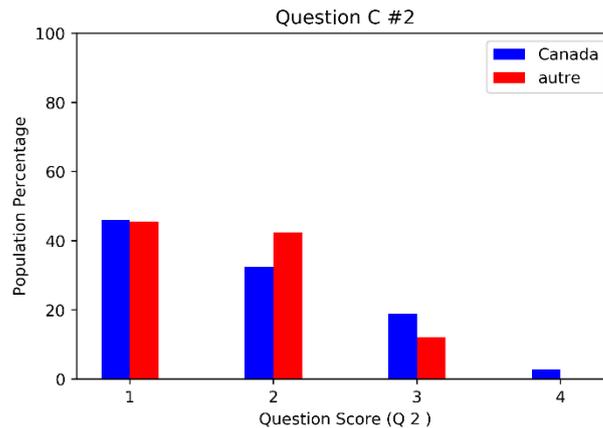


Figure 16. L'approche pédagogique préférée par les apprenants

3.3. Croisement des résultats des questionnaires avec les propos des enseignants

Comme déjà mentionné précédemment, en croisant les propos des enseignants recueillis à travers des entretiens et les réponses des apprenants aux questionnaires, nous pouvons constater un certain désaccord. En effet, dans le chapitre 2, en nous basant sur les entretiens avec les enseignants, nous avons suggéré que le projet migratoire avait un effet direct sur la motivation des apprenants de FLE, l'attitude qu'ils avaient envers les différentes activités de classe et leur implication dans leur apprentissage. En effet, selon certains enseignants, l'absence de perspective claire sur leur avenir et l'obligation qu'ils ressentent dans l'apprentissage du FLE influencent négativement l'implication dans leur apprentissage des apprenants qui ont un projet d'émigration dans leur apprentissage.

Bien qu'une certaine obligation ait été remarquée dans les réponses de ces apprenants aux questionnaires, cela ne semble pas affecter considérablement leurs attitudes envers les différentes activités de classe et les compétences qu'ils privilégient. Les réponses des deux groupes ont été assez proches et il n'y avait pas non plus de grande différence dans leur perception de la place de la culture dans l'enseignement non plus. Les deux groupes semblent s'intéresser aux sujets qui portent sur la vie et les comportements de l'autre. Dans les propos des enseignants, cet intérêt était davantage exprimé à propos des apprenants qui n'avaient pas de projet d'émigration. Cela nous amènerait à croire que l'objectif d'émigration n'affecte pas l'attitude des apprenants de FLE iraniens face aux activités de classe.

Par ailleurs, l'intérêt porté à la langue chez les apprenants qui veulent émigrer au Québec n'a été évoqué seulement par une enseignante, alors que nous avons remarqué que par exemple dans l'institut Sina, plus de la moitié des apprenants qui ont un tel projet ont également

mentionné en deuxième option leur intérêt pour la langue, ce qui peut relever une évolution dans leur représentation de la langue française. Bien qu'ils aient commencé à l'apprendre par obligation, avec le temps, ils ont fini par apprécier aussi cette langue.

Les résultats des questionnaires montrent également un écart entre les exigences des apprenants et les représentations qui circulent chez les enseignants iraniens au sujet de leur public, surtout ceux qui préparent une émigration. Mais ces résultats nous amènent également à nous interroger sur nos propres préjugés sur ce public qui étaient le résultat de notre connaissance de terrain et de notre expérience d'enseignement du FLE en Iran. Une enquête supplémentaire serait donc nécessaire pour comprendre ce désaccord et l'écart qui existe entre les représentations des enseignants et les attentes des apprenants.

Nous pouvons simplement noter une divergence entre les besoins perçus et les besoins ressentis (Berwick, 1989 : 55) chez les apprenants. Les besoins perçus sont objectifs et correspondent à la cible d'apprentissage qui est une maîtrise de la langue française dans les quatre compétences et accompagnée d'une connaissance de la culture française. Les besoins ressentis, quant à eux, sont subjectifs et se manifestent pendant la réalisation des activités de classe. Ils correspondent aux difficultés rencontrées lors de la réalisation des exercices de compréhension orale ou se concrétisent comme des plaintes concernant les activités portant sur la culture. On pourrait donc affirmer que les opinions recueillies dans les questionnaires manifestent d'une vision macro de l'apprentissage mais que les opinions des enseignants penchent davantage vers une vision micro de l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran, et cela à travers des exemples plus concrets de situations de classe.

Une autre explication pour l'écart observé dans les propos des enseignants et les réponses des apprenants pourrait être l'existence d'un biais de désirabilité sociale (Crowne & Marlowe, 1960). Ce biais qui apparaît dans les réponses données aux questions de l'enquêteur (dans le cadre d'un questionnaire ou d'un entretien) est « une tendance de l'individu à vouloir se présenter favorablement aux yeux de la société. Il se caractérise par l'envie manifesté par le répondant de gagner une évaluation positive auprès des personnes qui l'entourent. » (Butori & Parguel). Nass et al (1999, cité par Butori & Parguel) suggèrent que ce biais peut être lié à deux facteurs, à savoir la nature des questions et la présence de l'enquêteur. Etant donné que nous n'étions pas présente lors de la distribution des questionnaires auprès des apprenants, nous pouvons soupçonner que le problème, s'il y a, viendrait de la nature des questions qui ont été

posées, laissant trop évidente la réponse attendue par l'enquêteur. Cela montre l'importance de compléter les données de questionnaires par des entretiens ou observations.

Conclusion du troisième chapitre

Notre objectif dans ce chapitre était d'étudier l'impact d'une demande croissante de certification chez les apprenants iraniens du FLE sur leurs orientations motivationnelles et leur attitude dans l'apprentissage du FLE et notamment leur rapport aux points culturels abordés dans la classe. L'analyse des questionnaires a montré l'existence d'une orientation motivationnelle plus intrinsèque chez le public qui a des intentions autres que l'émigration au Québec mais une motivation extrinsèque chez le public ayant un tel projet. Cependant, en ce qui concerne les activités de classe et les compétences que les apprenants privilégient dans leur apprentissage, nous n'avons pas vu de grande différence dans les réponses des deux publics.

Notre supposition selon laquelle les apprenants qui ont un projet d'émigration et se voient obligés de passer les tests de certifications privilégieraient davantage les compétences orales a été invalidée, de même que la présence d'une angoisse causée par ces tests qui empêcherait ces apprenants de se concentrer sur les activités de classe. Ces apprenants ont également exprimé leur intérêt pour les sujets portant sur la culture.

Ces résultats ne soutiennent donc pas l'existence d'un lien entre l'objectifs d'émigration et les attitudes des apprenants, ce qui va à l'encontre des propos de certains enseignants qui ont déclaré avoir observé un tel lien. D'autres investigations seront nécessaires pour étudier cette discordance⁴⁵. Ce sujet reste donc à être exploité davantage lors des études ultérieures. Il serait intéressant de voir si d'autres facteurs, notamment des facteurs psychologiques ou des éléments liés à la culture éducative pourraient influencer le champ motivationnel des apprenants iraniens de FLE.

⁴⁵ L'observation de classes comme une méthode de recherche complémentaire pourrait éventuellement apporter quelques éclaircissements. Malheureusement, nous n'avons pu mener qu'une séance d'observation dans les cours de chaque enseignant que nous avons interrogés, ce qui ne suffit pas pour donner un avis cohérent sur le sujet, d'autant plus que les séances observées avaient toutes des objectifs pédagogiques et des niveaux différents. Nous ne pouvons donc pas apporter une explication claire et précise sur la divergence des opinions dans cette partie de notre recherche.

Conclusion de la première partie

Cette partie nous a permis de nous pencher sur l'enseignement des langues et plus particulièrement du FLE dans le contexte iranien et de comprendre une part de sa complexité.

En effet, l'enseignement des langues est marqué par une idéologie définie par le régime islamique basée sur une volonté de protéger la jeune génération de l'invasion de la culture occidentale. Les langues étrangères dans un cadre scolaire ont un statut utilitaire qui devrait permettre aux apprenants de développer des compétences afin de pouvoir s'exprimer (à l'oral et à l'écrit) sans pour autant qu'il soit question de l'autre et de sa culture. Le cadre homogène et local présent dans les manuels scolaires ne permet pas une décentration par rapport aux spécificités de sa propre culture pour les apprenants iraniens et ne leur permet pas de prendre conscience de l'importance des facteurs culturels et interculturels dans l'apprentissage des langues et dans la communication interculturelle.

L'effacement total de l'autre et de sa culture peut avoir un effet inverse chez les élèves (ou apprenants iraniens) qui pourraient être amenés à construire une image idéalisée et exotique de l'autre. Dans le contexte de l'enseignement apprentissage du FLE pour un public adulte en Iran, les questions de la culture et de l'interculturel sont d'autant plus à l'ordre du jour que ce contexte est marqué par une vague d'émigration vers le Québec (même si on a pu voir une diversité dans le public qui suivent les cours de FLE). Se pose alors la question de la préparation de ce public pour une rencontre avec l'autre et des besoins spécifiques qu'ils pourraient avoir dans la communication interculturelle.

En ce qui concerne les compétences sociolinguistiques, les compétences que les enseignants considèrent comme les plus cruciales à être maîtrisées par les apprenants iraniens sont les registres familier et argotique et la question du tutoiement/vouvoiement. En ce qui concerne cette dernière compétence, d'après les enseignants, les apprenants iraniens, bien que maîtrisant la différence de ces deux termes d'adresse, ont tendance à effectuer des flottements allocutoires et à passer du tutoiement au vouvoiement. La politesse, les termes d'adresse et la gestuelle n'ont été évoqués qu'à une ou deux reprises par les enseignants. Nous pouvons donc supposer que les enseignants iraniens considèrent que ces composantes ne poseraient pas beaucoup de problème dans les interactions interculturelles et que par conséquent, leur maîtrise n'est pas une priorité dans l'enseignement. Il serait intéressant de voir à quel point les représentations des enseignants en ce qui concerne les besoins des apprenants sont en accord avec les difficultés que les apprenants iraniens rencontrent dans les interactions interculturelles.

Les chapitres 2 et 3 nous ont permis d'avoir accès aux discours des enseignants et à l'opinion des apprenants à propos de leur motivation dans l'apprentissage du FLE, des compétences qu'ils privilégient et de l'intérêt qu'ils accordent à la culture. Les questionnaires nous ont informée sur une vision macro de la question d'après les apprenants, c'est-à-dire ce qui d'un point de vue objectif est nécessaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les entretiens avec les enseignants ont permis l'accès au contexte micro de la classe et bien que parfois représentatifs d'une vision stéréotypée des apprenants, nous ont informée sur leurs attitudes face aux différentes activités pédagogiques. Nous avons donc pu apprendre qu'en ce qui concerne les activités portant sur des thématiques culturelles, les apprenants n'ont pas, *a priori*, une réaction de résistance mais que le choix du sujet et la manière dont il est abordé peuvent avoir une influence sur l'intérêt ou pas des apprenants pour l'activité en question. Il faut cependant noter que la réaction négative des apprenants si elle est répétée peut avoir un effet sur la pratique des enseignants. En effet, certains décident d'éliminer de leur cours les activités portant sur la culture et se concentrent sur les compétences orales qui sont les plus appréciées par les apprenants et d'autres éprouvent un sentiment de déception face à l'amotivation des apprenants pour les thématiques culturelles.

L'existence d'obstacles externes, comme le manque de temps est également un facteur qui met la culture au second plan. Que les apprenants se plaignent ou qu'ils apprécient de connaître la culture de l'autre, cela ne change rien car les enseignants n'ont pas le temps d'intégrer les notions culturelles et de sensibiliser les apprenants à une prise de conscience interculturelle. Il est donc intéressant de voir comment les apprenants iraniens réagiraient dans les interactions interculturelles et de définir les difficultés éventuelles qu'ils pourraient rencontrer dans ces interactions. Nous allons donc étudier cela dans la partie qui suit. Etant donné l'objectif des apprenants iraniens qui est d'émigrer au Québec, il aurait été plus favorable de choisir le terrain canadien (québécois), mais cela aurait été matériellement très compliqué de nous déplacer au Canada, c'est pourquoi nous avons décidé d'étudier les difficultés dans un contexte français. Nous estimons que certaines des difficultés rencontrées peuvent être transposables à des contextes d'interactions interculturelles de manière générale.

Deuxième partie :
**Une étude ethnographique : difficultés rencontrées par les
Iraniens dans la communication interculturelle**

La deuxième partie de notre thèse est consacrée à une étude ethnographique que nous avons menée à partir d'entretiens avec des jeunes iraniens en France et des jeunes français en Iran. Cette étude vise à définir les difficultés que les interviewés de notre enquête ont rencontrés dans les interactions interculturelles qui ne sont pas liées aux lacunes linguistiques en français et en persan.

Nous commencerons par la présentation de la méthode de recueil de données et la méthodologie d'analyse retenue (chapitre 4). Une première étude des entretiens permettra d'initier le lecteur aux difficultés les plus récurrentes rencontrées par nos informateurs. Suivrons ensuite trois chapitres théoriques dans lesquels nous décrirons notre positionnement de recherche et les éléments qui nous permettront d'effectuer une analyse plus approfondie de nos données. Le cinquième chapitre sera consacré aux débats théoriques sur le rapport entre culture et comportement. Dans ce chapitre, nous préciserons également notre positionnement ontologique et épistémologique sur ce sujet. Dans le chapitre suivant, nous tenterons de présenter l'éthos communicatif dans les langues persane et française. Cela nous permettra de comprendre la source de certaines difficultés rencontrées par les apprenants iraniens et français. Nous nous pencherons, dans le septième chapitre, sur la compétence communicative et son développement en L1 et en Lx pour ensuite aborder différents types de malentendus qui peuvent surgir lors de la communication interculturelle.

Une analyse approfondie des données (chapitre 8) permettra de voir comment les apprenants réagissent à l'expérience de la communication interculturelle et quel positionnement ils adoptent face à une nouvelle conception culturelle. Lors d'une discussion finale (chapitre 9), nous tenterons de comprendre le processus de socialisation en Lx et ce que cela implique comme enjeux identitaire et émotionnel.

En somme, les deux analyses effectuées dans cette partie nous permettront de prendre conscience des difficultés que rencontrent les apprenants iraniens (mais aussi français) dans la communication interculturelle et des facteurs qui interviennent dans le développement d'une compétence pragmatique en Lx. Les résultats de cette enquête de terrain nous seront utiles pour la mise en place de notre expérimentation didactique.

Chapitre 4.

Recueil des données et première analyse synthétique

Dans ce chapitre, nous nous intéressons aux difficultés d'ordre communicationnel que les apprenants-acteurs sociaux iraniens rencontrent en situation d'immersion de langue et de culture en France. Étant donné l'absence quasi-totale de recherche à ce sujet (cf. *infra*, note 44), nous avons opté pour une méthode empirico-inductive qui consiste à partir du terrain pour pouvoir définir nos questions de recherches au fur et à mesure de l'avancée sur le terrain. Nous avons choisi l'entretien compréhensif comme principale méthodologie de recueil de données en France, même si l'observation participante et notre contact direct avec le terrain nous ont également guidée dans ce travail.

Par la suite, nous justifierons nos choix méthodologiques et discuterons également les avantages et les limites d'un travail de recherche à partir de ces méthodes. Une première analyse des difficultés nous permettra de porter un regard sur les difficultés rencontrées par les Iraniens (et les Français) de notre corpus dans un contexte de communication interculturelle.

4.1. Pourquoi partir du terrain ?

Les méthodes empirico-inductives qualitatives ont pour objectif l'étude des phénomènes sociaux dans leur cadre naturel. Blanchet recommande ainsi « une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés, en prenant prioritairement en compte les significations qu'ils ont pour leurs acteurs eux-mêmes [...] » (2011 : 16). Dans cette méthode, il n'y a pas d'hypothèse de départ à confirmer mais « un questionnement » auquel le chercheur tente de répondre à partir des données recueillies sur le terrain.

En l'absence de recherches concernant la manière dont les Iraniens perçoivent et vivent leurs relations directes avec l'autre, nous ne pouvons avoir qu'une conscience très vague des difficultés communicationnelles des Iraniens en France⁴⁶. Il est donc nécessaire de s'engager dès le départ sur le terrain et d'interroger les Iraniens sur leurs expériences concrètes. Notre questionnement de départ (à l'époque où nous avons mené les entretiens) portait principalement sur les difficultés que les Iraniens de notre échantillon peuvent rencontrer dans des situations de communication interculturelle en France, de quelles natures sont ces difficultés et quelles sont les stratégies utilisées par les interviewés pour les surmonter. Le terrain nous suggère des éléments de réponse concernant trois questions : sur quoi portent les malentendus ou les situations de malaise rencontrés ? Dans quel contexte social ont-ils été générés ? Quelle est la réaction, le vécu ou le ressenti des interviewés face à ces situations de difficulté (et le cas échéant, quelles sont les stratégies mises en place afin de contourner ces difficultés) ?

Dans une méthode empirico-inductive, le questionnement de départ n'est pas fixe, il peut évoluer et être complété progressivement avec l'avancée de la recherche. Olivier de Sardan décrit ce processus empirique et réflexif comme de l'« itération » : chaque entretien ou observation peut mettre le chercheur sur une nouvelle piste et l'amener à modifier sa problématique et par conséquent ses données. En d'autres termes, c'est « un va-et-vient entre problématique et données, interprétation et résultats » (Olivier de Sardan, 1995 : 83). En ce qui concerne notre travail, la confrontation avec le terrain et une analyse approfondie des données accompagnée des lectures transversales nous ont amenée à affiner et à développer davantage notre questionnement de départ⁴⁷.

⁴⁶ Des recherches ont, cependant, été menées concernant l'intégration de cette communauté au Canada (Moghaddam, F.M. et al., 1987, « Individualistic and collective integration strategies among iranians in Canada » *International Journal of Psychology*, n° 22, North-Holland), en Australie (Iman M. T., 2008, Acculturation of iranian migrants in Australia, *Sociation Today*, vol 6, n°1, printemps 2008, North Carolina) et aux Etats-Unis (Mobasher, M., 2012, *Iranians in Texas: Migration, Politics, and Ethnic Identity*. University of Texas Press, Texas). L'intégration n'étant pas notre principal sujet de recherche, ces travaux n'étaient pas directement liés à notre sujet. Par ailleurs, ces travaux s'intéressent à l'intégration dans une optique sociologique et psychologique alors que nous nous optons plutôt pour un regard sociolinguistique. Il faut également mentionner le travail de Yadegari (2011) que nous avons cité dans l'introduction. Son travail portant sur la « compétence non-verbal », nous reviendrons dessus dans nos analyses.

⁴⁷ Nous aborderons ces questions au chapitre 5.

4.2. Méthode de recueil de données

Pour traiter notre questionnement de départ, c'est-à-dire les difficultés d'ordre communicationnel des Iraniens dans les situations de communication interculturelle en France, trois méthodes de recueil de données auraient pu être envisagées : l'observation participante, l'entretien compréhensif et l'étude des interactions verbales interculturelles. Après une présentation de ces méthodes, nous discuterons de la pertinence de chacune d'entre elles pour notre recherche.

4.2.1. Présentation des méthodes de recueil de données possibles

L'observation participante, méthode qui s'est imposée dans le champ de l'anthropologie et de l'ethnographie à partir de la théorisation qu'en a fait Malinowski dans les années 1920 (*Les Argonautes du Pacifique occidental*, publié en 1922) consiste à s'intégrer au sein de la société ou des groupes sociaux que l'on étudie et d'y rester pendant une durée assez longue afin de pouvoir participer aux activités du groupe et de les comprendre de l'intérieur. Dans le cas d'une étude ethnographique sur une société ou une ethnie lointaine, le chercheur, si besoin, devra apprendre la langue de la communauté qu'il étudie afin de pouvoir participer à la communication et aux diverses activités avec eux. Selon Olivier de Sardan, « l'anthropologue se frotte en chair et en os à la réalité qu'il entend étudier. Il peut ainsi l'observer, sinon “de l'intérieur” au sens strict, du moins au plus près de ceux qui la vivent, et en interaction permanente avec eux » (*ibid.* : 72). Il s'agit d'apprendre à « voir le monde avec les yeux de l'autre », comme le dit Malinowski (1922).

Cela dit, Olivier de Sardan précise que « l'observation participante ne permet pas d'accéder à de nombreuses informations pourtant nécessaires à la recherche : il faut pour cela recourir au savoir ou au souvenir des acteurs locaux » (1995 : 76). Il propose donc de combiner l'observation avec des entretiens afin d'avoir accès également aux représentations des acteurs. En sociologie aussi, l'observation est pratiquée parallèlement aux entretiens⁴⁸, même si, dans cette discipline l'entretien comme méthode de recueil de données principale prend le dessus sur l'observation.

⁴⁸ Même si dans une méthode ethnographique, il ne s'agit pas de faire une simple « observation » mais de s'entraîner dans une démarche personnelle de distanciation de soi pour « participer » au sens plein du terme.

Après l'entretien, la troisième méthode consiste à recueillir les interactions verbales interculturelles authentiques et à les soumettre à une analyse conversationnelle ou à une analyse de discours. L'étude de ce type de données se focalise d'un côté sur le langage et, d'un autre côté, sur les éléments extralinguistiques et les valeurs culturelles qui interviennent dans les interactions interculturelles. L'objectif poursuivi dans ce type d'étude est de comparer « les styles communicatifs et d'élucider les dysfonctionnements en situation interculturelles » (Béal, 2013 : 71).

4.2.2. Choix des méthodes appropriées pour notre travail

Commençons par la troisième méthode qui, dans le cadre de notre recherche, consisterait à recueillir des interactions authentiques entre Iraniens et non Iraniens et d'étudier les éventuels cas de malentendus ou de « ratés de communication » (Thomas, 1983 ; Vogel & Cormeraie, 1996) qui pourraient se produire lors de ces échanges. Bien que les données recueillies avec cette méthode puissent être d'une grande richesse, leur collecte peut s'avérer difficile, principalement pour trois raisons. D'abord, étant donné que les Iraniens ne constituent pas véritablement une communauté en France, il est difficile de trouver des lieux précis où une telle observation serait possible. Par ailleurs, les situations de malentendu qui nous intéressent ne sont pas forcément très fréquentes. L'enquête de terrain serait probablement très longue pour un recueil minimal d'observations pertinentes. Et enfin, les indices qui nous guident vers la découverte de difficultés – c'est-à-dire des traces de malentendus, de blocage ou de malaise – peuvent être difficilement observables par une tierce personne (le chercheur). Ils sont directement liés aux représentations que l'individu peut avoir de soi, de l'autre et de la situation de l'interaction (Causa, 1996) mais aussi à des conventions en vigueur dans la communauté « cible ». Le recours à toutes ces représentations serait compliqué par la simple étude des interactions interculturelles et ne nous permettrait pas d'accéder aux ressentis et aux interprétations que les interviewés ont pu avoir dans des situations de difficultés communicationnelles. Seuls les entretiens permettent d'avoir accès aux représentations et aux vécus des interviewés.

De ce fait, il nous semble que l'entretien est une méthode qui nous met plus sûrement sur les pistes de difficultés communicationnelles éventuelles dès le début de notre travail. L'interviewé informe l'enquêteur sur ses pratiques lors des interactions en France, des pratiques qu'il a catégorisées comme « difficultés », mais dans la mesure où il nous donne aussi son point de

vue subjectif sur les causes de l'émergence de ces difficultés et plus généralement, sur sa vie relationnelle en France, nous pouvons dire que l'entretien nous permet de découvrir aussi bien les pratiques que les représentations. Par ailleurs, l'entretien peut s'ajuster parfaitement avec la démarche empirico-inductive que nous avons adoptée. En effet, des questionnements plus approfondis se dégagent au fur et à mesure de la collecte de données et des échanges avec les interviewés.

Il est à signaler que les propos des enquêtés ont une valeur de « pratiques déclarées » et nous sommes consciente des filtres que constitue la situation de l'entretien. Si l'entretien est considéré dans la première étape de notre recherche comme la méthode principale de recueil de données sur le terrain, l'observation participante reste une part indéniable de notre enquête de terrain. D'après Olivier de Sardan, il ne convient pas de considérer l'entretien comme une méthode exclusive de production de données sur le terrain. C'est dans la combinaison de l'observation et de l'entretien que l'enquêteur arrivera à produire des données plus riches : « L'observation participante permet de choisir des interlocuteurs pertinents, et de donner aux entretiens avec eux un tour plus conversationnel » (Olivier de Sardan, 1995 : 89).

Il est vrai que pendant cette recherche, l'observation fait partie de notre vie quotidienne. Étant donné notre séjour en France et nos contacts avec la société française, nous nous retrouvons souvent dans les mêmes situations que celles décrites par le public enquêté. D'après Olivier de Sardan, ce type d'observation est de l'ordre de « l'imprégnation » (*ibid.* : 73) et même s'il ne sert pas directement à la production de données, il joue un grand rôle dans la connaissance et la sensibilisation de l'enquêteur vis-à-vis de son terrain d'étude : « En vivant il observe, malgré lui en quelque sorte, et ces observations-là sont “ enregistrées ” dans son inconscient, son subconscient, sa subjectivité, son “ je ”, ou ce que vous voudrez. Elles ne se transforment pas en corpus et ne s'inscrivent pas sur le carnet de terrain » (*ibid.* : 75). C'est, en effet, par la suite et dans la phase du dépouillement ou de l'analyse du corpus que ces connaissances acquises sur le terrain se révéleront utiles. Cela donne un positionnement particulier à l'enquêteur qui est constamment impliqué sur son terrain, voire est un sujet de sa propre enquête.

4.3. L'entretien au centre de l'enquête

Parmi les différents types d'entretiens, nous avons choisi l'entretien compréhensif comme le décrit Kaufmann ([1996] 2011) et nous nous basons également sur une vision de l'enquête de

terrain à partir des entretiens, comme elle est développée par Olivier de Sardan. Ces deux approches, du fait de leur flexibilité, nous ont semblé en concordance avec l'approche empirico-inductive retenue. Notre attention porte également sur le rôle de l'interviewé en tant que sujet d'enquête dans notre recherche et sur le positionnement de l'intervieweur dans la situation de l'entretien.

4.3.1. Rôle de l'interviewé : consultant ou racontant ?

D'après Olivier de Sardan, le rôle de l'interviewé peut changer en fonction des informations que l'enquêteur cherche. Il peut avoir tantôt le rôle d'un consultant, tantôt celui d'un racontant et souvent les deux. Quand il est considéré comme *consultant*, l'interviewé est « invité à dire ce qu'il pense ou ce qu'il connaît de tel ou tel sujet, est supposé alors refléter au moins en partie un savoir commun qu'il partage avec d'autres acteurs locaux, voire avec l'ensemble du groupe social considéré. C'est sa 'compétence' sur la société locale ou sur tel de ses segments qui est 'sollicitée' » (*ibid.* : 77). La « compétence » dans la définition se rapporte à la capacité que cette personne interrogée possède, grâce à son expérience, pour parler d'un fait social particulier.

Quand l'interviewé est considéré comme un « racontant », celui-ci est sollicité à propos de son expérience personnelle : « On lui demandera de raconter tel ou tel fragment de sa vie, de rendre compte d'événements dont il a été un acteur » (*ibid.*). Pour nous, c'est ce deuxième rôle qui est privilégié. L'entretien représente un moyen de découvrir les contextes dans lesquels la personne interrogée a rencontré des difficultés dans la communication interculturelle. Il s'agit de l'interroger sur des situations d'interactions où elle a vécu un malentendu, un blocage, ou bien a été choquée pendant son séjour en France. Ce qui nous intéresse est le recueil de récits d'expériences vécues qui nous éclaireraient sur la nature des difficultés rencontrées par les Iraniens. Chaque Iranien interviewé est donc approché dans sa singularité, son histoire, son identité complexe mais en même temps, il est un « consultant » dont l'expérience personnelle fait écho à l'expérience partagée par d'autres Iraniens lors des échanges interculturels en France/à Paris.

4.3.2. L'entretien comme interaction

Un axe important de l'entretien, selon Olivier de Sardan, est l'interaction, sur laquelle repose tout entretien. Son déroulement dépend d'après l'auteur « aussi bien des stratégies des deux (ou plus) partenaires de l'interaction, et de leurs ressources cognitives, que du contexte dans lequel celle-ci se situe » (*ibid.* : 78). Certains chercheurs comme Briggs (1986, cité par Olivier de Sardan, 1995 : 77), considèrent le caractère interactif de l'interview comme un danger qui peut engendrer de nombreux biais sur les contenus référentiels. D'après lui, l'entretien est « une rencontre interculturelle plus ou moins imposée par l'enquêteur où se confrontent des normes méta-communicationnelles différentes et parfois incompatibles » (*ibid.*).

Nous sommes bien consciente des pièges que cette méthode peut poser à l'enquêteur et des conséquences que cela peut avoir sur la validité des données qu'il recueillera du terrain. Il ne nous semble toutefois pas qu'il faille pour autant dévaloriser « l'information qui est tant bien que mal délivrée à travers les “biais” » (*ibid.*). L'un des moyens suggérés par cet anthropologue pour accéder à l'univers de sens qui coordonne et harmonise est pour l'enquêteur de revoir ses interviewés. Un entretien ultérieur avec le même interviewé est un moyen d'approfondir certaines idées ou de demander des éclaircissements sur les sujets évoqués lors de l'entretien précédent. L'enquêteur peut de cette manière voir si ses interprétations et analyses résonnent avec les commentaires de l'interviewé.

4.3.3. L'échantillon de l'enquête

Notre échantillon se compose de quatorze entretiens en persan (treize entretiens avec des personnes différentes + un entretien de suivi) et quatre en français (trois entretiens + un entretien de suivi). Les entretiens en persan se sont déroulés à Paris avec des Iraniens qui y résidaient au moment de l'enquête. Quant aux entretiens en français, ils ont eu lieu à Téhéran et avec des Français y habitant. Bien que notre intérêt de départ ait seulement porté sur le public iranien en France, il nous a semblé que des entretiens avec des Français qui se trouvent dans la même situation en Iran que les Iraniens en France pouvaient élargir notre perspective et nous aider à avoir aussi un point de vue réciproque⁴⁹.

⁴⁹ Sur les raisons pour lesquelles nous avons effectué des entretiens avec des Français résidant en Iran, cf. « 1. 4. 7. Les filtres de notre corpus ».

Le tableau 1, ci-dessous, présente le profil général des personnes interviewées en persan. Les interviewés sont répartis dans l'ordre chronologique des interviews. Nous avons modifié les prénoms des interviewés afin de préserver leur anonymat. Il s'agit de six femmes et de sept hommes, âgés de 23 à 34 ans. Tous ont débuté leur séjour en France comme étudiants. Certains le sont encore, d'autres sont devenus salariés ou stagiaires. Parmi les femmes interrogées, toutes font des études. Deux sont en doctorat et quatre en master 2. Certaines d'entre elles occupent également des emplois étudiants.

Parmi les treize personnes interrogées, seulement deux sont arrivées en France sans connaître le français. Les autres, qui avaient commencé à l'apprendre en Iran, avaient au minimum un niveau A2 acquis et avaient passé le TCF. Dans notre échantillon, deux femmes (Maryam et Niloufar) ont travaillé comme enseignantes de FLE à Téhéran.

La durée de présence des enquêtés en France, qui varie entre quatre mois et neuf ans, peut être intéressante pour l'étude de l'évolution des difficultés au cours du temps. Les interviewés qui sont en France depuis une période plus longue évoquent les difficultés qu'ils ont rencontrées au début de leur arrivée en France et exposent leur positionnement actuel face à ces difficultés. D'autre part, nous avons effectué deux entretiens de suivi avec les interviewés Maryam et Gabriel. Nous avons rencontré Maryam pour la première fois quatre mois après son arrivée et nous nous sommes retrouvées un an et demi plus tard pour un nouvel entretien. Pour Gabriel, le premier entretien s'est effectué lorsqu'il était en Iran depuis un an et demi et le deuxième a eu lieu un an plus tard, soit deux ans et demi après son arrivée dans ce pays.

	Les interviewés iraniens	Âge	Sexe	Situation socioprofessionnelle actuelle	Durée de présence en France	Durée de l'entretien
1	Azin	32	F	Étudiante M2	4 ans	55 : 27
2	Yalda	34	F	Doctorante 2 ^{ème} année	3 ans	48 : 17
3	Parissa	31	F	Doctorante 3 ^{ème} année	7 ans	1 : 04 : 51
4	Maryam	30	F	Étudiante M2	4 mois	39 : 31
5	Reza	31	M	Salarié	9 ans	50 : 55
6	Amir	23	M	Stagiaire	1 an et demi	49 : 49
7	Niloufar	30	F	Étudiante M2	1 an et demi	43 : 29
8	Aria	26	M	Étudiant L2	1 an et demi	45 : 28
9	Majid	33	M	Salarié	7 ans	01 : 11 : 21
10	Shiva	25	F	Étudiante M2	8 mois	49 : 12
11	Azim	23	M	Stagiaire	7 mois	01 : 12 : 11
12	Karim	31	M	Post-doctorant	4 mois (a résidé au Québec, Canada pendant 5 ans avant de venir à Paris) ⁵⁰
13	Ali	24	M	Étudiant M2	2 ans	01 : 04 : 51
14	Maryam (entretien de suivi)	31	F	Étudiante de M2	2 ans	46 : 48

Tableau 6. Profil des interviewés à Paris (les Iraniens)

Nous avons choisi des informateurs dans notre entourage, parfois parmi le cercle amical, mais nous avons également rencontré des Iraniens via deux annonces passées sur la page des « Iraniens de France » sur Facebook⁵¹. Le post publié consistait en une demande de collaboration pour un travail de recherche en didactique du FLE.

En ce qui concerne les entretiens que nous avons effectués avec des amis, cela a eu un grand avantage car à chaque fois que les personnes interrogées nous revoyaient, elles se mettaient à nous raconter les nouvelles anecdotes concernant leurs expériences ou celles de leurs proches. Cet engagement volontaire de certains enquêtés nous a aidée à recueillir plus d'exemples. Etant

⁵⁰ Il faut préciser que notre corpus comportait au départ 16 entretiens mais, suite au vol de notre ordinateur, nous avons perdu une partie de nos données. L'entretien de Karim en faisait partie. Nous avons cependant réussi à récupérer son entretien grâce à un logiciel mais malheureusement pas de manière intégrale. C'est pourquoi nous ne pouvons pas mentionner la durée exacte de l'entretien.

⁵¹ Sept personnes ont répondu à notre annonce.

donné que nous n'avions pas de quoi enregistrer ces anecdotes, nous ne les avons pas utilisées pour les analyses mais cela nous a servi pour illustrer la partie théorique de notre travail.

Les entretiens avec les Français se sont déroulés à Téhéran. Grâce à un collègue iranien, nous avons pu faire la connaissance de Gabriel et c'est ensuite lui qui nous a présenté les deux autres personnes que nous avons interrogées. Tous trois travaillent comme enseignants de FLE à Téhéran et ont à peu près le même âge. Adrien, qui a suivi le cursus de licence de persan à l'Inalco, a un meilleur niveau de persan que les deux autres et il suit également un master en didactique du FLE dans une université à Téhéran. Marc, qui a le plus faible niveau de persan parmi les trois interviewés, utilise l'anglais comme langue de travail. Il faut aussi ajouter que Marc et Gabriel sont mariés à des Iraniennes et étaient déjà installés à Téhéran à l'époque où nous les avons interrogés.

	Les interviewés français	Age	Sexe	Situation socioprofessionnelle actuelle	Durée de présence en Iran	Durée de l'entretien
1	Gabriel	29	M	Enseignant de FLE	1 an et demi	55 : 59
2	Marc	31	M	Consultant juridique et enseignant de FLE	1 an et demi	52 : 04
3	Adrien	29	M	Enseignant de FLE et étudiant de master en didactique du FLE à Téhéran	1 an et demi	50 : 50
4	Gabriel (entretien de suivi)	30	M	Enseignant de FLE	2 ans et demi	55 : 35

Tableau 7. Le profil des interviewés à Téhéran (les Français)

Etant donné que nous avons deux corpus d'entretien, l'un avec les enseignants de FLE en Iran et l'autre avec les jeunes Iraniens/Français, nous avons pensé important de les distinguer par un nom pour faciliter la référence à ces deux corpus par la suite. Le premier peut être intitulé comme « corpus d'entretiens avec les enseignants de FLE » et nous appellerons le second (comprenant les entretiens faits avec les jeunes en France ou en Iran) « corpus d'entretien avec les expatriés ».

4.4. Déroulement des entretiens

Il n'existe pas de technique prescrite pour la conduite des entretiens mais, comme le soulignent Kaufmann ([1996] 2011) et Olivier de Sardan (1995), il s'agit d'un savoir-faire personnel qui ne s'apprend que par une pratique de terrain. Il y a, cependant, des principes et des règles à

respecter. D'un côté, comme on l'a vu plus haut, il est conseillé de diminuer la formalité de la situation de l'entretien afin de mettre l'interviewé à l'aise et, d'un autre côté, il est nécessaire d'avoir une grille d'entretien qui permet de ne pas perdre totalement le fil de l'entretien et de trop s'éloigner du sujet de recherche. Trouver le juste milieu entre le mode conversationnel et l'aspect planifié de l'entretien met au défi le chercheur.

4.4.1. L'entretien comme conversation

Selon Olivier de Sardan (1995 : 77), l'entretien en tant que méthode qualitative est une interaction que l'intervieweur essaie de rapprocher le plus possible d'une conversation banale quotidienne, en s'efforçant de « diminuer l'artificialité » de la situation. Le dialogue, constitutif de toute conversation, est une contrainte méthodologique qui vise à créer « une situation d'écoute » pour que l'informateur puisse disposer d'une réelle liberté de propos, et qu'il ne se sente pas en situation « d'interrogatoire ».

D'après Kaufmann, il faut trouver un ton qui soit plus proche de celui de « la conversation entre deux individus égaux ». Le questionnement doit permettre d'éviter la hiérarchie dans l'interaction où « l'enquêté se soumettrait à l'enquêteur, acceptant ses catégories, et attendant sagement la question suivante » (Kaufmann, [1996] 2011 : 47). Le but de l'entretien compréhensif est justement, selon l'auteur, de briser cette hiérarchie et plutôt de bavarder autour d'un sujet afin d'atteindre un bon niveau de profondeur, tout en favorisant la détente dans l'échange.

Dans le cadre des entretiens, nous avons pris en considération ce principe et avons essayé de créer une ambiance amicale et détendue en assurant aux enquêtés que c'étaient leurs opinions et leurs expériences vécues qui nous intéressaient, qu'il n'y avait pas de bonne ou de mauvaise réponse. Si certains interrogés se sentaient valorisés d'être enregistrés, d'autres en étaient gênés voire stressés, mais ce sentiment négatif disparaissait au bout de quelques minutes et ils semblaient oublier la présence du dictaphone.

4.4.2. Aspect planifié de l'entretien

Il est nécessaire, d'après Kaufmann, de préparer une liste de questions, classées par thème, avant de commencer les entretiens : le guide d'entretien. C'est un outil qui permet de guider

l'enquêteur dans son effort à faire parler les interviewés et qu'il devrait bien évidemment ajuster à chaque personne interrogée. Lors de l'entretien, l'idéal serait de ne pas se limiter seulement à poser des questions mais de s'engager dans la conversation de façon dynamique avec l'interviewé, en ayant toujours le guide d'entretien en tête (*ibid.* : 44) Il faut pour cela que l'enquêteur se prépare au préalable et qu'il connaisse parfaitement ce guide.

L'approche de Kaufmann est assez souple, marquée par l'empathie et l'engagement de l'intervieweur qui cherche à ne pas imposer un rapport hiérarchique enquêteur/enquêté. Celui-ci doit toutefois éviter de s'attacher à son guide d'entretien ; il doit être capable de le modifier en fonction de la personne et de la situation. Il faut préciser qu'en réécoutant les premiers entretiens et en poursuivant nos lectures théoriques, nous avons élaboré d'autres questions et avons modifié légèrement le guide d'entretien.

Notre guide d'entretien fonctionne comme un entonnoir. Il commence par des questions générales (comment avez-vous appris le français ? pourquoi avez-vous choisi la France pour continuer vos études ?, etc.) qui ont une double fonction interactionnelle : d'abord elles permettent à l'enquêté de s'engager dans la conversation et d'évoquer son parcours, mais elles représentaient également, pour l'enquêteur, le moyen de construire une connaissance générale sur la personne afin de personnaliser les questions suivantes. Ces échanges préliminaires duraient en général entre cinq et quinze minutes. Nous orientons ensuite la conversation vers le sujet des difficultés communicationnelles et demandons à l'interviewé s'il avait déjà vécu des situations de choc, de malentendu ou de blocage dans ses contacts avec les Français ou en général, en France. Comme nous allons le voir, dans cette phase, l'intervieweur assistait l'interviewé pour se rappeler ses expériences vécues.

4.4.3. Accompagnement pour se remémorer les difficultés vécues

Suivant la consigne que nous leur donnions, les interviewés commençaient à raconter l'histoire de leur démarche d'apprentissage du français en Iran et par la suite le récit de leur arrivée en France. Cette phase était aussi l'occasion de montrer notre intérêt pour ce qu'ils disaient, grâce à l'écoute attentive, au langage non verbal, aux réactions d'étonnement ou d'approbation. Cela permettait également de renforcer leur confiance pour la suite de l'entretien. Les anecdotes concrètes avaient un intérêt particulier pour nous, dans la mesure où nous ne voulions pas nous limiter aux discours stéréotypés et à l'opinion générale des apprenants sur la culture de l'autre,

mais cherchions à voir comment les différences culturelles avaient été vécues par ceux-ci dans des situations d'interactions interculturelles.

D'après Beaud (1996 : 244), il est normal de laisser pendant quelque temps l'interviewé développer son point de vue mais il ne faut pas non plus que l'intervieweur perde le contrôle de l'entretien. C'est en effet à lui de revenir sur certains points et de demander des approfondissements ou des éclaircissements. L'intervieweur doit être « actif » non seulement dans son comportement verbal mais également par le langage non verbal à travers les mimiques et les interjections d'approbation, d'étonnement, d'admiration, de compassion, etc. Dans notre cas, le temps accordé à l'interviewé pour développer son discours nous a permis de mieux le connaître, et par la suite, de personnaliser les questions de la grille en fonction des situations et des milieux fréquentés par la personne. En d'autres termes, nous nous basions sur ce qu'elle venait de développer afin de l'interroger sur les questions qui nous intéressaient. Comme dit Kaufmann, « la meilleure question n'est pas donnée par la grille : elle est à trouver à partir de ce qui vient d'être dit par l'informateur » ([1996] 2011 : 49).

L'extrait suivant illustre comment, à travers la reprise des propos des interviewés, l'enquêteur peut les encourager à parler. En effet, lorsque nous avons interrogé Maryam sur les difficultés qu'elle avait rencontrées dans ses contacts en France, il y a eu un silence où elle réfléchissait mais n'arrivait pas à se souvenir d'exemples concrets. Pour l'aider à se remémorer, nous avons alors mobilisé des informations qu'elle nous avait données plus tôt dans l'entretien, quand elle nous avait parlé d'une famille de Français qu'elle connaissait et qu'elle avait fréquentée plusieurs fois.

Enquêteur : Les difficultés peuvent ne pas avoir seulement des causes linguistiques, ça peut aussi être non linguistique.

Maryam : Oh tu veux dire gestuelle ...

Enquêteur : (Silence)

Maryam : (Silence, elle réfléchit)

Enquêteur : Par exemple avec cette famille qui s'est portée garante pour toi.

Maryam : Oui, oui (elle réfléchit)

E : Est-ce que tu t'es trouvée dans des situations de malentendu avec eux ? Je ne sais pas, certaines de leurs coutumes sont différentes.

M : Oh ça c'est sûr ! Tu vois, quand ils m'invitent chez eux, heu, je ne sais vraiment pas si je dois accepter tout de suite, c'est sûr qu'il est toujours difficile pour moi d'accepter tout de suite, je leur demande et je me rassure : je ne vous dérange pas ? et ils disent non. Ou par exemple, quand ils m'offrent à manger chez eux, ils demandent par exemple tu veux manger ce truc ?

Après moi je suis bloquée et je me demande si je dois dire oui, j'en veux bien (rire) parce qu'en Iran on ne dit pas oui j'en veux bien, on dit non merci

E : (Rire)

M : Et après ils nous l'apportent quand même⁵²

E : Et on le mange (rire)

M : Oui, mais ici je ne sais pas, je dois accepter dès la première fois et je leur explique aussi, je dis qu'en Iran il faut insister mais ici je ne sais pas si dès qu'ils le proposent je dois dire « **oui ! j'en veux bien** » (ton caricaturé). C'est ça qui me gêne beaucoup ici.

Par la suite, elle donne aussi deux autres exemples de situations qu'elle a vécues. Comme nous pouvons le constater, il est possible que ce soit le mot « coutume » associé à la famille du garant qui ait déclenché le discours de l'enquêtée. Il faut dire que les questions principales étant volontairement vagues, il était difficile pour les interviewés de s'y retrouver. Cette imprécision était au début un choix méthodologique afin d'influencer le moins possible les réponses des informateurs pour que toute situation de malentendu puisse surgir. Les enquêtés nous demandaient toujours plus de précisions ou d'exemples. C'est, en effet, une tâche assez difficile qu'on demande à l'enquêté : d'une part on lui pose des questions assez vagues et générales et d'autre part, on lui demande de faire un effort de mémoire et de se souvenir des situations qu'il a vécues. Notre stratégie était donc d'essayer de reprendre les milieux d'interactions possibles que l'enquêté avait lui-même exposé dans la première partie de l'entretien afin de lui donner un moment de réflexion sans que le silence s'impose trop à l'interaction. C'est, en quelque sorte, à une assistance ou à un accompagnement à la mémoire que l'intervieweur a recours afin d'aider l'interviewé à se souvenir des situations vécues et de se rappeler des difficultés concrètes qu'il a rencontrées. D'autre part, dans cet exemple, nous pouvons voir que l'enquêteur est actif, réagissant aux propos de son interlocuteur par des rires et des affirmations.

4.4.4. Rester neutre ou se livrer ?

Une difficulté que nous avons eue à gérer, et qui nous a invitée à un retour réflexif sur nos pratiques de conduite d'entretien, concerne les moments où ce n'est plus le chercheur qui sollicite mais l'enquêté qui demande des retours et des réactions sur son avis. L'un de nos interviewés français nous a dit, à un moment de l'entretien où il avait besoin de connaître notre

⁵² En Iran, il peut arriver de refuser une offre (de nourriture) et de voir que l'offre est maintenue malgré le refus. Cela est lié au principe du *ta'arof* qui consiste à croire qu'un refus d'offre n'est pas sincère, mais est une simple politesse. Donc à la suite du refus, l'hôte (ou la personne qui fait l'offre), pour montrer sa politesse, effectue son offre (par exemple, apporte la nourriture qui venait d'être refusée).

avis personnel à propos d'un sujet qu'il venait d'aborder : « J'ai besoin que tu me parles de toi aussi parce que j'ai du mal à me confier en face de quelqu'un qui le fait pas ».

Que doit-on faire dans une telle situation ?

Selon la méthode traditionnelle des entretiens, on répondrait que l'enquêteur doit rester le plus neutre possible et s'abstenir d'exprimer un jugement vis-à-vis des propos de l'interviewé. Kaufmann (*ibid.* : 52) pense au contraire que « l'informateur a besoin de repères pour développer son propos ». D'après lui, « l'enquêteur qui reste sur sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer : ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond ». Le style conversationnel, dont nous avons dit qu'il constituait une sorte d'idéal à atteindre lors des interviews, est difficilement compatible avec une posture d'intervieweur neutre où l'on voudrait, lorsqu'on est sollicité, se prétendre « sans opinion ». Nous avons donc essayé de faire preuve d'empathie et de réagir à des propos qui nous semblaient surprenants, sans hésiter à rire à l'évocation d'une situation comique par l'informateur. Dans certains cas, quand il y avait un vrai blocage de la part de l'interviewé, nous lui donnions des exemples que nous avions vécus ou des situations que d'autres interviewés avaient évoquées. Les exemples concrets n'ont pas toujours pour fonction d'influencer l'interviewé mais ils peuvent l'aider à mieux comprendre le questionnement de l'enquêteur et aussi à avoir une plus grande confiance en lui, et par conséquent, à se livrer plus facilement. D'autre part, un partage d'expérience interculturelle vécue de la part de l'enquêteur est un signe de l'implication de celui-ci dans la conversation et peut diminuer l'asymétrie dans le rapport enquêteur-enquêté et renforcer la relation de confiance. À ce propos, l'extrait suivant montre que l'enquêtrice se trouve comme l'interviewée dans une situation où elle ne maîtrise pas complètement les codes socioculturels concernant le choix des formules de clôture dans les échanges par mail :

Yalda : [...] mon directeur, quand il m'écrit, il le fait comme si j'étais son collègue par exemple il m'écrivait « *cordialement* » et moi je savais pas au début j'écrivais aussi « *cordialement* ». Mais après j'ai compris que quand on écrit « *cordialement* » ça veut dire qu'on est au même niveau.

Shima : Ah bon ? mais moi, j'écris toujours ça !

Yalda : **Non**, non, il faut **pas** l'écrire ! quand c'est ton professeur il faut **pas** l'écrire. Il écrit ça parce qu'il est humble et qu'il te considère comme son collègue mais si on veut vraiment le respecter et qu'on le vouvoie, il faut pas écrire « *cordialement* » ... ça c'est le point positif mais quand même, ça me déçoit.

L'hésitation exprimée par l'enquêtrice qui est liée à son expérience personnelle a incité l'interviewée Yalda à développer davantage ses propos. Le doute que nous ressentons est lié au

fait que l'entretien a eu lieu seulement trois mois après notre arrivée en France, que nous avions toujours des incertitudes concernant les codes de politesse en français et que nous pouvons très facilement nous remettre en question. Yalda quant à elle était en France depuis trois ans et a pris une position d'experte qu'elle n'aurait pas pu avoir si nous avions opté pour une posture plus neutre.

4.4.5. Choix de la langue de l'entretien

Nous avons choisi de conduire les entretiens en persan avec les Iraniens et en français avec les Français. L'emploi de la langue maternelle des interviewés avait selon nous un avantage évident pour le public interrogé : ils étaient plus à l'aise et s'exprimaient plus librement, sans se soucier de leurs lacunes linguistiques. Mais le choix de la langue maternelle des interviewés permettait également d'instaurer une relation égalitaire entre les deux interactants. L'interviewé iranien ou français aurait pu ne pas être aussi compétent en langue que l'intervieweur, ce qui aurait imposé une relation de hiérarchie en plus de la situation de l'interview, en elle-même dissymétrique. Notre objectif méthodologique étant de diminuer cette dissymétrie, le choix de la langue maternelle était indispensable.

Il est cependant important de préciser que l'Iran est une société pluriethnique et, à part le persan qui est la langue nationale et la langue de scolarisation, les locuteurs iraniens peuvent avoir comme langue maternelle l'azéri, le kurde, l'arabe, etc. Cependant, la plupart de nos interviewés étant originaires de la capitale, nous pouvions supposer que le persan était leur langue maternelle. Il y avait seulement un doute à propos d'un interviewé qui était originaire de Kermanshah, une ville en partie kurdophone. Il était donc possible qu'il ait eu le kurde comme langue maternelle. Cependant, ses compétences linguistiques en persan étaient sûrement plus avancées que dans d'autres langues comme l'anglais ou le français qui sont respectivement ses L3 et L4. Donc, le persan, bien que pouvant ne pas être sa langue maternelle, était le plus adapté comme langue de l'entretien. D'autant plus que nous-même n'avons pas de compétence linguistique en kurde.

4.4.6. Transcription – traduction des entretiens

Pour les entretiens qui se sont déroulés en persan, il était essentiel de passer par la traduction. Nous avons choisi d'effectuer le travail de transcription et de traduction en même temps. C'est-

à-dire que les entretiens n'étaient pas d'abord transcrits en persan et ensuite traduits vers le français. Ce choix correspondait à notre objectif de garder, dans la traduction, un ton qui était plus proche du langage oral. Le passage par une transcription en persan et ensuite une traduction en français risquait de doubler les filtres d'authenticité dans la parole des interviewés. Il s'agissait donc d'un travail d'écoute, de traduction et de « transcription » pour les entretiens en persan et d'une activité d'écoute et de transcription pour les entretiens en français. Ce travail qui plonge le chercheur au cœur du corpus, est une première étape réflexive pour l'analyse des données. Comme le souligne Ramos (2015 : 64), « la disponibilité d'esprit dans laquelle se trouve le chercheur au moment de retranscrire permet de relever des idées, des expressions, des mots qui n'ont pas été entendus au moment de la réalisation de l'entretien, mais également de formuler d'autres hypothèses, de faire des liens entre différents éléments du discours, de faire surgir de nouveaux questionnements... »

D'après Traverso (2006 : 87) qui a travaillé sur les interactions en arabe, deux problèmes se posent en ce qui concerne la traduction. Le premier concerne la question de la justesse et de la précision de la traduction : comment être fidèle aux expressions et aux mots qui font référence à des réalités qui n'existent pas dans la culture cible ? Le deuxième problème est lié à l'effet que le texte traduit peut produire sur le lecteur qui ne connaît pas la culture source. Celui-ci peut avoir « une image étrange, sympathique, désagréable ou cocasse » des comportements des personnes dont les échanges sont traduits ou tout au contraire, en construire « une image neutre et ordinaire ». Le chercheur, selon Traverso, doit trouver le juste milieu entre ces deux extrémités

Claudiel & Tréguer-Felten (2006 : 33) suggèrent qu'en ce qui concerne l'étude comparative des langues qui ont un statut éloigné, étant donné que la traduction est une étape inévitable, le chercheur peut, en fonction des fragments de texte qu'il voudrait mettre en valeur, choisir soit de réduire l'écart entre les deux langues, soit de mettre en évidence les spécificités propres à l'une ou l'autre langue. C'est en nous basant sur ce principe qu'il a été décidé de préserver dans la traduction fournie, certains mots ou expressions en persan qui n'avaient pas d'équivalent en français. Une explication en note de bas de page a été cependant intégrée pour aider le lecteur vers la compréhension. Ces éléments syntaxiques et sémantiques intraduisibles communiquent des valeurs sous-jacentes dont l'équivalent n'existe pas dans la langue cible.

Les conventions de transcription correspondent en général à la méthode d'analyse choisie. Par exemple, les méthodes d'analyse conversationnelle ou d'analyse de discours demandent une

transcription fine des données. Dans le cas de cette recherche, nous avons opté pour la méthode d'analyse thématique (ci-après) pour étudier la récurrence des thèmes présents dans l'ensemble des entretiens. Ainsi, en ce qui concerne les conventions de transcription, nous avons opté pour un modèle qui facilite la lecture et permet un accès plus facile aux discours des interviewés, tout en nous permettant d'économiser du temps. Pour ce faire, nous avons intégré dans les transcriptions le paratexte qui consiste à préciser « tous les éléments contextuels qui permettent de restituer le sens des énoncés transcrits » (Rioufreyt, 2016). Nous avons donc ajouté des éléments comme le ton du discours, les passages accentués, les silences, etc. pour que le texte rende compte de certaines caractéristiques de l'oral qui sont essentielles à la compréhension de l'entretien et éviter une mauvaise interprétation de la chaîne verbale. En ce qui concerne les entretiens traduits du persan, afin de garder l'aspect oral du discours des interviewés, nous avons choisi de procéder à une omission des « ne » de négation et de privilégier le recours à « on » au lieu du pronom personnel de la première personne du pluriel. À la fin du travail de transcription, des lectures et écoutes ultérieures ont été effectuées dans l'objectif de faire des « retouches » (Combessie, 2007 : 27 ; Ramos, 2015 : 65) et de rendre les textes plus lisibles pour un lecteur francophone. Les conventions de transcription sont les mêmes qu'utilisées dans la première partie (annexe 1). Nous avons seulement ajouté une convention pour la deuxième partie. Des guillemets sont utilisés quand il s'agit d'une parole rapportée (citation) ou quand l'interviewé veut parler d'un mot ou d'une expression en particulier. Exemple tiré d'un entretien : « Tu sais en Iran, mes amis me considéraient comme quelqu'un de plus poli que la normale. [...] mais j'utilisais jamais le terme "lotfan⁵³" ».

Les entretiens n'ont pas été transcrits intégralement, nous avons choisi de traduire et transcrire seulement les passages qui nous paraissaient intéressants ou qui comportaient une difficulté.

4.4.7. Limites éventuelles de notre corpus

Avant de clore cette partie sur la présentation de notre corpus, nous aimerions discuter des limites éventuelles que celui-ci peut avoir. En effet, nous avons décidé de conduire des entretiens auprès des Iraniens habitant en France afin de comprendre quelles sont les difficultés qu'ils auraient rencontrées dans des relations interpersonnelles en France et dans quelles

⁵³ « S'il vous plaît ».

situations cela s'est produit. Nous pensons cependant que notre approche peut représenter quelques limites :

- La première limite est celui d'une omission involontaire. En effet, les interviewés s'exprimant de manière spontanée ont pu oublier de mentionner certaines situations vécues ou omettre d'évoquer certains détails du contexte parce qu'ils ne les auraient pas jugés importants. Donc, l'absence d'évocation de certains éléments chez les interviewés ne veut pas forcément dire qu'ils ne les ont pas vécus pour autant.
- L'omission délibérée de certaines difficultés est également un autre filtre. Les interviewés ont pu choisir de taire certains événements parce qu'ils les auraient vécus comme honteux ou relevant des sujets tabous (le sexe ou le racisme). L'évocation de ces épisodes pourrait les mettre mal à l'aise devant la chercheuse, quelle que soit la nature des relations qu'ils peuvent avoir avec elle par ailleurs.
- La troisième limite concerne le manque de regard réciproque. Nous avons interrogé les Iraniens sur leurs vécus et expériences en France mais nous n'avons pas rencontré les personnes (les Français par exemple) qui étaient leurs interlocuteurs lors des échanges relatés. Nous ne connaissons pas ce qui de leur côté les auraient choqués ou étonnés dans leurs échanges avec les Iraniens et dont ceux-ci ne se seraient pas rendu compte.

Les limites présentées ci-dessus ne sont pas spécifiques à notre travail et peuvent être présents dans beaucoup de recherches sociologiques effectuées à partir d'entretiens. Selon Ramos (2015 : 65), dans l'entretien, il y a deux filtres par rapport à la réalité sociale : l'un du côté de la personne interviewée, c'est-à-dire, le filtre de « sa mémoire, sa retenue, voire son souci de dissimuler ou de contrôler la présentation qu'elle fait d'elle-même, sa compréhension de la situation d'interaction qu'est l'entretien » et l'autre du côté du chercheur qui pourrait intégrer dans son analyse – et même, compte tenu des modalités d'entretien retenues, dans la conduite de l'entretien lui-même –, « ses propres appréhensions du monde social », « ses recherches exploratoires et ses lectures de la question ».

En ce qui concerne le filtre du chercheur, il nous faut en souligner les avantages et les inconvénients. L'avantage concerne notre point de vue émique⁵⁴ ; puisque nous appartenons à

⁵⁴ Émique ici renvoie selon la définition d'Olivier de Sardan (2008 : 116) aux représentations des sujets. Il s'agit plus précisément de « *notions, concepts, et conceptions largement répandues au sein d'un groupe social, autrement dit d'ensembles, de configurations ou de schèmes de connaissances et d'interprétation fortement partagé.* »

la même communauté linguistique et culturelle que les interviewés iraniens, nous pouvons vivre les mêmes difficultés qu'eux. Comme nous l'avons vu précédemment, cela nous a été très utile pour le recueil des données. Mais inconsciemment, nous avons pu diriger ou influencer les propos des interviewés, notamment lorsque nous illustrions nos questions avec des exemples issus d'autres entretiens ou de nos propres expériences. Ou encore, en réécoutant les entretiens, il nous a semblé que lorsque nous réagissions aux propos des interviewés en riant, ceux-ci (surtout lorsqu'il s'agissait des interviewés masculins) avaient tendance à en rajouter pour l'inciter à rire davantage. Ce filtre qui n'était pas évident pour nous lors de l'entretien s'est révélé lors des écoutes a posteriori. Celui-ci est lié à la stratégie de conduite des entretiens qui a été retenue et qui favorisait un échange informel avec l'interviewé.

L'une des stratégies choisies pour détourner, même de peu, les filtres évoqués ci-dessus, a été d'interroger des Français qui avaient des contacts quotidiens avec des Iraniens. Étant donné qu'il était difficile de trouver ce public en France, nous avons préféré interroger des Français habitant en Iran. Leur point de vue est intéressant car ils peuvent souligner les éléments les plus saillants dans les relations interpersonnelles en Iran et, en les croisant avec les propos des interviewés Iraniens en France, nous pouvons avoir un point de vue réciproque et comprendre leur importance dans la communication interculturelle. Ces entretiens complémentaires nous ont également permis de prendre connaissance de certaines absences dans les entretiens avec les interviewés iraniens. Nous pouvons faire deux hypothèses concernant l'absence d'évocation d'un thème : il peut s'agir d'un oubli ou bien relever de tabous. Ainsi, ces entretiens sont un moyen d'avoir recours à un regard extérieur sur certaines pratiques des Iraniens et peuvent aider la chercheuse à avoir accès à des visions non familières. Ces entretiens, étant d'un nombre assez limité, ne sont cependant pas représentatifs de l'opinion de tous les Français mais peuvent nous aider à approfondir notre compréhension de certains éléments du corpus.

4.5. Méthodologie d'analyse des entretiens

Pour choisir sa méthode d'analyse, il faut savoir pourquoi on analyse. Étant donné que notre approche est de type empirico-inductive, nous n'avons pas d'hypothèses précises de départ à vérifier sur le terrain mais nous avons plutôt quelques questionnements qui nous avaient guidés pour la construction de notre guide d'entretien et le choix des sujets que nous voulions aborder avec les interviewés. Nous cherchions à connaître les difficultés que les jeunes Iraniens rencontrent dans les communications interculturelles en France qui ne sont pas exclusivement

explicables par des lacunes linguistiques. Afin de mettre à jour les difficultés les plus récurrentes dans l'ensemble des interviews, il nous a fallu choisir une méthode d'analyse qui soit adaptée à notre objectif. L'analyse de contenu nous a parue plus adaptée car, en comparaison à l'analyse de discours qui traite des éléments très précis du langage, l'analyse de contenu se concentre davantage sur le sens global qui est tiré du corpus. Les unités d'analyse dans une méthode d'analyse de contenu sont par conséquent plus grandes que les unités dans une méthode d'analyse de discours et peuvent représenter une phrase ou même un paragraphe.

4.5.1. Analyse de contenu

Blanchet et Gotman (2010) proposent trois méthodes d'analyse de contenu : l'analyse par entretien, l'analyse thématique et l'analyse textuelle. L'analyse par entretien est en quelque sorte une étude de cas qui prend chaque entretien par sa singularité (psychologique ou sociologique). Selon les auteurs, cette analyse est utilisée quand on s'intéresse aux modes de fonctionnement et d'organisation individuels. L'analyse thématique, quant à elle, « défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème » (*ibid.* : 96). L'analyse par entretien est une « analyse verticale » qui aborde une thématique de manière approfondie chez un interviewé alors que l'analyse thématique est une « analyse horizontale » car elle permet de voir comment un thème a été abordé par différentes personnes d'un entretien à autre (*ibid.*). L'analyse textuelle s'intéresse à « la fréquence des mots et de la structure formelle de leur co-occurrence dans les énoncés d'un corpus donné » (*ibid.* : 100).

Parmi ces trois méthodes, il nous semble que l'analyse thématique est plus adaptée pour notre questionnement de départ qui traite des difficultés que les Iraniens rencontrent dans les situations de communication interculturelles en France. Pour ce faire, nous avons suivi Ramos (2015 : 68-69) pour qui l'analyse thématique se compose d'un travail de déconstruction et de reconstruction. Le travail de déconstruction consiste à découper chaque entretien afin de retrouver les différents thèmes qui y sont abordés. Il s'agit de construire des boîtes de thèmes pour chaque entretien et d'y mettre les différents extraits qui y correspondent. Mais le travail ne fait que commencer, car le chercheur selon Ramos doit procéder à une mise en commun des différentes thématiques qui sont récurrentes dans l'ensemble des entretiens afin de mutualiser les données et d'arriver à une vue d'ensemble. Pour cette étape de nos entretiens, nous cherchons une cohérence thématique interentretien (Blanchet & Gotman, 2010 : 98).

4.5.2. Déconstruction et reconstruction du corpus

Dans un premier temps, un travail de déconstruction a été effectué. Après avoir écouté les entretiens plusieurs fois, nous avons transcrit les passages qui nous paraissaient intéressants ainsi que les parties où il était question d'une difficulté (malaise, malentendu, incompréhension, etc.). Ensuite, nous avons intitulé chaque passage d'entretien transcrit par un thème. Dans un deuxième temps, nous avons essayé de mutualiser les différentes parties transcrites et de voir si des thématiques étaient récurrentes dans les entretiens. Cela nous a permis d'avoir une vue de l'ensemble des éléments qui étaient évoqués comme problématiques dans tout le corpus. Nous avons donc fait un premier tableau avec l'ensemble des difficultés abordées dans les entretiens, en précisant leur récurrence. À ce stade, dans le corpus iranien, un peu plus de vingt difficultés ont été relevées⁵⁵ et dans le corpus français, une dizaine ont été isolées. Dans un troisième temps, celles-ci ont été rangées sous un thème plus général. En effet, les thèmes du départ deviennent des sous-thèmes qui permettent de réorganiser les difficultés. Par exemple, sous le thème « respect et politesse pour le supérieur », nous avons classé différents sous-thèmes (cf. Tableau 1.3., ci-dessous).

Ce travail de découpage et de regroupement a été appliqué aux corpus iranien et français. De cette analyse thématique, neuf thèmes majeurs ont été dégagés du corpus iranien et quatre du corpus français. Ces thèmes représentent les difficultés qui ont été évoquées par les interviewés iraniens et français dans des situations de communication interculturelle. En ce qui concerne les thèmes abordés dans le corpus iranien, nous avons constaté que la nature a priori de la relation – qu'elle ait été de type hiérarchique ou égalitaire – dans les situations évoquées comme problématiques, a joué un rôle important. C'est pourquoi nous avons décrit ces deux types de relations (Kerbrat-Orecchioni, 1994) pour distinguer les difficultés qui avaient lieu dans les relations a priori hiérarchiques, c'est-à-dire en rapport avec une personne socialement supérieure (en termes de statut social), et celles qui s'étaient produites dans les relations égalitaires, c'est-à-dire entre les personnes a priori socialement égalitaires. Dans la première catégorie (les difficultés qui ont lieu dans les relations hiérarchiques), sont réunies les interactions en milieu éducatif (à l'université) ainsi que les interactions en milieu professionnel et concernent les échanges avec un supérieur (professeur, directeur de thèse, directeur de stage ou employeur). Alors que les difficultés rangées dans la deuxième catégorie (celles qui ont lieu

⁵⁵ Il nous faut préciser que nous avons écarté les difficultés portant sur les sujets de recherche de logement et de travail, la rédaction de mémoire de master, les procédures administratives, la place de la femme ou de la famille en France et en Iran, etc. pour nous concentrer sur les difficultés d'ordre relationnel et communicationnel.

dans les relations égalitaires) correspondent à des échanges plus divers comme celles entre amis ou entre pairs (à l'université ou au travail). Une troisième catégorie est consacrée aux difficultés qui relèvent des différentes visions du monde comme les tabous et la religion.

En ce qui concerne le corpus français, les thématiques relevées étaient moins diversifiées que le corpus iranien. On peut se demander si le nombre très restreint de données dont nous disposions pour ce corpus (seulement trois entretiens + un entretien de suivi) n'a pas joué un rôle dans le nombre limité des thèmes trouvés. Ici, c'est la question de la politesse et essentiellement du *ta'ârof*⁵⁶ qui a été évoquée comme problématique, de sorte qu'une grande partie des entretiens était consacrée à ce sujet. Nous n'avons donc pas ressenti le besoin de catégoriser les thèmes comme nous l'avons fait pour le corpus iranien.

Voyons maintenant plus en détail les difficultés évoquées dans les deux corpus.

4.6. Premier regard sur les difficultés abordées

Le tableau 8 (ci-dessous) illustre les différentes difficultés qui ont été évoquées dans les entretiens avec notre public iranien. Dans le tableau 9 sont décrites les difficultés rencontrées par nos interviewés français habitant en Iran. Les nombres entre parenthèses représentent la fréquence de l'apparition de chaque thème et sous-thème dans l'ensemble des 14 entretiens pour le corpus iranien et des 4 entretiens pour le corpus français. Nous précisons que les chiffres sur les deux tableaux ne sont pas représentatifs de la récurrence des thèmes dans un entretien en particulier mais dans l'ensemble des entretiens. Par exemple, si le thème *ta'ârof* a été évoqué trois fois dans un entretien, il a été compté pour un. Cela nous permet d'une part de voir à quelle point le thème en question a été partagé par l'ensemble des interviewés et d'une autre part, de comprendre si un thème a été évoqué ou pas par un interviewé.

⁵⁶ Le *ta'ârof* qui est une forme de politesse en persan est un terme intraduisible en français et correspond à différentes manifestations d'intérêt et d'attention à l'autrui en lui faisant des offres, des invitations, des compliments, etc. auxquels le récepteur réagit, en général, en refusant. Suit alors un jeu de proposition et de refus qui peut continuer en fonction de la sincérité de l'offre ou de l'invitation. La question du *ta'ârof* sera abordée dans le chapitre suivant.

	Sous-thèmes	Thèmes	Catégories	
1	Passage au tutoiement avec le supérieur (4/7)	« Respect » et « politesse » avec le supérieur (7)	Difficultés liées aux relations a priori hiérarchiques	
2	Terme d'adresse (1/7)			
3	Se lever devant un supérieur (3/7)			
4	Ne pas contredire le supérieur			
5	Emploi de « salut » ou de « bonjour » (1/7)			
6	Choix des formules de salutation pour les mails (3/7)			
7	Invitation/offre/requête (8/8)	Ta'ârof (8)	Difficultés liées aux relations a priori égalitaires	
8	Les comptes (2/8)			
9	Tutoyer (3/6)			
10	SVP après chaque requête (1/6)	Politesse dans les rapports égalitaires (6)		
11	Être proche et respecter la politesse (1/6)			
12	Se lever devant quelqu'un (1/6)			
13	Faire la bise (6/6)	Rôle de la proxémie et de l'amitié entre les hommes (4)		
14	Se prendre dans les bras, se faire la bise, se toucher (3/3)			
15	Exprimer son amitié verbalement (2/3)	Rapports hiérarchiques entre natif et non natif (5)		
16	Reprises correctives (2/5)			
17	Imposition d'un certain goût alimentaire (1/5)			
18	Imposition d'une norme proxémique (2/5)	Perception et interprétation des gestes (1)		
19	Haussement d'épaule accompagné d'un son de la bouche signifiant l'ignorance ou doute sur un sujet			
20	Interprétation des implicites de séduction (1/2)	Relation de séduction (2)		
	Interprétation des comportements non verbaux chez l'autre (1/2)			
21	Injures (1/4)	Tabous		Difficultés liées aux différentes visions du monde
22	Sexe (3/4)			
23	Nourriture hallal (1/1)	Religion (1)		
24	Contact physique (1/1)			

Tableau 8. Difficultés évoquées par les Iraniens de notre corpus

	Sous-thème	Thème
1	Invitation (2/3)	<i>Ta'ârof</i> (3)
2	Offre (nourriture, service) (3/3)	
3	Ne pas être direct dans le travail (1/3)	
4	Régler l'addition (3/3)	
5	Alternance entre tu et vous dans les relations égalitaires (1)	Politesse dans les rapports égalitaires (1)
6	Se lever devant quelqu'un (1)	
7	Recevoir un clin d'œil (1/2)	Geste (2)
8	Faire un son avec la bouche pour dire non (1/2)	
9	Racisme	Tabou (1)
10	Argent	

Tableau 9. Difficultés évoquées par les Français de notre corpus

Les indications chiffrées du tableau 8 montrent que la majorité des difficultés dont parlent les Iraniens sont liées à la question de la politesse et du respect dans les rapports interpersonnels (que ce soit dans des relations hiérarchiques ou égalitaires). Il faut également noter que la plupart des malentendus ou malaises vécus par les Iraniens de notre corpus concernent justement la question du respect, de la politesse et du *ta'ârof*. Le *ta'ârof* a également été très problématique pour les Français de notre corpus. La présence du *ta'ârof* dans les deux corpus montre son importance dans les rapports interpersonnels entre Iraniens. Nous reviendrons amplement sur le *ta'ârof* et les difficultés liées à son usage dans les interactions interculturelles dans les chapitres 3 et 5.

Comme nous l'avons décrit ci-dessus, dans les données de notre corpus iranien, la nature de la relation était très importante, ce qui nous a amenée à distinguer les deux catégories de difficultés liées aux relations hiérarchiques et égalitaires. A contrario, dans le corpus français, le type de relation (hiérarchique ou égalitaire) n'a pas été évoqué comme particulièrement problématique. Une telle distinction n'est donc pas significative pour ce corpus. Cela peut relever de certaines différences dans la conception des rapports interpersonnels (Kerbrat-Orecchioni, 1994) pour les Iraniens et les Français. D'après Kerbrat-Orecchioni, certaines sociétés tendent davantage vers les relations hiérarchiques et d'autres vers les relations égalitaires, ce qui, à une échelle macro, peut relever des différences dans l'ethos communicatif (*ibid.*) d'une société à l'autre. Nous développerons cela dans le chapitre 6.

Selon l'étude effectuée par Yadegari (2011), les gestes iraniens et français présentent des différences et elle conclut que les gestes peuvent être problématiques dans les relations interculturelles entre Iraniens et Français et pourraient aboutir à des cas de malentendus ou d'incompréhension. On aurait donc pu s'attendre à ce que les difficultés liées à la gestuelle soient plus présentes dans les propos des interviewés mais cela n'a pas été le cas. En effet, la question de la gestuelle, bien que présente dans les deux corpus (iranien et français), occupe une place assez marginale par rapport à d'autres thèmes comme la politesse ou le *ta'ârof* qui ont un degré de récurrence assez élevé dans les deux groupes. Ce qui va à l'encontre des résultats de la recherche de Yadegari où ce sont le *ta'ârof* et la politesse qui sont marginalisés par rapport aux problèmes relatifs aux gestes.

D'un côté, les différences de résultats peuvent être liées à notre méthode d'enquête qui était l'entretien compréhensif. Les remarques à propos de gestes dans la communication, ont été évoquées de manière spontanée par les interviewés (deux Français et une Iranienne) alors que Yadegari a procédé principalement par questionnaires en interrogeant directement les Iraniens sur les différences de gestes. Il se pourrait donc que si nous avions attiré l'attention de nos informateurs vers le langage non verbal, ils auraient eu des choses à dire. Mais d'un autre côté, le nombre très limité d'allusions aux gestes comme étant problématiques suggère qu'ils n'ont pas posé de grands problèmes pour la compréhension mutuelle du message dans la communication pour les Iraniens et les Français dans un contexte interculturel. Pourtant, il faut noter que la kinésie (comme dans l'acte de se lever devant un supérieur) s'est révélée problématique surtout dans les relations hiérarchiques pour les Iraniens.

Un autre point qui a attiré notre attention concerne l'absence ou le peu de fréquence de certaines difficultés. Comme nous avons pu le constater dans les tableaux 8 et 9, certaines difficultés n'ont été mentionnées que par une personne. Bien sûr, nous sommes consciente des limites de notre méthode de recueil de données mais cela peut également montrer que même chez les locuteurs d'une langue-culture, certaines expériences peuvent être ressenties comme des difficultés pour certains et pas pour d'autres. Cela peut être d'un côté lié aux différences dans la « conceptualisation culturelle »⁵⁷ (Sharifian, 2011) que les locuteurs ont dans leur langue-culture maternelle. N'ayant pas imprégné les mêmes schémas ou catégories culturels (*ibid.*) dans leur langue maternelle, leur expérience de contact a pu susciter des réactions différentes (cf. chapitre 5). D'un autre côté, les rencontres et les milieux sociaux fréquentés par les interviewés ont également pu influencer les expériences de socialisation vécues dans un

⁵⁷ La question de la conceptualisation culturelle sera traitée dans le chapitre 2.

contexte d'immersion de langue et de culture étrangère et par conséquent, la manière dont chacun a pu vivre les expériences de communication interculturelle. Selon Dewaele et Wourm (2002), les profils psychologiques peuvent également influencer la manière de voir les différences qui peuvent exister dans les rapports interpersonnels et par conséquent de les vivre comme difficultés ou pas.

Nous nous proposons à présent de faire une brève présentation de chacun des thèmes abordés dans les deux tableaux sans entrer dans une analyse approfondie. Certains de ces thèmes (tabou, religion et relations de séduction) ne seront pas développés davantage par la suite dans notre travail mais d'autres (le respect, la politesse, le *ta'ârof*, etc.) feront l'objet de description et d'analyse dans les chapitres 6 et 8. Nous commençons par les thèmes qui ne seront pas abordés ultérieurement.

4.7. Description des difficultés

4.7.1. Sujets tabous

Les sujets tabous dans les entretiens relèvent de la catégorie « difficultés lié aux différentes visions du monde ». Il s'agit des sujets qui dans la conversation directe auraient choqué les interviewés, mais il peut également être question d'une observation dans la façon de faire de l'autre qui aurait été jugée comme déplacée selon les interviewés (Français ou Iraniens). Ce thème a été abordé par seulement quatre interviewés iraniens et un interviewé français.

Le premier sujet tabou qui a été évoqué par les interviewés iraniens concerne la sexualité. En effet, la sexualité est un sujet délicat de manière générale mais dans la société iranienne, très marquée par la religion musulmane, cette thématique est présentée comme tabou par la séparation des sexes dès le plus jeune âge, c'est-à-dire, dès l'école primaire⁵⁸. Malgré une certaine ouverture chez les jeunes dans certains milieux sociaux, les discussions concernant la sexualité ne se retrouvent que chez des personnes proches et de même sexe. C'est pourquoi nos interviewés ont été choqués lorsqu'ils se sont trouvés dans des situations de discussion sur ce sujet en France. L'un d'eux, Ali, se sentait même gêné de nous raconter son anecdote lors de l'entretien. Il est intéressant de noter que la question de la sexualité n'a été évoquée que par nos interviewés masculins, ce qui pourrait sous-entendre un tabou encore plus grand à parler de ce

⁵⁸ Il faut également préciser que les relations sexuelles avant le mariage peuvent être punies par la loi.

sujet chez les femmes iraniennes. Cela dit, l'absence d'évocation de ce sujet chez les femmes peut également être liée à la situation de l'entretien et à la présence du dictaphone enregistrant les propos.

Les injures ont également été considérées comme choquantes par un de nos interviewés. En effet, Majid s'est étonné de l'emploi très courant de « putain » dans les échanges quotidiennes en France :

« En Iran on n'est pas aussi impoli ! c'était très intéressant pour moi de voir que tout le monde donne des injures aussi facilement. Mon directeur de recherche était le spécialiste de donner des injures. En Iran, même quand les hommes veulent donner des injures, ils ne le disent pas devant les femmes ! La situation en Iran a peut-être un peu changé maintenant, avec la génération plus jeune, mais à notre époque, ce n'était pas comme ça. Ici la maman dit “ *Oh putain !* ” devant son petit enfant et commence à donner des injures. Dans leur langue, c'est très fréquent tout le monde l'utilise dans différentes classes sociales. C'est un mot qui est très étrange pour moi ».

Les travaux de Dewaele (2004b, 2010) ont montré que la force des injures est ressentie différemment dans les diverses langues que l'individu multilingue connaît. C'est dans la langue maternelle que les injures ont le plus de force illocutoire. Le contexte d'acquisition peut aussi jouer un rôle dans la perception de la force de l'injure ; plus le contexte est « naturel », plus la force est grande (2004b : 211). Majid a pris connaissance de ce terme dans un contexte d'acquisition naturel et dans le cadre de ses interactions avec les francophones, contrairement à un contexte d'acquisition « instruit » où l'apprentissage est guidé par un enseignant. Mais il semblerait qu'il l'interprète avec une force illocutoire plus grande que ce qui est ressenti par les locuteurs natifs. Cela est lié au fait qu'il ne comprend « putain » que dans son premier sens qui est lié à la prostitution alors qu'en français il est également utilisé comme juron (*putain de métier, de pays, de vie*) ou interjection (*oh putain !*). Ces deux derniers usages de « putain » étant très populaires en français ne portent plus l'idée de prostitution⁵⁹ bien qu'ils soient considérés comme appartenant à un langage vulgaire. Ce qui étonne d'ailleurs Majid est l'usage commun de ce mot par différentes classes sociales et la polyvalence de ce mot dans différents contextes (« Dans leur langue, c'est très fréquent tout le monde l'utilise dans différentes classes sociales. C'est un mot qui est très étrange pour moi »).

Du côté des interviewés français, l'un des informateurs a évoqué le racisme et la question de l'argent comme étant des sujets tabous pour lui. Adrien dit avoir entendu les Iraniens développer des propos racistes ouvertement envers les Arabes, ce qu'il trouve choquant. L'Iran étant un pays assez fermé, il y a peu de contact avec des peuples d'autres nationalités, ce qui

⁵⁹ <http://www.cnrtl.fr/definition/putain>

entraîne le développement d'opinions stéréotypées sur l'autre. Par ailleurs, en tant que peuple musulman chiite et non arabophone au Moyen Orient, les Iraniens tentent de se distinguer des autres communautés musulmanes. D'où les interminables débats que les Iraniens peuvent avoir en France afin de faire comprendre à leur interlocuteur non iranien que « les Iraniens sont différents des Arabes », que « la langue persane n'a rien avoir avec l'arabe », etc.⁶⁰ Ce sujet du racisme, crucial dans les contacts interculturels, est pourtant presque absent des propos de nos interviewés iraniens. Certaines allusions sont faites par rapport aux réactions racistes des Français envers eux mais pas dans le sens inverse, c'est-à-dire les réactions racistes des Iraniens envers les autres populations qu'ils ont pu rencontrer en France⁶¹. Cette absence peut s'expliquer par une zone dédiée aux représentations qu'Abric (2005 : 61) appelle « zone muette ». Elle est constituée de représentations qui ne sont pas exprimées par l'interviewé car leur expression mettrait l'individu dans une situation de confrontation avec les normes et les valeurs en vigueur dans la société et nuirait peut être à l'image qu'il voudrait donner de lui. Étant donné que nous n'avons pas interrogé directement les interviewés à ce sujet, nous ne pouvons pas savoir s'ils ont connu des malentendus concernant le racisme ou pas. Mais il est également possible qu'ils aient omis volontairement de nous en parler. Ayant passé quelque temps en France qui est un pays plus cosmopolite que l'Iran, il est possible qu'ils aient développé une sensibilité à la question du racisme et à l'appréhension péjorative et critique qui existe dans ce pays face à ce sujet. C'est pour cela qu'ils ont peut-être décidé de ne pas l'évoquer

⁶⁰ Stephan Orth, auteur de *Derrière les portes closes : mes aventures en Iran* (2016) où il raconte son expérience de couchsurfing en Iran, dit avoir été choqué quand les Iraniens qu'il rencontrait lui serraient la main amicalement lorsqu'ils découvraient qu'il était allemand et par conséquent de race aryenne. Lors d'un entretien avec BBC Persian, il dit : « Insister sur la race aryenne en Allemagne peut donner une image négative de vous, comme étant nazi. C'est pourquoi, au début, j'ai été extrêmement choqué par ces réactions en Iran. Mais plus tard, j'ai réalisé qu'insister sur la race aryenne était une forme de patriotisme en Iran et les gens ne le voient pas comme raciste. Ceci est l'une des différences les plus fondamentale entre l'Iran et l'Europe, spécialement l'Allemagne qui peut être assez déroutante au début. Cela dit, j'ai remarqué qu'il n'y avait pas une image très positive des Arabes et beaucoup d'Iraniens font un effort pour montrer aux Occidentaux que les Iraniens sont différents des Arabes » (notre traduction) (<http://www.bbc.com/persian/iran-features-39643314>, 19, AVRIL 2017).

En effet, les Iraniens qui se proclament comme « Aryens », ne font pas le rapprochement avec le nazisme mais, c'est plutôt une tentative de se distinguer des Arabes et dans certains cas, de revendiquer leur origine préislamique (même si ces deux dernières visions relèvent également du racisme). Il est donc très important de mettre en garde les apprenants iraniens des interprétations antisémites que le type de comportement évoqué ci-dessus par Orth, peut provoquer chez les Européens, mais tout d'abord, il faut les sensibiliser à la question de l'antisémitisme comme étant un sujet délicat en France. Cependant cela est assez compliqué dans un contexte d'enseignement du FLE en Iran, étant donné les conflits entre l'Iran et l'Israël.

⁶¹ Seulement une interviewée iranienne, qui d'ailleurs tout au long de son entretien avait mis en avant sa grande capacité d'intégration et avait déclaré n'avoir eu aucune difficulté dans ses rapports interpersonnels en France, nous a dit après l'entretien qu'au début de son arrivée en France, elle refusait de s'asseoir à côté d'un noir dans le métro.

dans l'entretien. Mais une chose est sûre, le sujet du racisme montre bien l'importance des interviews avec les Français qui donnent la possibilité d'avoir recours à une opinion réciproque. Un autre sujet abordé par cet informateur français concerne la question de l'argent. Adrien nous dit que l'argent est considéré comme « tabou en France ». Il ajoute qu'en France, surtout dans certains milieux de gauche, il est « laid » de montrer son argent alors que selon lui, en Iran ce n'est pas le cas.

4.7.2. Religion

Ce qui peut paraître étonnant est que, malgré la place de la religion dans la société iranienne, la question de la religion et l'attachement à celle-ci n'a été abordée que dans l'un de nos entretiens⁶². La religion pourrait également faire partie de la « zone muette ». L'évocation des difficultés liées à la religion pourrait donner une image de l'interviewé comme une personne religieuse qui, indirectement, évoquerait un rapprochement au régime islamique.

Yalda, la seule Iranienne que nous avons interrogée qui portait le voile est aussi la seule à avoir abordé le sujet de la religion. En parlant de sa relation avec ses camarades à l'université, elle dit : « comme je suis voilée, les gens hésitent à s'approcher de moi ». Mais elle ajoute également que malgré cela, elle a réussi à se faire des amis qui sont, cependant, d'un certain âge. Elle a des problèmes à se rapprocher des jeunes qu'elle trouve « froids » et « bruts » (nous reviendrons sur ce sujet dans le chapitre 5). Concernant sa relation avec ses amis, ce qu'elle regrette est de leur avoir avoué qu'elle était pratiquante. Ses problèmes concernent principalement des questions de restrictions alimentaires et elle dit qu'elle aurait pu facilement détourner la question de la religion, en disant qu'elle était végétarienne ou qu'elle ne buvait pas d'alcool au lieu de donner une explication liée au fait qu'elle était musulmane. Elle a également rencontré des difficultés concernant le contact physique avec les hommes, et notamment la bise. Elle dit que depuis qu'elle est en France, elle sert la main aux hommes mais est vraiment gênée par la bise. Cependant, certains de ses amis ne comprennent pas ses contraintes religieuses, « malgré le voile », et insistent pour lui faire la bise. Dans ces cas-là, elle n'essaie plus de leur donner une explication mais préfère présenter des excuses en disant qu'elle est enrhumée ou se cacher

⁶² Il faut préciser que la question de la religion a été évoquée de manière implicite dans d'autres thèmes comme le tabou ou les relations de séduction. Pour ce dernier thème, la difficulté est principalement liée aux représentations que les interviewées iraniennes avaient d'elles-mêmes et de l'autre (cf. « 1.7.6. Relations de séduction »).

même parfois pour ne pas avoir à faire la bise aux hommes. Malgré ces stratégies, ses relations quotidiennes avec ses camarades et amis restent compliquées.

Ce qui est intéressant, c'est qu'elle n'accuse pas directement la société française d'être raciste ou discriminatoire envers elle, mais trouve que le fait d'être voilée ou de se présenter comme une personne pratiquante complique, en quelque sorte, ses relations avec ses proches. Certains de ses amis ont du mal à comprendre les restrictions alimentaires qu'elle s'impose à cause de sa religion mais, selon elle, ils comprendraient beaucoup plus facilement qu'une personne puisse être végétarienne ou simplement ne pas apprécier l'alcool pour des raisons qui ne sont pas religieuses.

4.7.3. La politesse dans les rapports égalitaires

Ce thème regroupe des éléments assez disparates et certains n'ont été évoqués qu'à une reprise ou seulement par une personne dans les entretiens. Commençons par voir la bise et le tutoiement. Seulement deux de nos interviewés se sont étonnés de voir la pratique de la bise en France, les autres ont dit avoir été déjà familiers avec ce phénomène ou n'en ont pas parlé. Pour ceux qui l'ont évoquée comme problématique, il s'agissait soit de la forme de la bise soit de l'obligation à la pratiquer avec des personnes dont ils n'étaient pas proches. En effet, Shiva (f) et Azim (h) étaient habitués à d'abord tendre la main et ensuite donner trois baisers. Shiva dit que cela lui a pris trois mois avant d'arriver à abandonner son habitude et de s'adapter à cette nouvelle forme de salutation. Azin (f) et Maryam (f) disent qu'au début de leur séjour, elles étaient gênées de faire la bise aux personnes qu'elles connaissaient à peine ou qu'elles venaient de rencontrer pour la première fois mais avec le temps, elles s'y sont habituées. Aria (m) de son côté, dit hésiter lorsqu'il veut faire la bise aux filles et préfère que ce soit elles qui initient.

Un autre sous-thème problématique dans les relations égalitaires était la question du tutoiement. Trois interviewés nous ont dit que pour eux, le tutoiement était réservé aux relations amicales. Ils se sont alors étonnés de voir que dès le premier jour, leurs camarades à l'université les tutoyaient alors qu'eux les vouvoyaient. Du côté français, Gabriel s'est étonné de voir que ses collègues le vouvoyaient (surtout les femmes) et que dans les échanges avec les amis, ils pouvaient passer du « tu » au « vous » et revenir au tutoiement. Il a également remarqué cette alternance des pronoms d'adresse lors des échanges avec sa belle-mère iranienne.

Voyons maintenant les difficultés qui ont eu très peu de récurrence. En ce qui concerne l'usage de « s'il vous /te plaît » dans les requêtes, Aria⁶³ a évoqué une certaine réticence :

« J'ai un problème avec les formules de politesse spécialement avec “ *s'il vous plaît* ”. Tu sais en Iran, mes amis me considéraient comme quelqu'un de plus poli que la normale. Ils me disaient que j'avais une façon de parler qui était très formelle mais j'utilisais jamais le terme “ *lotfan*⁶⁴ ” et c'était un peu difficile pour moi de comprendre qu'ici il faut dire “ *s'il vous plaît* ” à la fin de chaque requête sinon ce serait considéré comme impoli. »

Plus tard dans l'entretien, il ajoute que pour lui ce qu'on appelle « la politesse française » est quelque chose d'un peu « ridicule » et seulement « verbal ». De même, concernant la politesse dans les relations amicales, Aria s'étonne de voir comment on peut être intime avec quelqu'un (lui parler de sujets comme le sexe) et en même temps respecter la politesse (demander la permission pour voir le livre de son ami en disant « je peux voir ? »). La manière de définir la politesse en relation avec l'intimité est visiblement différente pour lui.

Certains mouvements corporels peuvent montrer le respect même dans une relation égalitaire. C'est le cas d'Azin qui s'est levée devant l'un de ses camarades d'université pour lui montrer son respect. Même si socialement, ils sont au même niveau, étant donné qu'il s'agit d'un homme avec qui Azin n'a pas un rapport très amical, une plus grande distance s'impose à l'échange qui justifie une salutation de type formel.

4.7.4. Rôle de la proxémie et de l'amitié entre les hommes

Quatre de nos interviewés iraniens (uniquement des hommes) ont exprimé des difficultés dans leurs contacts avec leurs amis du même sexe. Pour éviter d'être considéré comme homosexuel, ils limitent ou coupent tout contact physique avec d'autres hommes, dans certains cas même s'ils sont Iraniens. Devoir se passer du contact physique dans leur relation avec les hommes fait qu'ils se sentent dépourvus des outils dont ils disposaient pour exprimer leur amitié (Aria). Cela a provoqué chez Aria un sentiment de détresse car il ne sait pas comment exprimer sa joie à son meilleur ami quand il le voit après les vacances.

⁶³ Nous précisons que le cas d'Aria est un peu particulier, car il expose une opinion totalement différente de celle des autres interviewés. Notamment, en ce qui concerne le respect dans les relations hiérarchiques, il trouve que les relations entre enseignant et étudiant à l'université sont plus formelles que ce qu'il pensait. Au sujet du *ta'ârof*, contrairement à d'autres interviewés iraniens qui disent que le *ta'ârof* n'existe pas en France, il trouve qu'une certaine forme de *ta'ârof* existe aussi en France.

⁶⁴ « S'il vous plaît ».

Amir qui a dit adieu à un collègue algérien en le prenant dans les bras, a été victime des reproches de l'une de ses collègues françaises qui a trouvé cela « très bizarre » et lui avait signalé qu'« ici, les hommes ne se prennent pas dans les bras ». Un autre cas que l'interviewé Ali considère très grave, s'est produit lorsqu'il a été considéré comme homosexuel par ses camarades d'université. En effet, étant arrivé en France avec l'un de ses amis iraniens et n'ayant pas encore d'autres amis, ils passaient beaucoup de temps ensemble, s'asseyaient l'un à côté de l'autre dans les cours et vivaient également dans la même résidence. Ces différents éléments avaient éveillé des doutes chez leurs camarades français concernant leur relation. Il ne l'a découvert que quelque temps plus tard et a dû expliquer à ses camarades que cela faisait partie de « l'amitié iranienne ». Depuis, Ali est très sensible à ses contacts physiques avec les hommes à un point que de retour en Iran après quelque temps, il a trouvé le comportement proxémique de ses amis iraniens gênant.

4.7.5. Rapports hiérarchiques entre natif et non natif

Le cas d'Amir évoqué ci-dessus illustre une relation hiérarchique entre natif et non natif. Le natif, se considérant comme le modèle légitime dans la société française, fait des commentaires sur le comportement de l'autre qui lui paraît inapproprié. Ces remarques peuvent être vécues comme méprisantes et comme une tentative de domination pour l'étranger qui les reçoit. Face aux critiques des natifs, certains décident de changer de comportement et d'autres insistent pour garder leur mode de vie, leurs habitudes, etc. C'est justement le cas de Reza qui préfère garder certains de ses goûts alimentaires malgré les remarques quotidiennes de ses collègues. Ceux-ci qui ont l'habitude de manger leur yaourt avec du sucre et à la suite du plat principal se moquent de Reza qui préfère saler son yaourt et le manger avec son plat principal.

Il peut arriver que le natif n'ait pas l'intention d'imposer une relation de domination mais ses remarques sont ressenties par le non natif comme offensantes. C'est ce qu'éprouvent Amir et Parissa face aux reprises correctives des locuteurs natifs. Ils sont offensés de se voir couper la parole à chaque fois qu'ils font une faute de français. Amir dit perdre le fil de sa pensée et ne plus pouvoir continuer à parler après avoir été interrompu. Pour éviter de revivre un sentiment de mépris, Parissa a décidé de ne pas prendre la parole la prochaine fois qu'elle se trouve devant les personnes qui l'ont corrigée antérieurement. Elle est également frustrée lorsqu'elle constate que ses interlocuteurs parlent lentement pour faciliter sa compréhension :

« [...] je sais que les autres thésards et les autres profs autour de moi comprennent [que je ne peux pas faire des phrases d'un paragraphe] et la deuxième fois ils me parlent comme une idiote, en ralentissant. Et à chaque fois qu'ils commencent à parler lentement, j'ai envie de leur donner un **coup** de poing ! »

Ici, le natif n'a nullement l'intention d'imposer des normes et comportements ou de mépriser son interlocutrice non native mais cherche au contraire à l'aider en s'adaptant à son niveau de langue. Néanmoins, Parissa interprète ce geste comme une façon de lui rappeler que ses capacités linguistiques sont insuffisantes. En effet, une interaction ordinaire où les deux locuteurs ont un statut égalitaire se transforme en une interaction didactique caractérisée par un rapport hiérarchique enseignant/ élève. Le natif qui corrige (ou qui parle lentement) prend donc un statut supérieur par rapport au non natif qui se trouve avoir un statut inférieur. Le natif (volontairement ou involontairement) instaure un nouveau rapport de force qui est vécu par le locuteur iranien comme tentative de domination d'où la réaction forte de Parissa à celle-ci.

Comme nous allons le voir par la suite, l'asymétrie hiérarchique (relation dominant/dominé) est également présente dans les relations de séduction entre natif et non-natif.

4.7.6. Relations de séduction

La séduction est un sujet assez délicat, sensible et d'une grande complexité même dans les relations intraculturelles. Nous nous contenterons ici de présenter les difficultés que les deux Iraniennes de notre corpus ont évoquées. Concernant Maryam, elle exprime une sorte d'inquiétude quand elle se trouve dans une situation de séduction car elle n'est pas certaine de pouvoir fixer les limites d'une relation comme étant intime ou amicale aussi facilement qu'elle arrivait à le faire en Iran. Elle estime ne pas avoir les outils linguistiques et non linguistiques pour montrer son intérêt mais surtout son désintérêt dans le contexte d'une situation de séduction en France. Son inquiétude est liée à une expérience unique vécue dans un bar. Elle avait essayé de montrer son indifférence et son désintérêt aux garçons qui venaient lui parler, en leur répondant avec des phrases très courtes, sans s'engager vraiment dans la conversation. Le barman qui observait ses réactions l'avait trouvée timide. Cette remarque l'a beaucoup marquée. Lors de l'entretien, elle insiste en disant que « jusqu'à ce jour, **personne** ne m'avait dit que j'étais timide ». Elle explique cela par les différences culturelles en Iran et en France dans une situation de séduction. Pourtant, il nous semble que même dans un contexte français, son comportement (tel qu'elle le décrit) montrait davantage son désintérêt que sa timidité. Cette remarque était peut-être une stratégie de séduction pour inciter Maryam à s'engager en

conversation avec lui (ce qui a effectivement fonctionné car pour montrer qu'elle n'était pas timide, elle a commencé à parler avec lui). Cependant, associant cette remarque à une différence culturelle, Maryam a mis en question son propre comportement et a douté du sens que celui-ci pouvait avoir en France.

En effet, les individus dans des situations interculturelles peuvent être assez vulnérables face aux remarques des natifs, plus encore dans des situations de séduction. À ce sujet, le manque de connaissance des implicites de séduction et la tolérance envers le comportement inapproprié de l'autre ont mis Azin dans une situation de malentendu. À la suite d'une conférence dans leur université, Azin et son amie ont rencontré deux étudiants qui leur ont proposé de prendre un café. En France depuis très peu de temps, elles ont saisi l'occasion pour pratiquer leur français qui était à un niveau assez bas, selon elle. Cependant, elles ont plus tard compris que les deux étudiants ne cherchaient pas seulement à discuter. Bien qu'Azin ait remarqué certains comportements anormaux, elle n'a pas osé protester :

« Ils avaient certains comportements que **maintenant** j'interprète autrement, mais à cette époque, je croyais que bon, il a mis son bras sur mon épaule mais ici c'est la France et ça doit être normal, c'est vrai, en Iran ce n'est pas comme ça mais ici c'est la France, ou bien je pensais que bon chacun peut avoir un comportement par rapport à sa culture. Mais maintenant je sais que s'il y a ce type de comportement ce n'est forcément pas sans raison mais à l'époque, je ne comprenais pas. »

A son arrivée en France, son manque de confiance en elle, du fait de ses lacunes en langue et culture françaises, l'ont amenée à adopter une posture de « super tolérance » vis-à-vis des comportements de l'autre. Sa comparaison entre la France et l'Iran sous-tend qu'elle considère la France comme un pays plus ouvert que l'Iran en ce qui concerne les relations entre hommes et femmes. Par conséquent, elle pense que la raison pour laquelle elle trouve bizarre le comportement de l'autre est liée au fait qu'elle est Iranienne et issue d'une culture où on interdit le contact physique avec le sexe opposé au nom de la religion.

Dans les deux cas exposés ci-dessus, on peut parler d'une imposture interculturelle (Dervin, 2011) car les interviewées ont interprété le comportement et la remarque inhabituels de l'autre comme étant liées aux différences culturelles alors qu'ils seraient considérés comme déplacés par des natives qui se trouveraient elles-mêmes dans cette situation. Cependant Maryam et Azin se considérant en position de dominée face à un natif acceptent ses remarques et ne protestent pas. Il ne s'agit donc ici pas seulement d'un malentendu interculturel mais on constate également un abus du natif face à la vulnérabilité du non natif.

4.7.7. Perception et interprétation des gestes

En ce qui concerne la gestuelle, très peu de difficultés ont été évoquées. Cependant, pour les Français, les gestes qu'ils ont évoqués les avaient offensés ou choqués. Marc a fait allusion à la façon dont les Iraniens disent « non ». Il s'agit d'un haussement de tête accompagné d'un son de la bouche qui est produit en poussant le bout de la langue sur les dents du devant. C'est précisément ce son qui le dérange et le fait penser au « tchip » africain⁶⁵. Il trouve cette façon de dire « non » arrogante.

Gabriel, qui travaille en tant qu'enseignant de FLE dans des instituts à Téhéran, a remarqué que les filles dans la classe lui font des clins d'œil, ce qui l'a beaucoup choqué. Il a cependant compris qu'il ne s'agissait pas d'un geste de séduction mais plutôt d'une forme de complicité lorsqu'on fait une blague.

Du côté iranien, c'est un geste français typique qui a offensé Yalda, surtout la première fois que quelqu'un le lui a fait. Il s'agit du geste de hausser les épaules qui s'accompagne d'un son de la bouche pour indiquer qu'on ignore le sujet ou qu'on n'en est pas sûr. Pour elle aussi, c'est le son qui était offensant. Malgré cela, elle dit qu'elle a intégré certains gestes des Français qu'elle utilise même parfois sans s'en rendre compte.

4.7.8. Respect et politesse avec un supérieur

La difficulté concernant le respect et la politesse avec un supérieur est seulement relevée par les Iraniens de notre corpus. Les personnes qui ont évoqué ce problème ont déclaré être mal à l'aise lorsqu'elles sont contraintes de passer aux termes d'adresse égalitaires (tutoiement ou emploi du prénom) avec une personne socialement supérieure (directeur de thèse ou employeur). Amir, qui fait son stage de master dans une grande multinationale, dit éviter de contredire son supérieur directement pour ne pas risquer de l'offenser, même quand il est convaincu de l'inefficacité de la proposition du directeur.

Le respect passe également par le langage non verbal. En effet, trois interviewés nous ont dit qu'au début de leur arrivée en France, ils s'étaient levés en signe de respect quand le professeur

⁶⁵ Le « tchip » ou le « suck-teeth » est un élément de communication non verbal courant en Afrique qui se réfère au « geste de dessiner l'air à travers les dents et dans la bouche pour produire un fort bruit de succion » (Rickford & Rickford, 1976 : 303). Celui-ci est utilisé pour exprimer la colère, l'impatience, le dégoût, l'exaspération ou la contrariété.

était entré dans la salle comme ils avaient l'habitude de le faire en Iran. Cela n'a pas provoqué de graves difficultés pour les interviewés et ils se sont assez vite adaptés en constatant qu'ils étaient les seuls à se lever dans une telle situation.

Finalement, ne pas avoir une connaissance approfondie des conventions verbales pour exprimer le respect en français a été problématique surtout dans les échanges par courriel (mail) avec un supérieur. Les interviewés ne savent pas comment répondre aux formules de politesse finales (« amicalement » ou « bien cordialement ») de leur directeur de thèse tout en respectant la politesse. Pour Yalda, par exemple, le fait d'être considérée comme une collègue par son directeur de thèse est en même temps agréable mais aussi déroutant :

Yalda : Le professeur n'a pas la place qu'il devrait avoir, bon, pour nous c'était *exagéré* mais ici ... c'est aussi un point positif, mon directeur, quand il m'écrit, il le fait comme si j'étais son collègue par exemple il m'écrivait « *cordialement* » et moi je ne savais pas au début j'écrivais aussi « *cordialement* ». Mais après j'ai compris que quand on écrit « *cordialement* » ça veut dire qu'on est au même niveau.

Enquêteur : Ah bon ? mais moi, j'écris toujours ça !

Yalda : **Non**, non, **il faut pas** l'écrire ! quand c'est ton professeur **il faut pas** l'écrire. Il écrit ça parce qu'il est humble et qu'il te considère comme son collègue mais si on veut vraiment le respecter et qu'on le vouvoie, il faut pas écrire « *cordialement* » ... ça c'est le point positif mais quand même, ça me déçoit.⁶⁶

Pour elle, le respect envers professeur a une importance particulière. C'est pour cela qu'elle ressent une déception du fait de voir que « le professeur n'a pas la place qu'il devrait avoir ici » et qu'il n'est pas respecté comme elle s'y attendrait. Aussi, Yalda regrette d'avoir repris le « cordialement » de son directeur pour lui répondre ; un geste qui représentait, selon elle, un manque de respect envers lui. En français, dans les rituels d'échange de courriel, cordialement est une formule standard qui sert justement à éviter de paraître familier ou impoli. Il semblerait cependant qu'elle l'interprète plus de manière littérale comme synonyme d'amicalement ou de chaleureusement et c'est pourquoi cela lui semble déplacé dans un rapport hiérarchique entre doctorant et directeur de thèse. L'usage répétitif de « il ne faut pas écrire » dans le passage final ainsi que le recours au pronom « on » indiquent la perspective normative de l'interviewée face à la notion du respect dans les relations hiérarchiques.

⁶⁶ Cet extrait a été déjà utilisé plus haut dans ce chapitre dans la partie méthodologique et sert à clarifier un point concernant la réalisation des entretiens. Ici, nous nous intéressons plus spécialement aux propos de l'interviewée et à son point de vue.

4.7.9. *Ta'ârof*

Le *ta'ârof*, qui est l'une des difficultés les plus mentionnée dans nos deux corpus, se manifeste principalement dans des situations d'interaction qui impliquent une invitation, une offre, une requête ou une réponse à ces actes de langage. Ces situations suscitent en persan une pratique fréquente du *ta'ârof*⁶⁷. En ce qui concerne les Iraniens de notre corpus, des cas de malentendus ont été vécus, surtout au début de leur séjour en France, lorsqu'ils agissaient selon le principe du *ta'ârof* dans les situations citées ci-dessus. Par exemple, ils faisaient des invitations spontanées sans y croire vraiment et voyaient celles-ci acceptées par leur interlocuteur.

Parfois, même si les Iraniens disent être conscients que le *ta'ârof* n'existe pas dans les interactions en France, ils semblent incapables de s'en passer. Ils se sentent alors perdus et se posent des questions, ne sachant comment réagir poliment sans passer par le *ta'ârof*. L'une des interviewées nous a dit qu'il était très difficile pour elle de se passer du *ta'ârof* et d'accepter une offre ou une invitation tout de suite. Il peut également arriver que, dans des situations de communication interculturelle, les Iraniens s'attendent à plus d'attention de la part de leur interlocuteur (par exemple, qu'il fasse des propositions de services, des offres spontanées, etc. ou qu'il ne rejette pas directement leur requête) mais que leurs attentes ne soient pas satisfaites. Dans ces cas, ils décrivent leur interlocuteur comme « froid », « direct », « impoli », etc.

Du côté des Français, les interviewés ont tous exprimé avoir eu du mal, surtout au début de leur séjour en Iran, à distinguer le *ta'ârof* des vraies offres ou invitations. Des cas de malentendus sont effectivement évoqués mais les Français expriment également leurs impressions par rapport à ce phénomène social et culturel. Deux parmi les trois interviewés ont en effet une vision négative du *ta'ârof* qu'ils décrivent comme de l'« hypocrisie », de la « surpolitesse » et considèrent que son usage dans les interactions est « ridicule » et « inutile », refusant par conséquent, de le pratiquer.

⁶⁷ Une partie est consacré au phénomène de *ta'ârof*, dans le chapitre 6.

Conclusion du quatrième chapitre

Comme il a été décrit lors de ce chapitre, notre recherche s'inspire de la méthode empirico inductive et privilégie un départ du terrain. D'après cette méthode, il n'est pas indispensable d'avoir des hypothèses à examiner sur le terrain mais un questionnement de départ qui se développe et se précise au fur et à mesure de la recherche.

Selon la méthodologie choisie pour cette étape de l'enquête, c'est le terrain qui guide le chercheur dans la construction de son objet de recherche. Afin de trouver des réponses à notre questionnement concernant les difficultés communicationnelles des Iraniens dans des situations d'interaction interculturelles, nous avons constitué un corpus d'enquête à partir d'entretiens compréhensifs effectués avec des expatriés Iraniens demeurant en France. Des entretiens avec des expatriés français qui habitent en Iran sont venus enrichir notre corpus et nous ont permis d'avoir un regard réciproque sur les difficultés communicationnelles qui peuvent surgir lors des interactions entre Iraniens et Français.

Une analyse thématique de ces données nous a permis de catégoriser les difficultés et de dégager neuf thèmes récurrents dans l'ensemble du corpus. Nous avons pu constater que les difficultés relèvent en grande partie des différences dans la conception des rapports interpersonnels et de la politesse dans les deux cultures. Parmi ces thèmes, nous choisissons d'étudier plus finement deux types de difficultés, à savoir le respect et la politesse (particulièrement le phénomène du *ta'ârof*) dans les rapports hiérarchiques et égalitaires. Ces deux thèmes, les plus récurrents dans tout le corpus, placent la pratique et l'expression de la politesse dans la communication interculturelle au centre de notre recherche.

Cependant le choix de ces deux thèmes pour la suite de notre travail ne signifie pas une exclusion totale des autres thèmes car, comme nous avons pu le remarquer dans la présentation proposée pour chaque thème, il est parfois difficile de dessiner des frontières. Il peut arriver que pour comprendre une anecdote, on ait besoin de faire dialoguer plusieurs thèmes en même temps. Prenons par exemple le « rapport hiérarchique entre natif et non natif » qui, comme on l'a vu, est intervenu dans les anecdotes que nous avons classées dans les thèmes de « séduction » ou d'« expression des sentiments d'amitié ». C'est pour cela que dans l'analyse détaillée qui sera proposée par la suite sur les trois thèmes retenus, nous ferons intervenir d'autres thèmes quand cela sera nécessaire.

Il faut également ajouter que tous les thèmes relevés, dans la mesure où ils font référence à une difficulté rencontrée par les apprenants iraniens dans la construction des rapports interpersonnels interculturels, sont représentatifs de leurs besoins langagiers. Ces difficultés représentent donc des pistes qui peuvent être exploitées par les enseignants ou les décideurs de programmes dans les instituts qui veulent adapter leur formation aux besoins des futurs émigrants ou des étudiants qui préparent une mobilité.

Pour la suite de notre travail, nous envisageons de poursuivre avec deux objectifs : d'un côté, nous continuons à nous intéresser aux difficultés et notamment, à celles qui sont le résultat des différences dans la conception des rapports interpersonnels et de la politesse d'une culture à l'autre mais d'un autre côté, nous nous intéressons aussi à l'expérience de socialisation évoquée par les interviewés dans leur nouveau contexte social. La socialisation ne faisait pas partie de notre questionnement de départ mais notre intérêt pour les stratégies de dépassement de difficultés et les questions que nous avons posées lors des entretiens à ce sujet, a conduit les interviewés à parler de leur processus de socialisation. En effet, les difficultés rencontrées ne sont pas figées et se rapportent en général au début du contact direct avec l'autre. Il est donc intéressant d'étudier l'évolution des difficultés évoquées et les impacts que cette socialisation et ce contact interculturel ont pu avoir sur la vision que les interviewés ont de leur propre culture et de celle de l'autre. Il nous faut donc redéfinir notre questionnement de départ. Pour ce faire, nous commencerons par préciser le positionnement épistémologique et ontologique que nous avons décidé d'adopter concernant la relation entre culture et comportement.

Chapitre 5.

La relation entre culture et comportement et le positionnement adopté

Hua (2016), dans son ouvrage *Research methods in intercultural communication*, définit la communication interculturelle comme un champ de recherche qui s'intéresse à comprendre « how people from different “cultural” backgrounds interact with each other and negotiate “cultural” or linguistic differences perceived or made relevant through interactions, as well as the impact such interactions have on group relations and on individuals' identities, attitudes and behavior »⁶⁸ (*ibid.* : 3). Dans ce chapitre, nous nous proposons d'interroger différents cadres d'analyse de la communication interculturelle pour mieux préciser notre positionnement épistémologique.

5.1. Comment définir des paradigmes de recherche dans le champ de la communication interculturelle ?

En se fondant sur le travail de Guba et Lincoln (1994) consacré aux paradigmes de recherche qualitative, Hua décrit le positionnement épistémologique comme la relation entre le chercheur et son objet de recherche (2016 : 5). Pour le définir le chercheur se pose des questions comme : « What counts as data and findings ? Are they regarded as truth or facts waiting to be discovered or are they subject to the researcher's interpretation or mediation? »⁶⁹. Quant au positionnement

⁶⁸ « La manière dont les personnes appartenant à différents contextes « culturels » interagissent ensemble et négocient les différences « culturelles » ou linguistiques perçues ou rendues pertinentes par les interactions, ainsi que l'impact de ces interactions sur les relations de groupe et sur l'identité, les attitudes et les comportements des individus. » (Notre traduction)

⁶⁹ « Qu'est ce qui compte comme données et résultats ? sont-ils considérés comme des réalités et des faits qui attendent à être découvert ou sont-ils soumis à l'interprétation et à la médiation du chercheur ? » (Notre traduction)

ontologique, il correspond à la forme et à la nature de la réalité : « Does the “reality” under study exist and operate independently ? Or is it subject to perceptions and actions of individuals or social actors who inhabit it? »⁷⁰

Les réponses à ces questions peuvent définir différents paradigmes de recherche. Dans le domaine de la communication interculturelle, Hua en propose cinq, à savoir les paradigmes positiviste, interprétatif, critique, constructiviste et enfin réaliste (*ibid.* : 6). Afin de pouvoir distinguer ces paradigmes, Hua pose une série de questions ontologiques et épistémologiques :

Les questions d'ordre ontologiques sont :

- What is culture and what is not culture?
- Is there such a thing as a cultural norm?
- How does culture influence individuals' communication behaviors or practice? Is there a cause-and-effect relationship between culture and individuals' communication behaviors or practice?
- What role do individuals, power or ideology play in constructing culture? ⁷¹(*ibid.*)

Les questions d'ordre épistémologique sont :

- Is it possible to isolate culture or cultural norms for research purposes?
- What do researchers do with culture or cultural norms? Do researchers seek to discover and describe them; use them as an explanatory factor; use them to predict what is going to happen in Intercultural Communication; interpret them in relation to other factors such as power, ideology; or apply them to inform or improve practice?
- How do researchers account for problems in Intercultural Communication? ⁷²(*ibid.*)

Ces questions montrent qu'il existe deux paradigmes principaux dominant le champ de recherche en communication interculturelle : l'un considérant qu'il y a une relation de cause à effet entre culture et comportement, c'est-à-dire que les individus appartenant à une culture

⁷⁰ « La réalité étudiée existe-elle et fonctionne-elle indépendamment ? ou est-elle soumise aux perceptions et aux actions des individus ou des acteurs sociaux qui la vivent ? » (Notre traduction)

⁷¹ - « Qu'est-ce que la culture et qu'est-ce qu'elle n'est pas ?

-Existe-t-il une norme culturelle ?

-Comment la culture influence-t-elle les comportements de communication ou la pratique des individus ?

Existe-t-il une relation de cause à effet entre la culture et les comportements ou la pratique de la communication des individus ?

-Quel rôle jouent les individus, le pouvoir ou l'idéologie dans la construction de la culture ? » (Notre traduction)

⁷² - « Est-il possible d'isoler la culture et les normes culturelles à des fins de recherche ?

- Que font les chercheurs avec la culture et les normes culturelles ? Les chercheurs cherchent-ils à les connaître et à les décrire ; est-ce qu'ils les utilisent comme facteur explicatif ; est-ce qu'ils les utilisent pour prédire ce qui se passera dans la communication interculturelle ; les interprètent-ils par rapport à d'autres facteurs tels que le pouvoir, l'idéologie ; ou cherchent-ils à les appliquer pour informer ou améliorer la pratique ?

- Comment les chercheurs interprètent-ils des problèmes de communication interculturelle ? » (Notre traduction)

particulière auront un comportement particulier correspondant à cette culture (paradigme positiviste). L'autre tendance considère que l'individu/acteur est maître (agent) de ses comportements et que c'est lui qui peut décider du comportement à adopter dans une situation précise (paradigme constructiviste). Le sens se co-construit dans les interactions, la culture ne peut par conséquent influencer systématiquement les comportements des individus. On peut cependant avoir le sentiment que cette opposition est artificielle et qu'il s'agit plus d'une question de degré (dans quelle mesure un comportement sera dicté par l'appartenance à une culture, et dans quelle mesure l'agent peut-il décider du comportement à adopter ?).

D'après Desjeux, l'une des caractéristiques de la culture est qu'elle représente une structure stable mais qu'en même temps, elle est dynamique et changeante (2002). C'est pourquoi étudier et analyser la culture est une tâche assez complexe. En fonction de la manière dont il répond aux questions ontologiques et épistémologiques pré-citées, le chercheur peut être amené à avoir deux échelles d'observation des phénomènes culturels : l'échelle macro-sociale « permet de repérer les régularités d'une culture » alors qu'à l'échelle micro-sociale, « la diversité culturelle et comportementale existe » (*ibid.*) et les régularités ne sont pas toujours repérables. Bien que les structures macro-culturelles existent, elles ne sont pas une garantie pour prédire les fonctionnements des interactions à une échelle micro sociale et lors des interactions entre individus. Il faut donc prendre en compte la relativité du rapport entre culture et comportement. Les structures culturelles, lorsqu'elles sont mises en pratique par les locuteurs dans des situations d'interaction, se modifient et évoluent :

« La culture possède bien une capacité explicative mais surtout en situation ce qui relativise sa force d'explication. Cela revient à dire que les valeurs, les modèles culturels, les *habitus* ou les visions du monde ne sont qu'en partie explicatives des comportements humains. D'un côté ils structurent nos comportements, et de l'autre les contraintes matérielles, sociales ou symboliques font que ces modèles culturels ne peuvent s'appliquer tels quels. » (Desjeux, 2002)

Par la suite, nous nous concentrerons sur les deux paradigmes que Hua (2016) qualifie de « positiviste » et de « constructiviste » qui correspondent respectivement à une vision macro sociale et micro sociale de la culture. Nous verrons entre autres en quoi consiste ces deux paradigmes et comment ils décrivent le rapport entre culture et comportement. Nous illustrerons chaque paradigme avec des exemples concrets de recherche dans le domaine de la communication interculturelle et nous présenterons les avantages et défauts que peuvent poser chacune de ces deux approches. En ce qui concerne notre positionnement, il nous semble qu'aucune des deux approches ne peut nous permettre, à elle seule, d'étudier les interactions

interculturelles dans toute leur complexité. Nous essayons donc dans cette thèse d'articuler les deux approches micro et macro.

5.2. Vision macro de la culture

Cette approche pourrait être proche du paradigme positiviste dans la communication interculturelle décrit par Hua (2016 : 6-7). Selon ce paradigme, les valeurs, les normes, les comportements communicatifs sont mesurables et généralisables. Les individus étant socialisés dans une communauté linguistique et culturelle donnée sont en contact avec des normes culturelles qui influencent et déterminent leur manière d'interpréter et d'agir. Donc, en définissant les valeurs et les normes d'une culture, on peut prédire la manière dont les locuteurs de cette langue et culture agissent dans une situation donnée. Ici, la culture et les comportements communicatifs ont un rapport de cause à effet (*ibid.*).

En général, les recherches effectuées selon ce paradigme reposent sur une méthodologie comparative ou contrastive. Il s'agit d'observer en parallèle les interactions entre les membres d'une communauté linguistique A et les interactions entre les membres d'une communauté linguistique B, et de les comparer en vue de trouver des points de convergence et de divergence entre ces deux cultures (Béal, 2000).

Pour illustrer ce paradigme, nous proposons de voir les travaux de Hall et de Hofstede.

5.2.1. Hall et l'avènement du champ de la communication interculturelle

Le domaine d'étude de la communication interculturelle trouve ses fondements dans un contexte d'interactions et d'échanges professionnels. En effet, Hall, qui a développé les premières théories autour de la communication interculturelle, était chargé de former et d'accompagner les membres du corps diplomatique et les responsables américains en mission à l'étranger afin de faciliter leur insertion professionnelle (Roger & Rive, 2014 : 376). Anthropologue de formation, au cours de ses voyages dans divers pays, il s'est intéressé aux interactions entre les individus de différentes cultures. Il a très vite constaté que la communication pouvait être bloquée entre les individus venant de cultures différentes et qu'une angoisse et une gêne étaient ressenties face à des comportements considérés comme atypiques

(Hall, 1979 : 231). Cela n'était pas lié à des problèmes de compétence linguistique mais à des questions culturelles.

Hall explique que, dans les relations interculturelles, il y a une tendance à projeter ses propres habitudes culturelles pour comprendre l'autre : « chacun de nous est doté par la culture de solides œillères, d'idées préconçues implicites et dissimulées qui contrôlent nos pensées et empêchent la mise à jour des processus culturels » (*ibid.* : 215). Pour dépasser cette tendance, Hall suggère de prendre conscience de ses propres œillères culturelles ou des croyances implicites ancrées en nous (Rive & Roger, 2014 : 387) et ensuite d'essayer de comprendre l'autre. On constate que dès le début de l'apparition du champ de la communication interculturelle, Hall accorde de l'importance à un travail de décentration et met les acteurs en garde contre leur ethnocentrisme. Malgré cela, il faut aussi souligner que l'idée que notre pensée soit contrôlée par la culture est problématique car cela met en cause la capacité de l'individu de s'adapter en fonction du contexte.

Pour Hall, la culture qui est une dimension « cachée » de la communication est au centre des malentendus et des cas d'incompréhension entre les locuteurs de langues et de cultures différentes. Sa méthode d'analyse et ses raisonnements se basent sur une approche comparative. En effet, il ne s'empêche pas d'illustrer et de justifier ses propos avec des exemples tirés des normes pratiquées chez « les Européens » et « les Japonais » par exemple (*Au-delà de la culture*, 1979) et fait facilement des divisions comme « la culture de l'Europe de l'ouest » et « la culture japonaise » ou « des pays arabes... », etc. Aujourd'hui, ce type de division est considéré comme essentialiste et culturaliste⁷³. La compréhension de la culture comme un tout qui comprend les comportements et les manières de penser de toute une population est amplement critiquée.

5.2.2. Hofstede et l'approche comparative

Parmi les recherches effectuées qui peuvent être qualifiées de « positiviste », nous pouvons faire allusion aux travaux de Hofstede dans le champ du management international. Dans les années 1970 et 1980, Hofstede a effectué une étude à la demande de la compagnie IBM, afin de comprendre pourquoi, malgré les efforts de cette compagnie pour homogénéiser le

⁷³ Le culturalisme comme une forme d'essentialisme consiste à « prétendre de connaître l'autre de par la connaissance de sa culture qui est considérée comme un tout homogène et donc de réduire l'autre à des représentations et des stéréotypes » (Dervin, 2011 : 13).

fonctionnement de ses filières dans différents pays, celles-ci continuaient à être gérées différemment. Pour ce faire, il a proposé un questionnaire à 100 000 employés de IBM dans 40 pays. Les résultats de son enquête ont révélé l'existence de quatre dimensions culturelles : la distance hiérarchique, l'évitement de l'incertitude, l'individualisme/le collectivisme et la masculinité/la féminité (Hofstede, 1980, 1991).

Malgré son intérêt, il nous semble que cette approche, comme celle de Hall, ne permet pas de rendre compte de la complexité des rapports interpersonnels dans les interactions interculturelles, puisqu'elle tente de présenter des systèmes culturels à un niveau national ou régional en se basant sur certaines formes dichotomiques comme société à valeur « individualiste/collectiviste », « hiérarchique/égalitaire », « de contact ou de distance », ou tout simplement de culture « nordique/ méditerranéenne ». L'approche comparative, si elle n'est pas traitée avec rigueur, pourrait donner lieu à des interprétations stéréotypées et culturalistes. Ce n'est pas parce qu'ils appartiennent à une même culture que les individus auront forcément les mêmes comportements dans les situations de communications similaires. Sans tenir compte de la diversité qui existe au sein d'une même culture, on risquerait de tomber dans une vision stéréotypée de l'autre.

L'approche comparative n'est donc pas suffisante à elle seule « pour permettre une description fine, nuancée et réellement fiable des phénomènes observés » (Béal, 2000 : 16). Cependant, selon Spencer-Oatey et Franklin (2009 : 4), les approches comparatives sont importantes car elles permettent aux chercheurs de connaître les systèmes macros et d'interpréter les sources de certains comportements communicatifs, mais cela ne signifie pas que tous les individus socialisés dans un même groupe socio-culturel ont le même comportement dans des situations similaires. En général, les individus négocient et adaptent leur comportement en fonction de leur interlocuteur (*ibid.*) et de la manière dont ils interprètent la situation et le contexte d'interaction.

5.3. Vision micro de la culture

Ontologiquement, le paradigme que Hua qualifie de constructiviste conçoit les individus comme des agents activement engagés dans la création de « leur monde » (Hua, 2016 : 34). Le sens se construit de manière subjective à travers les interactions et les appartenances culturelles se construisent socialement et non pas en fonction des origines culturelles des individus.

L'individu n'est pas prisonnier des valeurs et des normes culturelles de son origine mais est capable de co-construire le sens directement dans l'interaction. Selon ce paradigme, les malentendus qui se produisent dans les situations d'interaction interculturelle n'ont pas par défaut des causes culturelles.

Dervin (2012, 2011), qui a proposé une vision critique du concept d'interculturalité, s'inscrit dans ce paradigme. Il souligne les conséquences des approches macros, surtout comme celles de Hofstede (1980) et de Hall (1979), qui aboutissent à une vision stéréotypée de l'autre et pourraient provoquer des jugements à l'égard des individus appartenant à une culture donnée. Il utilise l'adjectif « solides » pour décrire ces approches. Celles-ci correspondent selon lui à des approches qui « ignorent le contexte d'interaction et la complexité des individus mis en contact, qui sont réduits à des faits culturels » (Dervin, 2012 : 33). Les approches « liquides », quant à elles, s'intéressent à la part de l'identité des individus qui est en constante évolution et qui change selon les contextes, les interlocuteurs et de nombreux autres éléments environnementaux et émotionnels qui ne peuvent pas tous être « capturés » (*ibid.* : 28-29). Cette approche qui prend en compte l'interaction comme une « mise en scène » et une « construction entre individus » peut être qualifiée de vision micro de la culture.

Dervin définit également une autre approche (à laquelle il s'oppose aussi) qu'il appelle « interculturellement correcte » ou « janusian interculturality » (en référence au dieu romain qui avait deux têtes, tournées dans des directions opposées). Il s'agit en effet de jongler entre les deux approches solide et liquide. Par exemple, d'un côté, se baser sur des théories constructivistes définissant l'individu comme multiple et pluriel insistant sur le fait qu'on ne doit pas « le réduire à des représentations et des stéréotypes », et d'un autre côté, avoir « recours aux éléments solides pour analyser les comportements et les pensées » des individus (Dervin, 2012 : 47).

Nous rejoignons Dervin sur le fait qu'il ne convient pas de se fonder exclusivement sur les repères macrosociaux pour analyser les interactions à un niveau micro. Cela dit, même s'il est important d'éviter de réduire les acteurs à des représentations et des images stéréotypées, cela ne doit pas nous amener à nier l'existence de représentations et de pratiques partagées par les membres d'un groupe social qui sont le résultat de la socialisation des individus dans cette société. Une société où, selon Desjeux (2002), « l'action sociale ne se joue pas dans un vide social indéterminé » mais au contraire, voit le jour à l'intérieur des systèmes de valeur et des mécanismes culturels et sociaux qui déterminent un ordre au niveau de la société. L'approche

liquide de Dervin ne nous semble pas rendre compte de cela. Son positionnement critique est susceptible de paralyser le travail du chercheur qui marche sur une corde et risque à tout moment d'être accusé de tomber soit dans une approche culturaliste, soit dans l'« interculturellement correct ». L'individu est né dans un univers où des structures culturelles existent et, en se socialisant, il s'approprie ces structures et développe donc des modèles cognitifs partagés avec d'autres membres de sa société.

5.4. Vision micro-macro de la culture

Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction de ce chapitre, nous essayons d'articuler les deux visions micro et macro de la culture dans notre travail de recherche. Nous considérons que la culture comme un ensemble de valeurs, de croyances et de pratiques qui sont transmises d'une génération à l'autre existe mais sans pour autant avoir un « statut déterminant dans toutes les circonstances ou à toutes les échelles » (White, 2011). En effet, les individus s'approprient la culture à leur manière ou selon Kecskes (2008, 2013) la « privatisent » ou la « subjectivisent ». Les modèles de cultures collectives sont distribués dans la société et parmi les individus de manière « privatisée » (le niveau micro). Cela n'empêche pas qu'afin de se comprendre, les individus aient besoin d'un ensemble de savoirs sur les pratiques communes à la société (le niveau macro). Notre appréhension de la culture et de son rapport avec les comportements des membres d'un groupe social se rapproche du modèle proposé par Sharifian (2003, 2010, 2011). Selon lui, des « conceptualisations culturelles » sont partagées par les membres d'un groupe social et culturel, mais les schémas et les catégories qui construisent ces conceptualisations peuvent être distribués de manière hétérogène entre les membres du groupe.

5.4.1. Conceptualisation culturelle

D'après Sharifian, les groupes culturels ne sont pas formés seulement par le rapprochement physique mais également par « la participation relative des individus dans le monde conceptuel des uns et des autres » (2011 : 4). La conception de chaque groupe culturel se forme autour d'un certain environnement socioculturel et un certain nombre de « représentations partagées » existent entre les membres de ce groupe :

« Cultural conceptualisations are developed through interactions between the members of a cultural group and enable them to think as if in one mind, somehow more or less in a similar fashion. These conceptualisations are negotiated and renegotiated through time and across generations. »⁷⁴ (*ibid.* : 5)

Les conceptualisations culturelles ont un caractère dynamique et d'ailleurs, le terme conceptualisation au lieu de concept montre bien ce dynamisme. Les conceptualisations culturelles sont formées de schémas et de catégories culturels qui sont des entités cognitives chez l'individu mais qui sont aussi distribuées à l'échelle du groupe. On peut parler d'une « cognition culturelle » partagée entre les membres du groupe qui « émerge » à travers les interactions. Les conceptualisations culturelles sont donc le résultat d'un va et vient entre les schémas cognitifs de l'individu et du groupe.

Résultat direct de la socialisation de l'individu (dès son enfance dans un groupe culturel et social), ces conceptualisations culturelles ne sont pas distribuées de la même manière entre les membres du groupe culturel. Sharifian (2008, 2011) parle ainsi d'une distribution hétérogène des schémas conceptuels qui constituent les conceptualisations culturelles. Dans la figure 1 les lettres (A, B, C, D, E) représentent les composantes d'un schéma conceptuel. Les petites bulles en dessous représentent la distribution hétérogène de ces composantes dans la pensée des membres d'un groupe. Comme on peut le constater, tous les éléments du schéma ne sont pas présents chez tous les membres du groupe. Si deux personnes avec les schémas conceptuels (B, C, E) et (B, D, E) s'engagent dans une interaction, il peut y avoir un risque de malentendu ou d'incompréhension parce qu'il y a un élément dans leurs schémas culturels qui est différent. C'est pourquoi on peut voir que quand les membres d'une même communauté linguistique et culturelle parlent de leur culture, ils ne sont pas toujours totalement d'accord sur tous les points.

⁷⁴ « Les conceptualisations culturelles sont développées à travers des interactions entre les membres d'un groupe culturel et leur permettent de penser comme si elles étaient dans un même esprit, en quelque sorte, plus ou moins de la même manière. Ces conceptualisations sont négociées et renégociées au fil du temps et entre les générations. » (Notre traduction)

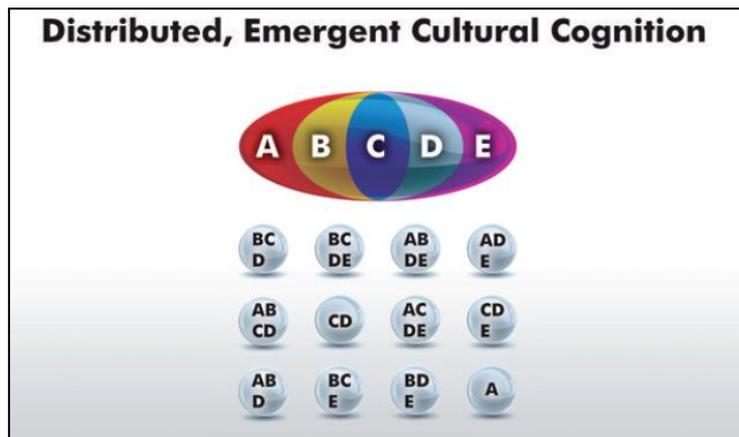


Figure 17. Un modèle de distribution d'un schéma culturel (Sharifian, 2011 : 6)

Selon Sharifian, l'absence ou la présence des composantes peuvent dépendre de certains facteurs comme l'âge, le sexe, la fréquence d'interaction avec les membres du groupe, la socialisation de l'individu, etc. Cette distribution hétérogène des schémas conceptuels peut contribuer à expliquer pourquoi tous les interviewés de notre corpus n'ont pas évoqué avoir vécu une difficulté à l'unanimité ou que certaines difficultés étaient relevées par seulement quelques personnes, ou même une seule personne. En effet, nos interviewés ayant connu leur première socialisation dans la société iranienne (au niveau macro) ont également fréquenté des micro groupes sociaux divers (niveaux micro). C'est pourquoi ils n'ont pas tous le même rapport aux schémas conceptuels et, de ce fait, peuvent vivre différemment les situations de communication interculturelles.

Prenons l'exemple du *ta'ârof*, qui selon Sharifian est l'un des plus importants schémas culturels de la société iranienne mais dont les composantes peuvent être différentes pour les membres du groupe, ce qui fait que tous les Iraniens n'ont pas le même rapport au *ta'ârof*. Certains y sont plus sensibles et sont qualifiés par l'adjectif « *ta'ârofi* » (quelqu'un qui fait beaucoup de *ta'ârof* et qui n'accepte jamais du premier coup une invitation ou une offre), tandis que d'autres ont un rapport moins fort avec ce schéma et y ont moins recours dans leurs interactions quotidiennes. Quelqu'un qui ne fait pas de *ta'ârof* du tout est qualifié par l'adjectif de « *porrou* » (littéralement, « beaucoup de faces » ou « trop de faces ») qui signifie impoli et culotté. Si une personne très attachée à la pratique du *ta'ârof* et une personne qui y est moins fidèle interagissent, il se pourrait que la première trouve la deuxième *porrou* et que la seconde pense que la première est très *ta'ârofi*.

La figure 17 peut également indiquer que le schéma culturel est le résultat de l'émergence d'une cognition culturelle au niveau du groupe et non pas seulement au niveau individuel. D'une génération à autre, les schémas culturels forment les pensées des membres d'un groupe culturel au cours de la socialisation. Cela dit, les schémas culturels ayant un caractère dynamique évoluent et se modifient au cours du temps et d'une génération à une autre en fonction des nouveaux besoins des acteurs du groupe culturel. En d'autres termes, ce sont les interactions entre les membres d'un groupe culturel (le niveau micro) qui peuvent remodeler les conceptualisations culturelles (le niveau macro). Le système de tutoiement et de vouvoiement en français a, par exemple, connu plusieurs évolutions au cours du temps (cf. chapitre 3). En effet, un « tu » de solidarité est devenu populaire en France sous l'influence de certains événements historiques à plusieurs moments de l'histoire de France mais cette tendance ne dure pas très longtemps et le vouvoiement reprend de la marge (Coffen, 2003).

Avant de finir avec la figure 17, on pourrait se poser la question de savoir comment les bulles A et CD qui ne partagent aucune composante conceptuelle commune entre elles peuvent arriver à communiquer ? La figure 18 peut apporter une réponse à cette question. Comme il a été évoqué précédemment, plusieurs schémas culturels existent au sein d'une communauté linguistique et culturelle qui ensemble forment la (les) conceptualisation(s) culturelle(s) dans une société. Par exemple, à part le *ta'ârof*, qui est l'un des schémas conceptuels en persan, Sharifian (2011) décrit d'autres schémas conceptuels comme *âberu*⁷⁵, *shekasteh-nafsi*⁷⁶, *sharmandégi*⁷⁷, etc. Ces schémas peuvent être constitués de composantes différentes. Regardons maintenant la figure 18 qui montre deux schémas (modèles) culturels en interaction. Le modèle culturel X se compose des composantes (A, B, C, D, E) alors que le modèle culturel Y est formé par les composantes (f, g, h, i, j). Si les bulles entre les deux modèles (figure 18) sont les représentations des membres d'une communauté linguistique et culturelle, nous pouvons constater qu'elles ont imprégné certains éléments du modèle culturel X et d'autres

⁷⁵ Littéralement, « l'eau de visage » (face) *âberu* se rapporte à la face individuelle mais aussi collective. De manière générale, on peut *perdre*, *garder* ou *acheter* son *âberu*.

⁷⁶ Littéralement, « se briser soi-même », *shekaste-nafsi* fait référence à une forme de modestie et d'humilité. Ce schéma se met en marche lorsqu'un Iranien est complimenté pour avoir eu un succès dans la vie professionnelle par exemple. Il s'agit concrètement de diminuer l'importance de son rôle dans l'acquisition de ce succès et d'attribuer le mérite à l'interlocuteur ou de le partager avec lui. Bref, c'est une pratique de « *self lowering* » et de « *other elevating* ».

⁷⁷ Littéralement, « se sentir honteux », *sharmandegi* se manifeste dans le langage (à travers l'usage de certaines expressions ritualisées) pour exprimer la gratitude (envers un service que l'autre a rendu) ou l'excuse (de ne pas avoir pu offrir le service qui était mérité). Par exemple une Iranienne qui reçoit des invités chez elle et qui s'excuse auprès d'eux parce que son appartement est très petit et pas assez confortable pour ses hôtes, que les plats qu'elle a préparés ne sont pas assez bons, etc.

éléments du modèle culturel Y. Par conséquent, si Sara (bulle A, g, h, j) et Amir (bulle B, D, f, g, j) interagissent (figure 19), même s'ils ne partagent aucun élément du schéma culturel X, ils ont deux composantes communes du schéma Y.

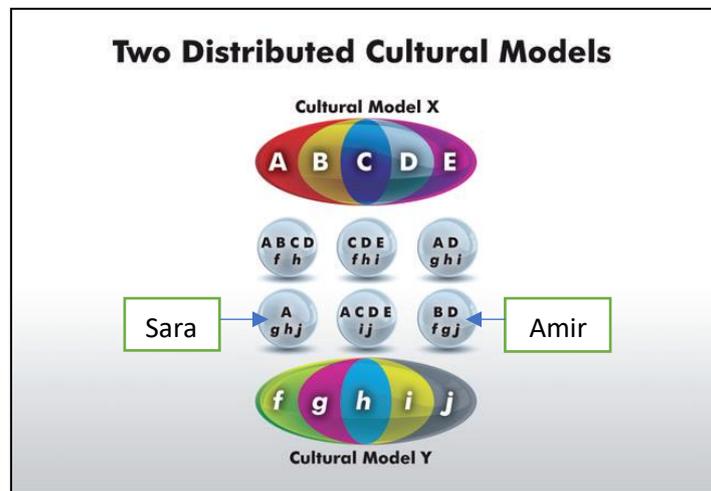


Figure 18. Modèle de distribution de deux schémas culturels⁷⁸ (Sharifian, 2011 : 7)

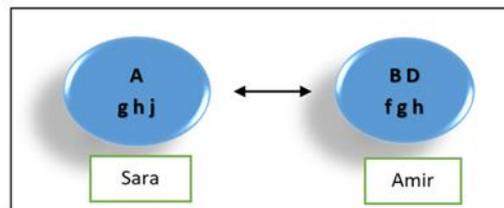


Figure 19. Interaction entre les membres d'une communauté linguistique qui ne partagent pas les mêmes composantes des schémas conceptuels

La figure 18 rend compte de la complexité des représentations et du processus mise en place pour communiquer même entre les membres d'une même communauté linguistique. Qu'en est-il de la communication interculturelle ? Les individus étant socialisés dans des communautés différentes ont développé des schémas conceptuels qui peuvent avoir des points de divergences entre eux et aboutir à des cas de malentendus ou poser problème pour une compréhension mutuelle.

La communication interculturelle n'est cependant pas impossible car il peut arriver que certaines composantes des schémas conceptuels qui constituent les conceptualisations culturelles soient communes entre les locuteurs de langue et de culture différentes. Ce qui donne la possibilité aux interactants de trouver des points d'entente et de négocier de nouveaux sens lors de l'interaction. Le contact avec une culture autre (des groupes culturels autres) peut

⁷⁸ Les prénoms Sara et Amir sont ajoutés par nous.

amener l'individu à entrer dans une nouvelle démarche de socialisation et s'imprégner de certaines des propriétés cognitives et des schémas conceptuels de l'autre et à terme d'élargir son champ de conceptualisations culturelles.

5.4.2. Approche sémiopragmatique de la communication

Nous venons de voir comment les membres d'un groupe s'imprègnent des conceptualisations culturelles et comment celles-ci évoluent lorsque le besoin se fait sentir par les membres du groupe. Mais qu'en est-il de la situation d'interaction. Comment le niveau macro (les conceptualisations culturelles) et le niveau micro (les éléments qui interviennent lors de l'interaction) s'articulent-ils ? Pour répondre à cette question, nous nous basons sur l'approche sémiopragmatique de la communication (Boutaud, 1998 ; Frame, 2008, 2013a, b).

Les approches qui étudient la communication interculturelle au niveau micro peuvent se focaliser sur les relations intersubjectives de la négociation du sens, le contexte social de l'interaction et son influence dans la construction de sens entre les locuteurs. Mais ces approches interactionnistes se voient souvent reprocher leur manque de prise en compte des facteurs macro et « de privilégier l'émergent subjectif, au détriment d'une appréhension plus globale de l'ensemble des processus symboliques à l'œuvre » (Frame, 2013a). L'approche sémiopragmatique cherche à comprendre les activités sociales dans un environnement qui est d'un côté systémique (la culture) et signifiant et d'un autre côté dynamique (l'interaction). Les acteurs sociaux se trouvent dans cet environnement et ils y évoluent.

L'approche sémiopragmatique propose trois niveaux d'analyse pour étudier l'émergence de signification dans une situation de communication (Boutaud, 2005 ; Frame, 2013a) : le niveau de la préfiguration (la culture), de la configuration (les représentations) et de la figuration (ce qui se passe pendant l'interaction) qui forment ensemble le contexte figuratif de la rencontre (Frame, 2013a).

Le niveau de préfiguration de l'interaction correspond à l'ensemble des compétences et des connaissances culturelles et sociales préalablement incorporées par l'individu qui constituent sa compétence de communication (c'est-à-dire l'ensemble de savoir linguistique (normes grammaticales) et sociolinguistique (normes d'usage) dont l'individu a besoin pour communiquer efficacement à l'intérieur d'une communauté linguistique (Hymes, 1972). Ces compétences et connaissances sont potentiellement actives chez l'individu. En fonction de la

situation d'interaction et de l'/des interlocuteur(s) présents ou absents dans la situation, l'individu peut faire appel à ces éléments intériorisés afin de comprendre l'expérience vécue et structurer ses actes. En fonction de ses expériences passées et des sanctions éventuelles qu'il a pu vivre lors de sa socialisation, il a une connaissance des comportements à adopter en fonction du contexte d'interaction.

Le niveau de configuration concerne la situation de l'interaction et repose sur les identités des acteurs présents (ou absents) et « sur leur définition de la situation (leurs représentations du cadre social et des enjeux) » (Frame, 2013a). La configuration concerne les attentes que les acteurs peuvent avoir de la situation de l'interaction en termes de « relations intersubjectives, les rôles à jouer par les uns et les autres et leur interprétation » (*ibid.*). La configuration est donc le niveau consacré aux représentations que chacun des interlocuteurs a de l'autre en se basant sur les interactions précédentes qu'ils ont eues ou sur les représentations qu'ils ont du statut social et professionnel, de la langue et de la culture d'origine, etc. de leur interlocuteur. Ces représentations pourront influencer la manière qu'a un locuteur d'agir ou de s'exprimer dans l'interaction et la façon dont il interprète la parole et les actes de son interlocuteur (*ibid.*).

Cependant, l'acteur ne pourra pas se baser seulement sur ses repères de préfiguration et de configuration ; il aura besoin de les ajuster en fonction de la situation et du contexte d'interaction. C'est ce qui constitue le niveau de figuration. La figuration correspond donc à « l'ensemble de ce qui se dit et se fait pendant l'interaction en elle-même, qui peut ensuite constituer un repère de signification pour les acteurs » (*ibid.*). Les conditions dans lesquelles se déroule l'interaction comme les facteurs physiques et spatio-temporels, l'état psychologique des interactants (fatigue, énervement, pressions ressenties, etc.) et le type de relation (sensible, affective, etc.) qui émerge de la situation d'interaction peuvent être autant de facteurs à influencer son déroulement.

Illustrons ces trois niveaux avec un exemple. Imaginons un jeune Iranien qui intègre une entreprise à Téhéran où il est amené à côtoyer des collègues hommes et femmes. Afin de saluer les collègues femmes, il sait que selon les normes officielles, il n'est pas censé leur serrer la main (niveau de préfiguration) mais il constate que l'ambiance est assez décontractée et ses collègues ayant le même âge que lui, se saluent en se serrant la main entre hommes et femmes. Il opte donc pour le même comportement (niveau de configuration). Un jour, il croise l'une de ses collègues devant le théâtre de ville accompagnée d'une amie. En la saluant, il constate que son langage corporel est plus formel (elle garde ses mains dans ses poches). Le jeune Iranien

suppose donc que sa collègue ne voudrait pas serrer la main d'un homme devant son amie qui porte d'ailleurs un tchador et qui doit être plus stricte en ce qui concerne les normes religieuses. Il n'insiste donc pas pour lui serrer la main comme il a l'habitude de le faire au travail et se contente d'une salutation verbale (niveau de figuration). Les indices qui se proposent dans la situation même de l'interaction ont permis à ce jeune Iranien d'adapter son comportement communicatif au contexte et de choisir le comportement qui était plus approprié au contexte de l'interaction. C'est à ce niveau que l'empathie peut entrer en jeu.

Comme nous pouvons le voir dans la figure 20, ces trois niveaux interagissent ensemble pour faire fonctionner l'interaction. En passant du niveau de préfiguration au niveau de configuration, il y a un passage d'un niveau plus général (la culture), à un niveau particulier (figure 20). L'individu adapte le niveau général de la culture aux éléments particuliers qu'il connaît de son interlocuteur (ses représentations de lui). Cependant, il doit effectuer aussi un autre ajustement dans le niveau de figuration au moment même de l'interaction. En effet, il peut arriver que les attentes et les représentations des individus ne correspondent pas tout à fait au niveau de figuration et à la situation d'interaction qu'ils vivent. L'acteur a donc besoin de revenir sur ses configurations et les expériences vécues précédemment pour les mettre à jour et donc actualiser ses repères. Une fois les actualisations mises en place, la prochaine fois qu'il se trouvera dans une situation d'interaction similaire avec cette même personne, il se basera sur ces nouveaux repères. À travers les interactions, l'individu a l'impression de mieux connaître l'autre et peut plus facilement « prévoir ses comportements ou ses réactions probables à force de le fréquenter » (Frame, 2013a). D'après Frame, ce mécanisme peut aider les chercheurs à comprendre comment les individus construisent, au fil du temps, leurs relations sociales à travers les interactions différentes qu'ils ont les uns avec les autres.

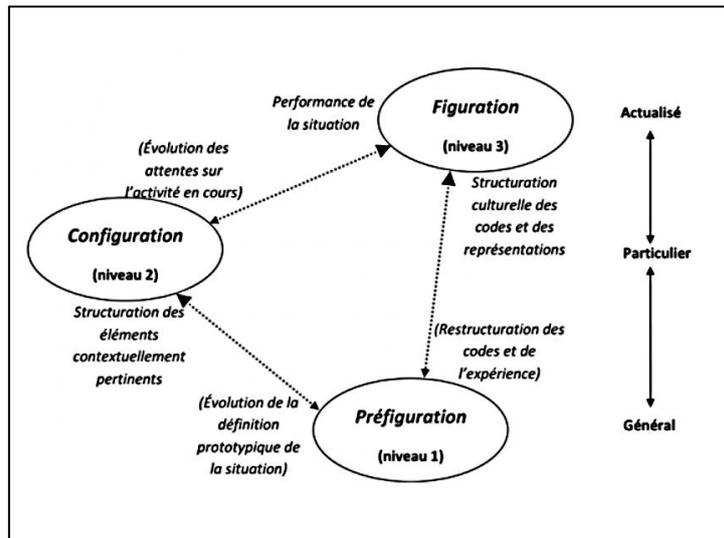


Figure 20. Trois niveaux du contexte figuratif (Frame, 2013b : 205)

Mais d'après la figure 20, il est aussi possible de passer du particulier (niveau de configuration) au général (niveau de préfiguration). En effet, si une expérience d'interaction se répète pour plusieurs membres du groupe et qu'ils sont amenés à faire des actualisations dans le niveau de configuration et de remettre à jour leur repère, cela peut affecter la « conscience des individus » lorsqu'ils se trouvent dans des situations similaires et entraîner une évolution au niveau plus général, c'est-à-dire celui des pratiques culturelles. Ce qui aboutit à de nouvelles conventions dans les comportements communicatifs de ce groupe.

Ce que nous pouvons retenir du modèle sémiopragmatique est tout d'abord l'articulation entre une vision macro et une vision micro de la culture et du comportement. En effet, comme nous avons pu le constater, l'arrière-plan culturel de l'individu intervient dans sa manière d'interpréter et de communiquer mais il n'est pas le seul élément décisif de son comportement et deux niveaux d'ajustement (configuration et figuration) lui permettent d'adapter sa compétence communicative (la langue et son usage) à son interlocuteur et à la situation de communication. Le niveau de préfiguration est, par conséquent, la base conceptuelle qui forme les valeurs, les croyances, les comportements, etc. mais qui en même temps peut évoluer en contact avec d'autres membres du groupe. Le modèle sémiopragmatique rend compte de l'évolution identitaire des individus dans les relations interpersonnelles. A travers ce modèle, on peut s'interroger sur les malentendus et plus précisément voir à quel niveau la question des malentendus se pose. Il permet également de voir comment les individus réagissent face à ces malentendus et la manière dont ils négocient les interactions. Plus l'individu est attaché à ses croyances, plus il lui sera difficile de tenir compte des éléments contextuels et situationnels ou individuels pour négocier le sens, ce qui peut engendrer des malentendus.

5.5. Positionnement adopté et questions de recherche

Revenons maintenant aux questions ontologique (comment se définit la relation entre culture et comportement ?) et épistémologique (quel rôle accorde le chercheur à la notion de culture dans la communication interculturelle) posées au début de ce chapitre.

En ce qui concerne notre positionnement ontologique, nous considérons qu'il existe dans les langues des normes culturelles sous forme de comportements conventionnels/ritualisés (Kádár & Haugh, 2013) et qu'elles sont influencées par des idéologies, des valeurs et des conceptualisations culturelles plus profondes. Mais cela dit, l'individu n'est pas prisonnier de sa culture et les conceptions qu'il a des relations interpersonnelles peuvent évoluer en situation de contact (interculturel ou non). En effet, les expériences de malentendus ou de malaises que l'individu vit en situation de communication interculturelle l'amènent à prendre conscience de la relativité de ses conceptions culturelles mais ces expériences sont aussi des feedbacks sociaux qui l'aident à comprendre l'autre et à adapter (ou pas) ses comportements communicatifs aux exigences et aux attentes de celui-ci.

Épistémologiquement, nous estimons que d'un côté, les difficultés émergeant dans les situations d'interaction interculturelle peuvent être liées aux différences culturelles (conceptualisations culturelles), elles se placent alors au niveau de préfiguration (Frame, 2013). D'un autre côté, nous considérons que ces difficultés, qui au début de l'expérience d'expatriation sont le résultat des transferts culturels, ont la possibilité d'évoluer en contact avec la langue et la culture de l'autre. C'est pourquoi nous nous intéressons également au processus de socialisation des apprenants de Lx. Nous ne cherchons pas à prédire le comportement de tous les Iraniens ou de tous les Français dans des situations interculturelles mais nous nous intéressons aux processus de socialisation de nos interviewés en situation de contact de langue et de culture et aux évolutions que cette socialisation peut entraîner au niveau identitaire.

En fonction de ces deux positionnements, nous reformulons notre questionnement de départ comme ceci :

- Comment, lors des échanges interculturels, les différences de schémas conceptuels peuvent-ils causer des malentendus dans l'interprétation des intentions communicatives de l'autre ?

- Quelles réactions les interviewés du corpus ont-ils eues face aux différentes conceptualisations culturelles dans les deux sociétés ?
- Comment, au cours de la socialisation dans un contexte d'immersion de langue et de culture, les interviewés ont pu développer des conceptualisations culturelles différentes ? et quels changements identitaires cette socialisation a-t-elle pu provoquer chez eux ?

Pour répondre à ces questionnements, nous nous intéresserons de nouveau aux situations de malentendus évoquées par les interviewés et à l'aide des outils d'analyse qui seront proposés dans le chapitre suivant, nous verrons comment les différences dans les schémas conceptuels (qui constituent les conceptualisations culturelles au niveau macro) sont vécues dans les situations de communication interculturelle. Nous nous pencherons également sur l'expérience de socialisation de nos interviewés dans un contexte d'immersion. Les difficultés évoquées ne sont pas figées et se rapportent en général au début du contact direct avec l'autre. Plus précisément, nous nous intéresserons à l'évolution des difficultés évoquées et aux impacts que cette nouvelle socialisation a pu avoir sur la vision que les interviewés ont de leur propre conceptualisation culturelle et de celle de l'autre. Cela nous donne des pistes de réflexion sur les évolutions identitaires de nos interviewés.

Conclusion du cinquième chapitre

Dans ce chapitre nous avons vu deux principales approches dans le champ de la communication interculturelle qui ont des visions totalement opposées en ce qui concerne les relations entre la culture d'origine des individus et leur comportement communicatif. Si une approche macro associe les comportements des acteurs à leur culture d'origine, l'approche micro suggère que les individus dotés de créativité coconstruisent un sens commun en interaction. Nous tentons dans cette thèse de trouver le juste milieu entre ces deux approches en articulant les niveaux micro et macro. Afin de communiquer dans des situations interculturelles, les acteurs se basent sur les éléments de leur culture (leurs conceptualisations culturelles) mais sont capables d'ajuster leur comportement à la situation de l'échange en fonction des éléments contextuels qui se présentent. Ainsi comme nous avons pu le constater dans l'analyse thématique du chapitre quatre, les difficultés qui se sont posées pour nos interviewés iraniens et français étaient en partie liées à la différence de conceptualisation culturelle et ont abouti à des cas de malentendus interculturels.

Par la suite, comme il a été annoncé dans le chapitre quatre, nous allons approfondir notre étude sur les malentendus interculturels, spécialement ceux causés par les différences dans la conception de la politesse (du *ta'ârof*) et du respect dans les rapports hiérarchiques et égalitaires. Pour ce faire, nous commencerons par présenter quelques outils d'analyse qui nous permettront d'affiner notre compréhension sur des phénomènes qui ont engendré ces malentendus et des réactions que ces malentendus ont pu susciter chez les interviewés qui ont vécu ces situations et qui les commentent.

Chapitre 6.

L'ethos communicatif dans les sociétés iranienne et française

Comme on l'a vu dans le chapitre précédent, les éléments culturels (schémas conceptuels ou cognitifs) partagés peuvent intervenir dans la situation de communication interculturelle. Les individus se basent sur leurs schémas conceptuels et leurs connaissances antérieures d'une situation de communication afin d'agir et de prédire le comportement de leur interlocuteur mais les éléments du contexte jouent également un rôle dans la compréhension mutuelle. Afin de comprendre les difficultés qui ont lieu dans les interactions interculturelles, il nous faut commencer à connaître ce qui distingue les schémas conceptuels des locuteurs iraniens et français. Cela nous permettra de comprendre ce qui intervient dans la phase de préfiguration d'une interaction interculturelle.

Ce regard comparatif est possible à travers le modèle de l'éthos communicatif proposé par Kerbrat-Orecchioni (1994, 2002a). Il nous permet d'étudier la conception⁷⁹ des rapports interpersonnels et de la politesse dans les deux sociétés française et iranienne. Commençons par voir la définition de l'éthos communicatif.

⁷⁹ Dans notre thèse, les termes de conception et de conceptualisation peuvent être utilisés de manière interchangeable. Les deux termes, le premier utilisé par Kerbrat-Orecchioni et le second par Sharifian, tentent de décrire à peu près la même chose, à savoir l'existence de certains comportements communicatifs partagés entre les membres d'une communauté tout en soulignant l'existence de diversité à l'intérieur d'une même communauté. Un élément distingue cependant ces deux notions : les axes présentés par Kerbrat-Orecchioni permettent d'étudier différentes sociétés dans une approche comparative. Alors que chez Sharifian, il n'y a pas d'objectif comparatif et il essaie de définir la culture à travers les schémas que propose cette même culture. Ce sont ces schémas qui constituent la conceptualisation culturelle propre à cette culture et non pas en comparaison avec une autre.

6.1. Ethos communicatif

La notion d'ethos apparaît pour la première fois chez Aristote pour désigner l'art de l'orateur. Il s'agit plus précisément des capacités de l'orateur d'introduire dans son discours tout ce qui est nécessaire afin de convaincre son auditoire. Il doit se montrer comme quelqu'un de bienveillant, d'honnête et de modeste aux yeux de son public mais tout cela de manière implicite (Kerbrat-Orecchioni, 2002a : 42). Donc, l'ethos au sens développé par Aristote est plutôt un ethos individuel. Cependant, si l'orateur veut communiquer une image de lui mais de manière implicite, il faut qu'il y ait des *a priori* qu'il partage avec son public. S'il est devant un public adhérent à des idées monarchiques, il ne peut pas avoir le même discours que s'il se trouve devant des partisans de la démocratie. Donc, dans cette définition de l'ethos, on sous-entend l'existence d'un ethos collectif : des valeurs et des caractéristiques qui sont partagées par une collectivité et qui constituent l'ethos de cette collectivité.

La notion d'ethos qui a été reprise dans le champ de la linguistique contrastive et de l'analyse des interactions verbales correspond justement à un ethos collectif. Kerbrat-Orecchioni la définit ainsi :

« On peut en effet raisonnablement supposer que les différents comportements d'une même communauté obéissent à quelque cohérence profonde, et espérer que leur description systématique permette de dégager le " profil communicatif " de cette communauté ou bien encore son *ethos* (c'est-à-dire sa manière de se présenter et de se comporter dans l'interaction – plus ou moins chaleureuse ou froide, proche ou distante, modeste ou immodeste, " sans gêne " ou respectueuse du territoire d'autrui, susceptible ou indifférente à l'offense –, en relation avec les systèmes de valeur en vigueur dans la communauté en question). » (1994, p. 63)

L'ethos correspond ici au « profil communicatif d'une collectivité » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 63), c'est-à-dire à des normes interactionnelles qui se pratiquent dans une société donnée et qui obéissent à une certaine cohérence. Ces normes interactionnelles à l'échelle macro peuvent donner des catégories dichotomiques d'ethos communicatifs de proximité ou de distance, hiérarchique ou égalitaire, des ethos plus ou moins tolérants face aux conflits ou plus ou moins intrusifs dans le territoire de l'autre, etc.

Compte tenu du caractère dichotomique de l'ethos communicatif présenté par Kerbrat-Orecchioni, on pourrait conclure qu'elle définit l'ethos dans un cadre comparatif et dans un sens graduel. Elle le dit d'ailleurs quand elle affirme que l'objectif de la recherche sur l'ethos communicatif n'est pas de *reconstituer une totalité monolithique et homogène* qui caractérise une culture donnée, *sous la forme d'un système global et cohérent* mais que l'objectif est avant

tout comparatif ; c'est-à-dire qu'on cherche à relever *les grandes tendances générales* qui sont, précise-t-elle, toujours relatives :

« [...] il n'est pas absurde d'affirmer, par exemple, que la société brésilienne est *plus* une société à contact que la société d'Amérique du Nord, qui l'est elle-même *plus* que la société japonaise ; laquelle est *plus* une société à ethos hiérarchique que nos sociétés occidentales. De telles généralisations peuvent et doivent être étayées sur des observations fines et précises, et fondées sur l'analyse de données principalement authentiques. » (Kerbrat-Orecchioni, 2002a : 49)

Malgré ces nuances, il nous semblerait que l'étude de l'ethos communicatif au sens où l'entend Kerbrat-Orecchioni devrait être maniée avec grande prudence et comme nous l'avons également dit auparavant, il faudrait être attentif à ne pas se fonder uniquement sur ces résultats pour analyser les données micros, ni les utiliser pour prédire le comportement des locuteurs appartenant à une langue-culture ou anticiper les malentendus. Les individus agissent différemment dans les interactions et différents facteurs situationnels influencent l'interaction à un niveau micro⁸⁰.

Avec cette définition, nous revenons sur la question du rapport entre langue, culture et comportement. Pour Kerbrat-Orecchioni, non seulement on peut trouver des traces de la culture dans l'usage que les locuteurs font d'une langue mais la culture est en quelque sorte « encapsulée » dans le système linguistique (2002a : 37). Cependant, Kerbrat-Orecchioni ne va pas jusqu'à dire que notre vision du monde est conditionnée par notre système linguistique. Pour elle, le rapport entre langue et culture se définit ainsi : « la langue reflète la culture, et constitue donc pour l'analyste un moyen d'appréhender à travers elle les réalités culturelles dont elle est dans une certaine mesure le miroir » (*ibid.* : 36). En d'autres termes, il y a dans la langue des « traces » qui peuvent aider le chercheur à reconstituer la conception qu'une société se fait de la communication et des relations sociales (*ibid.* : 37). En cherchant dans la langue ces « traces », on peut avoir recours à l'ethos communicatif des locuteurs de cette langue.

Afin de pouvoir trouver dans la langue les traces qui permettent de comprendre la conception qu'une société a de la communication et des rapports interpersonnels, Kerbrat-Orecchioni propose de chercher 1) la place de la parole dans le fonctionnement de la société⁸¹ ; 2) la conception de la relation interpersonnelle ; 3) la conception de la politesse ; 4) le degré de ritualisation (1994, 64 -112) ; 5) la preuve linguistique (2002a). Nous développons ce dernier

⁸⁰ Kerbrat-Orecchioni (2002 a : 50-51) le précise elle-même. Selon elle, parfois, il est difficile d'arriver à des généralisations quand on part des données authentiques car les interactions ne suivent pas des règles totalement homogènes.

⁸¹ Tous les axes sont discutés à l'exception de celui-ci.

point en premier lieu et nous illustrons chacun des autres points avec des exemples de l'ethos communicatif en persan et en français. Cela nous permettra de voir où se situent les différences dans la conceptualisation des rapports interpersonnels dans ces deux langues et nous aidera à comprendre les cas de malentendus ou de malaise évoqués par les interviewés.

6.2. Preuve lexicale

La preuve lexicale fait référence aux mots clés d'une langue qui peuvent révéler des « valeurs culturelles centrales » et montre certains aspects de l'idéologie collective à propos de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 2002a : 38). D'autres chercheurs comme Hymes (1962 : 24), Gumperz (1972) et Wierzbicka (1997) ont également insisté sur l'importance de certaines notions lexicales qui peuvent refléter une certaine valeur ou un comportement social. D'après Gumperz (1972 : 17), « members of all societies recognize certain communicative routines which they view as distinct wholes separate from other types of discourse, characterized by special rules of speech and nonverbal behavior. [...] These units often carry special names. »⁸²

L'une des caractéristiques de ces mots est qu'ils sont souvent intraduisibles. Pour donner un exemple du persan, nous pouvons prendre la notion de *ta'ârof*, cette forme de courtoisie, de respect et de politesse qui est au centre des interactions quotidiennes. D'après Alirezaei, « le *ta'ârof* a un rôle essentiel dans les rapports sociaux en Iran, les Iraniens communiquent avec le *ta'ârof* dans les interactions quotidiennes. La communication commence par le *ta'ârof* et finit par le *ta'ârof*. Sans le *ta'ârof*, les rapports interpersonnels en Iran n'ont pas de sens⁸³ » (2011 : 108). Nous reviendrons sur cette notion plus tard mais pour le moment, nous pouvons dire que le *ta'ârof* fait partie de l'ethos communicatif de la société iranienne et est un bon exemple qui illustre le rapport entre langue, culture et comportement.

6.3. Conception de la relation interpersonnelle

Selon Kerbrat-Orecchioni, la manière dont les relations interpersonnelles sont conçues peut influencer les comportements communicatifs dans différentes sociétés. Nous étudierons la

⁸² « les membres de toutes sociétés reconnaissent certaines routines communicatives qu'ils considèrent comme distinctes des autres types de discours. Ces routines sont caractérisées par des lois de discours spécifiques et des comportements non verbaux... ces unités portent souvent des noms spécifiques. » (Notre traduction)

⁸³ Citation en persan. (Notre traduction)

conception de la relation interpersonnelle à partir de deux axes ; à savoir 1) la relation horizontale qui permet de distinguer les sociétés à éthos de proximité vs de distance, 2) la relation verticale qui, elle, permet d'opposer les sociétés à éthos hiérarchique vs égalitaire (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 72).

6.3.1. Relation horizontale

Dans cet axe, le facteur déterminant la comparaison de différents éthos est la distance qui s'établit entre les participants au moment même de l'interaction. La distance peut être observée à travers des marqueurs comme la nature des normes proxémiques et la fréquence des gestes d'« attouchement », et les modalités de l'adresse (tu/vous, appellatifs) (*ibid.*). Or, il n'est pas toujours très simple d'attribuer à tous les comportements communicatifs d'une société un éthos de proximité ou de distance, car les marqueurs cités ci-dessus ne sont pas toujours concordants à cent pourcent (*ibid.* : 73) et peuvent dépendre du contexte mais aussi de « ce qu'en font les interactants, et de ce qui se passe tout au long de l'interaction » (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 46).

Prenons l'exemple de la société française où la bise, pratiquée très couramment dans les salutations, est un marqueur de proximité (même si selon Kerbrat-Orecchioni (*ibid.*) elle correspond à un « contact très local »). Cependant, à part la bise, on ne voit que très rarement (excepté pour les gestes intimes entre amoureux qu'ils manifestent en public) des gestes d'attouchement dans les comportements communicatifs des Français. Dans la société iranienne, la bise et le contact physique se pratiquent mais entre le même sexe et dans un contexte amical alors que les salutations restent assez distantes entre sexes opposés, en tout cas dans la sphère publique en raison des lois islamiques instaurées dans le pays.

Cependant, les variables micro-sociales (le sexe, l'âge, la formalité ou l'informalité, le domaine professionnel ou amical, l'attachement religieux, etc.) sont beaucoup trop nombreuses pour aboutir facilement à une conclusion macro et attribuer par exemple un éthos proxémique ou de distance à chacune des sociétés iranienne et française. On peut conclure donc avec Kerbrat-Orecchioni (*ibid.* : 74) que « cet axe, comme d'ailleurs tous ceux qu'on aura l'occasion d'envisager, ne se présente en réalité pas comme une dimension homogène ». Cela dit, il est évident que des différences existent dans la perception de la relation horizontale dans les deux sociétés. Justement, en ce qui concerne les relations amicales entre les hommes, il nous semble

qu'entre les Iraniens, cela implique davantage de contact physique que dans la société française. D'où les cas de malentendus qu'on a pu voir au chapitre 4, chez les interviewés iraniens.

Une autre difficulté concernant la relation horizontale et les marqueurs de distances et d'intimité est qu'ils prennent sens dans le contexte et donc il n'existe pas vraiment de règles bien figées à respecter. Les codes sont en général *flous* et *variables*, et ne sont pas systématiquement définis par *la nature de la situation de communication* (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 57), mais d'autres facteurs individuels et relationnels peuvent aussi entrer en jeu. Par exemple, un professeur peut être amené à tutoyer son étudiant lors d'une conversation amicale dans un café mais revenir au vouvoiement dans le cadre de la classe quand ils se trouvent parmi d'autres étudiants pour justement respecter l'égalité⁸⁴. Cette absence de règles met les locuteurs en situation de doute, d'incertitude ou de désaccord, ce qui peut entraîner pour l'un ou l'autre un sentiment d'irritation et de malaise (*ibid.* : 58). Ces situations de désaccord et de malaise qui pourraient très bien se produire entre les locuteurs natifs sont susceptibles de prendre une ampleur particulière lors des échanges interculturels. Le locuteur non natif pourrait se sentir perdu, confus et incompétent dans la maîtrise des codes socioculturels et vivre du mépris ou un sentiment de honte.

6.3.2. Relation verticale

Cette dimension correspond à un axe vertical sur lequel se placent les interlocuteurs au cours de l'interaction. Certains peuvent se trouver à un endroit plus haut de l'axe et sont en position de dominant et certains à un endroit plus bas et se trouver en position de dominé. Cette relation est donc par nature dissymétrique. Si dans l'axe horizontal, la question était de savoir si l'on se tutoie ou l'on se vouvoie, ici, l'utilisation du « vous » et du « tu » n'est pas réciproque. Ce qui indique une relation hiérarchique.

⁸⁴ Ou un autre exemple : un professeur qui après plusieurs échanges avec un doctorant, lui suggère de se tutoyer ; celui-ci accepte et ils passent au tutoiement. Ne s'étant pas vus pendant quelques temps, l'un ou l'autre a oublié qu'ils se tutoyaient et revient au vouvoiement. En l'occurrence, si c'est le professeur qui a oublié et que c'est l'étudiant qui fait le premier tutoiement, l'oubli se transformerait en malentendu et le professeur surpris pourrait dire : « je ne savais pas qu'on se tutoyait ! » ce qui mettrait l'étudiant mal à l'aise. On ne peut donc pas seulement se fier à ce qui a été construit dans les rapports antérieurs (au niveau micro-social) mais il faut également être conscient des conventions macro-sociales.

6.3.3. Sociétés à éthos hiérarchique vs égalitaire

D'après Kerbrat-Orecchioni, « les sociétés à éthos hiérarchique se caractérisent par le grand nombre des « taxèmes » existant dans le système de la langue (ainsi que dans le répertoire des signes non verbaux), la finesse des distinctions qu'ils permettent, la fréquence de leur emploi, et l'importance que la société accorde à leur bon ou mauvais usage [...] » (1994 : 74). Le mot taxème correspond d'après elle à « tout comportement, verbal ou non verbal, susceptible de marquer une relation hiérarchique entre les interactants, qu'il s'agisse du mode de distribution de la parole et autres formes de la préséance, des comportements de salutations (qui fonctionnent dans de nombreuses sociétés comme de puissants marqueurs de place), des règles concernant l'orientation du regard (interdiction par exemple de regarder son aîné ou son supérieur), de la répartition strictement codifiée des niveaux de langue, des modalités de l'adresse, ou du fonctionnement des honorifiques » (*ibid.*). En d'autres termes, pour dire si une société est d'éthos hiérarchique ou pas, il faudrait chercher dans la langue des taxèmes, c'est-à-dire des marqueurs verbaux, non verbaux ou paraverbaux qui montrent une relation hiérarchique entre les interactants, et ensuite étudier la place que l'utilisation de ces marqueurs occupe dans la société (par exemple, quel(s) effets cela pourrait avoir de les enfreindre ?).

A) Quelques exemples de taxèmes non verbaux

En ce qui concerne les taxèmes non verbaux, nous pourrions faire référence à la gestuelle et aux postures physiques en rapport avec le facteur de l'âge dans la société iranienne. Normalement, il est conseillé aux enfants ou aux jeunes de prendre une posture corporelle correcte (droite) et de ne pas trop se détendre en présence des personnes plus âgées⁸⁵. Par exemple, ils ne doivent pas s'allonger ou allonger leurs jambes devant eux. Il est important de préciser ici que le facteur du genre est à prendre en considération, car les femmes, par défaut, doivent prendre une posture plus droite et soignée que les hommes, et ce, dès leur plus jeune âge. Par exemple, la mère ou dans certains cas, le grand frère ou la grande sœur pourraient signaler à la jeune fille/sœur de se tenir correctement en présence des hommes ou des personnes plus âgées. Cependant, le degré de rigidité de ces règles peut différer selon le type de valeurs familiales.

Dans la même logique, si une personne plus âgée demande un objet, il est aussi très mal vu de le lui lancer. Il faut se lever et aller le lui apporter directement. Ces deux cas s'appliquent bien

⁸⁵ Dans certains cas aussi, les aînés peuvent imposer leur autorité aux cadets.

évidemment dans le cadre familial et notamment avec les parents, même si aujourd'hui, on voit que les choses sont en train d'évoluer chez les nouvelles générations qu'on appelle génération à « enfants dominants⁸⁶ ».

Le fait de se lever quand quelqu'un de rang social supérieur ou dans certains cas quelqu'un de plus âgé entre dans une pièce fait aussi partie des taxèmes non verbaux observables dans le comportement communicatif des Iraniens. En guise d'exemple, quand le professeur entre dans la classe (que ce soit à l'université ou à l'école), les étudiants se lèvent par respect pour lui. De la même manière, quand les étudiants croisent leur professeur dans les couloirs alors qu'ils sont assis, ils se lèvent et lui adressent leurs salutations. Ceci pourrait également s'observer entre les pairs dans le milieu professionnel, par exemple, des collègues qui se lèveraient à l'entrée d'un autre collègue. Mais ce comportement est plus courant entre les hommes.

B) Quelques exemples de taxèmes verbaux

1) La forme de l'interaction

Parmi les taxèmes verbaux, nous pouvons faire référence à la forme de l'interaction qui selon Kerbrat-Orecchioni (1992 : 82) est susceptible de provoquer des rapports inégalitaires notamment dans les échanges entre natifs et non natifs. En parlant uniquement de la langue utilisée dans l'échange, on peut constater une certaine inégalité dans le rapport de place (hiérarchie).

Ce que Kerbrat-Orecchioni entend par forme d'interaction peut se résumer en trois catégories :

- 1) Le choix de la langue de l'échange entre les locuteurs dans un contexte où ceux-ci ne partagent pas la même langue maternelle et n'ont pas une maîtrise égale de la langue de l'autre ou ne la maîtrisent pas du tout. Si le choix de la langue impose une relation de déséquilibre entre les deux interactants, alors, l'un d'eux se trouvera dans une position privilégiée de supériorité par rapport à l'autre qui ne maîtrise pas la langue. De la même manière qu'on parle de « baby talk » pour le registre qui est utilisé pour s'adresser à un enfant, on peut avoir un « foreigner talk » (Dittmar & Stutterheim 1984 cité par Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 82) pour s'adresser à un locuteur non natif et pas assez compétent dans la langue comme le ralentissement exagéré du débit, la répétition, ou les reprises correctives

⁸⁶ فرزندان سالار

constantes qui peuvent être assez vexantes pour le locuteur non natif et même représenter un FTA (Face Threatening Act) pour celui-ci et une atteinte envers sa face positive⁸⁷. Cette inégalité de place et de force ne se limite pas au choix de la langue mais comme nous l'avons observé dans notre corpus, elle peut également s'étendre aux questions plus larges de mentalité et d'idéologie jusqu'à certaines pratiques de la vie courante, par exemple, le choix des destinations de vacances, les goûts culinaires, vestimentaires, les comportements proxémiques, etc. où certains locuteurs natifs (indirectement ou directement) imposent leurs codes ou standards culturels aux autres.

- 2) À l'intérieur d'une même langue aussi, les différentes variétés linguistiques sont hiérarchisées. L'usage d'un registre de langue qui est considéré comme soutenu ou prestigieux (le registre des juristes par exemple) peut être un facteur de domination si l'interlocuteur ne maîtrise pas ce registre. Au contraire, l'usage d'un « accent régional, d'une tournure patoisante ou d'une expression populaire peut placer le locuteur, à son insu ou non, en position d'infériorité »⁸⁸ (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 83).
- 3) Toujours à l'intérieur d'une même langue, celui qui impose à l'autre le style à adopter dans l'échange (*familier ou guindé, intime ou distant, relâché ou soutenu*) se met en position de dominant dans l'interaction (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 83). L'extrait ci-dessous est tiré de l'entretien avec Niloufar, qui comme on l'a vu dans le chapitre 4, se sent offensée par les reprises correctives des locuteurs natifs ou leur effort à parler lentement pour l'aider à comprendre. Avant cet extrait, elle explique qu'en présence de son directeur de thèse, elle est très angoissée, ce qui l'empêche de dire tout ce qu'elle avait prévu de dire. Elle ajoute qu'aujourd'hui, elle est capable de distinguer le « beau français » – qui pour elle est un français soutenu – d'un français moyen et étant donné qu'elle ne maîtrise pas le registre soutenu, dans des situations de communication qui exigent un tel registre, elle ressent une sorte d'insécurité linguistique :

⁸⁷ Nous développerons le concept de FTA et de face positive et négative dans la partie consacrée à la conception de la politesse.

⁸⁸ Parfois, ce rapport dominant/dominé concernant le statut des langues et les variations linguistiques à l'intérieur d'une langue est soutenu par le système politique qui cherche à instaurer une « réification » dans le but d'arriver à une homogénéisation linguistique (Hua, 2016, p. 33). L'objectif du système politique dominant est de « construire une variété [linguistique] standard la plus homogène possible » (Blanchet, 2016 in Rispaïl, 2016) et d'utiliser la langue comme un enjeu de pouvoir et de domination sociale. Par ce fait, les langues qui n'entrent pas dans ce standard seront marginalisées. Tout ceci est à la base des réflexions de Blanchet autour de la glottophobie. Celle-ci fait référence à une discrimination linguistique, que ce soit pour « la pratique d'une langue peu valorisée (patois, dialecte, créole, etc.) ou pour la pratique régionale ou marquée socialement d'une langue commune, par les phénomènes d'accent, de prononciation, de prosodie, etc. » (*ibid.*).

« Shima : C'est intéressant ce que tu dis, parce qu'au début de ton arrivée en France, tu parlais beaucoup mais le contexte social dans lequel tu te trouves aujourd'hui te stresse et tu n'arrives pas à t'exprimer ouvertement comme avant ...

Niloufar : Oui je trouve que c'est le problème de tous ceux qui travaillent, quand tu travailles à *Mac Do* tu dois communiquer avec une bande de voyous et si tu utilises « *ce dont* » ils vont se moquer de toi. Tu dois même utiliser des injures comme *putain de merde, ta mère, ta race* pour **montrer** que t'as la capacité de travailler là-bas. Mais une fois j'ai dit devant mon directeur, « *Nathalie machin* » parce que je me rappelais pas son nom. Il m'a dit « *je vois que t'as bien intégré dans la société* » et quand il **remarque** que ton expression est passée à *machin* et *truc* au lieu de dire « *le monsieur, je me souviens pas de son nom* » ou « *le monsieur qui a rédigé ce livre machin* » ... tu vois je dis « *machin* » ! et il comprend que tu utilises le langage *familier* pour parler devant un professeur *sociologue* qui fait des phrases d'un paragraphe ou de même de deux pages ... ça te gêne. »

Les deux contextes sociaux que Niloufar décrit dans cet extrait lui ont imposé leur registre de langue ; surtout lorsqu'elle travaillait à *Mac Do* où la maîtrise d'un registre argotique était cruciale. Le faux pas qu'elle a fait en présence de son directeur de thèse, c'est-à-dire l'usage d'un registre familier, et la remarque de celui-ci à ce sujet, l'ont profondément marquée, lui donnant un sentiment de honte et de gêne. Elle justifie cependant ses lacunes à pouvoir passer d'un registre à un autre, par le fait qu'elle a été forcée de travailler dans un contexte social « populaire » et donc a été davantage exposée à un registre argotique qu'elle a été contrainte de maîtriser. L'énoncé « tu vois je dis “machin” ! », qui s'apparente à une pause métadiscursive (Causa, 1996), est une tentative de montrer à l'enquêteur que l'usage du langage familier est pour elle devenu inconscient, et donc est plus fort qu'elle. Elle cherche à justifier en quelque sorte son faux pas. Cela, ajouté à la généralisation qu'elle fait en début de l'extrait (« c'est le problème de tous ceux qui travaillent »), est une façon de se déresponsabiliser de ses lacunes. Elle se sent néanmoins marginalisée dans le contexte universitaire du fait d'une maîtrise insuffisante du langage soutenu.

Il est important de préciser que les situations d'échanges interculturels ou même intraculturels ne produisent pas systématiquement des rapports de force et des relations hiérarchiques mais ces situations sont susceptibles de provoquer des rapports de force. Dans la communication interculturelle, le premier point abordé ci-dessus est d'une importance particulière surtout si l'interaction s'effectue entre locuteurs natifs et non natifs. Comme nous l'avons remarqué dans notre corpus, même si l'intention du locuteur natif n'est pas de produire directement une offense à la face (FTA) de son interlocuteur non natif (dans le cas de la reprise corrective par exemple), celui-ci se percevant en position de « dominé » est plus vulnérable et pourrait ressentir la remarque de l'autre comme un FTA. Les représentations que le non natif pense que

le natif a envers lui peuvent aussi jouer un rôle dans la perception des relations interpersonnelles (hiérarchiques ou égalitaires).

La forme de l'interaction n'est peut-être pas directement en relation avec l'éthos communicatif, mais elle représente une importance particulière dans la compréhension des relations interculturelles.

2) Les termes d'adresse

Les termes d'adresse font référence à « l'ensemble des expressions dont dispose le locuteur pour désigner son (ou ses) allocataire(s) » (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 15). Ils ont bien sûr une valeur déictique mais également une valeur relationnelle. Cela signifie que le choix du pronom d'adresse (tu/vous) ne sert pas seulement à s'adresser à un allocataire mais est surtout représentatif d'un lien social particulier existant entre les deux locuteurs. Les termes d'adresse peuvent donc être des marqueurs efficaces pour observer la relation hiérarchique, surtout quand ils sont utilisés, de manière dissymétrique.

En persan, l'usage asymétrique des pronoms vous/tu entre enfant et parents est aujourd'hui toujours courant dans certaines familles. En France cependant, cette pratique est de plus en plus rare. De manière générale, en français, la tendance va davantage vers l'usage des pronoms d'adresse réciproque qui selon Coffen (2003 : 5) relève des règles de courtoisie contemporaine et peut être appliqué à tout type de relation (sauf la relation entre enfant et adulte). D'après Coffen (2002), historiquement, un « tu » de solidarité est apparu en français à la suite de deux mouvements sociaux. Le premier était une période courte après la révolution française lors de laquelle le « vous », signe d'une représentation de noblesse, a cédé sa place au tutoiement. Le deuxième mouvement a eu lieu au vingtième siècle et à partir des événements de Mai 68 où il y a eu une « libération des mœurs » (Coffen, 2003 : 2). C'est à ce moment que le tutoiement devient le plus populaire dans l'histoire de la France. Cependant, cela ne dure pas très longtemps et le tutoiement, signe de désinvolture, est ressenti comme gênant et trop familier ; le vouvoiement gagne à nouveau du terrain (*ibid.*).

Aujourd'hui, le vouvoiement peut montrer le respect ou une certaine distance. Cependant, le choix du tutoiement ou du vouvoiement reste l'une des grandes difficultés du français, non seulement pour les apprenants de langue mais aussi pour les natifs eux-mêmes qui peuvent vivre des cas de malentendus surtout liés à un emploi inapproprié du tutoiement

(Dewaele, 2006). Parmi les facteurs influençant le choix du tutoiement ou du vouvoiement, on pourrait faire allusion à l'âge des locuteurs (la classe d'âge ou la différence d'âge). Quand la différence d'âge est considérable, il y aurait une tendance au vouvoiement réciproque. En ce qui concerne les personnes de la même tranche d'âge, les moins de 15 ans ont tendance à se tutoyer entre eux. Entre 15 à 30 ans, on commence à faire une distinction entre les situations formelles et informelles ainsi que les situations où on peut remarquer une différence de statut social (par exemple, dans les commerces où un serveur et un client de même âge se vouvoieraient). Mais si le contact s'intensifie, et les rencontres se multiplient (un client habitué d'un café), le passage au tutoiement entre les personnes de même âge mais de statut social différent se justifie (Béal, 2009 : 132). Pour cette tranche d'âge, la notion de solidarité est importante, les jeunes se considèrent comme un groupe solidaire face à d'autres générations plus ou moins âgées (Gardner-Chloros, 1991 : 151). Mais l'entrée dans la vie active diminue cette solidarité et « entraîne progressivement des clivages » (Béal, 2009 : 133). En effet, pour la tranche d'âge entre 30 et 60 ans (c'est-à-dire les adultes socialement actifs), la distinction entre les situations où la distance sociale est minimum et les situations où cette distance est persistante est significative. Ainsi, la distance sociale minimale correspond à la fois « à un degré de connaissance mutuelle relevant de la familiarité et à une appartenance de groupe relevant de la solidarité » (*ibid.*). Le tutoiement est en général pratiqué dans le premier cercle des proches, à savoir le couple, la famille, les parents proches et les amis. En ce qui concerne les relations professionnelles où la distance sociale est plus importante, « tous les cas de figures sont possibles » (*ibid.*). Evidemment, la dimension hiérarchique joue un rôle essentiel mais pas totalement car la culture des entreprises ou des institutions peut venir l'accentuer ou l'atténuer. Ainsi, dans certains milieux conservateurs, la tendance est de favoriser le vouvoiement alors que dans les milieux professionnels progressistes (ou « branchés » comme dans le métier de la publicité, des nouvelles technologies, ou dans les milieux artistiques ou du « showbiz ») on pourrait davantage utiliser le tutoiement. Cependant, tout cela reste assez flou et peut entraîner « des clivages idéologiques ou des conflits de personnalités » (*ibid.*).

Les règles du tutoiement/vouvoiement étant floues en français, les choix appropriés sont directement négociés dans les phases de figuration ou à la limite de configuration (en fonction des interactions précédentes avec un locuteur particulier) (Frame, 2013a). Cela peut avoir un avantage et un inconvénient pour les apprenants du FLE qui se trouvent dans une situation d'immersion en France. L'avantage est que même si les apprenants ne connaissent pas les règles d'usage, ils peuvent en se basant sur les éléments de contexte réussir à faire le bon choix (même

s'ils auraient peu de chance de réussir étant donné que ces éléments peuvent être très influencés par des conceptions culturelles). Mais l'inconvénient est que l'apprenant ne peut pas faire des catégorisations sur le fonctionnement de ce phénomène à partir de ses expériences vécues et donc, peut vivre un sentiment d'instabilité et de doute. Une fois qu'il pense avoir trouvé la règle, il est confronté à d'autres possibilités⁸⁹. Ce n'est que lorsqu'il a réussi à disposer d'une gamme d'expériences variées en termes de tutoiement et de vouvoiement en France qu'il pourra ressentir une certaine sécurité psychologique. L'absence de règles en ce qui concerne les termes d'adresse en français complique donc la tâche de l'apprenant de langue qui se trouve en situation d'immersion. Il est confronté à un certain nombre de pratiques langagières qui sont non seulement différentes de celles qu'il connaît, mais qui sont aussi très diversifiées dans leur usage.

Mais qu'en est-il du persan ? En effet, dans cette langue, les conventions du tutoiement/vouvoiement sont plus définies qu'en français, et ce sont les facteurs de l'âge et du statut social qui jouent le rôle principal dans l'usage des pronoms d'adresse asymétrique (un médecin qui tutoie sa secrétaire alors qu'elle le vouvoie). Par ailleurs, il semblerait qu'ici, la variante de solidarité ne soit pas aussi significative pour un recours au tutoiement réciproque (surtout dans les relations entre pairs) qu'en français. C'est davantage le facteur de connaissance ou le fait d'être proche l'un de l'autre (avoir une relation amicale) qui serait définitif. Par conséquent, là où deux camarades d'université en France pourraient commencer à se tutoyer alors qu'ils viennent de se rencontrer, deux Iraniens auraient forcément recours au vouvoiement⁹⁰. Ceci a d'ailleurs étonné nos interviewés iraniens qui ont remarqué que leurs camarades français les tutoyaient dès le premier jour à l'université.

Le flottement allocutoire ou le passage du tu au vous et réciproquement est aussi très courant en persan parlé, même au niveau de la phrase : pronom sujet (pluriel) + complément + verbe (singulier). Alors qu'en français, les flottements allocutoires sont rares et ne peuvent avoir lieu que dans certaines circonstances particulières, comme lorsque des collègues qui normalement se tutoient, sont amenés à se vouvoyer dans le cadre d'une réunion formelle ou dans un contexte

⁸⁹ Ceci n'est pas spécifique aux règles de tutoiement/vouvoiement qui sont particulièrement complexes en français mais chaque pratique communicationnelle a des variantes et des subtilités qui peuvent échapper à l'apprenant de langue au début de son apprentissage.

⁹⁰ Dans un cas similaire, lorsque nous cherchions un logement à Paris, et que nous visitions des appartements, nous avons remarqué que les anciens locataires (des personnes assez jeunes) qui s'occupaient de la visite nous tutoyaient alors que nous les vouvoyions.

officiel (Coffen, 2003). Ou encore, dans le cas des chroniqueurs de radio qui normalement se tutoient mais passent au vouvoiement quand ils sont à l'antenne.

Malgré les tendances à une relation égalitaire dans l'usage des pronoms d'adresse (tu/vous) égalitaire (réciproque) dans la société française, un déséquilibre existe dans l'emploi des formes nominales d'adresse. La personne inférieure en termes de pouvoir et d'âge utilise *Madame*, *Monsieur* + *vous* et la personne supérieure utilise le prénom + *vous* (Béal, 2009). Cet usage est très courant à l'université par exemple lors des interactions entre professeur et étudiant. Cependant, on peut constater que dans les milieux professionnels, bien qu'il existe une différence de statut et de pouvoir, il est courant d'avoir recours au prénom + *vous* au lieu de *Madame*, *Monsieur*, *mademoiselle* + *vous*. L'usage de prénom indique ici la familiarité liée à la fréquence de contact et le vouvoiement montre la distance sociale (*ibid.*).

En persan, l'usage des formes nominales d'adresse dissymétrique est courant comme en français mais la personne supérieure peut également avoir recours à un tutoiement non réciproque. Par ailleurs, les taxèmes qui définissent les relations hiérarchiques sont plus net qu'en français notamment à travers la fréquence des honorifiques.

3) Les honorifiques

D'après Kerbrat-Orecchioni, les honorifiques sont des formes grammaticalisées de la déférence. Les honorifiques dont l'objectif est d'exalter son interlocuteur, sont soit « *self humbling* » soit « *other elevating* ». Le « *self humbling* » consiste à se rabaisser pour élever son allocataire. Dans certaines langues, ces formes sont plus courantes que d'autres, ce qui veut dire que la conception des relations interpersonnelles est plutôt de type hiérarchique.

Il nous semble qu'aujourd'hui le français n'a pas un statut de langue à honorifiques comme peuvent l'avoir le persan ou le japonais. En persan il y a des formes grammaticalisées qui expriment la déférence (des termes d'adresses) mais il y a aussi des formes lexicales qui sont ritualisées pour montrer la déférence (notamment, certains verbes) (Izadi, 2015 : 83). En ce qui concerne les pronoms d'adresse, *man* (moi), *to* (tu/toi), *shomâ* (vous) sont des formes neutres auxquelles on peut ajouter aussi *ishân* (il/elle/lui) pour parler d'une troisième personne avec respect. Alors que la forme déférentielle et « *self humbling* » du pronom « moi », donnerait *bandeh* (littéralement, esclave), la forme « *other elevating* » des pronoms « tu » et « vous »

donnerait *jenâbe âli* (votre excellence). Concernant les verbes, prenons l'exemple de « venir » qui s'emploie sous trois formes différentes : « *âmadan* » (venir) qui a une valeur neutre, « *tashrif âvardan* » (apporter la présence) ou « *eftekhâre hozour dâdan* » (« accorder l'honneur de sa présence ») sont des formes qui ont une valeur déférentielle (« *other elevating* »). Quand on parle de soi tout en respectant l'humilité, « *khedmat residan* » (arriver/ être à (qqn) service) est utilisé. La formule ritualisée « *eftekhâr bedid dar khedmatetoun bashim* » (littéralement, « accordez-nous l'honneur d'être à votre service ») est une formule assez courante dans les invitations, à laquelle on peut répondre avec des formules comme « *ghorbounetoun beram* » (littéralement, « puisse que je me sacrifie pour vous »), « *khedmat az mâst* » (littéralement, « le service est de nous ») ou simplement « *lotf dârid* » (vous avez de la gentillesse) (Izadi, 2015 : 83). Ce type d'échange où le locuteur élève le rang de son interlocuteur tout en se rabaissant est très commun dans les échanges d'invitations *ostensibles*⁹¹ ou *ta'ârof* (Beeman (1976), Koutlaki (2002), Sharifian (2011)). Il s'agit d'échanger plusieurs fois des formules d'invitation et de refus et de pratiquer le *ta'ârof*.

Pour résumer cette partie sur la conception des rapports interpersonnels, l'étude des taxèmes nous a permis de définir l'ethos communicatif du persan comme penchant davantage vers un ethos hiérarchique alors que sur une échelle graduelle, l'ethos communicatif français révèle des rapports plus égalitaires.

6.4. Conception de la politesse

Avant de voir en quoi les différentes conceptions de la politesse peuvent différencier les ethoses communicatifs, commençons par définir quelques théories relatives à la politesse.

6.4.1. Notions de « face », « face work » et « face threatening act »

Les théories de la politesse doivent certainement beaucoup aux notions de « face » et de « face work » (en français « travail de figuration ») développées par Goffman. Selon lui, la face est pour l'individu « the most personal possession and the center of his security and pleasure »⁹²

⁹¹ L'adjectif « ostensible » dans ce travail doit être compris dans son sens anglais, c'est-à-dire, selon le dictionnaire Oxford, « Stated or appearing to be true, but not necessarily so ». En français, un terme comme « invitation ostensible » se traduirait comme « invitation feinte » ou « pseudo-invitation ».

⁹² « le bien le plus personnel et le centre de sa sécurité et de son plaisir » (Notre traduction)

(1967 : 10). La face de l'individu est un « loan from the society »⁹³ (*ibid.*) et pourrait lui être retirée s'il n'adopte pas le comportement approprié. Son objectif est donc plus que tout de garder la face.

Cependant, les individus ne sont pas seulement concernés par leur propre face mais comprennent également le désir des autres à garder la face : « Just as the member of any group is expected to have self-respect, so also he is expected to sustain a standard of considerateness; he is expected to go to certain lengths to save the feelings and the face of others present, and he is expected to do this willingly and spontaneously because of emotional identification with the others and with their feelings »⁹⁴ (*ibid.*). Par conséquent, les individus montrent de l'intérêt pour les sentiments et la face des autres et essaient de les comprendre et de les rehausser. Ces efforts mutuels de combiner l'intérêt pour soi et pour l'autre constituent ce que Goffman appelle le « face work » (*ibid.* : 11-13). Il s'agit non seulement de ménager sa face mais aussi celles des autres participants à l'interaction. Le *face work* aide aussi à contourner les « incidents » dans la communication c'est-à-dire « events whose effective symbolic implications threaten face »⁹⁵ (*ibid.* : 12).

Pour Goffman, chaque société, groupe social ou même individu a développé des stratégies dans sa manière de pratiquer le *face work* qui lui sont propre (spécifique). Ces stratégies sont le résultat du savoir que l'individu ou le groupe a développé au cours de la socialisation sur le *face work* et la manière de le pratiquer en société. La maîtrise de ces stratégies est très importante dans le maintien des rapports sociaux et peut être synonyme de « savoir-faire », « diplomatie » ou encore « compétence sociale » selon Goffman (*ibid.* : 13).

Les travaux de Goffman sur la notion de face ont inspiré Brown et Levinson quand ils ont développé leur théorie de la politesse. Selon eux, la face se compose d'une face positive et d'une face négative. La face négative concerne la liberté d'action de l'individu : « the want of every "competent adult member" that his action be unimpeded by others »⁹⁶ alors que la face positive concerne plus son narcissisme à vouloir que ses désirs ne soient pas contrariés par les

⁹³ « un prêt de la part de la société » (Notre traduction)

⁹⁴ « Tout autant que d'amour-propre, le membre d'un groupe quelconque est censé faire preuve de considération : on attend de lui qu'il fasse son possible pour ne pas heurter les sentiments des autres ni leur faire perdre la face, ce, de façon spontanée et volontaire, par suite d'une identification avec eux. » (Goffman, 1974 : 13)

⁹⁵ « les événements dont l'effective implication symbolique pourraient mettre la face en danger » (Notre traduction)

⁹⁶ « le désir de tout adulte compétent que ses actions ne soient pas entravées par les autres. » (Notre traduction)

autres : « the wants of every member that his wants be desirable to at least some others »⁹⁷ (Brown & Levinson, 1987 : 62). L'objectif des individus est de pouvoir préserver ces deux faces des menaces éventuelles qui pourraient surgir dans les interactions. Mais malgré ces efforts, certaines situations communicatives ou certains actes communicatifs peuvent mettre en danger l'une ou l'autre de ces faces ou même les deux à la fois. Ces actes qui mettent en danger les faces de l'un ou de l'autre sont appelés « Face Threatening Acts » ou « FTA » (*ibid.*). Dans cette perspective, la politesse est conçue comme l'effort fait par chaque individu présent dans la situation d'interaction pour ménager les faces des autres. En d'autres termes, les individus essaient de défendre leurs propres faces et en même temps de protéger les faces des autres. Comme on l'a relevé précédemment, certaines situations communicatives peuvent être potentiellement dangereuses pour les faces des interlocuteurs. Par conséquent, des stratégies verbales ou non verbales de ménagement de faces (face work) sont utilisées par les locuteurs afin d'atténuer les risques de FTA. La requête par exemple est l'une de ces situations qui peut être dangereuse pour :

- La face négative de l'interlocuteur qui pourrait être forcé de faire quelque chose qu'il ne voulait pas.
- La face positive du locuteur qui pourrait voir sa requête refusée.

Afin d'atténuer les FTA, les locuteurs ont recours aux différents « softeners » ou adoucisseurs (Kerbrat-Orecchioni, 1992 : 196-7). Parmi les adoucisseurs non verbaux, on peut mentionner l'intensité vocale faible ou atténuée (une voix forte pourrait renforcer le FTA), ou bien l'inclinaison latérale de la tête ou même le sourire (*ibid.* : 198-199). L'une des stratégies utilisées pour adoucir les risques de FTA dans les requêtes est selon Brown et Levinson (1987 : 69) de recourir au discours indirect. Il est clair que l'usage de l'impératif ne peut qu'être menaçant pour la face de l'interlocuteur et « Ferme la porte ! » est sûrement moins poli que « Tu pourrais fermer la porte ? », « Tu voudrais fermer la porte ? » ou « Il y a des courants d'air ». Selon Brown et Levinson, plus un énoncé est indirect plus il est poli. Donc en suivant cette suggestion, la dernière phrase « Il y a des courants d'air », serait la plus polie. Mais d'autres études (Blum-Kulka, 1987, Terkourafi, 2001, 2015) ont montré que la relation entre la politesse et le fait de s'exprimer de manière indirecte (*indirectness*) devait être revue. En effet, selon Terkourafi (2015), pour les locuteurs d'une langue, ce ne sont pas toujours les énoncés

⁹⁷ « les désirs de tout membre de la société à ce que ses envies soient considérées par au moins quelques autres personnes »

indirects qui sont les plus polis (les moins menaçants) mais les énoncés qui sont « conventionnalisés »⁹⁸. Donc, « Tu pourrais fermer la porte ? » serait la plus polie des trois formules ci-dessus. Dans des situations qui sont potentiellement menaçantes, plus un énoncé est conventionnalisé, plus il pourrait diminuer les risques de FTA et s'exprimer de manière indirecte ne garantit pas toujours la politesse.

À part les adoucisseurs qui atténuent les effets des FTA, certains chercheurs considèrent que baser les interactions seulement sur les FTA, peut donner une vision pessimiste de celle-ci ; tous les actes de langage ne peuvent pas être menaçants pour les faces des locuteurs. Il y a également des actes de langage qui sont valorisants pour les faces comme le compliment, le remerciement, le vœu, etc. Kerbrat-Orecchioni les appelle des « Face Flattering Act » ou « FFA » (1992, 2005).

Les stratégies de *face work* que les locuteurs de différentes langues utilisent pour ménager la face de l'autre et éviter les FTA sont différentes d'une langue-culture à l'autre – ce qui peut aboutir à différentes conceptions de la politesse et des rapports interpersonnels ainsi que des différents ethos communicatifs.

6.4.2. Concept de face en persan

Selon Koutlaki (2002 : 1742), la face en persan se définit à travers deux concepts : « *shakhsiat* » et « *ehterâm* ». *Shakhsiat* correspond à « personnalité », « caractère », « honneur », « respect de soi », « position sociale », et *ehterâm*, peut être équivalent de « respect », « estime », et « dignité ». Le *shakhsiat* de tout individu est lié à la manière dont il se comporte dans les échanges sociaux et peut influencer la manière dont les autres le perçoivent. Le *shakhsiat* est aussi en relation directe avec l'éducation familiale et la socialisation de l'individu. Par conséquent, une personne se comportant conformément aux normes sociales et respectant la politesse est considérée comme quelqu'un de « bâ *shakhsiat* » (littéralement : avec *shakhsiat*) et quelqu'un qui a un comportement hors norme et offensant envers son interlocuteur est appelé « bi *shakhsiat* » (littéralement : sans *shakhsiat*). Le *Ehterâm* ou le respect envers les autres est exprimé à l'aide de différentes stratégies verbales et non verbales de déférence et de différents

⁹⁸ Nous aborderons davantage la notion de « conventionnalisation » au chapitre 9.

taxèmes communicationnels (l'usage des honorifiques), ou en respectant le rituel de politesse ou le *ta'ârof*.

En persan, les individus utilisent des stratégies de politesse pour exprimer leur respect à leur interlocuteur. En utilisant ces stratégies, ils expriment d'un côté leur propre *shakhsiat* et, par la même occasion, élèvent le *shakhsiat* de l'interlocuteur en lui montrant de l'attention et du respect (Koutlaki, 2002 : 1742). Le *shakhsiat* peut correspondre à la face positive décrite par Brown et Levinson mais, alors que la face positive représente le désir d'une seule personne à être respectée ou aimée, le *shakhsiat* d'une personne peut avoir des influences sur la face d'une collectivité (par exemple la famille de la personne) et avoir des retombées positives ou négatives sur celle-ci. Par exemple, une personne considérée comme « bi *shakhsiat* » pourrait être qualifiée de « bi *pedar o mâdar* » (littéralement, sans père ni mère) ce qui fait référence à une personne sans arrière-plan familial parce qu'elle ne respecte pas les normes s'exerçant dans la société (*ibid.*). Tout cela montre à quel point le respect des normes est important dans la société iranienne. Le *ta'ârof* est l'un des facteurs principaux dans le maintien de l'harmonie sociale. La maîtrise de l'art du *ta'ârof* correspond à la capacité d'un individu à accomplir les normes sociales correctement.

6.4.3. Le *ta'ârof* ou la politesse en persan

En absence d'un équivalent français ou anglais, les chercheurs qui ont travaillé sur le phénomène de *ta'ârof* l'ont défini comme « ritual courtesy » (Beeman, 1986 : 56) « expressed courtesy » (Bateson et al., 1977 : 270) ou « polite verbal wrestling » (Rafiee, 1992 : 96).

Étymologiquement, le *ta'ârof* est un mot d'origine arabe et vient de la racine « عرف » qui en arabe signifie « connaître », mais cette signification ne reflète pas son usage en persan aujourd'hui. Le dictionnaire persan Dehkhoda (1966) décrit trois définitions pour le *ta'ârof*, qu'il qualifie comme étant propre au persan :

1. « Dire la bienvenue au début d'une rencontre, les salutations, se faire des salutations, dans la politesse iranienne il faut dire « salâm » et faire du *ta'ârof* à l'ami (il faut saluer l'ami)
2. Faire des formalités et « des cérémonies » : il fait beaucoup de *ta'ârof* avec l'invité

3. Inviter ou offrir quelque chose : j'ai fait beaucoup de *ta'ârof* mais il n'a pas mangé (n'est pas resté manger), inviter à un banquet ou offrir une chose ou un cadeau »⁹⁹

Concrètement, la réalisation du *ta'ârof*¹⁰⁰ dans la conversation prend la forme d'invitations « feintes », de rejet répétitif des offres, d'insistance pour faire une offre, d'hésitation à faire des requêtes, de réalisation fréquente de compliments, d'hésitation à se plaindre, etc. (Sharifian, 2011 : 143). Chacune des personnes engagées dans la conversation peut faire usage du *ta'ârof* à des degrés divers et comme il n'est pas toujours simple de distinguer s'il s'agit d'une véritable tentative ou d'un simple *ta'ârof*, les interlocuteurs peuvent se demander réciproquement de ne pas faire de *ta'ârof*. L'extrait ci-dessous, tiré du corpus de Koutlaki (2002 : 1744 -1745) que nous avons traduit du persan en français, peut illustrer cela. Il s'agit d'une situation où un couple rend visite à un autre couple d'amis :

Hôte : *Befarmâ'id !* (je vous en prie, prenez !)

Invité : Non, merci, on ne va pas tarder à y aller.

Hôtesse : Prenez un fruit d'abord !

Invité : Non, merci, non, merci beaucoup.

Hôte : Mais vous n'êtes restés qu'une heure !

Hôtesse : Pourquoi faites-vous du *ta'ârof* ?

Invité : Mais non, je ne fais pas de *ta'ârof*, j'ai encore un peu mal à la gorge.

Hôtesse : Alors prenez une banane, le fruit ne vous fera pas de mal. Juste une pomme et une banane.

Invité : Non, merci.

Hôtesse : Vous n'avez pas bu de thé, voulez-vous du thé monsieur X ?

Cet exemple d'interaction représente ce que Kerbrat-Orecchioni décrit comme la politesse positive, c'est-à-dire « des incursions systématiques dans le territoire d'autrui (il s'agit de lui

⁹⁹ Notre traduction.

¹⁰⁰ En ce qui concerne l'origine du *ta'ârof*, on trouve deux hypothèses existantes : certains chercheurs (Beeman, 1986 ; Asdjoodi, 2001) associent l'origine du *ta'ârof* à l'époque préislamique et précisément, au zoroastrisme. Selon, Asdjoodi (2001 : 73), en moyen perse (pehlevi), certains termes ou mots étaient associés au Divin (Ahoura) et d'autre aux Démons (Ahriman). L'objectif enseigné étant toujours de respecter la doctrine « bonne pensée, bonne parole, bonne action », le *ta'ârof* serait la manifestation moderne de la bonne parole qui trouve ses origines dans le zoroastrisme. L'importance d'une bonne parole était telle chez les zoroastriens que des punitions étaient envisagées pour les personnes qui ne la respectaient pas (*ibid.*).

La deuxième hypothèse associe le *ta'ârof* au chiisme et à une conception des rapports interpersonnels marquée par l'opposition du « *bâten* » (intérieur) et du « *zâher* » (apparence) (Beeman, 1986 ; Vivier-Muresan, 2006). Le *bâten* fait référence au lieu des sentiments profonds, des valeurs et de la spiritualité et le *zâher* au contraire est le lieu de la vie matérielle, physique et sans profondeur (*ibid.* : 74). Le *ta'ârof* dans cette conception ferait référence au *zâher* qui, à travers des paroles apparentes, cherche à préserver le *bâten*. Le *ta'ârof* est décrit comme une sorte de ruse, de mensonge, de tentative de dissimuler le réel et la violence latente qui existe dans les relations sociales entre Iraniens (Vivier-Muresan, 2006 : 123). Il nous semble qu'une telle appréhension du *ta'ârof*, marquée par un certain ethnocentrisme, donne une image très pessimiste des rapports interpersonnels dans la société iranienne. Comme nous le verrons par la suite, ni l'une ni l'autre de ces hypothèses ne pourrait rendre compte totalement de la conception du *ta'ârof* et de sa réalisation dans la société iranienne actuelle (même si les chercheurs qui nous ont les plus inspirés – Sharifian et Koutlaki – penchent davantage pour la première hypothèse).

prodiguer diverses manifestations de sympathie et d'intérêt – questions, compliments, cadeaux, offres, invitation, etc.) » (2002 : 12). La remarque directe de l'hôtesse disant « pourquoi faites-vous du *ta'ârof*? » indique la conscience des deux locuteurs de la convention du *ta'ârof* dans cette situation (Koutlaki, 2002 : 1746 ; Sharifian, 2011 : 145). Selon Koutlaki (*ibid.*), la réponse spontanée à une offre est toujours un refus. À la suite de ce refus, le locuteur effectue à nouveau son offre en insistant davantage.

L'objectif général du *ta'ârof* est, d'après Sharifian, de créer une forme d'espace social pour les participants à l'interaction afin d'exercer un « face work », mais c'est également un moyen de fournir les outils communicatifs nécessaires pour « la négociation » et « la lubrification » des relations sociales. Selon Sharifian, le *ta'ârof* donne aussi aux interlocuteurs l'occasion de faire preuve d'une identité et d'exposer une image de soi, par exemple de se montrer comme quelqu'un d'« accueillant » et d'« hospitalier » (Sharifian, 2011 : 144). De la même manière, Koutlaki (2002 : 1746) pense, à propos des offres feintes, qu'elles doivent être perçues comme une expression de cordialité dans l'objectif d'exprimer des sentiments chaleureux : « These offers are perceived as expressions of cordiality and warmth of feeling, even when the object of the offer is unwanted »¹⁰¹.

Voyons maintenant le rapport entre le *shakhsiat*, l'*ehterâm* et le *ta'ârof*. Prenons comme exemple une situation d'invitation où la pratique du *ta'ârof* est assez courante. Imaginons deux voisins qui se croisent sur le chemin du retour. Ils bavardent ensemble et lorsque l'un d'eux (locuteur 1) arrive devant la porte de chez lui, il dit à l'autre : « *befarmâ'id shâm dar khedmat bâshim* » (veuillez entrer diner chez nous). Son interlocuteur (locuteur 2) refuse, le remercie de son invitation et dit au revoir. Lors de cette interaction, le locuteur 1 exprime son respect et son attention envers son interlocuteur en l'invitant à venir dîner chez lui, mais en même temps, il se montre comme quelqu'un d'hospitalier, de généreux et de chaleureux. De son côté, le locuteur 2 est conscient de la valeur feinte de l'invitation et en le remerciant, montre la gratitude qu'il a envers lui. Son refus n'est donc pas un FTA pour la face positive du locuteur 1 (comme chez Brown et Levinson) ; au contraire, en refusant une invitation feinte, le locuteur 2 ménage non seulement sa propre face mais aussi la face du locuteur 1. D'après Koutlaki, dans le cas d'une invitation qui ne représente « qu'un *ta'ârof* », « It is, [...], clear to both that the

¹⁰¹ « Ces offres sont perçues comme des expressions de cordialité et de chaleur, même si l'objet de l'offre est indésirable ». (Notre traduction)

offer has a phatic function despite practical and social constraints; in other words, what may seem as perfunctory or disingenuous at instrumental level is a genuine expression of cordiality and warmth at social level. »¹⁰² (Koutlaki, 2002 : 1746).

Selon Beeman, une invitation devant la porte est « une sincère expression de remerciement et d'estime mais rarement une sincère invitation » « une invitation imprévue sera interprétée comme quelque chose d'autre – la plupart du temps comme un pas pour briser l'interaction ou une fermeture convenable » (Beeman, 1986 : 185). D'après lui, les invitations en vue de clore une interaction sont tellement courantes que tout le monde – excepté les locuteurs non natifs – sait qu'il ne convient pas de les accepter. « Si l'offre est sincère, elle sera répétée trois fois et même à ce moment-là, il n'est pas prudent de l'accepter » (*ibid.* : 185-186). Beeman cependant ne fait pas allusion à la fonction phatique du *ta'ârof* qui est essentielle pour comprendre son importance dans les interactions entre Iraniens.

La remarque de notre interviewé Aria qui a relevé que le *ta'ârof*, selon lui, existait aussi en France nous a mis la puce à l'oreille et nous a incitée à voir également ce que nous pouvions trouver à ce sujet. Nous avons donc demandé l'avis les Français de notre corpus sur cette remarque et des lectures parallèles nous ont conduite à découvrir que les invitations feintes (très fréquentes dans le phénomène de *ta'ârof*), ayant comme objectif l'expression de la politesse, se pratiquaient également dans d'autres cultures. C'est en effet le cas de l'anglais américain que nous allons voir à présent.

6.4.4. Invitations feintes (*ostensible invitations*)

Commençons par un exemple : lorsque Mary propose à Justin : « *let's do lunch sometime* », et que lui répond : « yes, let's », Mary fait une invitation feinte et la réponse de Justin est une acceptation feinte (Isaacs & Clark, 1990 : 493). Pour qu'une invitation soit reconnue comme une invitation feinte, il faut que les deux locuteurs de l'interaction se rendent compte mutuellement qu'ils sont en train de prendre part à une sorte de « mascarade » (« pretense »). Il s'agit de prendre part à un jeu de rôle qui a un objectif relationnel et où on cherche à exprimer sa sympathie et sa politesse envers autrui. Les invitations feintes font partie de la famille des

¹⁰² « Il est clair pour les deux [locuteurs] que l'offre a une fonction phatique malgré les contraintes pratiques et sociales ; autrement dit, ce qui peut paraître superficiel ou insincère à un niveau instrumental est une véritable expression de cordialité et de chaleur (d'empathie) à un niveau social ».

actes de paroles feints comme des compliments, des offres, des questions, des excuses, des affirmations feintes (*ibid.*).

Isaacs et Clark (1990), qui ont théorisé ce type d'acte de parole, se sont majoritairement basés sur un corpus d'entretiens avec des jeunes étudiants américains. Ils les ont interrogés sur leurs observations des situations d'invitation réelles et feintes et leur ont également demandé de décrire leur propre expérience d'usage de ces deux types d'invitation. À l'aide de ces entretiens, les chercheurs ont pu constituer un corpus de 156 exemples de situations d'invitation en anglais américain. L'analyse de ce corpus leur a permis de définir cinq principes qui caractérisent les invitations feintes et les distinguent des autres types d'invitations. Pour expliquer ces cinq principes, commençons par donner un exemple tiré de Isaacs et Clark (1990 : 495). C'est un vendredi et Cathy et Ross ont prévu de se retrouver le soir pour travailler ensemble. Tous les deux savent que Ross envisage de conduire jusqu'à Berkeley le lendemain pour voir le match de football entre l'université de Californie (désormais UCLA), Berkeley et l'université de Californie, Los Angeles. Cependant, Ross vient de recevoir un coup de fil d'un ami de Berkeley qui lui demande s'il veut sortir le soir même avec les amis de UCLA qui viennent d'arriver à Berkeley. Ross a accepté l'invitation et appelle Cathy pour annuler leur projet pour le soir :

« Ross: Cathy, Scott just called and told me that Brad and Dave and Rich and a lot of other guys from UCLA are going to be there tonight, so I guess we're going to go a night early. [He explains the plans for the night.] Do you want to come?

Cathy: That's all right. I'll pass.

Ross : Ok. »¹⁰³

L'échange ci-dessus est un exemple d'invitation feinte. Lors de l'entretien que les chercheurs ont mené avec les deux locuteurs, Ross a affirmé qu'il ne s'agissait pas d'une réelle invitation et qu'il ne s'attendait pas à ce que Cathy l'accepte. De son côté, Cathy a compris qu'il ne s'agissait pas d'une réelle invitation et c'est pourquoi, elle l'a refusée.

Selon Isaacs et Clark (*ibid.* : 496-497), certains facteurs sont nécessaires pour qu'une invitation soit considérée comme feinte : 1) *Pretense* (mascarade). Selon ce principe, la personne qui invite ne fait que prétendre faire une invitation. 2) *Mutual recognition*. Ce principe est un élément nécessaire pour distinguer une invitation feinte d'une invitation réelle. Dans l'exemple ci-dessus, les deux locuteurs reconnaissent que Ross était en train de prétendre faire

¹⁰³ Ross : Cathy, Scott vient d'appeler et il m'a dit que Brad et Dave et Rich et d'autres gars de l'UCLA vont être là ce soir, donc, je pense qu'on va partir un jour plus tôt. [Il explique leur plan pour la soirée]. Tu veux venir ?
Cathy : Ce n'est pas grave. Ce sera pour une prochaine fois.
Ross : Ok.

une invitation sincère, autrement, Cathy pouvait accepter sans se rendre compte qu'il ne s'agissait pas d'une réelle invitation. Ou si elle s'en rendait compte, elle pourrait le prendre comme un mensonge ou une proposition hypocrite ou insincère de la part de Ross. C'est donc une sorte de convention (contrat) sociale implicite qui existe entre les deux. Cependant, cette convention n'est pas toujours évidente entre les locuteurs de la même langue-culture ou de langues-cultures différentes, ce qui peut provoquer des cas de malentendus. 3) *Collusion*. À part l'identification mutuelle de ces types d'actes de parole, une certaine complicité entre les deux locuteurs est nécessaire pour que l'interaction aboutisse à ses fins. C'est pour cela que Cathy répond à l'invitation comme s'il s'agissait d'une réelle invitation. Elle peut également y ajouter des excuses feintes ou donner des explications justifiant les raisons pour lesquelles elle ne peut pas venir. 4) *Ambivalence*. Lorsque Ross invite Cathy à les rejoindre, il s'attendrait à ce qu'elle remarque que, vue les circonstances, ce ne serait pas approprié qu'elle rejoigne Ross et ses amis mais que si les circonstances étaient différentes, il aurait très bien voulu être avec Cathy. Le côté ambivalent est que Ross ne souhaite pas, spécialement, que Cathy accepte l'invitation mais il ne veut pas non plus la laisser seule. 5) *Off-record purpose*. Les invitations feintes peuvent être un moyen de ne pas dire certaines choses de manière explicite (*on record*). Dans l'exemple de Cathy et de Ross, l'invitation et le refus étaient tous les deux explicites (*on record*). Cependant, le message fondamental était véhiculé de manière implicite. Ce que Ross essayait de faire comprendre à Cathy est, selon Isaac et Clark (*ibid.* : 497), que « (a) he was breaking their date so that he could go out with the guys, and yet (b) he still would have liked to have been with her – he still enjoyed and wanted her company »¹⁰⁴. Grâce à cette invitation feinte, Ross a exprimé son intérêt pour Cathy sans avoir à exprimer certaines choses directement ; comme la question de savoir si elle avait été *offensée par l'annulation* ou le sujet de sa *loyauté* envers elle. De son côté, Cathy, en refusant l'invitation, montre à Ross qu'elle a bien compris ses bonnes intentions et cela sans qu'il y ait besoin de passer par des explications directes (*ibid.*).

Il y a une similitude entre les invitations feintes et le *ta'ârof* du fait qu'ils sont tous les deux constitués de deux couches ; une couche apparente qui montre une invitation et un refus et une couche plus profonde qui cache des intentions relationnelles qui sont exprimées de manière implicite. Dans ce sens, ni le *ta'ârof*, ni les invitations feintes doivent être pris comme de l'hypocrisie, du mensonge ou une forme d'insincérité mais il faudrait les comprendre comme

¹⁰⁴ « (a) il annulait leur rendez-vous pour sortir avec des amis mais aussi que (b) il aurait quand même voulu être avec elle – il appréciait et voulait quand même sa présence ».

une sorte de *face work* qui adoucit les rapports et évite certains conflits. Il semblerait que les actes de paroles feintes suivent plus ou moins tous un objectif phatique qui est relevé par Salmani-Nodoushan (2006 : 911) « [...] ostensible invitations are part of the phatic use of language or phatic communion – the aim of which is a tacit trial on the part of the inviters to achieve politeness and social integrity »¹⁰⁵. Etant donné que l'usage phatique est présent aussi bien dans les actes de parole feintes en anglais que dans le *ta'ârof* en persan, on peut conclure que ces deux phénomènes suivent un même principe, même si le fait d'avoir un vocabulaire spécifique le désignant en persan révèle son importance dans les rapports interpersonnels entre Iraniens.

6.4.5. Comment distinguer les invitations feintes des invitations réelles ?

Isaacs et Clark (1990 : 498-502) proposent sept indices qui permettent aux locuteurs de comprendre qu'il s'agit d'une invitation feinte. Si on suppose que A invite B à un événement, alors l'invitation peut être de nature feinte si :

1. ***A rend la présence de B à un événement peu crédible.*** L'une des conditions préalables pour qu'une invitation puisse être crédible est que A soit sûr que B peut être présent à un événement E et que A soit en mesure de fournir ce qu'il propose. Si l'une de ces conditions est violée, on peut dire qu'il s'agit d'une invitation feinte. Par exemple, A veut faire une soirée chez lui le weekend avec ses collègues. Au travail, il retrouve ses amis en train de bavarder. Il y a parmi eux le cousin de l'un de ses collègues qui est en visite à Paris et qui va rentrer chez lui le soir même. A annonce l'invitation à ses amis et se retourne vers le cousin et lui dit qu'il sera aussi le bienvenu pour la soirée, tout en sachant que ce dernier ne pourra pas venir car il doit prendre un train le soir même. Bien qu'ils ne soient pas très proches pour que A invite B à sa soirée, les circonstances du contexte ne lui permettaient pas d'inviter trois personnes et ignorer la quatrième. B est aussi conscient de la nature feinte de cette invitation qui a pour objectif la pratique d'un *face work* et l'expression de la politesse et ne relève pas de l'hypocrisie ou de la non sincérité.

On continue avec un autre exemple tiré de Salmani-Nodoushan (2006 : 208), cette fois-ci entre deux Iraniens qui voyagent en voiture ensemble : Monsieur Qoreishi veut

¹⁰⁵ « [...] les invitations feintes font partie de l'usage phatique du langage ou de la communion phatique - dont le but est une tentative implicite de la part de la personne qui invite afin d'atteindre la politesse et l'intégrité sociale. »

descendre à Nodoushan alors que Monsieur Sanobar, qui conduit, veut continuer sa route encore cinquante km jusqu'à Yazd. Lorsque M. Qoreishi descend à Nodoushan, il propose à M. Sanobar :

Exemple 1 :

M. Qoreishi : tashrif biyaarid berim manzel shaam xedmatetun baashim¹⁰⁶. (Venez chez nous pour le diner, s'il vous plait).

M. Senobari : xeyli mamnun. Zahmat midim.
(Merci. Ce sera pour une autre fois).

On peut constater que M. Sanobar, ayant prévu de continuer sa route, ne va pas s'arrêter pour aller diner chez M. Qoreishi. Tous les deux sont conscients de cette impossibilité ainsi que de la pratique du *ta'ârof* dans ce contexte. M. Sanobari ne prend pas cette invitation pour une insincérité mais comme une expression de sympathie et d'attention.

2. ***A reformule l'invitation seulement après que celle-ci ait été sollicitée.*** B peut solliciter l'invitation à l'aide du contexte ou directement. Dans le cas où il le fait par le contexte, on peut imaginer une situation où B apprend que des amis ont prévu d'aller à un événement E mais que lui, est exclu du groupe. B peut poser des questions concernant l'événement qui montrent son exclusion et pousser A à l'inviter. Dans le cas où B sollicite une invitation directement, l'invitation est reformulée seulement après que B a exprimé son désir à A.
3. ***A ne justifie pas l'invitation davantage qu'une simple courtoisie sociale.*** Si A veut que B accepte son invitation, il lui donne des raisons supplémentaires pour qu'il l'accepte. Cela, surtout si l'invitation a été reformulée après qu'elle a été sollicitée par B. A pourra rassurer B en lui donnant des raisons d'accepter ou en rendant l'invitation attirante pour B. Si A ne motive pas l'invitation après le refus de B, celui-ci a toutes les raisons de la prendre pour feinte.

Dans l'extrait ci-dessous tiré de la série télévisée « Fais pas ci, fais pas ça » (Saison 4, 2011) on peut voir comment une invitation réelle est motivée. Fabienne vient voir sa

¹⁰⁶ Le format de translittération utilisé par Salmani-Nodoushan n'est pas le même qui est appliqué dans cette thèse. Nous avons cependant choisi de garder le format initial pour rester fidèle au texte.

voisine (Tatiana) pour lui parler de l'anniversaire de sa fille qui a lieu le même jour que l'anniversaire de la fille des voisins. Tatiana lui propose d'organiser une fête commune pour l'anniversaire des deux filles. Elle invite alors Fabienne et son mari à venir dîner chez eux pour discuter de l'organisation de la fête :

Exemple 3 :

- (1) Tatiana : Vous voudriez dîner ce soir peut-être avec nous ? avec votre mari ? comme ça, on pourra discuter. Depuis le temps qu'on voulait s'inviter !
- (2) Fabienne : Ah, ben écoutez, là, ce soir, je sais pas. En plus, j'ai pas, j'ai pas l'agenda de Renaud sur moi.
- (3) Tatiana : S'il vous plaît !
- (4) Fabienne : Non, mais ça devrait aller. D'accord.
- (5) Tatiana : Super, merci. À ce soir alors.

Il s'agit ici d'une invitation spontanée, mais sincère. Dans la réplique (1) où Tatiana reformule son invitation, elle anticipe la possibilité de refus de la part de son interlocutrice et intègre deux justifications qui devraient inciter Fabienne à accepter l'invitation : le dîner est l'occasion de discuter de l'anniversaire des filles mais c'est aussi l'opportunité pour les deux familles de se connaître davantage. Malgré cela, Fabienne n'accepte pas tout de suite et hésite un peu. Pour la rassurer Tatiana insiste encore (3).

Le corpus d'Issacs et Clark (1990 : 500) montre que 82% des invitations feintes sont motivées par une simple courtoisie sociale contre 47% des invitations réelles. En persan, cependant, d'après la recherche effectuée par Dastpak et Mollaei (2011 : 37-38), les chiffres montrent que 45%¹⁰⁷ des invitations feintes sont motivées, contre 18% pour l'anglais américain. Donc en persan, même quand il s'agit d'une invitation feinte, A a davantage tendance à motiver l'invitation après un refus qu'en anglais (américain). Ce qui montre que l'indice de motivation d'une invitation ne permet pas vraiment de distinguer les invitations réelles des invitations feintes en persan. Cette différence est liée au phénomène du *ta'ârof* et à sa fréquence dans les situations d'invitation. D'après

¹⁰⁷ Il nous faut préciser que la méthode de recueil de données utilisée dans ces deux recherches, ne se base pas sur l'observation des situations d'invitations authentiques. Les auteurs ont fait des entretiens avec des locuteurs de l'anglais américain et du persan qui se souviennent des situations d'invitations feintes et les reproduisent. Des données d'interactions authentiques seraient nécessaires pour confirmer ces pourcentages.

les auteurs, le *ta'ârof* a influencé la préférence des Iraniens : dans les contextes plus formels, les Iraniennes acceptent une invitation seulement après plusieurs tours d'insistance et de refus. Dans ce type de contexte, il est considéré comme impoli d'accepter une invitation tout de suite. Les auteurs indiquent également que d'après leur corpus, la manière d'accepter et de refuser est différente en persan et en anglais américain, sans malheureusement donner davantage de précision à ce sujet. L'on peut donc supposer que ce sont les expressions ritualisées utilisées en persan et en anglais pour exprimer un refus ou une acceptation qui sont différents, comme dans le cas de l'énoncé « je ne veux pas vous déranger » en persan qui exprime un refus marqué d'une certaine ambiguïté (voir ci-dessous).

4. ***A n'insiste pas pour que B accepte l'invitation.*** En ce qui concerne les invitations réelles, il est souvent poli pour A de renouveler son invitation plusieurs fois avant que B l'accepte. D'après Isaacs et Clark (*ibid.* : 501), A pourrait d'abord faire une invitation complète ; B pourrait la refuser ; A pourrait donner d'autres raisons qui expliqueraient pourquoi A devrait accepter ; B pourrait refuser à nouveau ; A pourrait essayer une troisième fois ; et c'est seulement là que B pourrait accepter. Donc, A peut montrer à B que l'invitation est feinte en acceptant son refus dès la première fois et en le privant d'autres chances d'accepter l'invitation.

Ce qui est décrit ici par les deux auteurs évoque très bien le *ta'ârof* où les tours de refus et d'acceptations s'enchaînent et peuvent même aller au-delà de trois fois. Cependant, en français, il semblerait que la réaction à une invitation ne soit pas le refus direct mais plutôt l'hésitation. Etant donné l'absence de recherche spécifique sur les invitations feintes en français, nous nous contentons de faire des suppositions. Ce que nous avançons demande sans doute à être vérifié à partir des données authentiques d'interaction.

En effet, il semblerait qu'en français, la tendance est d'exprimer une certaine hésitation face à une invitation spontanée. Cette hésitation qui peut être aussi de nature feinte a un côté ambivalent : ce n'est ni une acceptation, ni un refus direct. Elle permet à la personne qui est invitée de voir la réaction de son interlocuteur afin d'avoir plus d'indices sur la nature réelle de l'invitation mais en même temps, ce n'est pas un refus direct qui risquerait de mettre en danger la face de A. Si on se tourne de nouveau vers l'exemple 3, Fabienne n'a pas accepté l'invitation tout de suite et a manifesté une certaine hésitation. On peut donc se demander si cette réaction n'est pas une règle de politesse

en français. Il faudrait peut-être ajouter ici que la nature de la relation entre les deux locuteurs est aussi un facteur à prendre en compte. Dans l'exemple 3, les deux locuteurs ne sont pas très proches et leur relation se limite à des salutations entre voisins. C'est pour cela que Fabienne n'accepte pas tout de suite, d'autant plus qu'il s'agit d'une invitation spontanée. Mais l'insistance de Tatiana l'incite à accepter. Dans le cas où les deux locuteurs seraient proches, les échanges de refus et d'insistance seraient beaucoup moins fréquents.

5. *A est vague pour l'arrangement de l'événement E*. Normalement, dans une invitation réelle, A doit préciser le temps et le lieu de l'événement E à B, à moins qu'ils ne soient définis à partir des circonstances de l'invitation. Par conséquent, si ces informations ne sont pas fournies, B peut comprendre qu'il s'agit d'une invitation feinte. La réponse positive à un « il faut qu'on refasse ça chez nous, un de ces jours ! » est donc une acceptation feinte, car B sait qu'il ne s'agit pas d'une invitation réelle.

Pour le persan, prenons un extrait de l'un de nos entretiens avec un informateur français. Gabriel est enseignant de FLE en Iran. Un soir après un cours particulier chez un couple d'Iraniens qu'il connaît depuis un mois, ils lui proposent de venir dîner chez eux un soir, avec sa femme. Gabriel qui est très sensible à la question de *ta'ârof*, répond : « pourquoi pas ». Lorsqu'il commente cet échange, il souligne l'aspect vague de l'invitation car le jour n'est pas précisé mais ajoute qu'il est possible de voir ce type d'invitation en France également. C'est pourquoi, pour lui, ce n'est pas une « vraie invitation » et il attend de voir si la semaine prochaine le couple va y revenir ou pas :

« Mais je pense que c'est un truc qu'on pourrait faire en France aussi. Ouais, tu vois, ils ont pas dit venez demain ou venez la semaine prochaine. Ils ont dit, **un** jour, il faudra que, **un** jour, venez avec votre femme. Ça c'est un truc qu'on fait aussi en France. »

En effet, le contexte tel qu'il est décrit par Gabriel, est assez formel (un cours privé) et ne présuppose pas le recours à une invitation feinte comme formule de clôture de l'échange. On peut donc supposer que le couple désirait sincèrement inviter Gabriel et sa femme pour faire davantage connaissance avec eux mais il voulait d'abord se rassurer de la réaction de Gabriel envers leur proposition. C'est pourquoi ils n'ont pas proposé une date précise.

6. **A livre l'invitation avec des indices inappropriés**¹⁰⁸. Quand A ne veut pas que B accepte l'invitation, il peut ajouter dans son énoncé des indices non verbaux qui peuvent révéler la nature feinte de sa proposition. Ces indices d'après Isaacs et Clarck (*ibid.*) peuvent être l'évitement du regard, les « euhs » (les marques d'hésitation), les pauses, le débit de discours rapide, et finalement, les postures corporelles et l'intonation inappropriée. L'exemple donné par Issacs et Clark (1990 : 501) montre une invitation qui est reformulée seulement après que B l'ait sollicitée : « *Well, uh, do you want to... uh, if you want you can come. I mean it really doesn't matter* ». Les « euhs » et les parties en italique sont des marqueurs qui indiquent la tentation de A à esquiver l'invitation. Les chercheurs ont trouvé 42 % de marqueurs d'hésitation dans les invitations feintes contre 19 % dans les invitations réelles.

Ces six indices ne doivent pas être présents tous simultanément dans les invitations, mais un ou plusieurs peuvent suffire pour considérer l'acte de parole comme feint. L'intensité des indices et leur manifestation dans le langage peut différer d'une langue à l'autre.

D'après ce que nous venons de voir sur les invitations feintes en persan et en anglais (américain), il semblerait que les stratégies utilisées dans les deux langues pour exprimer ces actes sont à peu près similaires. La différence réside dans le degré de certaines stratégies, notamment, les stratégies d'insistance et de refus et les stratégies de motivation. En effet, les Iraniens motivent davantage les invitations et ont tendance à insister davantage même quand il s'agit d'une proposition feinte. C'est justement là qu'interviennent la plupart des malentendus liés au *ta'ârof*. Les Iraniens refusent une invitation ou une offre la première fois parce qu'ils imaginent que leur locuteur va insister ou motiver la proposition au moins une deuxième fois.

Se pose alors la question de l'existence des actes de parole feints en français. L'absence de recherche à ce sujet révèle leur marginalité dans les rapports interpersonnels (même par rapport à l'anglais américain), mais est-ce que cela suffirait pour nier totalement leur usage en français ? Faut-il donc, par exemple, comme le concluent certains apprenants de FLE, toujours accepter les offres en France ? Pour répondre à ces questions, nous allons commencer par voir un exemple.

Lors d'une conférence en 2013 à l'université d'Artois¹⁰⁹, Kerbrat-Orecchioni faisait allusion à une anecdote au sujet d'un doctorant vietnamien qui n'était en France que depuis peu de temps.

¹⁰⁸ Nous avons associé les deux indices 6 (« A hedges the invitation to B ») et 7 (« A delivers the invitation with inappropriate cues ») chez Issacs et Clark qui nous ont parus assez proches.

¹⁰⁹ <https://www.youtube.com/watch?v=FPqdKaK9VbI&t=7659s>

Après une conférence à l'université, les intervenants s'apprêtaient à aller au restaurant pour diner et Kerbrat-Orecchioni s'adressa à ce doctorant en lui demandant : « est-ce que tu veux venir avec nous ? » et celui-ci accepta l'invitation directement, en disant « oui ! ». Ce qui a un peu surpris Kerbrat-Orecchioni qui s'attendait à ce qu'il fasse plus de « manières » et à ce qu'il dise : « ah, vraiment ? mais moi, je suis pas ..., sous quel titre ? etc. » (1 :52 :08). Bref, elle ne s'attendait pas à une acceptation directe qui est dans ce contexte interprétée comme une sorte d'imposition. Elle s'attendait à une forme d'hésitation ou même à un refus, d'une part, parce que le diner était peut-être réservé aux intervenants et non aux doctorants qui assistaient seulement à la conférence et d'autre part, du fait d'une certaine relation hiérarchique entre les intervenants et les doctorants. Dans ce cas, la personne qui propose l'invitation, et qui est hiérarchiquement supérieure, s'attendrait à ce qu'une certaine gratitude soit exprimée par la personne hiérarchiquement inférieure qui recevait l'invitation. Une acceptation directe, et sans hésitation, pourrait être vécu comme une atteinte à la face positive de la personne hiérarchiquement supérieure qui voudrait que son geste (gentillesse, ouverture, etc.) soit reconnu par l'interlocuteur.

Pour résumer, sans risquer des dérives d'interprétation, dans cette situation, la réponse attendue était l'expression de l'hésitation et non pas une acceptation directe comme celle du doctorant vietnamien. Kerbrat-Orecchioni mentionne cet exemple pour illustrer les types d'erreurs qui peuvent intervenir lors de la communication interculturelle. En effet, ce doctorant vietnamien avait constaté qu'en France, on avait tendance à accepter les invitations directement, contrairement à ce qui se passait au Vietnam où dans une situation hiérarchique similaire à celle de cette anecdote, « il y a tout un cycle de dénégation rituelle etc. et c'est plus long qu'en France. Donc il avait cru qu'en France, après une offre, on disait oui tout de suite, ce qui n'est pas vrai, **du** tout, sauf que, c'est moins long comme cycle » (1 :52 :59). L'étudiant vietnamien a fait une hyper-généralisation (Selinker, 1969) de ce qu'il avait observé dans ses interactions en France en pensant s'ajuster à la culture de l'autre. Mais l'étonnement de Kerbrat-Orecchioni face à la réaction de cet étudiant révèle également qu'il y a eu à ses yeux transgression d'une règle de politesse où une certaine forme de déférence était attendue dans cette situation.

Bien que nous ne puissions pas tirer de conclusion générale à partir de cet exemple, nous pouvons néanmoins faire l'hypothèse que les actes de paroles feints (comme hésitation de politesse qu'on a vu ci-dessus), du fait de leur objectif phatique et adoucisseur, existent également en français, mais que comme on l'a aussi déjà mentionné, ils diffèrent du persan ou de l'anglais, dans l'intensité des indices et la manière dont ils se manifestent dans le langage.

Une acceptation directe pourrait aussi être vue comme impolie en français et certaines stratégies doivent être mises en place pour atténuer le FTA.

Voyons maintenant comment la conception de la politesse peut influencer l'ethos communicatif d'une collectivité.

6.4.6. Quelques marqueurs pour différencier les conceptions de la politesse

Selon Kerbrat-Orecchioni, la conception de la politesse est l'un des aspects fondamentaux du fonctionnement des interactions (1994 : 88). Selon elle, l'ensemble des règles qui constitue les systèmes de politesse se base sur trois principes généraux :

- 1) *Principes « A-orientés » (qui dictent les comportements que le locuteur est censé observer vis-à-vis de son partenaire d'interaction), vs « L-orientés »¹¹⁰ (qui nous disent comment il convient de se comporter envers soi-même).*
- 2) *Principes relevant de la « politesse négative » (qui consiste à éviter d'accomplir un FTA, ou à en adoucir la réalisation au moyen de quelques procédés de « mitigation ») vs « positive » (production d'actes carrément valorisants pour autrui, comme le cadeau ou le compliment).*
- 3) *Principes qui concernent la « face négative » (i.e. : « territoire », avec ses différentes composantes), ou au contraire « positive » des participants (i.e. : leur narcissisme, la « face positive » étant celle que dans la langue ordinaire on peut « perdre » ou « garder »). (ibid.)*

En ce qui concerne le premier principe, ce qui distingue les ethos communicatifs concerne le degré d'importance accordé à la face de l'allocutaire (A) ou à la face du locuteur (L). Dans certaines sociétés, on accorde autant d'importance à la face du locuteur qu'à celle de l'allocutaire ; les intérêts des deux partenaires sont donc autant privilégiés dans l'échange. C'est le cas de la société française selon Kerbrat-Orecchioni (*ibid.* : 89). Dans d'autres sociétés, comme la société iranienne, la tendance est davantage de privilégier les intérêts de l'allocutaire, ce qui en même temps permet de donner une image positive de soi (rehausser le *shakhsiat* de l'autre, pour rehausser son propre *shakhsiat*). Ce principe est comme on l'a vu, présent dans la

¹¹⁰ « A » représente l'allocutaire et « L », le locuteur.

pratique du *ta'ârof* en persan. Dans les situations de communication interculturelle, certains locuteurs Iraniens pourraient attendre plus d'attention de la part de leur allocutaire, et celle-ci ne se produisant pas au degré et à la forme dont ils s'y attendent, ils pourraient considérer l'autre comme « froid », « brut » ou « plutôt fermé ». De la même manière, un locuteur français qui chez des Iraniens voit qu'on lui apporte une assiette de fruits, alors qu'il venait juste de refuser d'en prendre, considérerait cet acte comme un choix qui lui a été imposé, un manque de respect de sa volonté et de ce fait, une atteinte à sa face négative.

En ce qui concerne le deuxième principe, d'après Kerbrat-Orecchioni (1994 : 94), dans certaines sociétés la politesse positive prédomine tandis que dans d'autres, où il s'agit « avant tout de laisser l'autre en paix », prédomine la politesse négative (2002 b : 12). Elle précise cependant que tout est relatif et que définir le degré de politesse positive dans une société ne peut être significatif que dans un cadre comparatif. Il nous semble aussi que des manifestations de politesse positive et négative existent relativement dans toutes les sociétés. Certaines situations ou contextes communicatifs peuvent exiger une forme de politesse négative alors que dans d'autres situations, la politesse positive serait plus de norme. Donc, nous ne cherchons pas à dire que par exemple, la société iranienne est une société à politesse positive, mais le *ta'ârof* comme l'une des principales stratégies communicatives en persan est représentatif de cette forme de politesse.

Le troisième principe s'inspire de la supposition de Brown et Levinson (1987 : 61) sur les deux aspects de la face qu'on a vus auparavant, la face négative correspondant au territoire que l'individu voudra préserver et la face positive correspondant à l'image de soi telle que chacun souhaite qu'elle soit appréciée ou approuvée. Selon Kerbrat-Orecchioni, l'éthos communicatif peut différer selon l'importance accordée au territoire : « les sociétés occidentales modernes » (Kerbrat-Orecchioni, 1994 : 101) sont par exemple, selon elle, plus soucieuses de leur territoire que « les sociétés méditerranéennes, arabes, latino-américaines, ou africaines » (*ibid.* : 103). Mais il nous semble que la notion de territoire est encore une fois assez relative. Prenons l'exemple de certaines questions qui peuvent être considérées comme indiscrettes. Etant Iranienne et d'origine musulmane, en France, il m'a été fréquemment demandé si j'étais croyante et/ou pratiquante ; des questions que j'estime être une atteinte à ma face négative¹¹¹. La religion est pour moi une question personnelle et je ne voudrais pas être questionnée à ce

¹¹¹ Nous nous permettons d'utiliser le pronom « je », car, nous considérons que le chercheur parle ici en tant qu'informatrice.

sujet, sachant que je reçois ces questions parce que je viens d'un pays musulman et bien que je sois consciente que ces questions ne sont pas considérées comme des questions indiscrètes en France, je ressens le poids des représentations qui pèse sur le regard des autres. L'intensité du FTA pourrait changer selon que ce soit une personne d'origine musulmane ou non musulmane qui me pose cette question. J'interprète la question du non musulman comme de la curiosité. Mais quand il s'agit d'un musulman qui me pose ces questions, le risque est plus grand et ma réponse négative pourrait engendrer des critiques, des reproches ou une image négative des Iraniens et en l'occurrence, des Chiites, si mon interlocuteur est lui-même pratiquant.

Cet exemple peut nous apprendre deux choses : d'un côté, les questions d'ordre privé peuvent différer d'une société à l'autre et ce qui est considéré comme privé dans une société, peut être une question banale dans une autre (les questions à propos du salaire sont très courantes en Iran alors qu'en France, ces questions relèvent de la sphère privée). Ce serait une interprétation ethnocentrique que de dire que dans certaines sociétés, on n'accorde pas d'importance au « territoire » ; c'est plutôt la définition du territoire qui est différente. D'ailleurs, la question du territoire ayant des ancrages identitaires, la définition que chaque individu peut en avoir, peut être différente et dans le cas de notre exemple, un autre Iranien, dans les mêmes conditions, ne prendrait pas le fait d'être questionné à propos de sa religion pour un FTA et une atteinte à sa face négative. Mais il se pourrait aussi dans la même logique que le poids du FTA soit plus grand que ce que nous avons ressenti. D'un autre côté, nous constatons que les représentations peuvent avoir un impact important sur l'interprétation d'un énoncé comme FTA ou pas, elles peuvent charger ou décharger le FTA. Dans le cas de notre exemple, le poids du FTA est différemment ressenti selon le locuteur qui pose la question.

Pour conclure cette partie sur la politesse, comme nous l'avons vu, la conception de la politesse peut varier d'une culture à l'autre et ce qui est considéré comme poli dans un pays ne l'est pas forcément dans l'autre. Mais il ne faut pas oublier le caractère paradoxal de la politesse ; dans la même langue certaines situations de communication sont plus ritualisées et exigent davantage de courtoisie que d'autres. Par conséquent, il est très difficile d'associer l'une des composantes de la politesse (politesse positive ou négative) à l'ensemble des pratiques communicatives d'une société. On peut cependant constater que dans certaines situations communicatives, la tendance générale et les exigences à l'échelle macro-sociale sont par exemple plus vers la politesse positive ou négative. En nous intéressant à ces macro-structures, nous pouvons découvrir les idéologies qui sont derrière certaines conceptions des rapports interpersonnels.

Enfin, il nous semble que les notions de « face » et de « FTA » peuvent être de grande utilité non seulement pour comprendre les sensibilités en matière de politesse dans des situations de contacts de langues et de cultures, mais aussi à un niveau plus large, pour nous aider à comprendre et à expliquer la/les cause/s de divers gênes et malaises ressentis dans les rapports interpersonnels interculturels. Les conséquences que les représentations sur soi, sur l'autre et le rapport dominant-dominé peuvent avoir sur l'engendrement des FTA ou FFA sont aussi l'un des intérêts que peut avoir l'intégration de ces concepts dans l'étude de la communication interculturelle.

6.5. Degré de ritualisation

Selon Kerbrat-Orecchioni, un dernier facteur qui peut aider le chercheur à distinguer l'ethos communicatif est le degré de ritualisation de la langue. En effet, selon elle, dans certaines sociétés les interactions *obéissent à des règles contraignantes* et sont caractérisées par *un haut degré de ritualisation* (1994 : 107) alors que dans d'autres, *les comportements sont moins rigidelement normés*, une plus grande marge étant laissée à l'improvisation individuelle. Elle donne comme exemple les sociétés coréenne ou japonaise où une grande importance est accordée aux honorifiques et où les individus sont tenus de les respecter, alors que la société française en tant que société à faible degré de ritualisation est caractérisée par un nombre extrêmement réduit de formules ritualisées. Selon Kerbrat-Orecchioni, en français, *le codage est flou* et laisse une grande marge à *l'improvisation individuelle* (*ibid.* : 108).

Cette distinction correspond de près aux notions de « discernement » et « volition » développées par Hill (1986) et reprises par Ide (1989). S'inspirant de la notion de « wakimae » en japonais (dont l'équivalent est le « discernement ») (Ide, 1989, p. 230), Ide explique qu'en japonais, le comportement des locuteurs n'est considéré comme poli qu'à condition de respecter les normes communicatives qui sont imposées par la situation d'interaction. Ceci est différent d'un autre aspect de la politesse appelé la volition qui permet aux locuteurs un choix actif considérable. Selon l'intention qu'il a, le locuteur peut avoir le choix entre un plus grand nombre de possibilités pour s'exprimer. Selon Ide la théorie de la politesse développée par Brown et Levinson, qui repose sur la notion de la face et de la rationalité, est issue d'un regard ethnocentrique et occidentalisé. Mais sa propre distinction entre sociétés occidentales et

orientales qui repose sur le principe de société individualiste et collectiviste pose également des problèmes.

En effet, la distinction entre volition/discernement proposée par Ide ou celle donnée par Kerbrat-Orecchioni sont utilisées dans une perspective comparative (cross-cultural) qui comme nous l'avons vu peut avoir des défauts (développement des visions stéréotypées). Ce point de vue comparatif et la distinction volition/discernement sont critiqués par Kadar et Mills (2013) qui proposent plutôt de définir le discernement comme « the socially dominant norms of relationally constructive conventional and ritualistic behavior. »¹¹² (Kádár & Haugh, 2013 : 143). En effet, il existe dans chaque langue des pratiques ou des comportements (verbaux ou non verbaux) qui sont conventionnels/ritualisés dans la société. Ces pratiques conventionnelles/ritualisées correspondent à certains contextes de communication et aident au bon déroulement des relations interpersonnelles.

Selon Kadar et Haugh (2013 : 137), pour se comprendre et communiquer, les locuteurs se basent sur les expériences d'interactions précédentes qu'ils ont eues avec leur interlocuteurs (la phase configuration du modèle de Frame, 2013). Mais il y a aussi des situations communicatives qui ne nécessitent pas une « compréhension localisée ». En ce qui concerne la politesse par exemple, Kadar et Haugh précisent que « In many settings, understandings of politeness are arguably less localised in the here-and-now, given that the interactants are expected to follow certain 'script' expectations. »¹¹³ (*ibid.*). Ceci correspond à un principe universel de communication. Des exigences à l'emploi de certaines formules conventionnelles/ritualisées existent dans toutes les langues. Seulement, dans certaines langues, l'importance qui est accordée à ces formes ritualisées dans le discours est plus grande que dans d'autres. En persan par exemple, comme on a pu le voir précédemment, l'expression de *ta'ârof* dans des situations d'invitation ou d'offre s'effectue à l'aide de certaines formules ritualisées. Tandis qu'en français, ces situations sont moins ritualisées et se négocient directement entre les locuteurs. Par contre, d'autres situations d'échange comme les salutations dans les commerces peuvent être plus ritualisées qu'en persan ou dans d'autres langues.

¹¹² « les normes dominantes dans la société qui correspondent aux comportements conventionnalisés/ritualisés qui sont construits dans les relations. » (Notre traduction)

¹¹³ « Dans de nombreux contextes, les compréhensions de la politesse sont sans doute moins localisées dans le moment présent, étant donné que les interactifs sont censés suivre certains "scripts" attendus. » (Notre traduction)

De manière générale, les formules et comportements conventionnels/ritualisés sont importants car ils réduisent l'incertitude dans la formation et l'interprétation de la politesse linguistique (Kadar & Mills, 2013 : 147) :

« [...] conventions reduce uncertainty in the formation and interpretation of linguistic politeness for the simple reason that by relying on them, the interactants can follow pre-existing ways of understanding politeness. It can be argued that if localized understandings of politeness arise in the here-and-now of interaction, such conventions (and conventional rituals) represent a pre-existing frame for understanding politeness in the here-and-now. »¹¹⁴

Kadar et Mills (*ibid.* : 148) précisent que les formules conventionnelles/ritualisées doivent être envisagées à deux échelles : 1) l'échelle sociale qui comprend les conventions à l'échelle macro sociale et 2) l'échelle du groupe qui se base sur les conventions micro-sociales qui sont le résultat des interactions entre les membres des groupes sociaux. Il y a un rapport réciproque entre ces deux échelles. Les conventions de l'échelle sociale peuvent être reprises à l'échelle micro, engendrant des variations nouvelles comme des formules de conventions de groupes. Et de la même manière, les formules devenues conventionnelles à l'échelle micro peuvent élargir leur marge de manœuvre et devenir populaires à l'échelle sociale (macro).

En langue maternelle, ces formules sont acquises à travers la socialisation. Pour l'apprenant de langue qui se trouve dans un contexte d'immersion et qui peut être familiarisé avec quelques formules conventionnelles/ritualisées à l'échelle macro-sociale, il sera question d'une nouvelle démarche de socialisation à travers les contacts qu'il établit avec les groupes sociaux qu'il est amené à fréquenter. Sa socialisation est donc liée à son intégration dans la société d'accueil. La question qui se pose n'est donc plus de savoir si l'apprenant vient d'une société à ethos fortement ritualisé ou pas, mais comment il va s'appropriier les formules conventionnelles/ritualisées de la langue cible et se demander s'il voudra les appliquer dans la communication ou pas.

En guise de conclusion concernant l'ethos communicatif, il est important de souligner que celui-ci, en tant que profil communicatif d'une collectivité, ne peut représenter un ensemble homogène. Malgré cela, nous avons pu constater qu'il y a un rapport entre la conception qu'une société a des rapports interpersonnels et de la politesse avec certaines préférences ou comportements linguistiques et non linguistiques dans la communication. Comme nous avons

¹¹⁴ « [...] les conventions réduisent l'incertitude dans la formation et l'interprétation de la politesse linguistique pour la simple raison qu'en s'y basant, les interactants peuvent suivre des modèles préexistants pour comprendre la politesse. On peut affirmer que si la situation exige une compréhension localisée de la politesse dans l'état présent de l'interaction, ces conventions (et les rituels conventionnalisés) représentent un cadre préexistant pour comprendre la politesse dans l'état présent de l'interaction. » (Notre traduction)

pu le voir, la conception que les Iraniens et les Français peuvent avoir des relations interpersonnelles est différente au niveau macro. Dans la communication interculturelle, ce sont ces différences qui peuvent être à la base des malentendus sociopragmatiques et pragmalinguistiques. Néanmoins les individus peuvent avoir des réactions variées face aux différences culturelles en fonction de leur sensibilité et ouverture à l'altérité. Par conséquent, ils peuvent vivre les situations interculturelles différemment. C'est ce que nous allons voir par la suite.

Conclusion du sixième chapitre

Dans ce chapitre, nous avons pu survoler différents outils qui nous permettront de présenter une analyse plus approfondie des thèmes de difficultés retenus de nos entretiens (cf. chapitre 4) à savoir la conception des rapports interpersonnels (hiérarchiques et égalitaires) et la conception de la politesse. Ces outils étant de nature assez variée, ils nous donneront l'occasion d'étudier, de différentes dimensions, les situations de rencontre interculturelle décrites par les interviewés.

Certains éléments culturels (les conceptualisations culturelles ou les valeurs) peuvent se manifester dans les comportements langagiers d'une communauté et notamment, dans la manière dont les relations interpersonnelles se construisent (Kerbrat-Orecchioni, 1994). Les conceptualisations culturelles et les schémas influencent la manière dont les membres d'une communauté interprètent le message véhiculé dans la communication et à une échelle macro peuvent constituer des ethos communicatifs qui, bien que relatifs, sont représentatifs d'un ensemble d'éléments culturels partagés par les membres d'une société. Ainsi, alors que dans une société, la tendance serait davantage de laisser l'autre en paix, dans un autre contexte social, on privilégierait (en tout cas dans l'apparence) les intérêts de l'autre, en lui faisant des offres, des invitations, des compliments, etc. De la même manière, dans une société, on pencherait plus pour les relations égalitaires alors que dans un autre, en suivant certains schémas culturels, on se « rabaisserait » pour permettre à l'autre de « rehausser » sa face. Ou encore, la manière dont les sociétés définissent la notion de territoire peut être plus ou moins différente.

Dans la communication interculturelle, lorsque les deux interactants n'appartiennent pas à un même ethos communicatif ou ont des conceptualisations culturelles différentes, ils peuvent interpréter différemment une situation de communication donnée et ce qu'elle implique comme comportement linguistique, non linguistique et relationnel. Ce décalage dans les schémas interprétatifs peut causer des cas de malentendus interculturels (chapitre 7). En ce qui concerne le persan et le français, comme on a pu le constater, c'est principalement le phénomène du *ta'ârof* et le concept de la face (*shakhsiat* et respect) qui distinguent l'ethos communicatif dans les deux sociétés. Le *ta'ârof* est non seulement à la base de la conception de la politesse iranienne mais intervient, également, dans la conception des relations hiérarchiques et égalitaires entre Iraniens. En effet, les relations hiérarchiques sont aussi pensées et conçues en termes de « *ehterâm* » ou de respect. Il faut également souligner une tendance dans l'ethos communicatif français à privilégier les rapports d'égalité et de réciprocité qui va à l'encontre

de la conception de respect et de *ta'ârof* qui impose une certaine hiérarchie dans les rapports interpersonnels dans la société iranienne.

Le modèle comparatif de l'éthos communicatif que nous avons emprunté à Kerbrat-Orecchioni nous a permis de comprendre ce qui distinguait les sociétés française et iranienne en termes de conception des relations interpersonnelles et de politesse. Cette distinction nous permettra de comprendre la source de malentendus interculturels qui peuvent surgir dans la phase de préfiguration d'une interaction. Mais les théories de la politesse (principalement, celles de Goffman et de Brown et Levinson), nous aideront à étudier également la manière dont les interactions interculturelles sont vécues par les Iraniens et les Français de notre corpus en ce qui concerne les notions de face et de *face threatening acts* (FTA).

Chapitre 7.

Compétence communicative et expérience de la différence

Dans ce chapitre, nous présenterons la suite de notre cadre théorique qui nous permettra d'effectuer une analyse plus approfondie des entretiens que nous avons recueillis dans le cadre de notre enquête de terrain avec les expatriés (en Iran et en France).

Nous aborderons dans un premier temps la notion de compétence communicative et son développement lors de la socialisation en langue maternelle et soulignerons les différences que cela peut représenter avec la socialisation de l'adulte dans une langue étrangère (Lx). Nous nous intéresserons ensuite aux malentendus qui peuvent survenir lors de la communication interculturelle. Cela est d'une part, lié à la compétence sociopragmatique de l'apprenant et d'autre part aux stéréotypes qu'il peut avoir ou construire de l'autre en situation de contact de langues et de cultures. Enfin, afin de comprendre une partie des réactions que les apprenants peuvent avoir envers l'autre dans les interactions interculturelles, nous étudierons la sensibilité à l'altérité à travers le modèle de développement de la sensibilité interculturelle (Bennett, 1986) et la typologie englobante de l'interculturalisation (Blanchet & Coste, 2010).

7.1. La compétence communicative et son développement

Après avoir étudié la compétence communicative et ses composantes, nous nous intéresserons au développement de cette compétence en L1 et lors de l'apprentissage d'une langue étrangère (Lx). Nous verrons que la socialisation en L1 et en Lx présente des différences, surtout en ce qui concerne la compétence pragmatique.

7.1.1. Compétence communicative

Depuis Hymes (1972), nous savons que la seule compétence linguistique ne permet pas de communiquer dans une langue et qu'il faut aussi disposer d'une compétence relative à l'usage de la langue. Les membres d'une communauté linguistique partagent donc, d'après Hymes (1984), deux types de compétence : « un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi » (*ibid.* : 47). Ces deux compétences, linguistique et sociolinguistique, constituent ce qu'il appelle « compétence de communication » (1972). Pour Hymes, la compétence de communication – c'est-à-dire le savoir de l'individu de la langue et des normes sociales de son usage – est nécessaire mais pas suffisante pour garantir le bon déroulement de la communication. Il faut également tenir compte des éléments du contexte d'interaction, ce qui pour Hymes correspond à la performance. Il la définit ainsi :

« take into account the interaction between competence (knowledge, ability for use), the competence of others, and the cybernetic and emergent properties of events themselves »¹¹⁵ (1972 : 283).

La réussite de l'interaction dépend donc également de la compétence des autres membres de l'interaction et des éléments émergents du contexte, l'historique des rapports entre les individus, etc. Avec cette définition, Hymes s'oppose au modèle dichotomique compétence/performance avancé premièrement par Chomsky (1965). Pour ce dernier, la compétence correspond au « savoir linguistique du locuteur » et la performance est « la réalisation concrète de ce savoir dans des actes de communication » (Bornand & Leguy, 2013 : 64). Alors que pour Hymes comme on vient de le voir, la capacité d'utiliser la langue en fonction des normes sociales de la communauté linguistique fait partie de la compétence de communication et la performance dépend du contexte de l'interaction et des capacités de négociation entre les interactants.

Dans la communication interculturelle, alors que la maîtrise de la compétence linguistique est nécessaire pour saisir le message communiqué, des lacunes dans la compétence pragmatique peuvent aboutir à des malentendus ou des conflits car l'intention du locuteur n'est pas communiquée de la manière qui est attendue ou n'est pas appropriée au contexte.

¹¹⁵ « prendre en compte l'interaction entre la compétence (savoir, capacité d'usage), la compétence des autres, et les propriétés cybernétiques et émergentes des événements en soi » (Notre traduction)

Liu (2004 : 14) définit deux composantes pour la compétence pragmatique : « knowledge of a pragmatic system, and knowledge of its appropriate use. The former provides the range of linguistic options available to individuals for performing various acts, while the latter enables them to select the appropriate choice given a particular goal in a particular setting »¹¹⁶. En d'autres termes, la compétence pragmatique se compose d'une part d'une connaissance des formules ou expressions utilisées afin d'effectuer différents actes de parole comme la requête, le refus, l'invitation, etc. et d'autre part, d'une connaissance de « où », « quand » et « avec qui » les utiliser. Afin d'être efficace dans la communication, le locuteur doit être capable de choisir l'expression adaptée au contexte et être conscient des éventuels impacts que l'expression choisie peut avoir dans différentes circonstances.

Pour mieux comprendre le processus du développement pragmatique en Lx, nous nous intéressons à la socialisation de l'apprenant en langue étrangère. Mais avant cela commençons par voir le développement de la compétence communicative (le système linguistique et son usage approprié) dans la langue maternelle.

7.1.2. Socialisation langagière en L1

Ochs et Schieffelin ont étudié la manière dont les enfants et les autres novices sont socialisés à travers la langue et apprennent à l'utiliser de façon appropriée et efficace. Dans leur article de 1984, elles s'intéressent au rôle que joue le langage dans la transmission du savoir socioculturel. La socialisation ne concerne pas seulement l'acquisition du langage, mais également le processus par lequel l'enfant devient un membre compétent de la société. L'acquisition du langage passe par l'acquisition de « savoir sur son fonctionnement, sa distribution sociale et les interprétations possibles dans des situations sociales différentes par exemple à travers des échanges langagiers dans des situations sociales particulières »¹¹⁷ (1984 : 277). L'apprentissage de la langue est donc dès l'enfance indissociable de l'apprentissage des savoirs socioculturels qui commence dès le moment où l'enfant naît et se trouve dans un monde qui est socialement et culturellement saturé par les symboles, les idéologies, les pratiques qui au cours du temps contribuent à sa socialisation linguistique et socioculturelle (Ochs & Schieffelin, 2008).

¹¹⁶ « le savoir d'un système pragmatique et le savoir de son usage approprié. Le premier fournit la gamme d'options linguistiques disponibles aux individus pour accomplir divers actes, tandis que le second leur permet de faire le choix approprié en fonction d'un objectif particulier dans un contexte particulier. » (Notre traduction)

¹¹⁷ Notre traduction (« by acquiring knowledge of its functions, social distribution, and interpretations in and across socially defined distributions, i.e., through exchanged a=of language in particular social situations. »)

Cette socialisation continue tout au long de la vie et ne se limite pas seulement à l'enfance. Chaque fois que l'individu se trouve en contact avec un nouveau groupe social, il a besoin de développer des compétences supplémentaires afin de pouvoir communiquer efficacement. De cette manière, il enrichit son bagage sociolinguistique. Selon Cook et Burdelski (2017 : 470), en japonais, en ce qui concerne l'usage des honorifiques, la socialisation continue jusqu'à l'âge adulte. Cela apparaît surtout lorsque l'individu entre dans le monde professionnel, tout particulièrement dans le monde des affaires, où l'usage d'un honorifique non approprié par un employé peut mettre l'image de la société en danger. Par exemple, lorsque des nouveaux stagiaires arrivent dans une entreprise, ils suivent un stage durant lequel on leur enseigne explicitement comment utiliser les honorifiques ou les expressions ritualisées afin qu'ils puissent respecter les règles de l'étiquette et donner une image positive d'eux-mêmes (Dann, 2011 cité par Cook & Burdelski, 2017).

Lors de l'immigration ou de la mobilité, l'individu vit également une nouvelle socialisation qui représente quelques différences avec la socialisation en langue maternelle.

7.1.3. Socialisation en Lx et développement de la compétence pragmatique bilingue

Lors de la socialisation linguistique en L1, la compétence pragmatique de l'individu a un caractère dynamique et peut évoluer lorsqu'il se trouve en contact avec des membres d'autres groupes culturels et sociaux ou prend part à de nouveaux rôles sociaux. Lorsque l'individu adulte apprend une nouvelle langue, il a déjà une compétence pragmatique dans sa L1 qui repose sur ses conceptualisations culturelles et son expérience vécue et peut influencer sa compréhension ou ses attentes de la situation de communication. À travers la socialisation en Lx, il est amené à développer ou changer son système conceptuel. C'est pourquoi, selon Kecskes, la socialisation en Lx, est principalement une socialisation conceptuelle. Il décrit cette socialisation comme : « the transformation of conceptual system which undergoes characteristic changes to fit the functional needs of the new language and culture »¹¹⁸ (2013 : 67). En effet, lors de cette socialisation, la base conceptuelle que l'individu a acquise lors de sa socialisation en langue maternelle évolue en laissant la place à de nouvelles connaissances et de nouveaux savoirs conceptuels liés à la nouvelle langue-culture qu'il apprend. Cependant,

¹¹⁸ « La transformation du système conceptuel qui subit des changements de caractère afin de s'adapter aux besoins fonctionnels de la nouvelle langue et culture ». (Notre traduction)

cela ne veut pas dire que l'individu bilingue (ou plurilingue) a deux compétences pragmatiques distinctes et deux systèmes conceptuels en L1 et en Lx. Selon Kecskes, lors de la socialisation conceptuelle, l'individu développe une compétence communicative (pragmatique) bilingue qu'il sera capable de mobiliser ou d'adapter (plus ou moins) à la situation et au contexte d'interaction.

Afin de mieux comprendre les spécificités de la socialisation conceptuelle, il est intéressant de voir ce qui la distingue de la socialisation linguistique en L1. Alors que la socialisation langagière s'effectue dès l'enfance, et à travers un processus inconscient et presque automatique, la socialisation conceptuelle s'effectue à l'âge adulte et de manière quasi consciente. Selon Kecskes (*ibid.* : 68), les apprenants font des choix délibérés concernant les stratégies pragmatiques à adopter dans la langue-culture cible.

En effet, lorsque les apprenants se trouvent devant des normes et des valeurs dans la Lx qui sont en opposition avec leurs propres conceptualisations des rapports interpersonnels, ces normes et les expressions linguistiques qui sont utilisées pour les exprimer s'acquièrent avec plus de difficulté (Dewaele & Planchenault, 2006 ; Li, 2000 ; Kecskes, 2013). Li (2000) qui a conduit une recherche ethnographique sur des femmes chinoises et leurs socialisations pragmatiques dans un contexte professionnel et en interaction avec des Américains a remarqué qu'elles ont progressivement développé des capacités à reformuler des requêtes plus directement que ce qu'elles avaient l'habitude de faire dans leur langue maternelle. Cependant, ces femmes manifestaient une certaine résistance face aux stratégies communicatives de l'anglais américain qui étaient vraiment en désaccord avec leurs valeurs personnelles ou leurs croyances culturelles. L'une de ces femmes a même essayé de socialiser ses collègues américains en les incitant à abandonner les comportements qui lui paraissaient impolis (comme lui lancer un dossier au lieu de le lui donner en main propre) pour adopter une stratégie qui était moins offensante envers elle. Dans une autre recherche effectuée sur les apprenants de coréen langue étrangère, Brown (2013, cité par Li, 2017 : 58) a remarqué un usage inapproprié des honorifiques. Ces ratés pragmlinguistiques n'étaient pas liés aux lacunes linguistiques mais à l'attachement des apprenants à une idéologie d'égalité sociale et relationnelle.

Toutes ces recherches montrent que la volonté de l'apprenant joue un rôle important dans l'appropriation des stratégies pragmatiques dans la nouvelle langue-culture. Il est vrai que Ochs et Schieffelin (2012 : 4) ont déjà souligné la place de la volonté dans la socialisation linguistique et s'opposent à une vision unilatérale et déterministe de la socialisation linguistique ainsi qu'à

une acquisition passive de la compétence communicative par l'enfant. Lors de la socialisation, le contact avec des personnes, des artefacts et un environnement culturellement et socialement construit favorise la participation des novices et des enfants à des activités communicatives et les aident à développer certaines compétences sociales mais ce contact ne détermine pas pour autant leur façon de voir, de penser et d'agir (*ibid.*). La socialisation langagière est donc un processus interactionnel qui considère l'individu/l'enfant/le novice comme « agents in the social world and investigates how their actions contribute to variations in and transformations of prescribed practices »¹¹⁹ (Sterponi, 2012 : 242). Et pourtant en ce qui concerne la socialisation en langue étrangère, nous avons tendance à oublier la volonté de l'apprenant. Selon King et Baxter Magolda (2005), par exemple, l'individu progresse vers une plus grande compétence communicative interculturelle simplement par une étude, une observation ou une interaction prolongée avec les membres d'un autre groupe culturel. Certes, la quantité et la durée de contact avec l'autre peuvent être efficace dans la connaissance de la culture de l'autre mais comme nous venons de le voir, il ne suffit pas de connaître les règles pragmatiques dans une langue, il faut également vouloir les appliquer. La question de l'identité joue donc un rôle important dans le choix du comportement à adopter.

Une autre différence entre la socialisation linguistique et la socialisation conceptuelle réside dans l'accès direct ou indirect à la nouvelle langue-culture apprise. En effet, lors de la socialisation en langue maternelle, les connaissances linguistiques et socioculturelles sont acquises en même temps. Cependant, l'apprentissage d'une Lx s'effectue le plus souvent sans un contact direct avec les locuteurs de cette langue et l'enseignement se concentre davantage sur les éléments linguistiques sans que le fondement culturel et conceptuel soit forcément abordé. Selon Kecskes, « in L2 acquisition, pragmatic socialization is more about discourse practices as related to linguistic expressions than how these practices relate to cultural patterns, norms, and beliefs »¹²⁰ (2013 : 69). Cela peut être d'autant plus vrai lorsque le contexte d'apprentissage est assez homogène, par exemple des apprenants iraniens qui apprennent le français en Iran. Les dialogues qu'ils construisent ou les interactions qu'ils ont avec leurs camarades ou avec l'enseignant leur permettent de pratiquer la langue mais ils ne remarquent pas forcément une différence conceptuelle car ils peuvent prédire la réaction de leur

¹¹⁹ « acteurs dans le monde social et étudie comment leurs actions contribuent aux variations et aux transformations des pratiques prescrites ». (Notre traduction)

¹²⁰ « dans l'acquisition de L2, la socialisation pragmatique est plus une question de pratiques discursives liées aux expressions linguistiques que de la façon dont ces pratiques se lient aux modèles culturels, aux normes et aux croyances ». (Notre traduction)

interlocuteur iranien bien que l'échange se déroule en français. Cependant une fois que les apprenants se trouvent en situation de communication interculturelle et en contact direct avec l'autre, ils ne sont pas forcément capables de prédire ces comportements et ces réactions aussi facilement qu'ils le feraient dans un contexte non naturel et avec un autre apprenant iranien. Leurs lacunes en termes de compétence pragmatique pourraient avoir des conséquences dans la communication interculturelle ; ils pourraient vivre des incompréhensions ou même des cas de malentendus.

7.2. Malentendus dans la communication interculturelle

On peut décrire le malentendu comme « une divergence d'interprétations sémantico-pragmatiques effectuées par deux interactants à partir d'un même message dont l'un est principalement le producteur, l'autre l'interprétant. » (Giacomi *et al*, 1984 : 84). Le malentendu repose donc sur une sorte d'ambiguïté et une « illusion de compréhension » (De Hérédia-Deprez, 1986 : 50). Il convient aussi de distinguer le malentendu de l'incompréhension où le locuteur est incapable de comprendre le message du fait de la « non (re-)connaissance de la signification d'un ou plusieurs termes » (Giacomi *et al.*, 1984 : 83). La communication est, dans ce cas, bloquée dès le départ. C'est pour cela que, selon Causa (1996 : 23), on ne peut parler de malentendus dans les communications interculturelles que chez les apprenants qui ont un certain niveau de langue et possèdent un minimum de connaissance lexicale et grammaticale de la langue cible, ce qui a été exactement le cas de nos interviewés.

Pour Béal (2013 : 80-81), les malentendus interculturels peuvent être liés 1) aux transferts pragmatolinguistiques, 2) aux conflits sociopragmatiques ou 3) aux préjugés et stéréotypes que les interactants peuvent avoir de l'autre (ou de soi). Ces trois facteurs ne doivent pas être considérés comme séparés les uns des autres ; une situation de malentendu peut, en effet, être causée par l'ensemble de ces trois éléments.

Les termes « pragmatolinguistique » et « sociopragmatique » sont empruntés à Thomas (1983). Spécialiste de pragmatique, elle se fonde sur les travaux de Chomsky qui définit la compétence linguistique comme la combinaison de la compétence grammaticale et de la compétence pragmatique. La compétence grammaticale pour Thomas comprend un éventail de savoirs en syntaxe, morphologie, phonétique et intonation (*ibid.* : 92). Mais ces savoirs sont coupés du contexte alors que la compétence pragmatique est sensible à l'usage social de la langue en

contexte. Afin de mieux comprendre la compétence pragmatique, Leech (1983) et Thomas (1983) proposent de la diviser en deux composantes pragmlinguistique et sociopragmatique. Des lacunes en ce qui concerne chacune de ces deux composantes peuvent provoquer selon les auteurs des « ratés » ou des dysfonctionnements de communication. Cependant, cette division ne doit pas signifier que ces deux composantes fonctionnent séparément. Elles sont profondément tissées et agissent en harmonie l'une avec l'autre. Thomas le mentionne d'ailleurs elle-même : « I would not, of course, wish to claim that any absolute distinction can be drawn between pragmlinguistic and sociopragmatic failure. They form a continuum and there is certainly a grey area in the middle where it is not possible to separate the two with any degree of certainty »¹²¹ (1983 : 109).

Avant de voir en quoi consiste chacun des malentendus évoqués plus haut, il faut préciser que ceux-ci peuvent avoir lieu à deux niveaux : 1) le niveau de l'encodage où « le locuteur, parce qu'il utilise une langue qui n'est pas sa langue maternelle, commet une erreur qui a pour conséquence que ses paroles ou son comportement produisent un effet différent de ce qu'il escomptait sur le destinataire dont c'est la langue 1 » (Béal : 2002). C'est le cas d'un Iranien qui refuserait l'offre de boisson chez des amis français en attendant que ses hôtes insistent davantage pour la lui offrir mais verrait son refus accepté comme un réel refus alors que cela n'en était pas un et qu'il s'agissait simplement d'un refus de politesse. 2) Le niveau de décodage où « le locuteur encode dans sa langue maternelle, et c'est le destinataire, pour qui c'est une langue 2, qui fait une erreur d'interprétation » (*ibid.*). Cela pourrait être le cas d'un Français qui à la fin d'une soirée chez des proches Iraniens, prendrait l'invitation à rester dormir pour la nuit sérieusement alors que c'est en fait une formule de clôture (un *ta'ârof*) utilisée par l'hôte pour montrer son hospitalité à son invité, et non une réelle invitation.

Dans les deux cas, c'est l'apprenant qui, soit fait un calque sur le système linguistique et culturel de sa langue maternelle, soit interprète le message de son interlocuteur selon les schémas culturels (Sharifian, 2011) et les repères interprétatifs (Blanchet & Coste, 2010) de sa propre culture. Selon Béal (2002), que le malentendu relève du niveau de décodage ou d'encodage, « on part du principe que le malentendu est le résultat d'un conflit entre diverses habitudes langagières et/ou conventions sociales, et l'on recherche la source de l'incompatibilité à ce niveau-là. ». Mais comme nous allons le voir, les représentations que chacun des membres de

¹²¹ « Bien entendu, je ne voudrais pas prétendre que l'on puisse établir une distinction absolue entre l'échec pragmlinguistique et l'échec sociopragmatique. Ils forment un continuum et il y a certainement une zone grise au milieu où il n'est pas possible de séparer les deux avec un certain degré de certitude ». (Notre traduction)

l'interaction a de l'autre peuvent aussi causer des conflits et des malentendus dans la communication.

7.2.1. Pragmalinguistique

La pragmalinguistique est définie par Kasper (1997) comme les ressources linguistiques qui permettent aux locuteurs de transmettre des actes communicatifs et des significations relationnelles ou interpersonnelles (par exemple, les stratégies linguistiques qui permettent d'adoucir ou d'intensifier les actes de communication). Il donne l'exemple de deux formes d'excuse « I'm sorry » et « I'm absolutely devastated. Can you possibly forgive me ? ». Le choix de chacune de ces formules dépend du type de relation sociale qui peut exister entre les interlocuteurs. La nuance qui distingue ces deux formules est maîtrisée par le locuteur natif mais pas forcément par l'apprenant de langue qui, dans des situations de communication interculturelle, pourrait effectuer des calques sur sa langue maternelle (le niveau d'encodage) ou bien faire des interprétations de l'énoncé de l'interlocuteur natif, comme s'il avait le même sens qu'il aurait pu avoir dans sa propre langue (niveau du décodage) (Béal, 2013 : 80). Par exemple, si en français on répond « merci » à une proposition de boisson, cela voudra dire « non, merci » alors qu'en anglais « thank you » dans le même type de contexte, aurait un sens inverse (*ibid.*).

On pourrait par conséquent dire que lorsque des indices linguistiques montrent qu'il y a eu un dysfonctionnement dans la communication (malentendus ou ratés communicatifs), il s'agit d'un transfert au niveau pragmalinguistique. Selon Béal (*ibid.*), une étude comparative entre les actes de communication dans les deux langues concernées par l'analyse peut aider à comprendre ces transferts.

7.2.2. Sociopragmatique

La sociopragmatique correspond selon Leech (1983) à l'interface sociale de la pragmatique qui fait référence à la perception sociale, aux valeurs et croyances qui sous-tendent l'interprétation que les participants à l'interaction se font de la situation de communication. La compétence sociopragmatique d'un locuteur dépend donc de sa capacité à bien accorder le contexte social avec le type de relation qu'il entreprend ou compte entreprendre avec les participants de la communication. Selon Kasper (1997), « Speech communities differ in their assessment of

speaker's and hearer's social distance and social power, their rights and obligations, and the degree of imposition involved in particular communicative acts »¹²². Dans la communication interculturelle, ces différences peuvent provoquer des « conflits de valeurs » ou des « conflits de rôles » (Béal, 2013 : 81). Imaginons un Iranien et un Français qui se rencontrent dans un lieu touristique à Ispahan. Ils sympathisent et parlent de différentes choses. À un moment, l'Iranien veut donner l'adresse d'un bon restaurant à son interlocuteur français et sort son stylo pour la lui écrire sur un bout de papier. Le Français lui fait remarquer qu'il a un très joli stylo et l'Iranien propose de le lui offrir, ce que le Français accepte sans se douter qu'il s'agissait, en fait, d'un geste de politesse (une offre feinte). L'Iranien a réagi selon les normes du *ta'ârof* qui consiste à proposer d'offrir l'objet pour lequel on vient d'être complimenté (Sharifian, 2011 : 135). Il s'agit donc ici d'un conflit de valeur ou d'un raté sociopragmatique qui est causé par la différence dans la conceptualisation de certaines valeurs (associées à une situation de communication spécifique) chez le Français et l'Iranien.

En ce qui concerne les conflits de rôle, Béal donne l'exemple de la relation entre étudiant et enseignant de culture différentes qui peuvent avoir des conceptualisations divergentes en ce qui concerne leur rôle, en termes de *déférence*, d'*autorité*, de *disponibilité*, etc. (2013 : 81). Une étudiante chinoise pourrait par exemple se sentir vexée ou abandonnée par le manque d'intérêt de son directeur de recherche envers elle si lors de leur première rencontre, il ne lui a même pas demandé quel âge elle avait ou si elle était mariée ou pas. Les conflits de rôles sont aussi ancrés dans une certaine conception culturelle des relations et sont liés à quelques valeurs sous-jacentes.

Comme l'a également signalé Thomas (1983), les conflits sociopragmatiques sont en général accompagnés d'un transfert pragmlinguistique car « les formulations calquées sur la langue maternelle reflètent en général la manière dont les participants contextualisent la situation » (Béal, 2013 : 81). Il nous semble cependant que les conflits sociopragmatiques sont assez difficiles à étudier dans les situations d'interaction authentiques car les marqueurs de malentendus ou de conflits peuvent se manifester dans les comportements non verbaux ou para-verbaux comme le regard, les grimaces, l'intonation qui montrent la frustration ou même le silence. Au contraire, l'entretien est un outil favorable pour prendre connaissance des conflits

¹²² « Les communautés linguistiques diffèrent selon leur évaluation de la distance sociale et du pouvoir social du locuteur et de l'interlocuteur, de leurs droits et obligations, et du degré d'imposition impliqué dans des actes de communication particuliers. »

sociopragmatiques dans les interactions interculturelles étant donné que la personne interrogée verbalise et commente ce qu'elle a vécu.

Dans la partie sur l'éthos communicatif, nous avons vu comment certains éléments liés aux valeurs et à la culture (surtout en ce qui concerne le *ta'ârof* et la conception des rapports hiérarchiques) peuvent se manifester dans la langue et les comportements sociaux d'une communauté linguistique et influencer la conception des rapports interpersonnels et de la politesse. Essayons à présent de comprendre la source des ratés sociopragmatiques et des transferts pragmatolinguistiques qui pourraient se produire entre les locuteurs de persan et les francophones.

7.2.3. Stéréotypes et préjugés

Ce qui pourrait biaiser parfois la bonne interprétation des intentions de l'autre sont les préjugés et les stéréotypes que les interlocuteurs peuvent avoir à l'égard l'un de l'autre. Béal décrit les préjugés dans le contexte de la communication interculturelle comme « un ensemble d'idées que l'on se fait sur l'autre en fonction du groupe social auquel il appartient » (2002). Ces idées peuvent selon elle correspondre aux *valeurs, attitudes, croyances* ou *comportements* qu'on associe à ce groupe en appliquant une généralisation à un cas particulier. De la même manière, Cuq (2003 : 224) définit le stéréotype comme :

« [...] une représentation “ cliché ” d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, “ à une idée toute faite ”. Il est donc une vue partielle et par conséquent partielle de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. [...]. La stéréotypie repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification pour un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie » .

Les représentations peuvent exister au préalable de la rencontre interculturelle ou peuvent se construire en situation de contact. Imaginons qu'un Français fasse un voyage touristique en Iran et qu'il rencontre certaines personnes ou qu'il vive certaines expériences. En se basant sur ses rencontres et expériences, il se construit des représentations ou une image globale de la société iranienne. Ses représentations ne peuvent refléter la diversité de la société iranienne mais se limitent à une classe ou un environnement social particulier qu'il a fréquenté lors de son séjour. Ces représentations se fondent surtout sur les différences observées avec sa propre culture, les différences qu'il essaie de comprendre à travers les filtres de ses propres schémas conceptuels.

Selon Ladmiral et Lipiansky (1989 : 206-207), la perception de l'étranger implique différents mécanismes :

- Un *effet de contraste* qui tend à accentuer les différences entre les ressortissants appartenant à des nationalités distinctes ;
- Un *effet de stéréotype* qui conduit à percevoir un étranger à travers des représentations sociales toutes faites portées par la culture d'appartenance et à penser que tous les ressortissants d'une même nationalité correspondent à ces « prototypes » ;
- Un *effet d'assimilation* qui l'amène à accentuer les ressemblances entre les individus de même nationalité.

Ces trois mécanismes illustrent très bien la formation des stéréotypes et représentations en situation de contact de langue et de culture. En effet, la première chose qui interpelle les individus en situation de contact de langue et de culture est la différence qui en général se réfère à la nationalité ou à l'origine de l'autre. Les individus ont tendance à procéder à des catégorisations dans des situations interculturelles (Gudykunst & Kim, 1984). Chaque expérience vécue en contact de la langue et de la culture de l'autre est une occasion de développer des représentations sur l'autre et de les catégoriser afin de le comprendre. Mais ces représentations peuvent aussi devenir des stéréotypes si l'individu exagère les différences alors qu'il n'a pas encore une connaissance approfondie de la culture de l'autre. En effet, « le fait de percevoir une personne comme appartenant à une catégorie amène à lui attribuer les caractéristiques associées à cette catégorie et à mettre l'accent sur celles qui différencient cette catégorie de celles à laquelle le sujet appartient » (Ladmiral et Lipiansky, 1989 : 205). Cette catégorisation conduit à voir les ressortissants de l'autre culture comme ayant tous un comportement similaire et « typique » (*ibid.*) et à ne pas voir la diversité qui existe dans la langue et la culture de l'autre¹²³.

La catégorisation, comme résultat des interactions sociales, est dynamique et permet aussi de les structurer. Il y a une relation dynamique et réciproque entre les interactions et la formation des représentations. Et comme le note Moscovici, « la communication modèle la structure des représentations » (1961 : 77). Ces catégories ne sont donc pas des entités fixes (comme l'a également montré le modèle de Frame (2013)) et peuvent évoluer et se modifier lors de contact

¹²³ Comme nous le verrons plus tard dans ce chapitre, ce type de comportement correspond à une étape encore ethnocentrique de la sensibilité interculturelle.

prolongé avec la langue et la culture de l'autre. Mais intéressons-nous de plus près au processus de catégorisation dans une perspective psychologique.

7.2.4. Catégorisation et formation de stéréotypes

Il existe une différence entre la manière dont un acteur perçoit son propre comportement et la manière dont les observateurs l'expliquent (Nisbett *et al*, 1973). L'acteur explicite son action selon les facteurs situationnels alors que les observateurs qui commentent l'action de l'extérieur, l'associent au caractère interne de l'individu. Par exemple, une personne qui se met à crier dans le bus expliquerait sa réaction comme le résultat de la provocation de son interlocuteur alors qu'une autre personne qui observe ce comportement l'associerait au caractère colérique et nerveux de cet individu. Cette différence dans la perception est expliquée par les auteurs principalement par une simple divergence perceptuelle. En effet, l'attention de l'acteur au moment d'agir est portée sur les éléments situationnels ; il explique donc ses décisions et comportements en fonction de ces éléments. L'observateur, de son côté, perçoit la cause de l'action et du comportement de l'autre comme étant liée à ses traits de caractère et de personnalité. C'est pour cette raison que lorsque l'on communique avec les « étrangers », notre réaction est le plus souvent d'associer leur comportement à leur caractère d'« étranger » et en l'occurrence à leur origine culturelle (Gudykunst & Kim, 1984). Alors qu'on ne ferait pas forcément (ou automatiquement) le lien entre la culture et le comportement de quelqu'un qui est du même groupe culturel et social que soi.

Miller et Steinberg (1975) affirment également que lorsque nous prédisons le comportement de l'autre, nous nous basons principalement sur trois niveaux : culturel, social et psychologique. Pour les auteurs, le niveau social est la source d'information la plus importante qui permet de prédire le comportement de l'autre lors des interactions intraculturelles mais les acteurs sont également capables de voir les variations individuelles liés aux facteurs psychologiques qui peuvent exister chez les membres d'un groupe. A tous ces facteurs s'ajoutent également les éléments environnementaux et contextuels. Alors que le natif se base sur tous ces niveaux (culturel, social, psychologique et environnementaux) pour prédire le comportement de l'autre, l'apprenant de langue, lorsque sa compétence pragmatique n'est pas encore assez développée, pourrait se baser sur ses propres conceptions culturelles pour prédire le comportement de l'autre, ce qui aboutirait à des attentes dans les interactions qui ne seraient pas abouties. Il pourrait également interpréter le comportement de l'autre avec ses propres schémas conceptuels

et, en associant le comportement observé à la culture de l'autre, développer des représentations stéréotypées.

La formation des stéréotypes est une réaction naturelle des individus se trouvant en situation de contact, surtout au début du contact où le fait de ne pas avoir une connaissance culturelle et sociale suffisante pour prédire et comprendre le comportement de l'autre conduit vers un sentiment d'incertitude et d'insécurité (Gudykunst & Kim, 1984). Plus l'expérience de l'individu s'élargit, plus il est capable de baser ses interprétations sur des informations sociales, psychologiques et situationnelles. En ce qui concerne la construction des représentations sociales, Cambra Giné suggère que sa première fonction « est de faire face à un élément nouveau : c'est une façon d'identifier les problèmes, d'interpréter la réalité, de prendre position et de s'adapter, donc maîtriser et de résoudre les questions posées par la vie de tous les jours. » (2003 : 212)

L'une des difficultés que les migrants rencontrent est que leurs schèmes d'interprétation de la réalité ne sont plus fonctionnels, ils ne peuvent plus s'y appuyer pour évoluer dans les situations les plus courantes de la vie (Oesch-Serra et Py, 1997). Dans une telle situation, « le migrant doit reconstruire très rapidement un ensemble d'évidences, de schèmes d'interprétation automatisés, qui lui permettent de se débrouiller tant bien que mal dans son nouvel environnement » (*ibid.* : 31). Ces schèmes d'interprétation, qui selon Oesch-Serra et Py sont de nature discursives, correspondent aux stéréotypes dont l'une des fonctions est d'« attribuer de manière économique et automatique, un sens évident à des événements de prime abord déconcertants » (*ibid.* : 49).

C'est lorsqu'ils se rigidifient que les stéréotypes deviennent problématiques (Gudykunst et Kim, 1984). Ils empêchent alors d'évoluer au contact d'informations nouvelles ou de voir les différences qui existent entre les individus et les groupes sociaux auxquels ils appartiennent. Les auteurs proposent de lutter contre les stéréotypes rigides qui conduisent à des interprétations ethnocentriques et de s'entraîner à garder les stéréotypes ouverts. Ainsi il sera possible de « contrôler » son ethnocentrisme et d'intégrer dans son interprétation et prédiction des comportements de l'autre les informations psychologiques et sociales. L'un des facteurs qui peut influencer la rigidité ou l'ouverture des représentations stéréotypées de l'autre est le degré de sensibilité de l'apprenant à l'altérité.

7.3. Sensibilité à l'altérité

La sensibilité se définit comme la capacité de recevoir les impressions de l'extérieur et d'y réagir mais aussi comme « l'ensemble des phénomènes affectifs vécus par le sujet » et sa « faculté d'éprouver des sensations et des sentiments » (Groux & Porcher, 2003 : 187). La sensibilité dans la rencontre interculturelle consiste à éprouver des sentiments, à s'émouvoir et à réagir par rapport à l'autre. Plus la sensibilité à l'altérité est grande, plus il y a de chance d'aller vers une certaine forme de sympathie et d'empathie dans les relations interculturelles (Bennett, 1986). Pour comprendre le degré de sensibilité dans les relations interculturelles, on peut poser des questions comme : quelle est la réaction des acteurs envers la différence (défense, assimilation, intégration) ? Quelles représentations de l'autre ont-ils ? Voient-ils l'autre comme un tout homogène ou sont-ils capables de voir l'autre dans sa diversité et sa complexité ? Considèrent-ils l'autre comme un danger ou comme une source de curiosité et d'enrichissement ? etc.

Afin d'étudier la sensibilité des acteurs dans les rapports interculturels, nous nous basons sur deux modèles, l'un proposé par Bennett (1986) dans le domaine de la formation professionnelle à l'interculturel dans les entreprises (modèle du développement de la sensibilité interculturelle), l'autre développé par Blanchet et Coste (Processus d'interculturalisation en quatre pôles) en didactique des langues et des cultures. À l'aide de ces deux modèles, nous pouvons voir les réactions possibles à l'altérité avant le contact direct avec l'autre jusqu'à l'expérience prolongée d'un contact interculturel et le développement identitaire auquel cela peut conduire.

7.3.1. Le modèle du développement de la sensibilité interculturelle

Bennett, qui s'intéresse à la formation des professionnels à la rencontre interculturelle, propose un modèle pour comprendre la sensibilité interculturelle des individus en situation de contact interculturel, construit, d'une part, à partir des expériences observées ou rapportées des individus dans des situations interculturelles et, d'autre part, sur ses propres expériences en tant que formateur des cursus ou ateliers interculturels s'écoula sur plusieurs années. Il a remarqué que les étudiants qui étaient confrontés aux différences culturelles réagissaient de manière similaire à mesure qu'ils apprenaient à devenir des acteurs plus compétents dans la communication interculturelle.

Le concept clé sur lequel se base Bennett (1986 : 181) est la différence entre les cultures. Plus la sensibilité de l'individu en ce qui concerne les différences culturelles augmente, plus il devient compétent dans les relations interculturelles (Bennett & Bennett, 2001 : 13 ; Bennett, 1986 : 181). Le modèle cherche non seulement à illustrer « l'évolution des capacités à comprendre et à vivre les différences », mais il tente également de prendre en compte les « stratégies qui font obstacles à ce type d'expérience » (Bennett, 1986 : 181).

Le modèle du développement de la sensibilité interculturelle (désormais MDSI) présenté par Bennett compte six étapes. Les trois premières étapes ont un caractère ethnocentrique et les trois dernières un caractère ethnorelativiste.

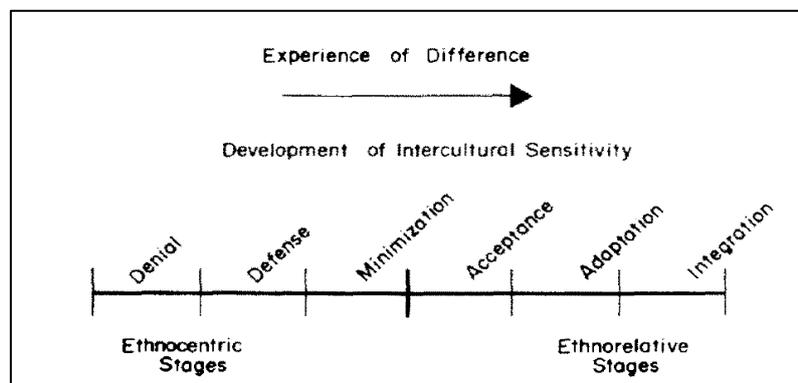


Figure 21. Le modèle du développement de sensibilité interculturelle (Bennett, 1986 : 182)

Comme l'indique la figure 21, qui représente les différentes étapes de la sensibilité interculturelle, plus l'individu évolue dans son expérience de la différence, plus il évolue vers une vision ethnorelative des relations interculturelles. Voyons plus en détail les étapes de ce modèle.

Le déni. Cette étape correspond à l'état le plus ethnocentrique du modèle, quand l'individu a très peu de contact avec les autres cultures pour commencer à en construire une compréhension (ou des catégories) ; sa principale référence est donc sa propre culture. Selon Bennett et Bennett, dans cette étape, soit l'expérience de la différence n'est pas vécue soit elle est vécue en tant qu'un autre indifférencié comme la figure des « étrangers » ou des « immigrants » (2001 : 16). Les personnes qui se trouvent à cette étape ne sont, en général, pas sorties de leur pays. Elles n'arrivent pas à voir la diversité qui existe dans la culture de l'autre et la réduisent à un ensemble homogène.

En persan, et dans la société iranienne, le terme « khârej » qui signifie « extérieur » ou « étranger » est utilisé surtout pour parler des pays occidentaux. L'adjectif « khâreji » est

courant pour décrire les personnes originaires des pays européens ou des Etats Unis ainsi que les objets et les produits venant de l'Occident en général. *Khârej* et *khâreji* ont une connotation positive, surtout chez les jeunes qui essaient de partir à *khârej* ou de se procurer des produits *khâreji* (Khosravi, 2008). *Khârej* fait donc référence à un tout homogène qui comprend en réalité plusieurs pays de cultures différentes. Cependant, d'après ce que Khosravi a remarqué dans l'étude ethnographique qu'il a effectué auprès des jeunes iraniens, pour être qualifié comme *kharej*, le pays en question doit être connu pour une qualité de vie, de travail et d'éducation. Les pays de la région, et notamment les pays musulmans, sont exclus de cette conception (*ibid.* : 103-104).

Dans cet extrait, Khosravi discute avec un groupe de jeunes à propos de Hamid, un Iranien, qu'il connaît et qui veut aller à *khârej* :

« Khosravi : Vous connaissez Hamid ? celui qui a une barbichette qui vient passer du temps tous les soirs dans la cour arrière ? il va bientôt étudier la médecine à l'étranger [*khârej*].

Amir : Où ça ?

Khosravi : Au Pakistan

Ils ont tous ri : Pakistan n'est pas *khârej*. » (Notre traduction)

Sans avoir une connaissance approfondie ni du *kârej* ni du Pakistan et sans même y avoir voyagé, ces jeunes font une hiérarchie entre ce qui est considéré comme occidental et moderne et ce qui est considéré comme oriental et donc plus familier. Ils ne sont pas capables de voir la diversité chez l'autre mais, au contraire, déterminent l'altérité en deux blocs distincts mais homogènes à l'intérieur.

La défense. Ici, la sensibilité à la différence augmente par rapport à la phase précédente, car il ne peut y avoir un sentiment de menace et une réaction de défense sans qu'il y ait une certaine conscience de la différence (Bennett, 1986 : 183). Malgré cela, cette phase est considérée comme ethnocentrique puisqu'elle est caractérisée par la distinction entre « eux » et « nous ». L'apprenant ou l'individu se trouvant dans cette phase est capable de voir la diversité qui existe dans sa propre culture, mais pas chez l'autre, et ne se gêne pas pour faire des généralisations à son propos. L'une des stratégies typiques de défense est, selon Bennett (1986), le dénigrement de l'autre. Il s'agit du développement de stéréotypes négatifs envers la culture, le genre, la race ou toute autre chose qui paraissent différentes chez l'autre. La défense se développe donc autour du sentiment d'être assiégé. Pour les membres de la culture dominante, cette impression d'invasion se manifeste par des propos de type « ils sont venus nous prendre notre travail » (Bennett & Bennett, 2001 : 17). Ils essaient donc, en imposant leur pouvoir, d'éloigner l'autre des institutions. Pour les apprenants ou les membres des groupes non dominants, c'est leur

identité culturelle qui est assiégée par les pressions imposées par la culture dominante. Dans un cas extrême, l'individu du groupe non dominant qui a une attitude de défense, pourrait voir tous les membres du groupe dominant comme étant « engagés dans des oppressions intentionnelles » contre lui (Bennett & Bennett, 2001 : 17). Le sentiment de victimisation exprimé par notre interviewée Parissa est révélateur de cette étape de sensibilité interculturelle. En effet, tout au long de son interview, elle prend une position de victime face aux remarques, aux reprises correctives, etc. de l'autre. À un moment de l'entretien, elle dit même qu'elle voudrait « casser la figure » aux personnes qui lui parlent d'une manière plus ralentie et en articulant pour l'aider à mieux comprendre. Elle généralise le comportement de tous les Français qui la reprennent en la corrigeant comme une atteinte à sa face et comme une sorte d'humiliation qu'ils lui font subir intentionnellement.

Concernant les reprises correctives, un autre interviewé iranien, Amir, a également exprimé sa frustration lorsqu'il se voyait repris plusieurs fois par ses collègues quand il essayait de parler français. Il interprète cela comme un comportement culturel et le compare avec les habitudes des anglophones et des Iraniens qui, selon lui, ont une plus grande tolérance face aux erreurs des non natifs et ne les interrompent pas pour les corriger. Il semblerait qu'être interrompu soit vécu par Amir et Parissa comme une atteinte à leur face, qui de plus instaure une relation d'inégalité entre le natif et le non natif pouvant se retrouver en position inférieure du fait de ses lacunes linguistiques. Amir le décrit même comme le plus grand choc qu'il ait vécu en France.

D'après Bennett, une variation renversée de la défense peut aussi être observée à cette étape où, contrairement à ce que nous avons vu précédemment, l'individu banalise la culture dans laquelle il a été socialisé, en y associant une vision stéréotypée, contrairement à la culture de l'autre qui est considérée comme supérieure à la sienne. Dans un contexte international, ce type d'attitude est appelée « going native » (Bennett & Bennett, 2001 : 18) qui correspond à une volonté de se comporter comme des natifs. La réaction des Iraniens qui trouvent que tout ce qui est associé à *khârej* est meilleur que les produits locaux du pays (la qualité de vie, l'éducation, le travail, etc.) est une manifestation de ce stade de sensibilité. Comme Khosravi (2008) l'a observé lors de son travail ethnographique parmi les jeunes iraniens, tous les produits fabriqués dans le pays sont considérés comme « sans valeur » ou « misérables » comparés aux produits *khâreji* qui sont de « haute qualité ». Khosravi décrit comment les jeunes lui déconseillaient même de manger de la nourriture iranienne qui était considéré comme malsaine et d'essayer plutôt les chocolats, les chips, les chewing gums et les boissons *khâreji* qui étaient importés de

Dubaï. Une constante comparaison avec le *khârej* a abouti au développement d'un « manque de respect pour soi » chez les Iraniens (*ibid.* : 104).

La minimisation. Comme dernière phase ethnocentrique du modèle, la minimisation consiste à « enterrer » les différences au profit des ressemblances culturelles (Bennett, 1986 : 184). Même si les différences culturelles peuvent exister, elles ne sont vécues comme « relativement sans importance » comparé au pouvoir des ressemblances culturelles (*ibid.*). Cette conception de la différence se base sur une vision universaliste de l'individu selon laquelle, soit, « nous sommes tous les enfants de Dieu », soit dans une optique plus éthologique, l'être humain possède un certain nombre de comportements innés et les différences dans les comportements et cultures sont en fait le résultat des « permutations simples de certaines règles sous-jacentes ». Par conséquent, dans le cas d'une minimisation, les différences culturelles sont reconnues et même tolérées dans une certaine mesure mais semblent ne pas poser de problème dans la communication entre individus de différentes cultures car on suppose que la communication se base sur les « terrains d'entente des règles universelles » (*ibid.*). Selon Bennett (*ibid.*), même si cette phase représente une plus grande sensibilité interculturelle, elle ne permet pas une compréhension approfondie de la culture de l'autre.

L'acceptation. Alors que le degré de sensibilité interculturelle augmente, on avance vers le développement d'une vision plus ethnorelativiste. Dans cette étape, l'individu est conscient des différences et les accepte dans leur diversité. Il n'est plus dans une vision dualiste comme les étapes de déni et de défense, mais définit les différences dans le cadre d'un contexte particulier. On constate une transition vers une vision micro de la différence culturelle qui se base sur la « relativité des contextes ». Les différences ne sont pas jugées comme un fait mais comme un processus. L'autre n'a donc pas « un comportement » mais « se comporte » ou n'a pas « des valeurs » mais valorise quelque chose en fonction d'un contexte donné (1986 : 185). La capacité de voir la relativité des contextes est très importante surtout pour les apprenants de langues qui avant cette étape auraient tendance à généraliser leur expérience de contact dans un contexte particulier comme étant transposable à d'autres contextes, sans être sensible à l'existence de variations dans la culture de l'autre (par exemple, un stagiaire iranien qui constate que dans le contexte où il travaille en France on a tendance à se tutoyer même avec un supérieur, conclurait qu'en France, on se tutoie dans le contexte professionnel).

L'individu qui se trouve dans cette phase, relativise ses propres positionnements éthiques et accepte que d'autres positionnements puissent aussi être valides (Bennett & Bennett, 2001 : 19-

20). Cependant, cela ne veut pas dire qu'il accepte ou apprécie forcément ces positionnements. Malgré cela, l'individu est plus ouvert à la différence et ne les perçoit pas comme menaçantes, mais au contraire cherche à les connaître et à les explorer.

L'adaptation. L'adaptation a lieu lorsque le contact avec l'autre devient plus intense comme dans le cas de la mobilité où l'individu se trouve en immersion dans la langue et la culture de l'autre. La simple acceptation des différences ne suffit donc plus pour être efficace dans la communication et le besoin se ressent d'aller au-delà de sa propre conception du monde. L'adaptation consiste donc à être capable de changer ses modes de compréhension de la réalité (« cognitif frame shifting » (Bennett & Bennett, 2001 : 21)) quand le contexte de l'interaction interculturelle l'exige. Ceci est le signe d'une plus grande sensibilité interculturelle.

L'adaptation se manifeste surtout à travers l'empathie qui se définit comme le changement temporaire de ses cadres de références pour se mettre à la place de l'autre (Bennett, 1986 : 185). Lorsque dans la communication, on constate que l'autre est visiblement en train de se référer à une vision du monde très différente de la nôtre, être empathique consiste à changer momentanément sa vision culturelle afin de comprendre l'autre.

L'empathie comme un comportement se manifeste dans les actions qui sont plus adaptées à la culture « cible » qu'à sa propre culture. Ces actions peuvent être soit mentales (poser des questions appropriées) ou comportementales (inclure la capacité de générer des comportements verbaux et non verbaux qui sont jugés appropriés par les membres de la culture cible). On va donc plus loin que la simple acceptation des différences culturelles où l'individu était encore assez passif. Ici, l'individu comprend les différences dans la culture de l'autre et est capable d'agir de manière appropriée à la situation de communication. Cependant, il ne s'agit pas d'un changement de comportement superficiel. Il ne peut pas se résumer à une liste de choses à faire ou à ne pas faire lorsqu'on se retrouve en présence de l'autre. Selon Bennett et Bennett (2001 : 22), « [...] it is important for adapted behavior to emerge because it “feels right,” not because “that is how one is supposed to act” »¹²⁴. Suivre le comportement de l'autre sans vraiment y croire pourrait donner une tournure artificielle à celui-ci ou même être condescendant aux yeux des membres de la culture à laquelle on s'adapte (*ibid.*).

La question qui se pose est de savoir comment on peut être en même temps soi et alterner entre différentes manières d'être ? Bennett et Bennett (*ibid.*) répondent que c'est en élargissant la

¹²⁴ « [...] il est important que le comportement adapté émerge parce qu'il “ se sent approprié ”, pas parce que “ c'est comme cela que l'on est censé agir ” ». (Notre traduction)

définition de soi qu'on peut intégrer des contextes alternatifs. Pour certains, cet élargissement consiste en une augmentation du répertoire des comportements qui peuvent être adaptés à des nouveaux contextes de communication, mais d'autres peuvent devenir biculturels ou multiculturels. Ils ont donc le même rapport émotionnel avec la langue et la culture de l'autre que leur langue et culture maternelle. Par conséquent, selon les auteurs, leurs comportements peuvent changer de manière naturelle et sans qu'ils s'en rendent compte forcément lorsqu'ils sont dans des contextes culturels différents. Le « pluralisme culturel » se dit de la capacité d'une personne à effectuer des changements empathiques couramment (*ibid.*).

Cependant, l'adaptation ne doit pas être confondue avec l'assimilation où l'individu adapte le comportement de l'autre sans avoir un souci d'ethnorelativité. Il ne faut pas oublier que l'adaptation est une étape caractérisée par l'intentionnalité (*ibid.*). Pour résumer, lorsque l'individu est en situation de contact direct avec la langue et la culture de l'autre et en situation d'immersion, il peut développer des comportements empathiques qui tout d'abord consistent à se mettre à la place de l'autre pour mieux comprendre sa vision du monde, mais ces comportements peuvent à terme aboutir au développement d'une identité plurielle et ethnorelative où l'individu peut efficacement changer de comportement empathique selon le contexte communicatif et la langue-culture qui est en jeu.

L'intégration. Dernière étape de la sensibilité interculturelle, elle correspond à l'état d'un individu multiculturel, décrit par Adler (1977 cité par Bennett, 1986 : 186), qui n'est pas simplement « the person who is sensitive to many different cultures. Rather, he is a person who is always in the process of becoming a part of and apart from a given cultural context »¹²⁵. La question de l'identité est donc au centre de cette étape. Par identité, Bennett et Bennett (2001 : 24) entendent « the maintenance of a metalevel that provides a sense of coherence to one's experience »¹²⁶. En général, l'individu qui se trouve dans cette étape de sensibilité est déjà biculturel ou multiculturel. Il a donc besoin de « reconfigurer » son identité de sorte qu'elle soit compatible avec son expérience d'altérité élargie (*ibid.*). Son identité devient alors « marginale » des deux ou plusieurs cultures qu'il a connues (*ibid.*).

Deux types de réponse à cet état de marginalisation peuvent exister : la « marginalité encapsulée » et la « marginalité constructive ». La marginalité encapsulée se traduit par une sorte d'incapacité à être effectif dans de multiples contextes communicatifs d'une culture à

¹²⁵ « la personne qui est sensible à de nombreuses cultures différentes. Au contraire, il est une personne qui est toujours en train de s'intégrer et de se détacher d'un contexte culturel donné ». (Notre traduction)

¹²⁶ « le maintien d'un niveau méta qui donne un sens de cohérence à une expérience donnée ». (Notre traduction)

l'autre. Par exemple, l'individu fait un mauvais choix du contexte et peut avoir recours à un registre familier lorsqu'il est exigé de se comporter de manière formelle. Il peut également avoir du mal à identifier quel comportement est « bénin » dans un contexte culturel et « dangereux » dans un autre (*ibid.*). L'individu dans ce type de marginalité est « auto-absorbé » et « aliéné » par l'élargissement de son expérience. Dans l'état de la marginalité constructive aussi l'individu se trouve en marge des deux (ou plus) cultures qu'il connaît mais il a réussi à restaurer la capacité de facilement aller d'une culture à l'autre. Il porte un regard global (« looking down ») sur le niveau méta de son expérience et arrive à se déplacer d'un contexte culturel à un autre en toute flexibilité.

Le positionnement marginal dans cette étape est considéré comme un point positif qui permet d'effectuer un travail de médiation entre les deux (ou plus) cultures.

Après une brève étude des différentes étapes de ce modèle, nous pouvons souligner son importance pour l'étude du développement de la sensibilité interculturelle en situation d'immersion linguistique et culturelle. Il nous semble cependant que dans ce modèle, le passage de l'étape ethnocentrique de minimisation à l'étape ethnorelative d'acceptation se fasse un peu rapidement. L'individu qui jusqu'alors était incapable de voir les différences et considérait l'autre comme étant une entité homogène, ou minimisait les différences, ou bien avait une résistance et les considérait comme une menace se tourne vers une vision ethnorelative et devient capable de définir les différences en fonction d'un contexte. Nous aimerions donc ajouter que ce passage ne s'effectue pas sans quelques séquelles émotionnelles et peut même être vécu comme un « choc culturel ».

Le choc culturel est décrit par Cohen-Emerique (1999 : 304) comme :

« Une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination ; en un mot, c'est une *expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. Il constitue un élément important dans toute rencontre interculturelle [...]. Ce choc est un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où il est repris et analysé* ».

En effet, le choc culturel est défini ici dans un cadre où l'individu se trouvant en immersion dans la langue et la culture de l'autre, et donc en dehors d'un contexte social qui lui est familier, vit une expérience émotionnelle liée à la découverte de la différence et de l'altérité. Cette expérience certes déstabilisante est un moyen efficace de décentration et de prise de conscience des éléments de communication qui sont propres à sa culture. Il s'agit d'une étape nécessaire

qui peut aboutir à l'adaptation et à l'intégration de l'individu dans la société d'accueil. Il peut donc être le déclic du passage entre la phase d'ethnocentrisme et d'ethnorelativisme.

La prise de conscience de la relativité de ses propres conceptualisations culturelles (Sharifian, 2011) est le point de départ qui mène à la compréhension du système d'interprétation d'autrui (Blanchet & Coste, 2010 : 12).

7.3.2. Le processus d'interculturalisation et sa typologie englobante

Blanchet et Coste développent un regard critique sur la notion d'interculturalité qui, étant aujourd'hui très répandue dans différents champs disciplinaires, se voit réduite à la connaissance « de 'la' culture nationale cible » ou à une vision « angélique » qui rendrait possible les relations entre différentes langues et cultures malgré les différences (2010 : 9). C'est pourquoi les chercheurs préfèrent substituer l'interculturel par l'interculturalisation qui véhicule l'idée d'un processus en construction grâce aux dynamismes relationnels. Si on considère que dans toute relation interpersonnelle, du fait de la complexité qui caractérise chaque individu, il y a une rencontre avec l'autre et une certaine expérience d'altérité, on peut dire que toute relation interpersonnelle est à la base une relation interculturelle (Auger, 2007). L'interculturalisation est donc un processus dynamique qui s'intéresse aux rencontres interindividuelles et à « une expérience concrète de toute forme d'altérité socioculturelle vécue par les individus dans leurs interactions » (Blanchet & Coste, 2010 : 9).

Blanchet et Coste décrivent quatre pôles pour répartir « les modalités et effets interculturels des relations sociales » (*ibid.* : 13-14) :

- **Le contact interculturel** : Ce pôle se caractérise par la prise de conscience de l'existence de personnes « altéritaires », c'est-à-dire des personnes ayant des ressources linguistiques et culturelles différentes. L'individu n'a pas de contact direct avec l'autre et peut développer une vision stéréotypée (stéréotypes positifs ou négatifs) de l'autre. Le contact interculturel peut aboutir à des divergences (rejet de l'existence de l'autre, xénophobie ou glottophobie (Blanchet, 2016)) ou des convergences (ouverture et volonté de rencontrer l'autre).
- **La rencontre interculturelle** : Dans ce pôle, l'individu a des relations sociales régulières avec des personnes « altéritaires » qui peuvent aboutir soit à une divergence – c'est-à-dire à l'ignorance de la relativité des systèmes culturels ou à l'occultation

des différences, qui peuvent avoir comme conséquence l'ethnocentrisme ou l'assimilation – soit à une **convergence** (décentration), si la personne prend conscience de la relativité des systèmes culturels et intègre progressivement les « repères interprétatifs d'autrui dans son propre répertoire linguistique et culturel ». (Blanchet & Coste, 2010 : 14)

- **Le syncrétisme interculturel** : Le contact régulier avec des personnes « altéritaires » aboutit à une appropriation de « repères et de ressources culturels (linguistiques inclus) » par juxtaposition et sans que cela soit vraiment maîtrisé dans toute sa complexité. Ce manque de maîtrise peut encore conduire à la formation de stéréotypes ou à des réactions divergentes. L'individu n'étant pas encore suffisamment conscient de la pluralité de son répertoire peut avoir recours à une stratégie « de coupure » « qui consiste à occulter selon ses interlocuteurs et son environnement certaines de ses ressources culturelles et linguistiques plurielles ». (*ibid.*)
- **La synthèse interculturelle** : L'individu assume consciemment la pluralité de son système interprétatif et l'hybridité et le métissage de son identité culturelle et linguistique. Il croit en « la légitimité des pluralités portées par toute altérité » et est capable de mettre cette pluralité au service de la remédiation dans des situations de malentendus interculturels.

Ces quatre pôles ont à certains égards des points comparables avec les six étapes du MDSI présentés ci-dessus. Le pôle « synthèse interculturelle » correspondrait à l'étape d'intégration où l'individu, ayant une identité pluriculturelle et étant conscient de celle-ci, est capable de communiquer efficacement dans les deux ou plusieurs langues et cultures qu'il connaît. Dans l'étape d'adaptation (syncrétisme interculturel), l'individu se trouvant en situation d'immersion de langue et de culture s'approprie les repères et les ressources linguistiques et culturelles d'autrui. Le pôle rencontre interculturelle et l'étape d'acceptation se caractérisent aussi tous les deux par une prise de conscience de la relativité de son propre système culturel et de ce fait accordent une importance à la décentration. Cela dit, dans l'étape d'acceptation, telle qu'elle est présentée par Bennett et Bennett (2001), le degré d'ethnorelativité est plus grand que dans le pôle rencontre interculturelle. En effet, chez Bennett et Bennett, l'individu est non seulement capable de voir que sa vision de la culture est relative, mais il est également capable de voir la diversité qui existe dans la culture de l'autre, ce qui veut dire que la possibilité de se tourner vers des visions stéréotypées est très minime. Alors que dans la typologie de Blanchet et de

Coste (2010), le risque de glisser vers les stéréotypes existe même jusqu'à l'avant dernier pôle (le syncrétisme interculturel). Sur ce sujet, nous nous approchons davantage de l'idée de Blanchet et de Coste et, comme nous l'avons aussi évoqué plus haut, nous considérons que dans le MDSI, le degré d'ethnorelativité est un peu exagéré dans l'étape d'acceptation et le passage de l'ethnocentrisme vers l'ethnorelativité paraît un peu rapide.

La typologie de Blanchet et de Coste se distingue également du MDSI sur un autre plan. En effet, les deux modèles présentent la situation de rencontre interculturelle comme un processus mais alors que chez Bennett et Bennett, les étapes de ce modèle prennent la forme de marches d'un escalier (pour arriver à une marche supérieure, il est indispensable de passer par les précédentes), la typologie de Blanchet Coste n'a pas un caractère linéaire. En effet, selon les auteurs, « un parcours interculturel est souvent (toujours ?) fait de passages et de retours entre ces composantes » (*ibid.* : 14). Le pôle synthèse interculturelle n'est pas une étape définitive qui garantirait une compétence interculturelle et une intégration dans le groupe ou la société autre, le processus d'interculturalisation « recommence à chaque contact avec de nouvelles altérités qui peuvent reconfigurer l'ensemble du répertoire culturel (et linguistique) de l'individu ». Cette trajectoire fragmentaire est en harmonie avec le caractère dynamique du processus d'interculturalisation. Par conséquent, dans notre travail d'analyse, nous étudierons la sensibilité de l'individu par rapport à la situation particulière qu'il décrit et non pas sa sensibilité dans son ensemble. Comme on a pu le constater dans le modèle de Blanchet et Coste, dans chaque pôle il y a la possibilité d'avoir une sensibilité plus ou moins grande face à la différence et à l'altérité. Cette différence de sensibilité peut aboutir à des réactions plutôt divergentes ou convergentes dans chaque pôle.

Conclusion du septième chapitre

Dans ce chapitre, nous avons pu voir que la socialisation en Lx et notamment le développement d'une compétence pragmatique se placent au niveau conceptuel. Cette socialisation conceptuelle, étant un acte quasi conscient, la volonté de l'individu y joue un rôle important. Les apprenants peuvent choisir délibérément de ne pas utiliser certaines formes linguistiques dans la langue cible parce qu'elles vont à l'encontre de leur conception des rapports interpersonnels. La question identitaire joue donc un rôle important dans l'adoption ou pas des normes de la culture de l'autre. De plus, contrairement à la langue maternelle, les compétences linguistique et pragmatique ne se développent pas simultanément en Lx. En l'occurrence, dans un cadre scolaire ou institutionnel d'apprentissage des langues, l'enseignement est davantage concentré sur les compétences linguistiques que pragmatiques. Ces lacunes en termes de compétence pragmatique peuvent provoquer des ratés pragmalinguistiques et sociopragmatiques lors de la communication interculturelle.

Nous avons également pu voir comment l'apprenant, afin de survivre dans un monde nouveau et être opérationnel rapidement, peut catégoriser les informations qu'il reçoit en représentations stéréotypées. Ces représentations peuvent également être la cause de malentendus dans les interactions interculturelles. Enfin, l'importance de la sensibilité interculturelle dans le regard ethnocentrique ou ethnorelatif porté à l'autre a été démontré à travers deux modèles.

Pour l'analyse approfondie des données qui va suivre, nous ne nous contenterons pas d'étudier les malentendus qui sont liés aux différences dans la conceptualisation des rapports interpersonnels (les ethos communicatifs), nous prendrons également en compte le poids des représentations et des stéréotypes que les interactants ont de l'autre mais aussi d'eux-mêmes. Ces représentations peuvent intervenir dans l'interprétation du message véhiculé dans la communication interculturelle. De plus, étant donné que l'expérience de la rencontre interculturelle peut influencer la sensibilité des individus à l'altérité (mais aussi, inversement, que le degré de sensibilité à l'altérité peut avoir des effets sur la réussite ou l'échec de l'interaction), nous essayerons de définir l'état de sensibilité dans lequel les interviewés se trouvent au moment de l'interaction et l'impact que leur ouverture plus ou moins grande face à la différence peut avoir sur leur interprétation des situations de communications interculturelles qu'ils ont vécues.

Chapitre 8.

Le *Ta'ârof* et le respect, deux questions centrales dans les entretiens

Dans ce chapitre, nous revenons sur nos données d'entretien afin d'en effectuer une analyse plus approfondie. Pour ce faire, deux thématiques qui ont été mentionnées par les interviewés comme les plus problématiques ont été retenues, à savoir le *ta'ârof* et le maintien du respect dans une relation *a priori* hiérarchique. Les notions théoriques développées dans les deux chapitres précédents vont nous permettre de trouver des éléments de réponse à ces questions :

- Comment la politesse est-elle comprise dans la culture de l'autre ? Et quelle est la réaction que les interviewés adoptent face à la découverte d'une différence dans la conception des rapports interpersonnels ?
- Quelle sensibilité à l'altérité peut-on observer dans leurs propos vis-à-vis à la culture de l'autre ?

La réponse à ces questions nous permettra de comprendre le processus de socialisation et du développement de la compétence pragmatique chez les apprenants iraniens et français en situation de contact de langues et de cultures. Nous nous intéresserons d'abord à la notion de respect – qui a été surtout observé dans le discours de nos interviews iraniens – et continuerons avec le *ta'ârof*. Mais commençons par présenter la méthode d'analyse retenue pour l'étude des entretiens.

8.1. Méthode d'analyse

Dans la première partie, notre objectif était de relever les différentes difficultés rencontrées par les interviewés iraniens et français dans leurs relations interpersonnelles interculturelles en France et en Iran. Parmi la dizaine de thèmes évoqués, nous en avons retenu deux, à savoir le

respect et le *ta'ârof* dans les relations hiérarchiques et égalitaires, que nous approfondirons dans ce chapitre. Pour procéder à notre travail d'analyse, nous avons repris l'intégralité des entretiens et, dans un premier temps, avons souligné les parties qui abordaient ces deux thèmes. Dans un deuxième temps, nous avons transféré ces extraits dans un nouveau tableau, chaque interviewé ayant une case où les extraits de ses propos en lien avec les deux thèmes ont été intégrés. Dans cette étape d'analyse, l'objectif n'était pas de trouver des thèmes les plus récurrents mais de pouvoir démontrer la diversité des réactions face à une thématique particulière. En cela, notre méthodologie d'analyse s'apparente à une analyse par entretien (Blanchet & Gotman, 2010) ou étude de cas. Ce type d'analyse se base sur l'hypothèse que « chaque singularité est porteuse du processus soit psychologique, soit sociologique » que l'on veut étudier (*ibid.* : 94). Nous nous sommes appuyée sur l'expérience subjective des interviewés qui décrivent leur expérience des situations interculturelles. Les catégories retenues ne sont donc pas les mêmes pour tous les interviewés mais au contraire peuvent représenter des éléments de contradiction. Cela nous permettra de comprendre la diversité qui existe dans l'expérience de la communication interculturelle.

8.2. Le respect dans les interactions interculturelles *a priori* hiérarchiques

Comme il a été précisé dans le chapitre cinq, la face en persan se compose des deux notions de respect et de *shakhsiat*. Ces deux notions ont une relation de réciprocité, c'est-à-dire que plus on respecte l'autre, plus on améliore l'image de soi (*shakhsiat*). La question du respect a été récurrente dans les propos des interviewés iraniens particulièrement en ce qui concerne les relations de type hiérarchique. Celle-ci est surtout évoquée dans les relations entre professeur et étudiants en France. La plupart des interviewés iraniens la considèrent comme informelle et différente de ce qu'ils connaissaient en Iran. En effet, le rapport étudiants-professeurs se définit en Iran par une distance et s'établit dans un cadre formel et hiérarchique. Habitué à ce système, les interviewés ont témoigné avoir eu des difficultés face au modèle français¹²⁷.

Nous nous intéressons à la réaction que les Iraniens ont eue face à une nouvelle conceptualisation des rapports interpersonnels lorsqu'ils se sont trouvés dans des situations

¹²⁷ Il est bon de souligner que le modèle français pourrait paraître hiérarchique par d'autres sociétés (la société danoise par exemple).

interculturelles en France. Comme nous allons le voir par la suite, la situation de contact a pu susciter des réactions différentes chez nos interviewés.

8.2.1. Respecter l'autre dans le but de donner une image positive de soi

Le respect, en tant que l'un des aspects centraux des relations interpersonnelles entre Iraniens peut s'exprimer verbalement, à travers les expressions de politesse ou non-verbalement, en faisant des gestes, des expressions faciales ou bien à travers la kinésie¹²⁸ (Shahragard, 2001 : 407). En effet, comme nous l'avons vu au chapitre cinq, certaines postures physiques peuvent marquer le respect dans les rapports hiérarchiques. Niloufar, Ali et Shiva racontent que, lors de leur premier jour de cours à l'université en France, ils se sont levés quand le professeur est entré dans la salle de cours, remarquant alors qu'ils étaient les seuls à le faire. Shiva a également précisé qu'elle se levait (pour dire « bonjour ») quand elle voyait un professeur passer dans le couloir, mais a arrêté de le faire quand elle s'est rendu compte que les autres étudiants ne le faisaient pas. Elle exprime son étonnement devant les comportements des étudiants en présence du professeur :

« Ça m'a beaucoup étonnée de voir comment les étudiants sont à l'aise avec le professeur, à quel point, ils s'approchent de lui. Nous on avait toujours une distance d'un mètre avec le professeur. Et puis, le fait qu'ils parlaient quand le professeur enseignait : ils parlaient **ensemble** ! ça m'a beaucoup étonnée. Les étudiants parlaient et il y avait des bruits dans la classe. On n'entendait pas le professeur parce que les étudiants parlaient entre eux. Mohsen¹²⁹ et moi, soit on parlait pas, soit on écrivait pour se parler. »

Garder une distance d'un mètre avec le professeur et le silence en sa présence sont pour Shiva signe de respect et son étonnement est dû à ce qu'elle considère comme un manque de respect des étudiants pour le professeur, même s'il n'est pas normal, en France non plus, de faire du bruit pendant un cours et que certains Français pourraient trouver le comportement des étudiants bel et bien impoli. Ce témoignage correspond au tout début de son arrivée en France et à ses premiers contacts avec le contexte universitaire français. En ce qui concerne la sensibilité à l'altérité, elle prend conscience des différences culturelles et de la relativité de sa propre culture mais dans l'extrait, elle ne se positionne pas contre ou pour cette différence. Elle relève cependant l'aspect négatif du comportement des autres étudiants qui est non seulement une

¹²⁸ La kinésie concerne les mouvements du corps qui sont nécessaires pour pouvoir communiquer dans une société particulière et qui sont intégrés au cours de la socialisation (Birdwhistell, 1972).

¹²⁹ Son camarade iranien.

atteinte à la face positive de l'enseignant (qui voit son désir d'être écouté contrarié) mais qui empêche également les étudiants intéressés de suivre le cours. Nous pouvons supposer que malgré le choc culturel qui a abouti à une prise de conscience, elle se trouve encore dans la phase d'ethnocentrisme puisqu'elle prend ses observations pour un fait culturel et ne peut pas encore voir l'impolitesse de ce comportement.

Alors que Shiva met seulement l'accent sur les différences et exprime son étonnement face à la relation entre étudiants et professeur en France, Yalda exprime son point de vue subjectif : elle est gênée et déçue de voir qu'en France, le professeur n'a pas « la place » qu'il devrait avoir :

« C'est vrai que de manière générale, ils¹³⁰ font pas beaucoup de cérémonie mais avec le professeur, j'aimerais quand même lui montrer plus de respect. Hum j'ai l'impression que ça n'existe pas ici. Le professeur entre dans la classe, il sort, nous au moins on se levait. Je ne veux pas dire que c'était très bien de faire ça, c'était peut-être pas bien non plus. Mais bon ici, même dans leur manière de parler au professeur, j'ai l'impression qu'il y a pas assez de respect. »

La notion de respect représente pour Yalda une valeur morale qu'elle désire préserver même en France. Cependant, tout de suite après avoir exprimé sa préférence pour un modèle de comportement plus respectueux envers le professeur d'université (comme elle avait l'habitude de le faire en Iran), elle relativise cette pratique : « Je ne veux pas dire que c'était très bien de faire ça, c'était peut-être pas bien non plus ». De plus, elle a recours à un modalisateur (« j'ai l'impression que ») pour parler du respect en France, ce qui montre son effort à relativiser les représentations qu'elle met en avant de l'autre. Yalda qui est en France depuis trois ans, a donc une sensibilité à l'altérité qui tend vers une certaine ethno relativité. Elle est consciente que le respect et ce qu'il implique comme comportements et attentes sont différents dans les deux sociétés iranienne et française, mais elle n'arrive cependant pas à se contraindre à une pratique qu'elle considère comme irrespectueuse envers le professeur.

En ce qui concerne l'usage du tutoiement avec un professeur, Yalda explique :

« Je vouvoie mon directeur de thèse bien sûr, mais il y a un autre professeur avec qui je suis devenue amie. Il est plus jeune que moi, en fait c'est un doctorant qui est très brillant. Lui il me tutoie facilement, **j'aimerais** bien aussi le tutoyer mais je me dis que non c'est mon professeur (rire) et donc je le vouvoie. Hum, je sens qu'il y a pas ce type de *respect* ici. »

On peut constater, dans les deux extraits ci-dessus, que Yalda accorde une importance particulière au statut du professeur. Si bien que dans le deuxième extrait, elle ne peut « se permettre » de tutoyer un professeur qui est non seulement moins âgé qu'elle mais qui est aussi

¹³⁰ D'après le contexte, elle veut parler des étudiants français mais ce n'est pas très clair et elle peut aussi vouloir référer aux Français.

doctorant comme elle. En persan la conception des rapports hiérarchiques est surtout basée sur les facteurs de l'âge et du statut social (Shahragard, 2003). Dans le cas de l'interlocuteur de Yalda, son âge ne nécessite pas forcément un rapport hiérarchique ou déférentiel mais c'est le statut social (et plus particulièrement l'image du professeur) qui l'empêche de faire usage du tutoiement : tutoyer le professeur serait lui manquer de respect. Ayant le statut d'étudiant, Yalda se trouve dans une position inférieure et se doit de lui accorder autant de respect qu'à un professeur d'université.

Yalda fait également référence à l'amitié qui existe entre elle et ce jeune professeur. D'après Keshavarz (1988 : 570), en persan, le tutoiement se pratique dans un contexte d'intimité et d'amitié entre des amis proches, des collègues (entre eux et hors de la vue des personnes extérieures), des pairs, des camarades de classe et des conjoint(e)/partenaires. Alors qu'en français, l'usage du tutoiement ne représente pas systématiquement une relation d'amitié ou d'intimité mais comme il se pratique également dans certains des contextes professionnels, il relève davantage d'une tendance à instaurer une relation de réciprocité ou de solidarité (Chapitre six). En ce qui concerne notre extrait, nous ne disposons pas vraiment d'éléments qui peuvent nous permettre de savoir si la relation entre Yalda et ce professeur était amicale ou pas mais ce qui est sûr c'est que Yalda l'interprète ainsi (« [...] il y a un autre professeur avec qui je suis devenue amie »). L'envie de tutoyer ce professeur vient également de cette volonté de lui exprimer ce sentiment d'amitié mais elle est déchirée entre son désir d'exprimer de l'amitié et l'importance qu'elle accorde à l'expression du respect pour un professeur. Cependant, il est important de relever que dans les deux extraits, Yalda exprime un sentiment de déception qui se manifeste à trois reprises toujours avec un modalisateur (j'ai l'impression que, je sens que) suivi de l'évocation de l'absence de respect envers le professeur en France (« j'ai l'impression que ça n'existe pas ici » ; « Mais bon ici [...] j'ai l'impression qu'il y a pas assez de respect » ; « je sens qu'il y a pas ce type de respect ici »). Ce sentiment de déception qui est également lisible dans l'intonation de sa voix, peut s'expliquer dans le rapport entre le respect et le *shakhsiat* (image de soi). En effet, elle a constaté que dans un contexte francophone, sa tentative d'exprimer du respect au professeur (comme un acte de « other rising » et « self humbling »), n'est pas aussi valorisée qu'en Iran et par conséquent ne lui permet pas de ménager sa propre image et son *shakhsiat* (se présenter comme quelqu'un de « bâ shakhsiat »). Elle est par conséquent privée des outils qui lui permettaient de se montrer comme quelqu'un de respectable et de se mettre en valeur aux yeux de son professeur.

8.2.2. Perdre ses repères dans l'expression du respect

Niloufar fait également référence à l'absence de certaines conceptions de respect en France mais ce qui la contrarie le plus est l'absence de règle précise concernant la politesse et le respect dans une relation hiérarchique :

« Je comprenais pas si ici, il faut appeler le professeur “ *Madame* ” ou bien par son prénom ? et je savais pas comment je devais me comporter avec ma directrice. J'avais vu que l'ambiance était très rigide dans mon École mais j'avais aussi constaté que l'une des doctorantes, appelait ma directrice par son prénom ou quand je suivais des cours à Paris 3, la professeure nous demandait **elle**-même de l'appeler par son prénom. Par exemple elle disait “ *appelez-moi Charlotte* ”. Je comprenais pas... C'est difficile, tu sais pas quoi faire est-ce qu'ici il est de coutume d'appeler le directeur par son prénom ou il faut l'appeler par *Madame* ? ou bien il y a certaines expressions verbales qu'on utilise pour montrer du respect à l'interlocuteur, au professeur par exemple qu'on utilise en persan et je me demandais si c'était¹³¹ aussi courant de les utiliser en français. Et puis, je pensais que ce type de respect n'a pas de sens ici. Euh ... par exemple une fois une doctorante est venue dans notre cours pour faire un exposé, elle était très à l'aise et s'est même assise sur la table alors que la professeure était là et même qu'elle parlait à la professeure alors qu'elle était dans cette position euh et j'avais perdu mes repères en ce qui concerne le respect, je ne savais pas quoi faire pour paraître poli. »

Niloufar observe que dans un contexte universitaire, en ce qui concerne les relations hiérarchiques il peut exister des variations dans les comportements communicatifs des Français. C'est justement cela qui la perturbe et la rend incapable de catégoriser le comportement de l'autre comme étant poli ou impoli et, en fonction de cela, de décider du comportement approprié (choix des termes d'adresse) avec sa directrice de mémoire par exemple

Par ailleurs, comme on l'a vu dans le chapitre 3, maintenir une posture corporelle correcte fait partie des taxèmes non verbaux qu'il convient de respecter dans une relation hiérarchique (âge et statut social) entre Iraniens. C'est en se référant à cette conception que Niloufar s'étonne du comportement de la doctorante qui s'est assise sur la table en présence d'un professeur. Le maintien d'une posture correcte est également important dans la société française, même si la réaction de tolérance de la professeure face à la posture de la doctorante en question montre que pour elle, il n'y a pas eu transgression d'une règle de politesse ou de respect. Ceci pourrait relever de la tendance actuelle de la société française à aller vers une conception plus égalitaire des rapports interpersonnels (chapitre 3). Cependant, il est important de préciser que les normes peuvent être différentes selon les milieux sociaux et une posture corporelle détendue, comme celle de la doctorante en question, n'est pas toujours tolérée dans une situation qui est *a priori*

¹³¹ L'usage de l'imparfait est lié au fait qu'elle parle des interactions qu'elle avait lorsqu'elle suivait des cours en M1. Étant en phase de rédaction de mémoire au moment de l'entretien, elle fréquente moins le milieu de son école mais cela ne veut pas dire que les difficultés et questionnements qu'elle évoque sont tous résolus.

de nature hiérarchique et serait même considérée comme de l'impolitesse. Niloufar, ignorant l'existence d'une telle conception, prend comme modèle le comportement de la doctorante native qu'elle observe et se demande si ses propres conceptions de la politesse dans les rapports hiérarchiques sont aussi valides en France ou pas.

Elle ne porte cependant pas de jugement de valeur sur cette pratique observée et, contrairement à Yalda, ne manifeste pas une préférence pour l'un ou l'autre modèle (français ou iranien) mais se trouve dans un état de confusion¹³² et de doute. Cela se caractérise par diverses questions et une perte de repère en ce qui concerne le maintien du respect avec une personne de statut supérieur. Ayant une attitude ethnorelative envers la culture de l'autre, Niloufar ne présente pas de visions stéréotypées mais n'étant en France que depuis un an et demi, elle n'a pas la compétence nécessaire pour analyser le comportement qu'elle observe et est en quelque sorte paralysée, ne sachant comment exprimer son respect à sa directrice.

En effet, elle n'arrive pas à distinguer le type de relation qui peut exister entre les personnes de statuts différents qui se tutoient ou s'appellent par le prénom. Elle évoque le cas d'une doctorante qui s'adresse à la directrice de Niloufar en utilisant son prénom. On peut supposer que la doctorante en question était contractuelle et qu'elle donnait même des cours au sein du département et donc était considérée comme une collègue pour la directrice de Niloufar, ou qu'elles se connaissaient depuis plus longtemps, ce qui justifierait le recours aux termes d'adresse égalitaires. En français, le passage aux termes d'adresse réciproque ou égalitaire implique que ce soit la personne supérieure qui initie le tutoiement ou l'usage du prénom et non pas la personne *a priori* hiérarchiquement inférieure. Pourtant, Niloufar ne fait pas référence à ce principe qu'elle semble ignorer.

Il faudrait ajouter que Niloufar, avant de venir en France, avait un master de langue et de littérature française et travaillait comme enseignante de FLE à Téhéran. Elle a donc un niveau de langue assez avancé mais présente des lacunes en termes de compétences sociopragmatique et pragmatolinguistique.

¹³² Plus bas, nous verrons que les sentiments de confusion sont également évoqués par une autre interviewée mais cette fois concernant l'usage ou non du *ta'ârof* en France.

8.2.3. « Réussir » à passer aux termes d'adresse égalitaires

Le passage aux termes d'adresse réciproque même quand celui-ci est initié par la personne hiérarchiquement supérieure, n'est pas sans difficultés pour les Iraniens de notre corpus. Majid, par exemple, nous a raconté comment au début du travail avec son directeur de thèse, celui-ci lui avait demandé de le tutoyer, mais qu'il n'y arrivait pas ou n'osait pas le faire. Un jour, son directeur lui a fait remarquer que son attitude était plus offensante que polie. En effet, alors que Majid par son habitude, effectuait un *face work* pour ménager la face de son directeur, lui, le prenait pour une offense envers sa face négative et désirait que sa décision à être tutoyé soit respectée. De plus, en français, l'abstention d'utiliser le tutoiement alors que celui-ci a été explicitement demandé par l'interlocuteur pourrait être vue comme un refus de solidarité ou comme une volonté de se distinguer des autres. Peeters remarque à ce propos : « [...] dire *vous* à quelqu'un qui vous tutoie, c'est faire de ce pronom un usage marqué, en signalant soit qu'on accepte qu'il existe une relation quelconque de pouvoir, soit que le tutoiement est inapproprié (à cause d'un manque perçu de solidarité) » (2009 : 22). Mais cela va à l'encontre des valeurs auxquelles est habitué Majid dans sa langue maternelle. De plus, les verbes « tutoyer » et « vouvoyer » n'existent pas en persan, il n'y a pas d'équivalent pour non plus pour l'énoncé « on peut se tutoyer ? ». C'est pourquoi, pour Majid, le seul fait d'entendre cette phrase ne suffit pas pour pouvoir passer automatiquement au tutoiement. Il doit développer une nouvelle conception des rapports interpersonnels et accepter que tutoyer le directeur de thèse ne soit pas un manque de respect dans la mesure où c'est lui-même qui a instauré cette règle. D'après Dewaele et Planchenault (2006 : 10) « lorsque des différences entre deux langues relèvent du niveau des représentations conceptuelles plutôt que du niveau lexical ou sémantique, elles s'avèrent beaucoup plus difficiles à saisir et à maîtriser par les apprenants ».

L'interviewé Azim réussit cependant à passer aux termes d'adresse égalitaires avec son directeur de stage malgré les difficultés que cela représente pour lui. En effet, lorsqu'Azim a commencé son stage, il a remarqué que les autres stagiaires tutoyaient son directeur de stage et l'appelaient par son prénom mais il n'osait pas le faire et pensait qu'on allait le renvoyer s'il le faisait :

- (1) Azim : Les stagiaires de licence appellent leur chef de projet par son **prénom** et lui les appelle aussi par leurs **prénoms**. Ils s'appellent tous par le prénom. C'est courant dans le milieu professionnel. Ils n'ont pas cette politesse linguistique dans leur culture comme

- « ghorban » et « jenâb »¹³³ comme nous. Et j'ai appris qu'il faut faire comme eux et les appeler par leurs prénoms. Ce n'est pas **impoli** si j'appelle mon chef par son prénom.
- (2) Shima : Donc au début tu l'appelais par son nom de famille mais après ...
- (3) Azim : oui après une semaine j'ai compris que je devais pas l'appeler « **Monsieur Wang** ». J'osais pas. Je pensais que si je l'appelais Tony on allait me renvoyer et après j'ai vu que tout le monde l'appelait comme ça et moi aussi petit à petit je l'ai appelé comme ça.
- (4) Shima : Et lui il t'appelait comment ?
- (5) Azim : Azim, il me tutoyait et il m'appelait Azim. Ça me paraissait normal, je pensais que bon il a une position plus élevée et c'est mon chef mais après j'ai compris que ce n'est pas grave.
- (6) Shima : Donc, c'est toi qui a initié de l'appeler Tony ?
- (7) Azim : Oui au début j'étais timide et ça tournait pas dans ma bouche de l'appeler Tony mais petit à petit ça a changé et maintenant on est devenu tellement ami que je peux même plus l'appeler « **Monsieur Wang** » ça me ferait **bizarre** et je crois que c'est la même chose pour lui. **Maintenant** on est devenu tellement amis... tu sais qu'on peut pas avoir de congé quand on fait un stage mais il m'a donné **cinq** jours de congé et je veux aller en Iran.

Dans le tour (1), Azim décrit sa découverte de la différence dans la conception des rapports hiérarchiques dans un milieu professionnel en France. L'insistance sur le mot « prénom » montre son étonnement à voir que les stagiaires utilisent le terme d'adresse égalitaire pour parler à leur supérieur. On peut constater une attitude de décentration chez lui du fait de la comparaison qu'il présente sur l'usage des termes d'adresse honorifiques en persan et leur absence en français. La situation de contact lui permet de prendre conscience de la relativité de sa propre conception de la politesse et de voir que contrairement au persan, en français, il n'est pas « impoli » d'utiliser un terme d'adresse égalitaire avec un supérieur hiérarchique. Lorsqu'il dit : « il faut faire comme eux » et « je devais pas l'appeler " *Monsieur Wang* " » (tour 3), il va même plus loin et présente le choix des termes d'adresse égalitaires comme une norme qu'il est nécessaire de respecter dans le nouveau contexte où il se trouve.

Cependant, les sentiments de peur (« je n'osais pas », « je pensais que si je l'appelais Tony on allait me renvoyer »), d'hésitation ou de timidité montrent que cela n'a pas été très facile pour lui de se passer de l'expression du respect comme il la pratique en persan. Il a dû faire un effort conscient pour s'adapter aux nouvelles normes (« ça ne tournait pas dans ma bouche de l'appeler Tony »). Il s'est donc passé de certaines formes d'expression de respect mais en échange, il a réussi à favoriser une relation d'amitié avec son directeur. En persan, lorsque le lien d'amitié se renforce entre les locuteurs, ils tendent davantage vers le tutoiement. Dans l'extrait, bien que ce ne soit pas l'amitié qui justifie l'usage des pronoms égalitaires, on peut

¹³³ « Ghorbân » et « jenâb » sont des termes d'adresse honorifiques qui s'utilisent à la place de « Monsieur » pour s'adresser à un locuteur de sexe masculin.

observer que le lien d'amitié qui s'est instauré progressivement entre son directeur de stage et lui ne permettrait pas à Azim de revenir aux termes d'adresse formels.

Il a donc une sensibilité à l'altérité qui est dans le pôle du « syncrétisme interculturel » où il s'approprie certains fonctionnements de la culture de l'autre mais étant donné qu'il n'a pas encore beaucoup d'expérience (cela ne fait que sept mois qu'il est en France), il risque de tomber dans une certaine généralisation, comme la phrase « C'est courant dans le milieu professionnel » peut en témoigner.

Cela dit, en comparaison avec Yalda, Azim a pu se détacher des valeurs conceptuelles qu'il avait acquises dans sa langue maternelle et a réussi à développer une compétence sociopragmatique (Dewaele & Wourm, 2002) en français. Le facteur de l'âge peut être significatif dans cette différence. En effet, Azim a vingt-trois ans et Yalda trente-deux. La jeune génération est parfois moins attachée aux valeurs de *ta'ârof* et de respect (*ehterâm*), les trouvant trop formelles et artificielles. On peut constater cela lorsqu'il dit « Ils n'ont pas cette politesse linguistique comme “ghorbân ” et “jenâb ” comme nous ». Les honorifiques « ghorbân » et « jenâb » sont des termes d'adresse qui sont utilisés pour interpeler quelqu'un d'un rang supérieur. Ils ont une valeur déférentielle et le locuteur les utilise pour élever la face de son interlocuteur et se rabaisser, autrement dit, pour pratiquer le respect envers lui. Il ajoute également plus tard dans l'entretien que contrairement aux parents, la jeune génération, dont il fait partie, ne fait pas beaucoup de *ta'ârof* en général.

Des facteurs personnels ou psychologiques sont aussi à prendre en compte pour comprendre la différence entre les réactions de Azim et celle de Yalda. Le caractère extraverti est d'après Dewaele et Planchenault (2006 : 10) un facteur qui peut faciliter le développement de la compétence locutoire chez les apprenants. En effet, Yalda dit elle-même qu'elle est de caractère plutôt réservé. Azim, cependant, met en valeur dans son discours sa capacité à se rapprocher de son directeur de stage et à instaurer une relation d'amitié et de confiance. Grâce à sa capacité d'adaptation, il a pu bénéficier d'un avantage que les autres stagiaires ne peuvent normalement pas obtenir, c'est-à-dire des jours de congé.

8.2.4. Résister aux normes de la culture de l'autre afin de manifester son respect

Les facteurs de l'âge et de l'introversion psychologique ne sont pas significatifs pour tous les interviewés concernant leur rapport au respect envers le supérieur. Amir, qui a 23 ans comme

Azim, a suivi un cursus de master en anglais. Ce n'est qu'au moment de son stage dans une entreprise française, c'est-à-dire un an après son arrivée en France, qu'il s'est véritablement trouvé en contact avec un milieu francophone. Bien qu'il soit extraverti, il préfère vouvoyer son directeur de stage et l'appeler par son nom de famille :

- (1) Amir : **Ah** oui ! quelque chose d'autre qui m'a étonné c'est que moi, personnellement, quand je parle avec le directeur de mon directeur, je ne le tutoie jamais, quand je parle en **français** ou que j'écris un **mail**. La stagiaire qui est avec moi, lui parle comme s'ils étaient au **même** niveau ! elle parle ou **rigole** avec eux, ou elle les interrompt par exemple ! Nous, on fait jamais ça avec un supérieur ! Je sais pas, c'est peut-être leur culture occidentale. Je sais pas. Ou par exemple, quand je bois un café et mon directeur est en train de parler à son supérieur, j'essaie de ne pas les **interrompre** mais j'ai constaté que cette stagiaire le fait. Mais je sens que mon directeur n'apprécie pas trop ce comportement, il me l'a même dit une fois.
- (2) Shima : Et est-ce que tu essaies d'adopter ces comportements ?
- (3) Amir : J'essaie de ne pas prendre leur culture, je suis **content** de ma façon de faire, ça veut dire que dans des questions comme **celles** que je viens de dire, j'essaie toujours d'éviter de couper la **parole** de mon directeur et même quand je suis en désaccord avec lui, je ne le lui dis pas directement mais je suis allé trouver pourquoi ce qu'il disait n'était pas correct ou n'allait pas marcher et le lendemain, je lui ai montré la solution qui marche vraiment mais cette stagiaire discute avec lui pendant dix minutes et ils se disputent et finalement mon directeur lui dit que ça suffit. Voilà, moi j'essaie toujours de respecter les gens et même aujourd'hui, je **préfère** vouvoyer mon directeur que de le **tutoyer** même si tout le monde le tutoie ou je ne vais jamais appeler le directeur de mon directeur par son prénom même si je vois que les autres le font. Je suis plus à l'aise comme ça.

Ce qui étonne Amin est surtout le manque de respect qu'il perçoit dans le comportement de l'une de ses collègues stagiaires envers son directeur. Il est vrai que certains comportements de cette stagiaire comme les décrit Amin sont considérés impolis même en France. Mais Amin ne voit pas les choses comme cela et associe le comportement inapproprié de cette stagiaire à la « culture occidentale ». Il s'étonne en disant que « nous, on ne ferait jamais ça avec un supérieur ». Le pronom « nous » fait référence aux Iraniens qui, selon Amin, contrairement aux « Occidentaux », ont un comportement respectueux envers leur supérieur. C'est en effet une vision assez stéréotypée qu'Amin décrit et cela, en se basant sur le comportement d'une seule stagiaire. Il est tellement choqué par le comportement de cette stagiaire qu'il adopte une réaction de défense face à la culture de l'autre (« J'essaie de ne pas prendre leur culture ») alors qu'un peu plus tôt dans l'entretien, il avait relevé qu'il appréciait qu'en France, dans le milieu professionnel, il est de coutume de manger ensemble et de se dire des expressions comme bon appétit, bon weekend, etc. Il avait précisé qu'il essayait d'utiliser ces expressions. Sa réaction de défense concerne donc certains comportements qu'il considère comme de l'impolitesse et un manque de respect et par conséquent, refuse de les adopter. Il ressent le besoin de protéger

son identité culturelle et désire défendre ses valeurs contre des comportements qui pourraient l'influencer (« je suis content de ma façon de faire »).

Le milieu social que fréquente l'individu lors de sa socialisation seconde influence directement les représentations qu'il se construit des relations interpersonnelles dans la société d'accueil. Dans le cas d'Azim, le type de relation qu'il a observé était sûrement moins formel que ce qu'il connaissait en persan mais il n'a pas constaté une forme de manque de respect ou d'impolitesse dans cette pratique. Au contraire, il l'a vue comme une occasion pour favoriser sa relation avec son directeur, ce qui l'a encouragé à adopter ce comportement. Contrairement à Azim, Amin prend pour modèle l'attitude d'une stagiaire qu'il juge comme impolie et déplacée envers son supérieur. Il conclut donc que s'il veut garder une bonne relation avec son directeur, il vaut mieux garder un comportement plus formel et par là exprimer son respect et sa politesse. Cela va même jusqu'à ne jamais contredire son supérieur.

En effet, les résultats de la recherche par questionnaire effectuée par Asdjoudi (2001 : 83) auprès de quatre-vingts Iraniens entre dix-huit et soixante ans, ont montré que 82% des informateurs déclarent que « if a non-intimate and superior addressee (in terms of status, particularly age) expresses a certain opinion, they would generally approve that¹³⁴ ». Lors des entretiens post questionnaires, les participants de cette recherche ont également précisé que lorsque leur opinion diffère de celle du locuteur, ils préfèrent garder le silence, sourire ou hocher la tête en signe d'approbation ou donner leur opinion mais en prenant le soin de le faire dans les limites du respect. Cependant, la recherche a montré que des facteurs comme le temps et le lieu doivent également être pris en considération et l'un des participants a, par exemple, déclaré que s'il est consulté pour un avis d'expertise dans le cadre professionnel, il donne son opinion franchement et sans aucune réserve (*ibid.*). En refusant de contredire son directeur et en le vouvoyant, Amin veut non seulement ménager la face (négative ou positive) de son interlocuteur mais aussi se montrer comme quelqu'un qui est attaché aux valeurs de respect et donc donner une image positive de lui-même (*shakhsiat*). En comparaison avec Azim, son attachement à une conception des rapports hiérarchiques est plus grand, ce qui explique son rejet face à une conception plus égalitaire.

¹³⁴ « Si un locuteur non familier et supérieur (en termes de statut, particulièrement l'âge) exprime une certaine opinion, ils l'approuveraient en général ». (notre traduction)

8.2.5. Tutoyer l'autre afin de s'adapter

Jusqu'ici, toutes les situations de difficultés que nous avons étudiées concernaient des relations où la nature de la relation hiérarchique était définie par le statut de l'interlocuteur (professeur d'université ou directeur de stage). Mais comme nous avons pu le voir précédemment, le facteur de l'âge peut également déterminer une relation comme étant hiérarchique. Ici, nous allons voir un cas qui traite de ce dernier facteur.

En effet, Ali s'étonne de voir qu'en France, non seulement, les jeunes ont tendance à se tutoyer fréquemment, mais que les personnes de statut et d'âge supérieur l'invitent également à passer au tutoiement :

« **Ah** oui ! un truc intéressant les jeunes français entre eux se tutoient **toujours** ! Par exemple, le premier jour j'ai **vouvoiyé** tout le monde et on me disait “ *tu peux me tutoyer quand même hein* ” et puis quand je suis allé à Disney Land pour un travail euh même si Disney Land est un peu particulier quand même, et donc j'ai vu mon directeur et j'ai commencé à lui parler en le vouvoyant et il m'a répondu “ *tu peux me tutoyer quand même* ” ou bien les amis de mon propriétaire étaient venus et moi j'étais là et elle m'a présenté à eux et j'ai dit “ *comment allez-vous ?* ” et il m'a répondu la même chose “ *tu peux me tutoyer quand même* ”. C'était un homme de **50** ans quand même ! d'après ce que j'enseignais à mes apprenants en Iran, et je leur disais, vous devez **vouvoyer** les personnes plus âgées ou votre professeur mais aujourd'hui j'ai changé et je penche plus facilement sur le tutoiement inconsciemment sans avoir à y penser **jusqu'à** quand j'étais rentré en Iran et que je **tutoyais** les gens. Par exemple les amis de mon père, je les tutoyais et mon frère qui était là était très **fâché** et il s'est approché à moi en me disant “ vous ” “ vous ” (tout bas en imitant son frère) et moi je me corrigeais sur le moment mais je passais au tutoiement un peu plus tard. Et aussi dans d'autres situations quand je remarquais que les gens sont un peu étonnés que je les tutoie, j'expliquais et je disais si je vous tutoie, c'est pour être plus proche et amical. »

Contrairement aux autres interviewés, Ali n'exprime pas de difficultés à passer du vouvoiement au tutoiement avec des interlocuteurs plus âgés ou d'un statut social supérieur lorsque celui-ci est explicitement demandé. Lors de son premier jour à l'université il s'est rendu compte de la différence de l'usage des pronoms d'adresse avec les personnes de même statut social et de même âge. D'autres expériences dans des contextes variés (avec un directeur à Disney Land et les amis de sa propriétaire) lui ont permis d'élargir ses représentations de l'usage des pronoms d'adresse. Il a donc effectué une décentration et a pris connaissance des limites de sa connaissance de la société française. Il met en question sa pratique en tant qu'enseignant de FLE en Iran où il se limitait à expliquer aux apprenants les règles standards alors qu'aujourd'hui et d'après les expériences vécues en France, il a constaté l'existence d'une certaine diversité des comportements dans la société française.

Son ouverture envers la culture de l'autre et sa volonté de s'appropriier le système des termes d'adresse français montrent que, sur l'axe de la sensibilité interculturelle, il se trouve dans la phase ethnorelative. Cependant, cette augmentation de sensibilité à la culture de l'autre diminue sa sensibilité à sa propre culture. En s'appropriant le système de termes d'adresse français, il semble avoir perdu une part de sa compétence communicative en persan. De retour en Iran après un an, ce manque de compétence l'amène à utiliser le terme d'adresse inapproprié avec les amis de son père qui sont plus âgés que lui ; ce qui est visiblement un manque de politesse et de respect envers eux et suscite l'avertissement de son frère. Il s'agit d'un raté sociopragmatique qu'Ali effectue dans sa langue maternelle. Ce raté est l'occasion pour lui de prendre conscience de ses changements d'habitude communicatives (« aujourd'hui j'ai changé et je penche plus facilement pour le tutoiement inconsciemment sans avoir à y penser jusqu'à quand j'étais rentré en Iran »). Mais c'est ce qui se passe après ce malentendu et cette prise de conscience qui est intéressante : au lieu d'essayer de se réadapter au contexte social et culturel iranien, il continue à utiliser le tutoiement avec des personnes qu'il est censé vouvoyer selon la conception des rapports interpersonnels en persan (« [...] dans d'autres situations où je remarquais que les gens sont un peu étonnés que je les tutoie, j'expliquais et je disais si je vous tutoie, c'est pour être plus proche et amical »). Ceci a « étonné » ses interlocuteurs et l'a incité à effectuer une « pause métadiscursive » afin de justifier son recours au tutoiement : « c'est pour être plus proche et amical ». Mais l'objectif d'être amical et proche n'étant pas partagé par les locuteurs iraniens, ils peuvent le vivre comme une offense à leur face positive et comme un manque de respect. Malgré une plus grande sensibilité interculturelle envers la culture française, de retour en Iran, il est « auto-absorbé » et « aliéné » (Bennett & Bennett, 2001), ne sachant comment gérer ses nouvelles compétences pragmatiques. Il manque d'empathie envers ses interlocuteurs iraniens en leur imposant une nouvelle conception des rapports interpersonnels.

Il est important de préciser que tout au long de l'entretien, Ali souligne sa capacité d'adaptation et ses changements de comportements depuis qu'il est en France.

8.2.6. S'attendre à moins de hiérarchie dans les relations entre professeurs et étudiants

Revenons maintenant au contexte universitaire et à la relation entre étudiant et professeur qui sont d'après Aria plus hiérarchiques que ce à quoi il s'attendait. Cet interviewé qui est en

deuxième année de licence, a été déçu de voir qu'en France aussi, comme en Iran, il y a une distance entre le professeur et l'étudiant : « c'est pas comme le système américain de l'amitié entre professeur et étudiant » dit-il. Il trouve qu'en Iran le système éducatif a pris modèle sur le système éducatif français. Il n'a pas rencontré de difficulté mais imaginait que le rapport entre étudiant et professeur serait plus souple :

« Le professeur a un prestige qu'il faut respecter et s'il donne son opinion, il ne faut pas lui dire directement qu'il se trompe. »

Il ajoute plus tard dans l'entretien :

- (1) « Aria : J'ai fait ma licence à l'université de l'Art en Iran où l'ambiance est très ouverte, les relations entre étudiants et professeurs sont très amicales. Euh, c'était plus réciproque, ici je vois que la relation entre professeur et étudiant est très sèche, les étudiants n'ont pas le courage de parler en classe, il faut **toujours** lever la **main** pour donner son avis, il faut pas couper la parole du professeur. Si tu veux donner un commentaire, il faut absolument ajouter " je sais pas, peut-être que je me trompe " ce sont des comportements typiques des Français. Nos professeurs non Français le disent toujours : ne dites pas " je suis faible dans ce cours ", " je suis pas sûr de ce que je dis ", " ma question est stupide ". On avait un professeur d'anglais qui disait toujours " vous pouvez m'interrompre et poser des questions " mais les étudiants n'y arrivent pas.
- (2) Shima : et toi comment tu te sens dans les cours ?
- (3) Aria : Je suis **très** à l'aise, au début, j'étais même plus à l'aise mais je suis **un peu** influencé par l'ambiance ici mais je n'hésite pas à donner mon avis même quand je pense que ce n'est pas forcément correct. »

Aria fait une comparaison entre le système éducatif français et iranien en ce qui concerne les rapports entre étudiants et professeurs. Il ne remarque cependant pas de différence et c'est cette absence de différence qui le déçoit. En effet, il avait construit des représentations de l'ambiance des universités françaises en s'inspirant du modèle américain dont il a dû prendre connaissance dans des films. Constatant que l'ambiance est aussi sèche et même parfois plus rigide que ce qu'il connaissait en Iran, il est déçu. Il avait construit une image idéalisée du système éducatif français mais constate qu'il y existe également une relation hiérarchique. Il s'étonne de voir que les étudiants ne donnent pas leur avis sans ajouter certaines formules déférentielles à leur propos. Malgré ses réserves envers ce type de comportement, il est inconsciemment influencé par l'ambiance et ne s'exprime pas aussi librement qu'à son arrivée.

La divergence qu'il y a dans les propos d'Aria par rapport aux autres interviewés concernant les relations hiérarchiques en France, est liée au fait qu'il a effectué ses études dans une institution qui est plus ouverte que les autres institutions universitaires en Iran, ce qui a augmenté ses exigences quant aux relations entre étudiants et professeurs en France. Par

ailleurs, contrairement à tous les autres interviewés qui ont intégré le niveau de master en France, il a commencé ses études au niveau de licence où les rapports hiérarchiques sont encore assez présents.

Avant de terminer cette partie sur la notion de respect, nous voudrions souligner l'importance que celle-ci représente dans l'image sociale que les Iraniens désirent donner d'eux-mêmes. Les difficultés exprimées lors du passage aux termes d'adresse et aux comportements égalitaires avec un supérieur montrent l'attachement des Iraniens à ce phénomène. Ce qui explique pourquoi les interviewés qui ont « réussi » à adopter une conception des rapports interpersonnels plus égalitaires expriment une certaine fierté.

8.3. Le *ta'ârof* dans les interactions interculturelles

L'objectif du *ta'ârof* est d'effectuer un *face work*, de fluidifier les relations sociales et de montrer de la considération pour l'autre. Dans cette optique, le *ta'ârof* consiste à faire des invitations ostensibles, à refuser une invitation qui nous a été adressée, à ne pas faire de requête directe, à ne pas refuser une requête directement, ou encore à offrir de la nourriture et des services, etc. Mais dans la communication interculturelle, l'objectif relationnel de ces actes de parole n'est pas toujours déchiffré par les locuteurs non-iraniens qui peuvent les comprendre dans leur sens littéral.

Afin de mieux comprendre les diverses difficultés liées au *ta'ârof*, nous avons élaboré un nouveau tableau. Pour chaque interviewé qui avait évoqué le *ta'ârof*, nous avons défini des cases avec des titres comme le type de difficulté, le type de relation, les situation(s) d'interaction (ou actes de parole), la réaction exprimée, les commentaires subjectifs et enfin la réaction de l'interlocuteur s'il y a lieu. En observant ces données, nous constatons que les situations problématiques en relation avec le *ta'ârof* se manifestent toutes lors de relations de type amical ou égalitaire. Aussi, les difficultés évoquées concernent principalement les actes de parole comme l'invitation, l'offre et la requête.

Voyons à présent les difficultés évoquées et les réactions que les situations d'échange interculturel ont pu provoquer chez les interviewés.

8.3.1. Quand le locuteur iranien fait du *ta'ârof*

Le locuteur iranien peut faire du *ta'ârof* soit en effectuant une offre ou une invitation feinte, soit en refusant une invitation ou une offre en imaginant que son interlocuteur insistera davantage pour la lui faire accepter. Dans les deux cas, il peut y avoir des malentendus car le locuteur non iranien prendra l'offre ou le refus feint pour de la réalité.

8.3.1.1. « Je ne veux pas vous déranger »

En ce qui concerne les invitations à dîner chez quelqu'un, en persan, la pratique du *ta'ârof* est très fréquente. Cependant, le *ta'ârof* exige que l'invitation ne soit pas acceptée du premier coup. Certaines expressions ritualisées sont utilisées à cet effet (comme « je ne veux pas vous déranger ») et ont un objectif de *face work* qui, comme on l'a vu dans le chapitre six permettent de ménager la face des deux locuteurs. L'usage de ces expressions ritualisées avec un locuteur non iranien et dans une situation d'invitation alors que celui-ci ne connaît pas sa valeur relationnelle a pu provoquer un malentendu. En effet, Karim a relaté comment, au début de son arrivée au Québec, la traduction en anglais d'une expression ritualisée en persan avait causé l'étonnement de son ami canadien :

« Je me rappelle qu'une fois, un ami m'a invité chez lui. C'était au début, 3 ou 4 mois après mon arrivée au Canada. Il m'a dit viens chez nous pour le dîner. J'ai répondu que (ça veut dire que j'ai traduit le *ta'ârof* iranien), j'ai dit " non, je ne veux pas déranger ta femme ". Et, il m'a regardé d'un air étonné, " ça veut dire quoi ? " " quel dérangement ? ". J'ai dit " *I don't want to disturb you* ". Mais c'était très bizarre pour lui : " si tu viens chez nous, qu'est-ce que tu veux faire pour nous déranger ? ". Et, je lui ai expliqué que « non, je ne veux pas être une charge pour toi et que tu te vois obligé de me préparer à manger ». Et il a dit que " non, il y a un petit repas qu'on va manger ensemble " et après je lui ai expliqué que dans la culture iranienne, nous avons ces types de *ta'ârof* et ensuite ça s'est arrangé. Désormais quand il voulait m'inviter, il disait tu ne nous déranges pas (rire). »

Le malentendu ici est un transfert pragmalinguistique causé par les automatismes de Karim en termes de *ta'ârof* dans une situation d'invitation qui l'a amené à faire usage d'un énoncé inapproprié en anglais (« I don't want to **disturb** you »). Mais c'est également un raté sociopragmatique car cet énoncé est utilisé en persan pour effectuer un *face work* et pratiquer le *ta'ârof*. En utilisant cet énoncé, Karim veut montrer qu'il est conscient de la charge que cette invitation pourrait représenter pour son ami canadien et surtout sa femme qui devrait préparer à manger. Il cherche en quelque sorte à lui exprimer sa gratitude et sa considération. D'après Claudel (2015 : 136), en français, lorsque des événements agréables se produisent, les locuteurs

peuvent avoir tendance à s'excuser au lieu de simplement prononcer des remerciement (par des formules comme « Il ne fallait pas » ou « Vous n'auriez pas dû »). L'excuse dans de telles situations est une forme d'expression de gratitude mais révèle également une sorte d'embarras chez le locuteur qui voudrait présenter des excuses auprès de l'interlocuteur pour ce qu'il a pu faire dans son intérêt (*ibid.*). De la même manière, par l'usage de la formule « I don't want to **disturb** you », Karim, se sentant sans doute flatté par l'invitation de son ami canadien, pourrait avoir voulu lui exprimer sa gratitude pour l'intérêt qu'il lui a porté.

On peut également ajouter que l'énoncé « I don't want to **disturb** you » est un refus/excuse feint qui lui permet de comprendre si l'invitation est réelle (si l'hôte continue à insister) ou pas. Cependant, aucun de ces messages n'est déchiffré par l'ami canadien qui n'hésite pas à montrer son étonnement face à la réaction que Karim a eue à son invitation. Afin de réparer le malentendu, Karim a recourt à une pause métadiscursive et explique concrètement le message relationnel et implicite qu'il essayait de communiquer à son ami (« je lui ai expliqué que non, je ne veux pas être une charge pour toi et que tu ailles me préparer à manger ») mais il donne également une explication sur le concept de *ta'ârof* dans la culture iranienne. Craignant que l'éclaircissement qu'il a donné à propos du sens de son énoncé ne suffise pas à lui seul à réparer l'embarras causé par la situation de malentendu, Karim se doit de justifier davantage sa réaction inconsciente en explicitant l'ancrage culturel de celle-ci dans la société iranienne. Cette explication supplémentaire lui paraît nécessaire pour pouvoir communiquer à son interlocuteur canadien toutes ses bonnes intentions. C'est pourquoi, à la fin, il insiste sur le comportement empathique de son ami qui le rassure dorénavant, en lui disant qu'il ne va pas les déranger. Le rire final montre son appréciation de la réaction de son ami canadien qui a respecté la culture de l'autre.

8.3.1.2. « J'avais juste fait un ta'ârof ! »

Les malentendus liés au *ta'ârof* ne s'arrangent pas toujours aussi facilement que le cas décrit ci-dessus, surtout lorsqu'il s'agit d'une invitation formulée par le locuteur iranien. Deux exemples à ce sujet ont été évoqués dans notre corpus qui se sont produits, comme pour Karim, en début du contact direct avec l'autre.

La deuxième semaine de son arrivée à Paris, Azim (23 ans) croise l'une de ses camarades d'université dans le RER et ils commencent à se parler. La jeune fille lui fait savoir qu'elle

rentre chez elle pour manger mais qu'elle a un autre cours et qu'elle doit retourner à la faculté. Elle se demande alors si elle aura assez de temps pour rentrer et revenir à la faculté pour son cours. Constatant son hésitation, Azim lui propose de venir déjeuner chez lui :

« Je lui ai dit tu peux venir déjeuner chez-moi si tu habites loin. Et elle a dit **ok**, je viens !! (ton très étonné). Moi, j'avais juste fait un **ta'ârof** et chez moi c'était pas rangé : c'est la deuxième semaine que je suis arrivé, j'ai **pas** fait le ménage ! Mes vêtements étaient sur la chaise. J'avais honte qu'elle voie tout ça. J'avais juste fait un ta'ârof. Mais elle est descendue à l'arrêt de la *Cité* et elle **est venue** chez moi ! »

Ceci est un exemple typique de malentendu interculturel lié au *ta'ârof*. Azim ne s'attendait pas à recevoir une réponse positive de son interlocutrice française. L'adverbe « juste » utilisé dans l'énoncé « j'avais juste fait un ta'ârof » qu'il répète à deux reprises montre que son intention n'était pas de faire une réelle invitation. La suite de l'énoncé où il exprime un sentiment de honte et d'inquiétude montre qu'il ne se sentait pas en mesure d'accueillir une personne qu'il connaissait à peine et dont il n'était pas très proche (« j'avais juste fait un ta'ârof et chez moi c'était pas rangé : c'est la deuxième semaine que je suis arrivé, j'ai pas fait le ménage ! Mes vêtements étaient sur la chaise. J'avais honte qu'elle voie tout ça. J'avais juste fait un ta'ârof. »). Le passage au présent dans la phrase soulignée donne l'impression qu'il est en train de s'adresser à sa camarade française en préparant des excuses qu'il lui donnerait une fois arrivé dans la chambre pour expliquer le désordre. Il insinue également que vue sa situation – c'est-à-dire n'être arrivé en France que depuis deux semaines – il était déplacé de la part de son interlocutrice d'accepter l'invitation.

À travers cette invitation feinte, Azim essayait de montrer une certaine considération pour les problèmes de sa camarade et en même temps, il cherchait à donner une image positive de lui-même comme quelqu'un de sympathique. Cependant, comme dans l'exemple précédent, la fonction relationnelle de l'invitation n'est pas comprise et elle est prise au sens littéral. Bien que l'énoncé d'Azim soit linguistiquement correct, il est inadapté d'un point de vue pragmatique en français. En français, dans la même situation, le locuteur pourrait dire, « j'espère que tu ne rateras pas ton cours » ou tout simplement « bon courage pour ton cours » pour exprimer sa sympathie et sa considération pour le problème évoqué¹³⁵. L'invitation

¹³⁵ Etant donné que les manières d'exprimer la considération pour l'autre sont différentes, les Iraniens pourraient penser que les Français sont froids parce que dans les situations où ils seraient très ouverts pour aider l'autre, ils se contentent d'espérer quelque chose ou de ne rien dire. D'un autre côté, les Français trouveraient les Iraniens hypocrites parce qu'ils disent des choses qu'ils ne sont pas vraiment en mesure de faire ou n'ont pas réellement l'intention de faire.

spontanée d'Azim amène son interlocutrice française à prendre l'invitation pour une tentative de séduction, ce qui a davantage choqué Azim :

« Imagine, ça fait deux semaines que tu es en France et une fille entre dans ta chambre et tu sens qu'elle cherche à coucher avec toi. J'étais très stressé, je ne savais pas quoi faire. Elle m'a demandé si j'étais pas fatigué et si je voulais pas aussi m'allonger. J'ai dit « non, je veux pas m'allonger ». Je pense qu'après, elle a compris ma situation. Je sais pas, j'ai jamais compris, peut être aussi qu'elle voulait pas coucher avec moi, qu'est-ce que tu en penses ? »

Il est vrai qu'une invitation ou une offre en français est le plus souvent considérée comme étant une proposition sincère et donc exige une réponse positive (Barraja-Rohan, 1994 : 154). Le refus d'une invitation est donc menaçant pour la face positive du locuteur qui verrait son désir contrarié. L'allocutaire devra normalement faire un effort pour ne pas menacer la face positive du locuteur et si son intention est de refuser l'invitation, d'avoir recours à certaines formes d'adoucisseurs pour diminuer l'effet négatif de la menace. Or, en persan, comme on l'a vu dans le chapitre six, c'est justement la réponse positive à une invitation feinte qui est menaçante car comme dans cet exemple, la personne qui invite pourrait se trouver dans une situation pour laquelle elle n'est pas totalement préparée. D'un autre côté, même si la relation entre Azim et sa camarade française est égalitaire, elle n'est pas pour autant amicale ni très proche, étant donné que c'est la première fois qu'ils discutent ensemble. Par ailleurs, en France, l'invitation à la maison étant réservée à des connaissances intimes, on peut comprendre que la camarade française l'ait prise pour une tentative de séduction alors que ce n'était pas l'intention d'Azim.

Généralement, en français, une invitation spontanée comme celle effectuée par Azim peut être offensante et provoquer des réactions fortes chez l'allocutaire féminin surtout dans le cas où elle ne serait pas dans une optique de séduction. Mais l'on constate qu'ici l'allocutaire française accepte l'invitation sans hésiter. Ce qui laisse penser qu'elle pourrait être favorable à une tentative de séduction (qu'elle croit) initiée par Azim. Cela dit, les échanges de séductions sont assez compliqués même dans les interactions intraculturelles et sont souvent susceptibles de malentendus, c'est pourquoi nous ne développons pas davantage ce phénomène d'autant plus que dans ce type d'échange, il est nécessaire d'avoir recours à l'interaction authentique ou au moins aux paroles des deux participants à l'interaction, ce qui n'est pas le cas ici. Pour finir, on pourrait juste souligner une certaine incompréhension et un doute chez Azim qui à la fin de l'anecdote s'adresse à l'intervieweur pour lui demander son avis sur les intentions de la Française. Il s'agit donc d'un double malentendu. Chacun a une vision de la situation de l'interaction qui fait que son message n'est pas compris par son interlocuteur.

Si les conséquences de ce malentendu étaient assez graves, c'est en partie lié au fait que la situation d'invitation a eu lieu entre un homme et une femme. Le même type de malentendu est raconté par Shiva mais comme l'interaction se passe, cette fois, entre deux femmes, les conséquences sont moins graves, d'autant plus que l'invitée accepte l'invitation spontanée mais propose une autre date :

- (1) « Shiva : Ça m'est arrivé de faire un *ta'ârof* **très** léger et de proposer à quelqu'un de venir chez moi et que la personne ait accepté. Par exemple avec ma copine russe, au début de notre connaissance, quand on n'était pas **très** amies, je lui ai proposé de venir dormir chez moi, elle a dit **ce soir**, je viens pas mais **demain** soir (rire) je viens. Et moi j'ai dit bon... d'accord, viens (rire).
- (2) Shima : mais sous quel prétexte tu lui as proposé de venir dormir chez toi ?
- (3) Shiva : Elle habite très loin, et elle doit rentrer tôt parce qu'elle passe une heure dans les transports pour y arriver. Je lui ai dit ce serait bien qu'on puisse se promener jusqu'à plus tard la nuit, 10 heures par exemple et je lui ai dit « si tu veux, tu peux venir chez moi ce soir ». Je lui ai dit ça **très** légèrement. Elle a répondu que ce soir elle peut pas mais qu'elle viendra demain soir (rire). »

Ici aussi comme le cas d'Azim, l'invitation spontanée de Shiva suit l'évocation d'un problème par son interlocutrice. Son objectif était aussi d'exprimer sa sympathie et sa considération pour son amie. Cependant, selon elle, la manière d'effectuer son invitation devait laisser penser à l'invitée qu'il ne s'agissait pas d'une réelle invitation (« un *ta'ârof* **très** léger », « je lui ai dit **très** légèrement »). En effet, l'usage du verbe « pouvoir » en persan pour reformuler une invitation pourrait être un indice qui révélerait sa nature feinte ainsi que l'objectif de la personne de respecter la politesse mais ce serait rarement pris pour une réelle invitation, surtout pas du premier coup. La pause après l'adverbe « bon » dans l'énoncé « j'ai dit bon... d'accord, viens » montre une forme d'hésitation et est un indice qui devrait indiquer la nature feinte de l'invitation. Mais une fois l'invitation prononcée, il est déplacé de la retirer : elle n'a pas d'autre choix que de recevoir son amie le lendemain soir. Des facteurs non verbaux comme l'intonation et l'expression faciale de la personne qui invite sont également des indices indiquant son manque d'implication. Cependant aucun de ces indices n'est déchiffré par l'amie russe.

L'importance des facteurs non verbaux dans la distinction entre une invitation réelle et une invitation feinte est relevée dans l'expression persane « il a fait un *ta'ârof* sec et vide¹³⁶ » qui fait référence à une manière artificielle de faire du *ta'ârof* et montre la non implication du locuteur dans ce qu'il dit. Cependant, l'expression critique « il n'a même pas fait un *ta'ârof* sec

¹³⁶ « *Ye ta'ârof e khoshko khali kard* »

et vide ! » montre que dans la pensée populaire, il vaut mieux faire du *ta'ârof*, même s'il est formulé d'une manière artificielle et froide, que de ne pas en faire du tout.

Dans les deux anecdotes ci-dessus, bien que la relation entre les deux locuteurs soit égalitaire, il s'agit d'un début de connaissance et leur amitié est très récente. D'ailleurs, cela est mentionné par les deux interviewés. En effet, Azim évoque à un moment de son anecdote les pensées qu'il avait lorsqu'il se trouvait dans sa chambre avec sa camarade : « je ne te connais pas et tu viens dans ma chambre, tu bois du vin, et tu t'allonges sur mon lit ! ». Shiva de son côté, précise que cet événement s'est produit au début de sa rencontre avec son amie russe, lorsqu'elles n'étaient pas encore très proches. Son étonnement face à l'acceptation de son amie est aussi lié au fait que leur relation étant récente, elle supposait que la nature feinte de l'invitation serait remarquée ou comprise par son interlocutrice.

Un autre élément commun dans les anecdotes de Azim et de Shiva est que l'invitation ostensible suit toujours l'évocation d'un problème. En effet, l'interlocutrice d'Azim s'inquiète d'arriver en retard à son cours et l'amie de Shiva habite loin de Paris et est obligée de rentrer tôt le soir. Il semblerait alors que l'évocation d'un problème par l'interlocuteur soit comprise en persan comme une forme de sollicitation indirecte à une invitation. L'invitation est en quelque sorte une réaction « automatique » à l'évocation d'un problème par l'interlocuteur et la personne qui invite cherche à exprimer une certaine forme de considération en montrant qu'elle n'est pas indifférente face au problème de l'autre. Comme nous allons le voir plus tard dans ce chapitre, dans des situations où les Iraniens s'attendent à plus d'attention de la part de leur interlocuteur français et que cela ne se produit pas, ils peuvent les trouver froids ou fermés.

8.3.1.3. « Je suis resté deux semaines chez une famille à Ispahan »

Un autre cas de malentendu typique lié au *ta'ârof* dans les situations d'invitation est évoqué par l'un de nos interviewés français. En effet, lors de son premier voyage en Iran, il passe par Ispahan et il rencontre des Iraniens par hasard. L'un d'eux le présente à sa famille :

- (1) « Adrien : La première fois que je suis arrivé en Iran, je parlais assez bien le persan mais pas parfaitement mais après, le problème, le problème je pense pour tous les Français, c'est le, c'est le *ta'ârof*. On m'avait averti, on m'avait dit que les Iraniens font beaucoup de *ta'ârof* mais je savais pas que c'était comme ça. J'ai rencontré très vite des amis à Ispahan, des jeunes et un de ces jeunes ensuite m'a présenté à sa famille : c'était une tante et un soir on a diné ensemble, avec toute la famille etc. et le père de famille à la fin de la soirée m'a

dit : “ *bemoun pishemoun* ”¹³⁷. C’était du *ta’ârof*. Je savais pas et je suis resté deux semaines chez eux (rire). Et c’était très bien, mon premier voyage, je suis resté deux semaines chez une famille ispahanaise ! Non, c’était très bien.

(2) Shima : Et comment tu as compris que c’était du *ta’ârof* ?

(3) Adrien : J’ai compris deux ans plus tard

(4) Shima : Et comment ?

(5) Adrien : Parce qu’après, j’ai entendu d’autres Iraniens dire “ *bemoon* ” ou “ *bia pishe man* ”¹³⁸ là je comprends que c’est du *ta’ârof* »

Il s’agit d’un raté sociopragmatique qui s’est produit au niveau du décodage. En effet, malgré sa connaissance du persan et sa familiarité avec le concept de *ta’ârof*, lors du contact direct avec l’autre, Adrien a été incapable de distinguer un *ta’ârof* d’une invitation réelle. Le fait que l’invitation soit reformulée à la fin de la soirée pourrait indiquer qu’il s’agissait d’une forme de formule de clôture. Effectivement, il se peut qu’à la fin d’une soirée, le propriétaire de la maison propose aux invités de rester pour la nuit, surtout quand il s’agit de la famille ou des proches. Par cette invitation, il veut montrer que son hospitalité ne se limite pas au repas mais qu’elle peut se prolonger. Bref, il cherche à rehausser son *shakhsiat* en donnant l’image d’une personne généreuse. Par ailleurs, étant donné qu’Adrien et cette famille iranienne venaient de se rencontrer, il se pourrait que l’invitation ait été davantage un *ta’ârof* qu’une sincère invitation. Et pourtant, l’expérience positive qu’il a eue avec cette famille peut laisser penser qu’il ne s’agissait pas totalement d’un *ta’ârof* et le fait qu’il y soit resté pendant plusieurs jours peut indiquer qu’après cette première invitation (qu’elle ait été du *ta’ârof* ou pas), la famille a dû apprécier sa présence et par conséquent, insister pour qu’Adrien reste chez eux. S’il s’agissait vraiment d’un *ta’ârof*, l’invitation n’aurait pas été renouvelée. Cela met en évidence le caractère ambivalent du *ta’ârof* qui est aussi noté dans l’expression « *ta’ârof âmad nayâmad dâre* » qui signifie littéralement le *ta’ârof* pourrait prendre ou ne pas prendre. En effet, il y a toujours le risque que l’invitation ou l’offre soit acceptée et dans cette situation l’hôte n’a pas d’autre choix que d’accomplir sa proposition. Le *ta’ârof* est donc toujours un pari et l’invité a difficilement les moyens de connaître le fond de la pensée de son hôte et de savoir si celui-ci veut vraiment l’inviter ou pas. Ce caractère ambivalent est critiqué par les Français qui peuvent le comprendre comme une forme d’hypocrisie.

Lors de son deuxième séjour en Iran et après avoir constaté que ce type d’invitation était très courant parmi les Iraniens, Adrien a pensé que l’invitation de la famille ispahanaise était du *ta’ârof* (bien que comme on a pu le voir ci-dessus, cela peut ne pas avoir été tout à fait le cas).

¹³⁷ « Reste chez nous ! »

¹³⁸ « Reste » ou « viens chez moi ».

On constate qu'ici aussi comme chez les interviewés iraniens, le malentendu est survenu au début du contact direct avec l'autre. La fréquence de contacts directs permet le développement de certaines connaissances et compétences concernant la manière dont les interactions se déroulent et se régulent dans la langue-culture étrangère. L'absence de cette connaissance peut provoquer parfois un sentiment d'incertitude chez les apprenants de langues étrangères dans une situations d'interaction authentique.

8.3.2. Quand il est difficile de se passer du *ta'ârof*

Le sentiment d'incertitude a été évoqué par plusieurs de nos interviewés en début de leur séjour en France. Cela s'observe notamment chez Maryam qui n'est en France que depuis 3 mois. En effet, elle fait part d'une forme de confusion face à la pratique du *ta'ârof* en France et ne sait pas si elle peut exprimer ses désirs directement dans des situations qui impliquent une invitation ou une offre. Cette difficulté se rencontre particulièrement lorsqu'elle s'entretient avec la famille de son garant :

- (1) « Maryam : Quand ils m'invitent, je sais pas vraiment si je dois accepter tout de suite. C'est **sûrement** difficile pour moi d'accepter tout de suite je veux dire que je leur demande **impérativement** : « est-ce que je vous dérange pas ? » et puis je vois qu'ils disent non. Ou par exemple, quand ils m'offrent quelque chose chez eux par exemple, ils demandent « tu veux manger ce truc ? » après moi, je suis bloquée (rire). Parce que nous, en Iran, on dit pas **oui oui** je **voudrais** bien on dit par exemple non merci et puis ils l'apportent quand même.
- (2) Shima : Et on le mange (rire).
- (3) Maryam : Oui, mais ici je sais pas si je dois accepter tout de suite et je leur dis aussi je leur explique que nous, en Iran on insiste plus mais ici je sais pas quand ils me proposent quelque chose je peux dire tout de suite **oui**, je **voudrais** bien (ton caricaturé, moqueur). C'est ça qui me gêne beaucoup ici, ça veut dire que je sais pas si je dois dire tout de suite oui ou que je dois par exemple, dire non. »

Maryam n'évoque pas de malentendu lié au *ta'ârof* mais décrit un sentiment de gêne, de malaise et de blocage du fait de ne pas connaître les normes de politesse à respecter avec ses interlocuteurs français. L'expérience du contact avec l'autre l'amène à découvrir l'existence de différences culturelles. Mais ce passage entre ethnocentrisme et ethnorelativisme n'est pas sans difficulté et crée un état d'instabilité, qui se manifeste dans ses propos par une expression d'incertitude et à travers divers questionnements face à ses choix comportementaux et le sens que cela pourrait avoir pour un Français. Elle décrit deux pôles, l'un de sécurité qui concerne les normes en Iran où elle sait comment se comporter et l'autre, le pôle d'insécurité en France

où elle ne « sait pas » quel comportement adopter. Nous appelons ce dernier pôle l'insécurité culturelle.

Aussi, comme le cas de respect vu précédemment où l'apprenant avait du mal à se détacher de certaines valeurs de sa langue maternelle (la notion de respect par exemple), il est difficile pour elle de se passer du *ta'ârof* qui fait partie de sa conception de la politesse. Le ton caricatural qu'elle prend pour imiter quelqu'un qui accepterait tout de suite une offre montre qu'elle s'inquiète de l'image négative qu'elle risquerait de donner d'elle-même en adoptant un tel comportement dans une situation d'interaction avec des Iraniens. Si une personne accepte une offre directement, elle pourrait être considérée comme quelqu'un de « *porrou* »¹³⁹ (littéralement, plusieurs faces). Même si Maryam se doute que le *ta'ârof* tel qu'il est pratiqué en Iran n'existe pas en France, elle n'arrive pas facilement à s'en passer et à opter pour un comportement jugé impoli à ses yeux. Elle est cependant concernée par l'image qu'elle pourrait donner d'elle-même en France et bien qu'il n'y ait pas eu de malentendu avec la famille de son garant, elle se sent obligée de ménager sa face, et de préciser la raison de ses hésitations lorsque ses amis français l'invitent (« est-ce que je ne vous dérange pas ? »). Sans faire référence au concept de *ta'ârof*, elle leur explique cela comme l'une des différences entre la culture française et iranienne (« et je leur dis aussi je leur explique que nous, en Iran on insiste plus »).

Il nous faut préciser que pour Maryam qui est en France seulement depuis trois mois, ce sentiment de doute et d'insécurité ne se manifeste pas seulement à propos du *ta'ârof*. Elle l'évoque également pour les situations de séduction et le fait de payer sa part après une sortie au restaurant avec un(e) ami(e). L'expérience de la différence culturelle la déstabilise, l'amenant à mettre en doute le sens que pourraient avoir ses comportements pour l'autre (un Français). Nous verrons plus loin comment ce sentiment d'insécurité a disparu lors de notre deuxième entretien avec elle, c'est-à-dire un an et demi plus tard.

8.3.3. Quand le *ta'ârof* est absent des interactions interculturelles

Il peut arriver que dans certaines situations, les Iraniens s'attendent à plus d'attention et même du *ta'ârof* de la part de leurs interlocuteurs mais que leur attente ne soit pas satisfaite. C'est le

¹³⁹ Cet adjectif fait référence à un comportement insolent, culotté ou effronté (voir chapitre 5, « 5.4.1. Conceptualisation culturelle »)

cas de Yalda qui est étonnée par la froideur des jeunes en France et trouve qu'ils ne sont pas assez prêts à aider les autres comme les Iraniens le feraient. Nous lui demandons si elle a déjà vu sa demande d'aide refusée en France. Elle raconte alors cette anecdote :

« Alors par exemple, parfois dans les séminaires il y a des mots très difficiles et parfois, je comprends pas un mot clé du cours. Alors si je suis assise à côté d'un Algérien par exemple, je lui demande de m'écrire la traduction du mot en arabe pour que je puisse le comprendre. Si je lui demande deux fois, il va répondre mais le sujet est compliqué et il peut deviner qu'il y a d'autres mots que je comprends pas mais il me propose pas de m'aider avec d'autres mots. Si j'étais à sa place, j'aurais proposé de traduire ou je lui aurais dit tu peux me demander s'il y a d'autres mots que tu comprends pas. Mais lui, **rien** ! Et moi après quelques questions, je ne me sens plus à l'aise de redemander¹⁴⁰. Oui, je sens qu'ils sont pas très ouverts, après, je sais pas peut être que nous, on est trop concerné par l'autre ou ouvert, peut-être qu'eux sont normaux en fait. »

On retrouve toujours cette volonté de relativiser ses propos chez Yalda¹⁴¹ qui relève de son intention de ne pas valoriser une culture par rapport à l'autre dans son entretien. Mais ce qu'elle cherche à souligner est le manque d'attention et de considération de son camarade algérien qui ne lui offre pas son aide spontanément pour qu'elle puisse suivre le cours, alors que connaissant l'arabe et le français, il aurait pu lui venir en aide. Elle s'attend à plus d'empathie de sa part (« il peut deviner qu'il y a d'autres mots que je comprends pas ») et considère que le fait d'avoir demandé à deux reprises la traduction d'un mot montre qu'elle se trouve en difficulté, ce qui est une façon indirecte de demander son aide pour la suite. Mais renouveler sa demande serait une atteinte à sa face positive et signifierait qu'elle n'a pas les compétences linguistiques nécessaires. On a vu précédemment que l'évocation d'un problème est pour les Iraniens de notre corpus un indice qui montrait que le locuteur sollicitait de l'aide ou de la compassion. C'est pour cela que Yalda pense que le fait d'avoir évoqué une difficulté à deux reprises suffit pour que l'autre lui propose son aide par la suite. Elle ne peut cependant pas se convaincre de solliciter davantage l'aide du camarade (« (Et moi après quelques questions, je ne me sens plus à l'aise de redemander »). En effet, une requête est à la fois une menace pour Yalda que pour son interlocuteur qui se voit obligé de répondre à sa question, ce qui pourrait l'empêcher de suivre le cours.

¹⁴⁰ L'expression persan qu'elle utilise dans cet énoncé, « rum nemishe » (littéralement, je n'ai pas de face), s'inscrit dans le schéma culturel de *sharmandegi* (Chapitre 5) et signifie avoir honte ou être *sharmande* devant le service qu'on a demandé ou qu'on voudrait demander.

¹⁴¹ Au cas où le lecteur ne se souviendrait pas, 8.2.1., Yalda avait relativisé ses propos après avoir décrit son opinion sur la place du respect dans les relations entre étudiants et professeur en France.

Une autre réaction face à l'absence de *ta'ârof* dans une situation où les interviewés iraniens s'y attendaient est évoquée par Majid qui trouve les Français directs :

« Les Français sont très *directs*. Ils sont **très directs**, c'est même un peu gênant. Dans notre culture on a beaucoup de *ta'ârof*. Ici si tu proposes à quelqu'un en disant "allez-y, servez-vous", il va en **prendre** (rire). Le Français pense que s'il ne voulait pas proposer, il ne le dirait pas. Au début, c'était un peu ... jusqu'à ce qu'on s'y *adapte*. La personne doit faire attention à ne pas faire du *ta'ârof* et faire attention à ce que si quelqu'un lui parle violemment, c'est parce qu'il est *rok*¹⁴². Si tu demandes à quelqu'un "est-ce que je te dérange ?" et il dit "oui", et ben tu te vexes (rire), mais c'est quand on est en Iran qu'on se vexe mais ici, c'est très normal. Plus tard, moi aussi je faisais ça avec les autres par exemple, quelqu'un me disait "je peux m'asseoir ici ?" je disais "non, je parle au téléphone" et la personne s'en allait. »

L'on peut constater que pour Majid, être direct s'oppose à faire du *ta'ârof*; une opposition qui fait référence à la différence entre les deux sociétés française et iranienne. En français, la franchise est une valeur qui prime sur le ménagement des faces et la politesse comme l'expression « trop poli pour être honnête » (Béal, 1993) peut en attester. La sincérité est plus valorisée même si le prix en est de perdre la face ou de la faire perdre à l'autre. Pourtant en persan, être direct est l'équivalent de l'expression « *rok boudan* » (littéralement, être direct) qui contrairement au français n'a pas une connotation tout à fait positive. Bien qu'être *ta'ârofi* (qualité de quelqu'un qui fait beaucoup de *ta'ârof*) ne soit pas apprécié par les Iraniens, être *rok*, c'est-à-dire s'exprimer « sans *ta'ârof* », n'est pas non plus considéré comme une qualité. Les personnes qui sont qualifiées de *rok* ont en général s'expriment de manière frontale si bien que Majid, par exemple, décrit comme vexante et violente cette façon de parler (« si quelqu'un lui parle violemment, c'est parce qu'il est *rok* »). Il ajoute, dans la suite de l'entretien, qu'au début, il considérait un refus direct à une requête comme étant un manque de respect et comme de l'impolitesse.

À l'instar des deux anecdotes que nous venons de voir, le *ta'ârof* ne se limite pas à des invitations ostensibles ou aux refus répétés aux offres. Ayant un objectif phatique, le *ta'ârof* sert à montrer de la considération pour l'intérêt de l'autre mais aussi à faire tout son possible pour ne pas le blesser. Il peut donc arriver à la personne de se mettre en difficulté pour éviter d'offenser la face de son interlocuteur. Par exemple, s'il est invité chez quelqu'un et qu'on lui demande s'il a froid, il répondra par la négative parce qu'il sait que s'il dit oui, son hôte fermera la fenêtre ou bien ira lui chercher une couverture et donc qu'il imposera son intérêt face à celui de l'autre. Par conséquent, il ne dira pas honnêtement ce qu'il ressent ou ce dont il a besoin.

¹⁴² Direct.

L'interlocuteur de son côté, se doutant de ses intentions, se doit de lui accorder de l'attention en essayant de deviner ce qui peut le mettre mal à l'aise ou l'arranger. Ces expressions de compassion et d'attention renforcent les liens sociaux et y apportent de la chaleur.

Cependant comme le relève Majid, en français, il peut arriver que le locuteur ne réponde pas négativement à une question comme « est-ce que je te dérange ? » simplement pour ne pas blesser la face de son interlocuteur. Il ne dira pas une chose qu'il n'est pas capable de faire. Il dira clairement ce qu'il pense même s'il risque de blesser son interlocuteur ou de paraître brutal. En faisant cela, il évite des conflits ultérieurs. Majid met en avant cette conception :

« Par exemple tu veux prendre son ordinateur et il dit “ maintenant je travaille passe un peu plus tard ” des choses comme ça, mais il ne faisait jamais une chose par exemple pour se dire plus tard “ oh pourquoi il me l'a pris ? j'ai des choses à faire avec mon **ordinateur** ! ” il disait “ non je te le donne pas ”. Au début on se vexe... Qu'est-ce que ça veut dire ? un peu de **respect** ! je pensais qu'ils étaient impolis. Si on comprend un peu la politesse on ne parle pas comme ça ! ».

Au début de son arrivée en France, Majid voit le refus direct à ses requêtes comme un manque de considération et le vit comme une réaction impolie et irrespectueuse. Mais petit à petit, il comprend qu'il n'y a pas lieu de se vexer car, ce sont les valeurs qui sont différentes et lui-même en France est autorisé à avoir un comportement direct. Il ajoute alors : « comme c'était un comportement qui me plaisait, je suis aussi devenu *porrou* ». Le recours à l'adjectif *porrou* montre qu'il est conscient que ce type de comportement peut être considéré comme impoli pour les Iraniens mais étant donné qu'il se sent plus à l'aise en étant direct qu'en faisant du *ta'ârof*, il décide d'adopter cette attitude.

L'objectif phatique du *ta'ârof* a déjà été relevé par divers chercheurs (Koutlaki, 1997 ; Sharifian 2011). Celui-ci, comme nous avons pu le voir dans les deux exemples ci-dessus, comprend des valeurs émotionnelles comme la compassion et l'attention pour l'autre et sert à renforcer les relations et à y apporter de la chaleur. C'est pour cela que son absence dans la communication peut donner l'impression d'une certaine fermeture ou froideur chez l'autre ou bien être vécu comme de l'impolitesse ou un manque de respect.

8.3.4. Le *ta'ârof* existe aussi en France

Malgré les différences de conceptions qu'on vient de voir entre le *ta'ârof* iranien et la franchise française, une certaine forme de *ta'ârof* a été remarquée par l'interviewé Aria dans les

interactions en France : « J'ai vu une sorte de *ta'ârof* ici, par exemple avec mon ami on va à la cafétaria, il me demande s'il peut me prendre quelque chose à manger et je dis " non merci " et il me demande " tu es **sûr** ? tu es **sûr** ? " ». Nous avons abordé cela avec nos interviewés français et ils nous l'ont confirmé avec quelques exemples d'autres types d'interactions qui pourraient se rapprocher du *ta'ârof*.

Parmi les indices – évoqués par Isaacs et Clark (1990) – qui permettent de distinguer une invitation feinte d'une vraie invitation, il y a le cas de l'imprécision des détails sur l'endroit ou la date de l'invitation. Gabriel donne l'exemple des invitations par politesse à la fin de soirée qui ont une nature ostensible :

« Par exemple tu es invité chez quelqu'un et à la fin par politesse même si t'as pas du tout envie de le faire tu dis bon bah il faudra qu'on fasse ça chez nous la prochaine fois même si tu as aucune envie de les inviter tu dis ça juste par politesse. **Ça**, c'est possible en France. »

Quand nous avons demandé à Adrien s'il pratiquait le *ta'ârof*, il a répondu qu'il le pratiquait mais au même degré qu'il avait l'habitude de le faire en France et pas plus :

« " Merci d'être venu", "j'étais content de te voir" même si je ne le pense pas ou "à bientôt" ... en France on fait comme ça on rencontre quelqu'un on n'a pas vraiment envie de le revoir on dit "à bientôt" euh c'est une sorte de *ta'ârof* je crois comme en Iran »

Selon sa description, le *ta'ârof* en français correspond aux vœux de fermeture qui font partie de la politesse et vise à ménager la face de l'autre. On peut être direct lorsqu'on a des idées ou des goûts opposés mais dans les exemples ci-dessus, dire le fond de sa pensée risquerait de blesser la personne dans la totalité de son être. On ne peut donc pas être direct et franc sur tout.

À part la politesse, le *ta'ârof* peut aussi relever d'un objectif de partage, par exemple, on se fait un café dans la salle des professeurs et on propose aux autres présents dans la pièce de leur en préparer un. Cela pourrait également se pratiquer dans les deux cultures mais ce qui distingue la manière de le faire en France est qu'on ne proposera pas un service et une nourriture si on n'est pas sûr de pouvoir l'offrir.

- (1) « Gabriel : Oui, par exemple, l'exemple que j'ai donné l'autre fois, tu es dans une soirée et puis, tu proposes à quelqu'un, tu dis « allez, tu viens avec moi, je te ramène » et tu dis « **non**, c'est bon, je vais me débrouiller » mais tu le dis d'une manière pour que l'autre, il insiste.
- (2) Shima : Oui, ben, s'il dit « je vais me débrouiller », ça veut dire que c'est pas très facile pour lui.
- (3) Gabriel : (rire) Exactement
- (4) Shima : Il faut connaître les verbes et le sens qu'ils peuvent communiquer dans le contexte
- (5) Gabriel : « Non ça va te rallonger », « non non », (rire) qui veut dire que « ça m'arrangerait quand même bien si tu pouvais me ramener » (rire). Oui, oui, on le fait ça en France. Donc,

ce sont des choses qui existent. Par contre, je pense, celui qui propose de te ramener, il a vraiment l'intention de le faire. Chose qui n'est pas toujours vraie ici quand même (petit rire) c'est ça la différence. Quand on propose quelque chose en France, c'est que ça nous ferait plaisir que l'autre accepte. L'autre il doit refuser, enfin, c'est mieux s'il refuse un peu au début. »

Bien que l'offre soit sincère, il est plus poli de la refuser mais en utilisant certaines stratégies (verbales ou non verbales) qui montreraient qu'on a conscience de la nature feinte du refus et inciteraient l'autre à insister. Une autre différence se manifeste dans le degré d'insistance après le premier refus. En persan, cela est systématique et peut durer plusieurs tours. Un locuteur francophone, en revanche, n'insistera pas autant car les locuteurs considèrent qu'a priori l'offre est sincère. La maîtrise de ces stratégies de refus ostensible en français est donc importante pour l'apprenant de langue (iranien en l'occurrence) qui risquerait de présenter un refus sec, étant donné qu'a priori, il s'attendrait à plus d'insistance de la part de son interlocuteur. Cependant, ce refus sec sera pris comme un refus définitif par l'interlocuteur français et qui ne l'invitera pas à renouveler son offre.

8.3.5. Le *ta'ârof* et la socialisation en Lx

Comme nous l'avons également décrit dans les chapitres précédents, les difficultés évoquées ne sont pas fixes. Les interviewés iraniens ont parlé de leur évolution au cours de leur séjour en France. Le *ta'ârof* faisant partie de l'ethos communicatif persan, il est intéressant de voir comment les interviewés ont réagi face à une nouvelle conception des rapports interpersonnels et d'étudier l'évolution de leurs compétences communicatives en situation de contact. Nous nous pencherons également sur la position que les Français de notre corpus ont eue vis-à-vis du phénomène de *ta'ârof* et leur ouverture ou fermeture envers cette norme conversationnelle très répandue dans la société iranienne.

8.3.5.1. Adopter le *ta'ârof* ou pas ?

Comme nous l'avons vu précédemment, le *ta'ârof* est un élément indispensable des rapports interpersonnels entre Iraniens. Les Français sont-ils susceptibles d'adopter cette stratégie interactionnelle ? Qu'en disent nos interviewés français qui vivent en Iran ? Leur réponse est négative principalement pour deux raisons.

La première raison concerne la confrontation entre une certaine conception de la franchise et l'idée d'hypocrisie qui est associée au *ta'ârof*. Adrien répond catégoriquement à la question de savoir s'il pratique le *ta'ârof* ou pas :

« **Jamais**, pour moi c'est un peu l'hypocrisie, les Français, tu connais les Français, les Français n'aiment **pas** l'hypocrisie et euh c'est une sorte d'hypocrisie, à la fois c'est un code que les Iraniens maîtrisent plus ou moins, c'est un langage et parfois c'est c'est c'est l'hypocrisie **enfin** les gens disent le contraire de ce qu'ils pensent et donc je fais pas du tout de *ta'ârof*, **jamais**. Je donne des cours de français et à la fin quand ils me paient je dis jamais « *ghabel nadare* »¹⁴³, je trouve ça ridicule parce qu'il sait qu'il doit me payer et je veux être payé on est d'accord pour ça. »

Comprenant le *ta'ârof* comme de l'hypocrisie, il refuse de se conformer à un type de comportement qui est contre ses principes et ses valeurs. Il prend l'intervieweur à témoin pour justifier son opinion (« tu connais les Français »). Mais indirectement, il insinue que les Iraniens ont un comportement hypocrite. En ce qui concerne la sensibilité interculturelle, son attitude le situe au niveau de l'ethnocentrisme puisqu'il éprouve une réaction de fort rejet. L'expression « *ghabel nadare* » est utilisée dans des situations d'échanges commerciaux et prononcée par le vendeur qui propose d'offrir la somme que le client lui doit. C'est une expression déférentielle pour dire que le client en question a une plus grande valeur aux yeux du vendeur que l'objet négocié. Le vendeur exprime donc son *ehterâm* à son interlocuteur qui en remerciant et en refusant l'offre, lui rend réciproquement du *ehterâm*. Son usage a donc une valeur de FFA et tente d'adoucir les échanges commerciaux. L'objectif relationnel de cette expression n'est pas relevé par Adrien qui la comprend au sens littéral. Selon Kerbrat-Orecchioni (1992 : 310), « il est absurde de ramener les formules rituelles à leur contenu informationnel, et plus encore, à leur sens littéral : leur signification est d'abord relationnelle, et leur fonction commune est d'abord d'attester la bonne volonté sociale du locuteur ». Cependant le sens littéral d'une telle formule semble s'imposer pour nos interviewés français. Comme Adrien, Michel trouve aussi que l'expression *ghabel nadare* est « complètement inutile » et n'a rien à faire dans un contexte d'échange commercial.

La deuxième raison d'une non adoption du *ta'ârof* est que les interviewés français n'ont pas vraiment l'objectif de s'intégrer dans la société iranienne. Michel dit : « En tant qu'Européen, j'ai la courtoisie de faire passer une femme devant moi mais euh pour le reste je trouve que c'est abuser : dix fois avant d'entrer dans l'ascenseur *befarme befarme befarme*¹⁴⁴ ». Il met en

¹⁴³ « ça n'a pas de valeur »

¹⁴⁴ *Befarme* est une déformation de *befarmâ'id*, signifiant, « je vous en prie » en persan.

avant son identité européenne, et respecte la politesse dans la limite de cette identité. Il reste donc dans une posture ethnocentrique caractérisée par une fermeture sur l'autre mais aussi une certaine hiérarchisation des cultures. La culture européenne représente aussi pour lui la civilité alors que le comportement culturel des Iraniens est « abusé » et « ridicule ». En ce qui concerne la sensibilité interculturelle, les deux interviewés se trouvent dans un état de rejet face à la culture de l'autre et voient leur identité menacée par une nouvelle conception culturelle.

Gabriel semble, quant à lui, avoir une plus grande sensibilité interculturelle et n'avance pas de vision stéréotypée du *ta'ârof* et de sa pratique dans la société française. Cependant, en ce qui concerne l'application du *ta'ârof* avec les Iraniens, il dit « faire le minimum » et se sent en train de « jouer un rôle ». Selon Pavlenko (2006 : 19), le bilingue peut se sentir plus authentique et confortable dans sa langue maternelle (L1) alors qu'il percevra sa pratique de L2 comme étant artificielle. Cela est lié d'après elle au fait que le bilingue n'est pas aussi compétent dans sa L2 que dans sa L1 et se voit donc contraint de manipuler des répertoires langagiers moins familiers acquis lors d'une socialisation plus tardive. Nous ajouterons à cela que la conception du *ta'ârof* et ses composantes pragmatolinguistiques sont pour lui des nouveautés qu'il n'a pas forcément encore incorporées. Bien qu'il soit plus ouvert vis-à-vis de la culture de l'autre, il ne peut pas réciter les formules simplement parce que c'est la façon de faire des Iraniens. Il respecte l'autre dans sa différence mais ne désire pas forcément intégrer toutes les valeurs sous-jacentes de sa culture. Cependant, contrairement aux deux autres interviewés français, il est soucieux de l'image qu'il peut donner de lui lorsqu'il ne fait pas de *ta'ârof* et pense que les Iraniens pourraient le trouver froid à cause de cela.

8.3.5.2. Abandonner le ta'ârof ou pas

La plupart des Iraniens qui ont évoqué une difficulté concernant le *ta'ârof* au début de leur arrivée disent avoir changé de comportement avec le temps. C'est en effet le cas de Maryam qui comme on l'a vu plus haut, dans des situations d'offre et d'invitation avec des Français, ressentait une certaine insécurité culturelle, ne sachant comment gérer le *ta'ârof* et la politesse dans le nouveau contexte social et culturel où elle se trouvait. Au moment du premier entretien, elle n'était en France que depuis trois mois ; le deuxième entretien a eu lieu à peu près un an et demi après. Elle dit qu'aujourd'hui elle dit alors réussir à dire facilement ce qu'elle veut manger sans faire de *ta'ârof*.

« [...] maintenant je fais beaucoup moins de *ta'ârof*. **Même** avec les Iraniens, **même** avec les Iraniens c'est beaucoup moins et quand je veux quelque chose, bon avec un Iranien, j'essaie d'atténuer la force de la demande et de le dire avec d'autres formules de politesse comme « je te serais reconnaissante, si tu pouvais m'apporter ... ». J'essaie de faire ma demande de manière très polie. Avec les Français, j'ajoute un *s'il vous plaît* à la fin de ma demande (rire) c'est parce que j'ai vu que souvent j'avais faim et j'avais soif et c'est pas la faute de la personne, parce que dans sa culture c'est pas comme ça et dans sa culture, il a accepté que quand on dit non, c'est non ».

« [...] au début quand on fait la demande directement, sans *ta'ârof*, on a l'impression que c'est du **porrouyi** ou de l'insolence mais avec le temps je vois que si je demande dans les limites du respect, ce n'est pas du **porrouyi** ou de l'insolence ».

Maryam, qui se présente comme plus *ta'ârofi* que la normale, a été contrainte de changer d'attitude dans son nouveau contexte. Ce changement ne se manifeste pas seulement avec ses interlocuteurs francophones mais a aussi influencé ses stratégies conversationnelles avec ses amis iraniens. Cela n'a pas été sans difficulté car au début, elle avait l'impression que formuler ses requêtes directement relevait de l'impolitesse et du *porrouyi* mais aussi de l'insolence qui a une charge plus négative que *porrouyi*. Afin de s'exprimer directement tout en veillant à ne pas paraître impolie, elle a décidé d'avoir recours à de nouvelles stratégies verbales qui lui permettent de rester polie tout en faisant moins de *ta'ârof*. Mais elle précise qu'elle n'est pas devenue aussi *rok* que les Français. Comme nous l'avons vu plus haut, le caractère *rok*, contrairement au français, n'a pas une bonne connotation en persan. Maryam a donc atténué son attachement au *ta'ârof* mais n'a pas pour autant totalement incorporé la conceptualisation d'une expression plus directe et franche pour laquelle elle garde des réserves.

Semblablement à Maryam, au début de son arrivée en France, Majid était choqué par l'absence de *ta'ârof* (qui pour lui se traduit par un respect pour l'intérêt et le besoin de l'autre) et le caractère direct des Français, mais il a très vite apprécié ce comportement et affirme qu'il est devenu *rok* et *porrou* lui-même. De retour en Iran après quelques années, ses parents l'ont même trouvé impoli parce qu'il ne faisait pas de *ta'ârof*. Il décrit ce changement de comportement comme une évolution identitaire qui lui a permis de s'intégrer dans la société française :

« [...] maintenant, je pense que j'ai changé de personnalité et je suis **très** content de ça, on dit qu'il a pris la **couleur** de la France. Oui si je suis supposé vivre dans le pays **X** et ma **culture** continue à être le même... Je suis pour cette idée que si tu habites dans un environnement et que tu l'aimes et bien deviens comme ton environnement il n'y a pas de problème on va vivre dans un lieu pour que notre façon de parler, de penser, ou de marcher change. Et oui, j'ai pris des choses de la culture française. »

L'abandon du *ta'ârof* se traduit pour Majid par l'adoption de nouveaux comportements communicatifs, mais l'amène également à faire partie d'un nouveau groupe culturel. Le sentiment de satisfaction qu'il décrit face à ses transformations identitaires (« je suis **très** content de ça, on dit qu'il a pris la **couleur** de la France ») montre sa grande sensibilité interculturelle et son ouverture à l'altérité. Cependant comme Ali, il n'arrive pas à être totalement en phase avec la multiculturalité de son identité et n'est pas capable (ou ne désire pas) d'avoir recours au *ta'ârof*, même dans un contexte iranien. En intégrant une nouvelle conceptualisation culturelle, il a perdu une part de sa compétence communicative dans sa langue maternelle, ce qui n'a pas l'air de le soucier.

Son sentiment de satisfaction est illustré par une image (« il a pris la couleur de la France »), une métaphore qui décrit son intégration dans la société française. Il ne se considère plus comme différent des autres mais se voit fondre dans la société française et cela grâce à l'adoption de certaines conceptualisations de la culture d'accueil. Il est important de noter que cette adoption n'est pas de l'ordre de l'assimilation, car Majid précise qu'il apprécie lui-même cette attitude plus directe, raison pour laquelle il l'a adoptée.

Conclusion du huitième chapitre

Dans ce chapitre, les notions de respect et de *ta'ârof* ont été étudiées de manière approfondie à partir du discours de nos interviewés français et iraniens. En ce qui concerne la première, nous pouvons constater que les interviewés iraniens ont des réactions variées face à la différence de conception du respect dans les rapports interpersonnels en persan et en français. Ces réactions peuvent aller d'un désir de garder son attachement aux notions de politesse et de respect, comme elles ont été conceptualisées en persan, à une ouverture vers les habitudes culturelles de l'autre. Un sentiment de doute, une perte de repère et une certaine insécurité ont également été évoqués. De manière générale, les interviewés exprimant ce type de sentiment, l'expliquent par leur incapacité à distinguer ce qui est poli ou impoli dans la culture française. N'ayant pas la connaissance nécessaire des normes socioculturelles en français qui leur permettraient d'exprimer le respect envers leur interlocuteur dans cette langue, ils se voient dépourvu d'une part de leur identité, c'est-à-dire ce qui leur permettrait de faire preuve de « *shakhsiat* ». Il faut noter que ces interviewés manifestent cependant une plus grande sensibilité interculturelle en comparaison à ceux qui refusent de s'approprier les normes de la culture de l'autre et à adopter des termes d'adresse égalitaire dans une relation *a priori* hiérarchique.

En ce qui concerne la sensibilité à l'altérité, nous avons pu constater que dans les anecdotes qui évoquaient une difficulté, l'interviewé se trouvait le plus souvent dans le passage entre ethnocentrisme et ethnorelativisme. Cela dit, le degré d'ouverture envers la culture de l'autre est fortement lié à la situation de communication et à la valeur qui est en question dans celle-ci. En effet, Ali qui prend une position de défense face à un rapport plus égalitaire avec son supérieur manifeste une plus grande ouverture dans d'autres situations communicatives qui ne mettent pas en danger sa conception de respect mais sont une forme de communion phatique¹⁴⁵ (Malinowski, 1923, 1972) et servent à exprimer sa sympathie à l'autre.

Concernant les malentendus en lien avec les différentes conceptions de respect, nous constatons qu'ils sont peu nombreux. En effet, à part le cas de Majid qui l'a vécu dans une situation d'interaction avec son directeur (il continuait à le vouvoyer alors que celui-ci lui avait demandé

¹⁴⁵ Pour Malinowski la communion phatique correspond à un type de parole qui crée des liens d'union par le simple échange de mots (Malinowski, 1972 : 151) mais qui ne cherche pas à informer ou à communiquer une idée ou une pensée. Concrètement dans le langage, la communion phatique consiste à poser des questions sur la santé, à faire des commentaires sur le temps et la météo et à affirmer l'état des choses qui sont totalement évidentes (*ibid.*). L'objectif étant de combler le silence qui pourrait surgir dans la communication et mettre les locuteurs mal à l'aise. Malinowski présente la communion phatique comme étant indispensable à l'être humain qui a un besoin intrinsèque de « cohésion sociale » et de « reconnaissance mutuelle » (Coupland & Coupland, 1992 : 208).

de se tutoyer) et qui est de nature sociopragmatique, nous n'avons pas pu relever d'autres cas de malentendus. Nous pouvons cependant remarquer dans le discours des interviewés que des représentations de l'autre et de ce qui est poli ou impoli sont en cours de construction. Les interviewés observent un comportement chez l'autre et tentent de l'interpréter et par là de comprendre la culture de l'autre. Comme on l'a vu chez Amin, la généralisation d'un comportement observé et son association à la culture occidentale (en ce qui concerne le respect envers son hiérarchique) peut aboutir à des représentations stéréotypées de l'autre.

Le *ta'ârof* a également suscité une large diversité de réactions chez les interviewés dans les interactions interculturelles. Cependant, des cas de malentendus sont davantage évoqués à ce sujet. Les malentendus étaient principalement dus aux transferts pragmatiques et aux ratés sociopragmatiques, en raison des lacunes des interviewés concernant leur compétence pragmatique en français. Mais ces lacunes n'ont pas seulement causé des malentendus. Les interviewés ont également exprimé un sentiment d'insécurité du fait de leur méconnaissance des stratégies communicatives en français et d'une certaine difficulté à se passer du *ta'ârof*. À cela s'ajoute les réactions négatives évoquées par les Iraniens face à l'absence de *ta'ârof* dans les interactions interculturelles et au caractère direct et *rok* des Français. De leur côté, les Français se sont plaints de la pratique du *ta'ârof*, très présente dans les rapports interpersonnels entre Iraniens, et l'ont qualifiée d'hypocrite.

Par conséquent, on peut dire que les différences de conceptualisation culturelle n'aboutissent pas forcément à des malentendus – qui selon Béal (1993 : 106) ont l'avantage de donner aux interactants l'occasion de s'expliquer et d'atténuer le conflit intervenu dans l'interaction – mais au contraire suscitent davantage des sentiments et des sensations de malaise, d'insécurité ou de gêne.

Un autre point qu'on a pu également constater est que lorsque les conceptualisations culturelles sont vraiment différentes, il est plus difficile de s'y adapter. Ces différences aboutissent à des réactions de rejet et de résistance de la part des interviewés, surtout en ce qui concerne la conception de respect pour les Iraniens et de *ta'ârof* pour les Français. Cependant, même lorsque les conceptualisations sont différentes, l'attitude d'ouverture de l'apprenant à l'altérité peut l'encourager à développer sa compétence pragmatique, voire à adopter des comportements qui sont davantage en accord avec la culture de l'autre. Cela n'est pas sans peine comme nous avons pu le voir chez les interviewés iraniens et nécessite même un effort mental important.

Cependant, alors que les Iraniens ont fait preuve d'une ouverture pour se passer du *ta'ârof*, les Français ont manifesté un grand rejet face à la pratique du *ta'ârof* compris dans un sens négatif et perçu comme de l'hypocrisie, ce qui va à l'encontre de la valeur de la franchise chère à la société française. L'expression « trop poli pour être honnête » qui n'a d'équivalent en persan ni en anglais montre que pour les Français, trop de manières aboutit à un manque d'honnêteté. On préfère être direct et dire ce que l'on pense franchement, sur le moment, même si cela fait perdre la face à l'autre. En français, on s'attend également à ce que son interlocuteur soit engagé et qu'il dise franchement le fond de sa pensée. Des expressions comme « donner une réponse normande », « ménager la chèvre et le chou » et surtout « ne pas vouloir se mouiller » (Béal, 1993) révèlent l'importance de la franchise aux yeux des Français. Dans le milieu professionnel par exemple, « l'affirmation vigoureuse des points de vue de chacun, l'utilisation d'une certaine violence verbale pour leur donner du poids, et le choc des convictions et des intérêts font partie d'un fonctionnement normal » (D'Iribarne, 1989 cité par Béal, 1993 : 102).

La conception de la franchise en français implique qu'il faut prendre le risque de perdre la face momentanément si l'on veut donner une image positive de soi comme quelqu'un d'honnête et de franc (*ibid.*). Cela expliquerait pourquoi Adrien dit ne pas pouvoir se lier d'amitié avec des personnes qui sont trop *ta'ârofis* (qui font beaucoup de *ta'ârof*). Bien que sympathiques et attentionnées en exprimant même un certain altruisme, les personnes *ta'ârofis* n'attirent pas la confiance d'Adrien. Il trouve un manque d'engagement dans ses relations avec ces Iraniens et se voit obligé de prendre toutes les décisions (par exemple, choisir le jour, le lieu et l'heure du rendez-vous). Le *ta'ârof* décrit comme un masque l'empêche d'avoir une relation de confiance avec ses amis qui privilégient toujours ses préférences à leurs propres intérêts. Leur altruisme devient finalement gênant et instaure même une relation hiérarchique (lui donnant la position de supériorité) qui va à l'encontre de l'esprit d'égalité attendu dans une relation amicale.

Dans ce chapitre, nous avons vu des cas de malentendus et de difficultés vécues par les interviewés concernant le *ta'ârof* et le respect dans les interactions interculturelles. Mais les sensations et les réactions que les interviewés ont évoquées face à l'expérience de la différence nous donnent également des informations sur leur socialisation en situation de contact de langue et de culture. Nous ne pouvons clore cette partie sans nous attarder quelque peu sur la sensation d'insécurité observée chez les apprenants interviewés et la place de la volonté et de l'identité dans la socialisation conceptuelle en Lx qui a pu influencer l'adoption ou pas de la culture de l'autre. La discussion qui suit traitera de ces deux notions.

Chapitre 9.

Discussion autour des résultats d'analyse

Comme on l'a vu au chapitre huit, nos interviewés ont présenté trois types de réaction face à la différence culturelle, à savoir le refus devant les normes de la culture de l'autre, la sensation d'insécurité et enfin le sentiment de satisfaction provoquée par la capacité d'adaptation et d'intégration dans un nouveau groupe social. Chez les interviewés iraniens, la sensation d'insécurité était la réaction la plus récurrente et apparaissait le plus souvent en début de la situation de contact direct avec l'autre. L'insécurité est liée à un manque de connaissance des normes de la culture d'accueil, soit à un manque dans la compétence pragmatique. On a pu constater que les interviewés se sentaient perdus, ne sachant comment exprimer leur respect et leur politesse en français avec des interlocuteurs non iraniens. Quant aux interviewés français, la réaction de refus a été le plus fréquemment évoquée, notamment concernant la pratique du *ta'ârof*.

On peut à présent chercher à comprendre le lien entre ces trois types de réactions et les questions identitaires qui peuvent se poser lors de la socialisation conceptuelle en Lx. L'insécurité ayant été la réaction la plus récurrente, nous étudierons plus en détail ce phénomène.

9.1. Insécurité interculturelle

Dans notre corpus, l'insécurité interculturelle est en grande partie liée au manque de connaissance des normes pragmatiques et concerne notamment l'expression de la politesse et du respect, mais aussi des émotions (chez les interviewés iraniens de sexe masculin). L'insécurité interculturelle s'est manifestée dans les propos de nos interviewés par divers questionnements et l'expression du doute surtout en début de contact direct avec l'autre. Ne disposant pas d'une connaissance suffisante du système pragmatique et de ses usages en

français, les interviewés ne savaient pas d'une part, quel comportement adopter pour être poli ou respectueux, et d'autre part, étaient privés du fait de ce lacune de la capacité d'exprimer une part de leur identité.

Le sentiment de sécurité dans les rapports interpersonnels entretient une relation étroite avec la capacité de prédire le comportement de l'autre et de savoir comment le nôtre est interprété. L'absence de cette capacité de prédiction peut aboutir à une sensation d'insécurité et d'anxiété. Selon Gudykunst et Kim (1984), ce sentiment n'est pas spécifique à la communication interculturelle mais est présent dans tous types d'interaction y compris les interactions intraculturelles. En s'inspirant de Simmel (1950) et de Schuetz (1944), ils définissent le concept de l'« étranger » (*stranger*) comme l'état d'une personne qui intègre un environnement inconnu ou non familier (1984 : 21). Cela peut être le cas d'une mariée qui entre dans sa belle-famille, des personnes essayant d'intégrer un club privé, d'un employé intégrant une nouvelle entreprise ou d'un étudiant en mobilité à l'étranger.

Lorsque l'individu interagit dans un environnement familier et avec les membres du même groupe, il n'est pas conscient de tous ses comportements communicatifs (Gudykunst et Kim, 1984). On devient plus conscient de ses comportements lorsqu'on se retrouve dans des situations inconnues ou lorsqu'on communique avec des personnes (des membres) d'autres groupes sociaux ou culturels. C'est à ce moment-là qu'on prend conscience de la relativité de ses schémas culturels et des éventuelles possibilités d'interprétation que l'autre peut avoir de son comportement. Plus l'individu est conscient de ces possibilités, plus son sentiment d'insécurité augmente car il essaie constamment de prédire comment l'autre interpréterait ses comportements (Miller & Steinberg, 1975).

On peut distinguer, à la suite de Berger et Calabres (1975), deux types d'incertitude lors du contact avec l'autre. La première incertitude concerne l'état de la personne avant l'interaction, quand il essaie de prédire le comportement de l'autre lors de l'interaction à venir. Ce type de situation a été évoqué par Maryam qui, la première fois qu'elle a reçu une invitation de sortie de la part d'un garçon français, s'est posée beaucoup de questions sur l'intention de celui-ci :

« [...] la première fois qu'un garçon m'a demandé de sortir, comme il me l'avait dit sur facebook, même si je le connaissais, je l'avais déjà vu mais je me demandais " qu'est-ce qu'il veut dire ", " quelle est son intention ", parce que la culture est différente et je ne pouvais pas savoir s'il voulait une relation amicale ? ou est-ce qu'il veut quelque chose de plus, j'ai demandé de l'aide à une amie, je lui ai dit " tu le connais bien, il veut une relation amicale ? " et si ce n'est pas le cas, je ne veux pas une relation sérieuse avec cette personne. Oui, en Iran tu peux sortir facilement avec un garçon et lui faire comprendre que notre relation est tout à fait amicale

et il n'est pas question que ça aille plus loin mais ici, j'avais l'impression que si je sortais avec lui, je ne pouvais pas lui faire comprendre cela et je préférais savoir auparavant quelle était son intention pour ne pas me retrouver au milieu de quelque chose où ce serait difficile d'arranger les choses. »

L'insécurité est liée à un manque de connaissance de la culture d'accueil et des outils verbaux et non-verbaux qui lui permettent d'exprimer son intérêt ou désintérêt de manière indirecte. Afin de se rassurer et de diminuer son incertitude, elle se tourne vers une amie native pour essayer de déchiffrer les intentions du garçon français et éviter de se trouver dans une situation non familière pour elle.

Le deuxième type d'incertitude selon Berger et Calabres (1975) correspond à une tentative d'explication rétroactive du comportement de l'autre. Il s'agit d'essayer de comprendre, à la suite d'une interaction (ou d'une observation), le pourquoi du comportement de *l'étranger* afin de pouvoir augmenter la capacité de prédiction de ses comportements dans des interactions futures. Ici aussi, une consultation du natif a été relatée par Aria qui a interrogé ses amis à propos de l'usage du « s'il vous plaît » en français. En effet, il avait observé l'usage fréquent de cette expression à la fin des requêtes en France et avait voulu s'assurer de son importance dans les interactions.

Il nous semble, par ailleurs, qu'un autre type d'incertitude peut également exister dans les interactions interculturelles. Il s'agit des questions que l'individu se pose sur la façon dont l'autre a pu interpréter ses comportements. Cela a été présent dans les propos de Maryam qui, en France seulement depuis trois mois, a manifesté un grand sentiment d'insécurité tout au long de l'entretien. Dans l'extrait ci-dessous, elle exprime ses doutes sur le partage des frais lors des sorties entre amis :

« [...] je sais pas si je dois donner ma part **tout de suite** ? ils vont mal le prendre ou pas ? parce qu'en Iran quand tu sortais avec ton ami(e), il payait et puis tu lui donnais ta part. Je sais pas si je dois lui donner sa part **tout de suite** ou quand on est sorti du restaurant par exemple. Bon j'ai pas fait ça, c'est-à-dire que je lui ai pas donné ma part tout suite mais par exemple le prochain café ou autre chose qu'on a pris plus tard, j'ai dit "laisse-moi payer". Mais je sais pas ce que cette personne a pu penser, est ce qu'il a pensé que c'est bien ? ou pas bien ? quand après qu'il a payé pour moi je l'ai pas remboursé tout de suite, il a peut-être pensé "oh mais pourquoi elle ne m'a pas remboursé". Oui il y a tout ça, c'est un peu difficile. »

Ne pas pouvoir saisir l'interprétation que l'autre a eue de son comportement crée une sorte d'incertitude. Dans ses propos, nous pouvons constater deux pôles ; l'un d'insécurité en France où ne connaissant pas les normes, elle a la crainte d'être considérée comme quelqu'un d'impoli

et l'autre, de sécurité en Iran, où elle dispose de la compétence et de la connaissance suffisante pour interpréter et prédire l'intention de l'autre.

Il est important de souligner que les situations d'incertitudes décrites ci-dessus ne sont pas spécifiques aux interactions interculturelles. Mais ce qui est intéressant, surtout dans les exemples qu'on a vus, est l'interprétation que l'apprenant fait de la situation. En effet, Maryam vit son état comme étant lié à ses lacunes dans la maîtrise des normes de la culture française et ressent une insécurité qui nuit à sa confiance en soi et l'amène à se mettre constamment en question, alors que dans les communications endolingues (Porquier, 1994), les interactants peuvent ressentir de l'incertitude mais pas forcément de l'insécurité.

On peut également questionner des enjeux identitaires en lien avec cette insécurité interculturelle.

9.2. Identité, politesse et socialisation en Lx

Dans le chapitre sept, nous avons vu des enjeux identitaires qui peuvent entrer en jeu dans la socialisation conceptuelle en Lx et influencer le choix de l'individu à adopter ou pas les comportements pragmatiques de l'autre. L'identité est décrite selon Duff (2012) traditionnellement comme « one's connection or identification with a particular social group, the emotional ties one has with that group, and the meanings that connection has for an individual »¹⁴⁶. Dans notre corpus aussi, nous avons remarqué une tendance chez certains interviewés à s'identifier et à appartenir à un groupe culturel. Mais l'identité est également évoquée en termes de face et de l'image que la personne désirerait projeter de lui. Le premier aboutit à une réaction d'adoption de la culture de l'autre ou de rejet de celle-ci et le deuxième peut générer une sensation d'insécurité interculturelle du fait que les lacunes de la personne en termes de compétence pragmatique (les énoncés qui sont « conventionnalisés » dans la Lx pour exprimer la politesse ou le respect) nuit au désir de la personne de montrer une part de son identité. Voyons chacune des positionnements identitaires qui se sont manifestés dans le discours de nos interviewés.

¹⁴⁶ « La connexion et l'identification d'un individu à un groupe social en particulier, les liens émotionnels qu'il a avec ce groupe et le sens que cette connexion peut avoir pour un individu ». (Notre traduction)

9.2.1. Adoption de la culture de l'autre

Ce positionnement correspond à l'acceptation de la culture de l'autre qui peut se résumer en « je veux faire partie du groupe pour avoir une (nouvelle) identité ». Cela consiste en une ouverture envers l'autre qui s'est manifestée dans les propos de Majid (à propos du *ta'ârof*) et d'Azim (au sujet de l'usage des termes d'adresse égalitaires dans la relation avec son directeur de stage). Tous deux ont adopté le modèle de politesse et de respect qui était « conventionnalisé » dans le groupe où ils se trouvaient et ressentent une certaine satisfaction à avoir pu intégrer un nouveau groupe en changeant leurs habitudes communicationnelles. L'objectif d'appartenance à un nouveau groupe est explicitement évoqué par Majid. Une fois membre du groupe, il se décrit comme ayant pris « la couleur de la France ». C'est à travers des nouvelles pratiques communicationnelles qu'il se considère comme membre du groupe et qu'il définit son identité. Selon Terkourafi (2016), en respectant la politesse selon la manière qui est « conventionnalisée » dans un groupe, les locuteurs construisent en même temps leur identité. Par ailleurs, l'individu se comporte selon les modèles comportementaux du groupe auquel il désire s'identifier (Le Page et Tabouret Keller, 1985 : 182). Il a la capacité de distinguer les groupes et d'analyser leur modèle comportemental et s'il le désire, de modifier ses comportements pour s'adapter à ceux d'un nouveau groupe. Sa motivation à être accepté dans le groupe et les retours positifs ou négatifs qu'il aura des membres de ce groupe peuvent influencer son intégration.

Il est important d'ajouter que le développement d'une compétence pragmatique en Lx a pu avoir une influence négative sur les capacités de l'individu à respecter les normes de politesse dans sa langue maternelle (chez Majid à propos du *ta'ârof* et chez Ali à propos du tutoiement avec une personne plus âgée). En effet, l'influence de la L1 sur la L2 ne se limite pas à un apprentissage précoce de la langue mais peut aussi apparaître chez les apprenants adultes (Pavlenko, 2000). Pour elle, les influences peuvent être phonologique, morphosyntaxique, lexicale, sémantique, pragmatique ou porter sur les représentations conceptuelles. En ce qui concerne la compétence pragmatique, Pavlenko considère qu'elle est moins étudiée que les autres composantes. Elle se réfère à l'ouvrage autobiographique d'une japonaise qui a vécu aux Etats Unis pendant vingt ans (et depuis l'âge de vingt ans). Elle parle en effet de pertes en concernant sa compétence pragmatique en japonais puisqu'elle n'arrive plus à distinguer, dans cette langue, quelles invitations sont réelles et lesquelles ne le sont pas, alors qu'elle parvient à les différencier en anglais américain. Ou encore, elle parle de son échec dans la conversation

en japonais du fait de son incapacité à distinguer l'âge, le rang et la position de son interlocuteur afin de déterminer à quel degré de politesse elle doit avoir recours dans sa parole.

Pavlenko (2000 : 194) cite ensuite la recherche de Wass (1996) qui porte sur cent dix-huit adultes allemands qui ont émigrés en Australie et y vivent et travaillent depuis quinze ans en moyenne. Sa recherche a également montré une perte de capacité pragmatique en L1 puisqu'aucun des participants a été capable de mener son entretien sans avoir recours à l'anglais. Ils avaient des lacunes dans l'emploi des expressions idiomatiques, des proverbes, de l'usage de l'humour dans la conversation, etc. Selon Waas, cela pourrait s'expliquer par une émigration volontaire de ces adultes et leur désir de s'intégrer dans leur nouvel environnement culturel et linguistique, ce qui a abouti à leur assimilation professionnelle. La volonté de s'intégrer dans la culture française est également observable chez les deux interviewés iraniens qui ont évoqué avoir eu des reproches de leurs parents au sujet de leur comportement irrespectueux envers les normes.

9.2.2. Résistance à la culture de l'autre

Un autre positionnement est celui du rejet, quand l'individu refuse d'adhérer à la culture de l'autre et préfère garder son identité : « je ne veux pas être comme l'autre car il est impoli/superpoli (hypocrite) ». Une telle vision aboutit à des jugements ethnocentriques où, afin de protéger son identité, on caricature la culture de l'autre et du même coup la nôtre aussi (Charaudeau, 2006). Cela a été observé chez Yalda et Amin et surtout chez nos interviewés français. Amin observant le comportement d'une stagiaire le considère comme une norme en français et l'associe même à la culture occidentale qu'il juge, par rapport à la culture iranienne, irrespectueuse envers un supérieur. Les interviewés français, de leur côté, refusent de pratiquer le *ta'ârof* qui est « conventionnalisé » pour exprimer la politesse dans la société iranienne, l'évaluant comme inutile et hypocrite.

Selon Terkourafi, une expression se « conventionnalise » dans une relation triangulaire entre un individu et un contexte : une expression est « conventionnalisée » pour un usage particulier dans un contexte, pour un individu, si selon l'expérience de celui-ci, cette expression est assez fréquemment utilisée dans ce contexte (2015 : 14). Ce qui est donc considéré comme poli, disons pour les requêtes par exemple, n'est pas le fait de savoir si c'est une forme linguistique plus directe ou indirecte, mais c'est plutôt de savoir si l'expression utilisée est considérée comme assez fréquente et conventionnalisée pour formuler une requête. À ce propos,

Terkourafi (*ibid.*) donne l'exemple de l'impératif en grec chypriote qui est très courant pour effectuer des requêtes (même dans des situations hiérarchiques comme un employé qui s'adresse à son supérieur ou un vendeur à un client). Dans ce contexte, l'interlocuteur ne considère pas l'impératif comme étant impoli mais comme la manière la plus fréquente et donc « conventionnalisée » pour exprimer une requête. En effet, c'est le contexte d'interaction et ce qui est « conventionnalisé » ou pas dans ce contexte qui peut définir la nature polie ou impolie d'un énoncé. Ce serait donc une interprétation ethnocentrique que de juger que ce genre de requête comme impoli.

Pour faire le lien entre politesse et identité, voyons un exemple tiré du grec chypriote. Selon Terkourafi (2001, 2002), dans les commerces, les requêtes sont formulées différemment par les clients selon leur appartenance à la classe ouvrière ou à la classe moyenne. Un client de la classe ouvrière utiliserait la formule « y a-t-il ... ? », alors qu'un client de la classe moyenne dirait « avez-vous ... ? ». En utilisant les expressions « conventionnalisées », les locuteurs n'essaient pas seulement d'être polis mais expriment leur politesse en fonction de leur appartenance identitaire (culturelle ou sociale) (Terkourafi, 2016 : 230).

En refusant de s'approprier un comportement conventionnalisé chez l'autre (en particulier dans le cas de Yalda et des interviewés français), l'apprenant chercherait donc à préserver son appartenance identitaire. Mais on peut également interpréter cette réaction de refus comme la volonté de donner une certaine image de soi. Pour Yalda, c'est le souci de se montrer comme une personne polie (*bâ shakhsiat*) qui maîtrise les règles de respect envers son directeur qui importe. Pour les deux interviewés français qui ont exprimé leur résistance face à la pratique du *ta'ârof*, s'impose plutôt la volonté de manifester leur honnêteté et leur franchise.

9.2.3. Insécurité interculturelle

Le troisième facteur, n'étant pas le résultat d'un positionnement conscient, correspond davantage à un état émotionnel d'insécurité interculturelle. Il se résume en : « je veux donner une image positive de moi mais je n'ai pas les moyens de le faire ». Cet état d'égarement identitaire peut être assez douloureux car ne connaissant pas les comportements ou expressions « conventionnalisés » dans la culture de l'autre, l'individu est dans l'incapacité d'exprimer son identité et de donner une image de soi positive. Il se trouve, par conséquent, dans une position de marginalité par rapport à la société où il voudrait vivre (même pour une durée courte). Il faut préciser qu'ici, la notion d'identité se mêle à celle de la face. Selon Terkourafi (2016), les

membres d'un groupe ont la capacité de reconnaître un comportement ou expression comme conventionnelle (par exemple pour exprimer la politesse) et donc l'évaluent positivement. Par conséquent, en utilisant ces expressions, on peut non seulement confirmer son identité comme appartenant au groupe mais on peut également donner une bonne image de soi comme quelqu'un de respectueux envers les normes.

Il faut seulement préciser que ces positionnements et états émotionnels ne sont pas définitifs et statiques chez les interviewés mais sont en lien avec une situation de communication particulière. Alors qu'une situation (respect envers le supérieur) a provoqué une réaction de rejet chez l'interviewé Amin, dans une autre situation (au sujet des manières de table), il a exprimé une grande ouverture à l'altérité. À part son attachement aux normes de sa propre culture, l'évaluation positive ou négative qu'il fait des comportements de l'autre peuvent en effet définir la réaction de rejet ou d'acceptation qu'il aura face à la culture française et influencera sa décision de les adopter ou pas. Il est donc très difficile de donner une interprétation générale du rapport de l'individu à l'altérité et de son ouverture à la culture de l'autre. Il faut tenir compte du caractère stable et à la fois mouvant et multiple de l'identité de l'individu (Pavlenko & Blackledge, 2004). Par ailleurs, la question des valeurs associées à certains comportements communicatifs se pose aussi dans le choix de résistance ou d'acceptation. Pour Amin par exemple, l'adoption des comportements qui sont pour lui représentatifs d'une attitude irrespectueuse envers le supérieur est inacceptable. Cependant, il constate une forme d'expression de sympathie dans les formules de salutation ou les vœux de bon appétit ou de bon weekend, etc., ce qui l'encourage à les adopter volontiers.

On peut conclure en soulignant l'importance des enjeux identitaires et émotionnels dans le développement d'une compétence sociopragmatique chez l'apprenant dans un contexte d'immersion. Comme on a pu le voir, dans ce type de contexte, le développement de la compétence sociolinguistique dépend de la manière dont l'apprenant de Lx se lie aux communautés linguistiques et culturelles et détermine si, oui ou non, il désire en faire partie (Regan et al, 2009).

Conclusion de la deuxième partie

Dans cette deuxième partie de notre recherche, nous avons commencé à interroger un groupe d'Iraniens habitant en France et un groupe de Français habitant en Iran afin de découvrir les difficultés qu'ils rencontrent dans la communication interculturelle. Il est intéressant de noter qu'en interrogeant ces deux groupes sur leurs difficultés interculturelles, ils nous ont, en réalité, informée sur leur socialisation conceptuelle dans une situation de contact direct de langue et de culture et sur les différents états émotionnels et conflictuels qu'ils vivent en développant leur compétence pragmatique bilingue. Bien qu'il y ait eu des malentendus provoqués du fait de la différence des conceptualisations culturelles en français et en persan, les interviewés ont exprimé leurs difficultés sous forme de sentiment et de sensation de malaise, de gêne et d'insécurité.

L'étude approfondie que nous avons effectuée sur les deux thématiques les plus récurrentes dans les propos des interviewés français et iranien, c'est-à-dire le respect et le *ta'ârof*, a révélé que les malentendus et le sentiment de gêne et d'insécurité sont liés aux lacunes des interviewés en termes de compétences pragmatiques (un savoir des ressources langagières et leur usage dans la langue).

Si on revient au modèle de figuration présenté par Frame (2013) (chapitre 5), nous pouvons dire que les difficultés se positionnent sur les trois niveaux de figuration. D'abord au niveau de la préfiguration (qui correspond à la connaissance culturelle). En effet, les apprenants n'ont pas une connaissance appropriée et suffisante des composantes pragmatolinguistique (les ressources linguistiques) et sociopragmatique (les valeurs, les croyances, les habitudes, etc.) qui leur permettrait de faire des prédictions sur la situation de communication dans laquelle ils pourraient se retrouver. À cela s'ajoute leurs lacunes des éléments indexicaux qui peuvent émerger dans le niveau de figuration et donner des indices relationnels leur permettant de comprendre si la relation est de nature amicale, formelle, etc. Le niveau de figuration est également là où le natif peut inférer les informations sur l'état psychologique de son interlocuteur. Cependant, l'apprenant, n'ayant pas une connaissance approfondie de la culture et des spécificités des différents groupes sociaux, n'est pas toujours en mesure de distinguer un comportement comme étant culturel, social, ou relevant d'un état psychologique particulier. Afin de diminuer son incertitude, il peut donc être amené à faire des catégorisations qui sont

basées sur ses représentations de la culture de l'autre. Ce travail de catégorisation de la culture et du comportement de l'autre en proportions gérables s'effectue au niveau de la configuration où l'apprenant reçoit des retours de ses interactions interculturelles et peut s'y référer lors des interactions à venir. Mais il peut également voir ses représentations évoluer et se complexifier avec le temps.

D'après les analyses de notre corpus, on peut dire que l'apprenant qui se trouve au début de contact direct avec l'autre a des lacunes dans la compétence pragmatique qui se manifestent au niveau de préfiguration et de figuration (figure 20, chapitre 5). Ces lacunes l'amènent à développer une vision stéréotypée de la culture de l'autre car il associe les comportements de l'autre à sa culture et n'est pas capable d'ajouter à ses interprétations des éléments relatifs à l'état psychologique des interlocuteurs ou aux caractéristiques de différents groupes sociaux.

Au fur et à mesure que l'apprenant multiplie ses contacts directs avec l'autre, il acquiert une gamme d'expériences variées et avance dans sa socialisation conceptuelle. Cependant, comme on l'a vu, cette socialisation est un processus quasi conscient et lorsque la différence des conceptualisations culturelles porte sur des valeurs qui sont chères aux apprenants, ils ont tendance à y résister ou éprouvent des difficultés à les adopter facilement. En effet, quand la pratique de certaines expressions langagières entraîne l'apprenant à adhérer à une nouvelle idéologie, il peut avoir une réaction de rejet afin de préserver son identité.

De la même manière, la volonté de s'adapter à la culture de l'autre est un facteur qui peut favoriser la socialisation conceptuelle et aider l'apprenant à enrichir son répertoire pragmatique bilingue. Il ressent alors une sorte de satisfaction car l'usage de certaines expressions langagières qui sont « conventionnalisées » dans la langue cible lui permet de se sentir membre d'un nouveau groupe social. Cependant, cette socialisation conceptuelle a une conséquence sur la perception qu'il a des rapports interpersonnels dans sa culture d'origine. Il peut arriver que l'individu devienne tellement attaché à sa nouvelle conceptualisation culturelle qu'il ne désire plus appliquer le système de valeur dans sa langue maternelle. Il manque alors d'empathie envers les locuteurs de sa L1 et refuse d'utiliser, dans ses échanges avec eux, de respecter les normes de la politesse car il n'est plus d'accord avec les valeurs sous-jacentes de ces pratiques. Bien qu'ayant une grande sensibilité envers la culture de l'autre, les deux interviewés iraniens qui ont éprouvé ce type de rejet envers leur propre culture, manquent d'ouverture envers les normes pragmatiques de leur L1. De retour dans leur pays, une nouvelle sensibilisation à l'altérité est donc nécessaire pour ne pas offenser les interlocuteurs iraniens qui sont, en quelque

sorte, devenus l'autre. La socialisation conceptuelle apporte donc des changements profonds dans l'identité de la personne.

On peut avancer l'idée que l'identité se manifeste lors de la socialisation conceptuelle comme une volonté d'appartenir à un groupe social et culturel (sa propre culture ou une nouvelle culture). Pourtant, comme on l'a aussi observé dans notre analyse, l'identité peut également se manifester comme une volonté de donner une image de soi positive. Lorsque l'individu a des lacunes en termes de compétence pragmatique et ne connaît pas les expressions et les comportements qui sont « conventionnalisés » pour exprimer la politesse, il se sent dans l'incapacité d'exprimer une part de son identité et se trouve dans un état de marginalité sociale qui se manifeste comme une sorte d'insécurité interculturelle. En ce qui concerne le *ta'ârof*, par exemple, on a vu qu'indépendamment de sa fonction de politesse, il permet aussi de manifester une certaine image sociale. Être privé de la pratique du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles prive également les apprenants iraniens d'une certaine possibilité de se montrer comme sympathique, chaleureux ou généreux. La question de l'identité est donc présente tout au long de la socialisation conceptuelle et met l'individu devant un dilemme où il doit choisir de s'approprier la nouvelle culture ou pas. La volonté et la motivation de l'individu jouent également un rôle crucial dans son ouverture à l'altérité et entraînent le développement d'une compétence pragmatique bilingue en même temps qu'une évolution identitaire. L'identité a aussi une relation directe avec les expressions « conventionnalisées » dans la langue qui sont représentatives de certaines valeurs et d'une conception particulière des rapports interpersonnels.

Enfin, en ce qui concerne la réflexion didactique, cette recherche a montré l'importance que représente l'intégration de composantes pragmatiques dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran afin de préparer les apprenants qui prévoient une émigration ou une mobilité à la rencontre avec l'autre. Notre étude ethnographique a pu également contribuer à identifier les besoins spécifiques des apprenants iraniens en termes de compétence pragmatique. Les difficultés relevées par les interviewés étant en partie liées aux spécificités de la conceptualisation culturelle en persan, on peut supposer que leur exploitation didactique puisse être bénéfique pour les apprenants qui ont un projet de mobilité (ou d'émigration) aussi bien en France qu'au Québec. Cependant, cette exploitation dans la classe de langue nécessite une démarche didactique spécifique qui prendrait en considération les enjeux identitaires que le développement d'une compétence pragmatique peut impliquer. La dernière partie de notre thèse

sera consacrée à l'élaboration et l'exploitation d'une séquence pédagogique visant à sensibiliser les apprenants iraniens à l'importance de la connaissance des composantes culturelles dans la communication interculturelle.

Troisième partie :
Expérimentation d'une séquence pédagogique dans des
instituts de langues à Téhéran

La dernière partie de cette thèse est consacrée à l'exploitation didactique qui a été menée dans le contexte privé de l'enseignement du FLE en Iran. En tenant compte des difficultés pragmatiques rencontrées par les expatriés iraniens dans la partie précédente, nous avons choisi de travailler sur le *ta'ârof* et de sensibiliser les apprenants iraniens aux éventuels malentendus que son utilisation dans les interactions interculturelles pouvait provoquer. Pour ce faire, une séquence pédagogique a été conçue et a été exploitée par six enseignants iraniens dans trois instituts privés à Téhéran. Les interactions de classe lors de l'exploitation de cette séquence ont été enregistrées et constituent notre corpus d'analyse. L'étude de ces interactions nous ont permis d'un côté de prendre connaissance des représentations des apprenants iraniens sur les normes liées à l'acte d'invitation en France (hors d'Iran) et de l'autre, de voir si l'exploitation de cette séquence pédagogique peut favoriser le développement d'une sensibilité interculturelle plus ethnorelativiste chez les apprenants.

Comme on l'a vu dans la précédente partie de la thèse, l'acquisition de la compétence sociopragmatique implique les questions identitaires et peut dépendre de la manière dont l'apprenant définit son rapport à l'altérité. De ce fait, il serait plus approprié de la traiter dans une approche interculturelle d'enseignement (Liddicoat, 2019) qui privilégie la décentration et la réflexion. Pour la conception de notre séquence pédagogique, nous avons tenu compte de cela et l'avons inscrite dans une pédagogie de situation-problème basée sur la réflexivité dont le but est de conduire les apprenants à une prise de conscience pragmatique et interculturelle.

Le premier chapitre sera consacré à la présentation de la séquence pédagogique. Nous avons tenté de justifier nos choix dans la conception de la séquence en ce qui concerne les objectifs d'apprentissage, les activités proposées, les documents authentiques utilisés et l'approche pédagogique retenue.

La présentation des données ainsi que la méthodologie adoptée pour leur recueil et leur analyse feront l'objet du deuxième chapitre. Notre corpus étant constitué d'interactions en classe de langue, nous nous inspirons de la méthodologie proposée dans ce domaine pour le recueil de nos données. Des détails sont fournis sur notre prise de contact avec le terrain, le déroulement des séances et notre statut d'observateur dans les cours. Pour l'analyse des données, nous nous éloignons du domaine des interactions de classe pour nous intéresser aux dynamiques interculturelles émergentes dans les interactions. Notre intérêt porte alors sur les représentations des apprenants et sur leur rapport à l'altérité.

Dans le troisième chapitre qui porte sur l'analyse des données nous présenterons dans un premier temps la réception générale de la séquence par les apprenants. Nous étudierons ensuite des traces qui montrent une prise de conscience chez les apprenants concernant l'importance d'une connaissance des composantes culturelles dans les interactions interculturelles. L'examen des dynamiques interculturelles déclenchées dans les interactions de classe nous permettront de nous pencher sur le rapport des apprenants à l'altérité et sur le processus réflexif ayant émergé lors des échanges. Nous verrons si ce processus réflexif a contribué ou pas à une complexification des représentations chez les apprenants iraniens. Après une discussion sur la place de l'enseignant dans le développement d'une sensibilité interculturelle, nous reviendrons sur nos objectifs de départ lors de la conception de la séquence pédagogique et proposerons des pistes pour une exploitation future.

Chapitre 10.

Conception d'une séquence pédagogique visant les besoins spécifiques des apprenants iraniens

Ce chapitre est consacré à la conception de la séquence pédagogique que nous avons proposée pour une séance de cours en Iran. Pour ce faire, nous nous sommes basée sur les résultats obtenus lors de notre enquête de terrain avec les expatriés iraniens en France. Il nous a semblé indispensable en effet de prendre en compte les besoins langagiers et communicatifs des apprenants iraniens dans l'élaboration de notre outil didactique.

L'enquête ethnographique effectuée auprès des expatriés iraniens et français et les multiples lectures dans le domaine de la socialisation en Lx nous ont appris l'importance de la conceptualisation culturelle déjà présente chez l'individu (L1) et des enjeux identitaires dans l'acquisition ou pas des normes sociopragmatiques de la culture de l'autre. Il est donc important d'inscrire notre travail pratique dans une approche pédagogique qui favorise la réflexion et permet une prise de conscience métapragmatique non seulement de la culture de l'autre mais aussi de sa propre culture. Le support audiovisuel nous a semblé constituer un outil favorable et motivant pour éveiller cette réflexivité chez l'apprenant.

Dans ce chapitre, nous commencerons à voir en quoi la connaissance des besoins spécifiques des apprenants peut favoriser un enseignement contextualisé et adapté au développement d'une compétence pragmatique chez les apprenants qui prévoient une mobilité ou une émigration. Pour favoriser une prise de conscience pragmatique, nous avons privilégié l'outil audiovisuel (des extraits vidéos tirés d'une série française) et les activités de situation-problème. L'importance de ces deux outils pour notre travail sera discutée et nous finirons le chapitre par une description générale de la séquence pédagogique qui a été conçue.

10.1. Analyse des besoins spécifiques au service d'un enseignement contextualisé

Deux types de besoins d'apprentissage sont définis par Richterich (1980 : 35) : des besoins objectifs qui sont prévisibles et généralisables entre la majorité des apprenants, et des besoins subjectifs qui sont imprévisibles et correspondent aux besoins spécifiques de chaque individu. Dans l'enseignement des langues de manière générale, ce sont surtout les besoins objectifs qui sont pris en compte. Pour Berchoud (2017b : 35), « les manuels dits « généralistes » ont pour préoccupation centrale celle de leurs éditeurs, c'est-à-dire convenir au plus grand nombre, attirer le public le plus large possible, afin de couvrir le marché le plus vaste possible ». Elle reprend les propos de Girardet (1995, in Berchoud, 2017b : 35), selon qui les manuels généralistes « ne cherchent pas à répondre à des demandes trop particulières et ne visent pas le marché d'un pays donné ».

Les manuels communicatifs et actionnels qui sont basés sur une organisation selon les actes de parole et les besoins objectifs des apprenants, sont couramment utilisés dans les instituts privés de langue en Iran pour l'enseignement du FLE. Le contenu, bien que riche, n'est pas totalement adapté aux besoins spécifiques des apprenants iraniens qui, comme on l'a vu dans la partie précédente, ont une conception de la construction des rapports interpersonnels très marquée par le *ta'ârof* et le maintien du respect dans les rapports hiérarchiques.

Dans le souci d'une contextualisation de l'enseignement du FLE, il faudrait donc privilégier certains actes de parole en fonction de la langue-culture maternelle des apprenants ou souligner leur importance pour un certain public. L'enquête ethnographique effectuée sur les difficultés des expatriés iraniens en France peuvent nous aider à distinguer les situations d'interactions qui ont pu être problématiques et qui mériteraient d'être approfondies avec le public iranien apprenant le FLE en Iran. En effet, la maîtrise des énoncés représentant les actes de langage est indispensable à la communication et peut conditionner en quelque sorte la réussite de celle-ci (Beacco, 2018 : 148). Dans notre corpus d'expatriés, nous avons également constaté que le manque de maîtrise des expressions et des comportements « conventionnalisés » (pour exprimer la politesse, le respect et les sentiments en français) a pu provoquer une sensation d'insécurité dans les interactions interculturelles qui dans certains cas a abouti à une marginalisation sociale des interviewés iraniens. On peut donc supposer qu'il y a un besoin langagier spécifique concernant l'expression de la politesse, du respect et des sentiments dans l'enseignement du FLE à un public d'apprenants iraniens.

C'est en nous basant sur les résultats de cette enquête ethnographique que la situation d'invitation a été choisie pour être traitée dans notre travail pratique avec les apprenants iraniens à Téhéran. Les situations d'invitation ont été évoquées comme problématiques par les interviewés expatriés (aussi bien Iraniens que Français) du fait du *ta'ârof* et des habitudes que les apprenants iraniens ont en lien avec ce phénomène dans les situations d'invitation. Aborder la question du *ta'ârof* à travers les invitations nous permet, d'un côté, de préparer les apprenants aux situations interculturelles dans lesquelles ils pourraient se retrouver et, d'un autre côté, d'ouvrir le débat à un niveau plus large et de discuter avec les apprenants iraniens sur d'autres situations où la pratique du *ta'ârof* pourrait être problématique dans les interactions interculturelles. Cela a pour but de favoriser une prise de conscience métapragmatique sur sa propre culture et la culture de l'autre.

10.2. Prise de conscience (méta)pragmatique

Selon Takahashi (2012), la conscience pragmatique est essentielle pour que la compétence pragmatique et le savoir pragmatique puissent se développer chez l'apprenant de langue. L'hypothèse d'observation (*noticing hypothesis*) de Schmidt (2001) conforte cette idée. Selon cette hypothèse, l'apprenant doit observer ou remarquer les aspects pragmatiques de la langue à travers des inputs pour que le développement en L2 se produise. Une série de travaux a ensuite suivi. Ceux-ci se sont concentrés sur la prise de conscience soit au niveau de l'observation (*noticing*), soit au niveau de la compréhension (Takahashi, 2012). Les premiers portent sur la sensibilité et la capacité de l'apprenant de langue à distinguer ou à juger qu'un comportement est approprié dans un contexte particulier ou pas, alors que la deuxième série de travaux s'intéresse au rôle que peut jouer la prise de conscience pragmatique dans le développement de cette compétence chez les apprenants de langues étrangères.

Plus précisément, la conscience métapragmatique consiste en la capacité du locuteur de donner des commentaires sur l'usage de la langue et les signaux qui déterminent les relations sociales entre les interlocuteurs (Roberts, 1998 : 111). Le discours métapragmatique se pratique également par les locuteurs dans leur langue maternelle lorsqu'ils commentent par exemple le comportement approprié ou pas d'un autre locuteur dans une situation donnée. Mais dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, la conscience (méta)pragmatique consiste en des activités qui permettent aux apprenants de prendre conscience des spécificités pragmatiques de leur langue et de la langue étrangère qu'ils apprennent et de réfléchir aux différences entre

les deux (Eslami Rasekh, 2005). Haugh & Chang (2015) suggèrent également d'attirer l'attention des apprenants sur les ressemblances qu'ils peuvent remarquer dans les systèmes pragmatiques des deux cultures. L'objectif de ces activités est selon Eslami Rasekh d'exposer l'apprenant « to the pragmatic aspects of language (L1 and L2) and provide them with the analytical tools they need to arrive at their own generalizations concerning contextually appropriate language use ». ¹⁴⁷

Différentes approches ont été proposées pour effectuer cette prise de conscience pragmatique dans la classe. Certains chercheurs ont démontré les avantages d'une approche explicite (Kasper & Rose, 2001 ; Murray, 2010) et d'autres mettent en évidence les effets positifs d'une démarche implicite qui se base sur l'analyse des interactions authentiques aboutissant à une prise de conscience pragmatique chez les apprenants. Un mélange des deux approches (implicite et explicite) peut également être envisagé (Haugh & Chang, 2015). Selon Kasper (1997 cité par Eslami Rasekh, 2005), deux techniques majeures seraient utilisables, à savoir la présentation des résultats de recherches en pragmatique par l'enseignant et la procédure de la découverte pragmatique par l'apprenant lui-même. A propos de cette dernière procédure, Eslami Rasekh (2005 : 201) suggère que les apprenants deviennent des ethnographes qui observent et enregistrent des actes de parole dans leur contexte naturel d'apparition. L'objectif dans ce type d'activité est « to help learners have a good sense of what to look for in conducting a pragmatic analysis, make them adept at formulating and testing hypotheses about language use, and help them become keen and reflective observers of language use in both L1 and L2 ». ¹⁴⁸. La séquence didactique que nous avons conçue combine en effet l'observation et la réflexion.

Il nous a semblé que le cinéma offrirait un moyen favorable à l'observation. Les apprenants sont donc invités à observer le phénomène d'invitation en français à travers les extraits tirés d'une série télévisée mais cette observation se réalise dans une démarche pédagogique qui encourage la réflexivité. Par la suite, nous nous pencherons donc d'abord sur l'audiovisuel et le rôle qu'il peut jouer pour le développement d'une compétence pragmatique et, étant donné que la réflexivité est un facteur important dans l'adoption ou pas des normes pragmatiques dans la culture de l'autre, nous étudierons comment les activités de situations-problèmes peuvent

¹⁴⁷ « aux aspects pragmatiques de la langue (L1 et L2) et de leur fournir les outils analytiques dont ils ont besoin pour parvenir à leurs propres généralisations concernant l'utilisation contextuelle appropriée de la langue. » (Notre traduction)

¹⁴⁸ « L'objectif est d'aider les apprenants à avoir une bonne idée de ce qu'il faut rechercher dans la conduite d'une analyse pragmatique, de les rendre aptes à formuler et à tester des hypothèses sur l'utilisation des langues et de les aider à devenir des observateurs attentifs et réfléchis de l'utilisation des langues en L1 et L2. » (Notre traduction)

aider la prise de conscience interculturelle et favoriser le développement d'une compétence interculturelle.

10.3. Le support audiovisuel et le développement de la compétence sociopragmatique en classe de langue

Comme on l'a vu dans le chapitre 2 de la première partie de la thèse, les extraits de films, de série ou de documents authentiques vidéos sont souvent introduits dans les classes de FLE par les enseignants iraniens pour travailler sur la compétence linguistique des apprenants (introduction de nouveaux termes de vocabulaire), pour faire des activités de compréhension orale ou bien pour donner un aspect ludique et motivant à l'apprentissage. Pourtant, les documents cinématographiques, comme les films, les documentaires ou les séries télévisées, peuvent également présenter un intérêt pour le développement de la compétence sociopragmatique et la sensibilisation à la compétence interculturelle chez les apprenants du FLE, y compris pour les apprenants iraniens.

Le cinéma a trouvé une place dans l'enseignement des langues avec l'avènement de l'approche communicative et l'introduction des documents authentiques dans la classe de langue. Les avancées technologiques facilitaient le travail avec ce support. Les films, ou du moins certains d'entre eux, en tant qu'une « manifestation particulièrement pertinente de l'identité culturelle collective d'une communauté » (Demougin & Dumont, 1999 : 26), constituent des documents extrêmement riches qui ont l'avantage de permettre au public apprenant la langue dans un milieu linguistique hétéroglotte¹⁴⁹, de s'immerger dans la langue-culture de l'autre. Les documents cinématographiques en tant que documents authentiques destinés à un public français ou francophone permettent de sensibiliser les apprenants à certains traits de la culture de l'autre et notamment aux caractéristiques particulières des relations interpersonnelles qui constituent le sujet de notre recherche. Les éléments visuels, du décor, de la situation qui a été créée, des mimiques et de la gestuelle des acteurs aident l'apprenant à inférer et à comprendre le message verbal. Il perçoit donc l'échange dans sa complexité et, si son attention est bien dirigée, il peut développer des savoirs sur la structure des relations sociales, les relations entre les classes, les générations, les sexes, les membres d'une famille, etc.

¹⁴⁹ Le milieu hétéroglotte correspond au cas où la langue étrangère est apprise ou enseignée dans le contexte linguistique d'une autre langue (Cuq, 2003). C'est, par exemple, le cas des Iraniens qui apprennent le français en Iran.

De plus, l'exploitation des films dans la classe de FLE permet d'aller au-delà des descriptions scolaires et souvent stéréotypées données dans les manuels de langue. Par exemple, la visualisation de différents extraits de films qui représentent un même acte de parole (salutation, requête ou invitation), permet de sensibiliser les apprenants à la diversité existant dans la pratique des rapports interpersonnels au sein d'une communauté linguistique et culturelle. Les films offrent aussi la possibilité de travailler sur la question des registres de langue, chose qui a été mentionnée par les enseignants iraniens. En effet, trois enseignants iraniens disent utiliser des extraits de films ou des séries courtes dans leur classe pour enrichir la perception des apprenants iraniens de la langue française et les initier à des facettes qui sont plus diversifiées (et authentiques) que ce qu'ils connaissent déjà à travers les manuels.

L'avantage de l'exploitation des films dans un milieu hétéroglotte d'enseignement-apprentissage des langues-cultures – loin de la culture et de la société où la langue est pratiquée –, est que ceux-ci peuvent jouer un rôle de « périscope », c'est-à-dire qu'ils permettent « d'émerger en des lieux où nous n'irons pas physiquement et/ou que nous ne connaissons pas encore et ainsi nous projeter » (Compte & Daugeron, 2008 : 28).

Nous sommes cependant bien consciente que ce qui est représenté par l'audiovisuel n'est pas la peinture authentique de la société, ce n'est pas le reflet de la réalité mais une représentation de celle-ci. Le cinéma agit comme « un miroir déformant » qui donne à voir *certain aspects que l'on peut retrouver dans le quotidien* » (*ibid.* : 26). Il est vrai qu'en fonction de l'intention de la réalisation, l'image cinématographique peut être plus proche ou plus éloignée de la réalité.

A propos des dialogues de films de fiction¹⁵⁰, Blondel (2005 : 141) considère qu'ils ne relèvent pas « des conversations authentiques (pas plus d'ailleurs que celui du cinéma documentaire), mais il[s] s'efforce[nt] d'en être une représentation mimétique ». Les caractéristiques des conversations authentiques peuvent donc, d'après elle, être retrouvées dans les dialogues des films en donnant une vraisemblance à ces derniers même s'ils seront quelques peu « gauchis » et « déformés ». Dans un souci de vraisemblance, le scénariste ou le metteur en scène peut mener une recherche sur le milieu social et culturel qu'il veut représenter, rencontrer les gens et relever les traits de caractère qui les distinguent, ou même noter les « tics langagiers » qui sont utilisés (*ibid.*). Cela est également le cas pour les acteurs qui pour réussir à se mettre dans la peau du personnage qu'ils doivent interpréter passent un temps à fréquenter un milieu social

¹⁵⁰ Pour Blondel, « les dialogues d'un certain type de cinéma de fiction qualifié ici faute de mieux, de « mimétique » peuvent être considérés comme « reproduisant » au plus près des conversations authentiques ». Dans son article, elle reprend des exemples du film de Rohmer, *l'Ami de mon Ami* (1987).

ou professionnel. C'est par exemple le cas de Pierre Niney qui joue le rôle d'un sapeur-pompier parisien dans « Sauver ou périr » (2018). Afin d'entrer dans la peau du personnage, il a passé quatre mois à suivre les pompiers.

Par ailleurs, le décor est aussi constitué avec soin et peut donner des indices sur la classe sociale, l'époque historique, etc. Le décor et les lieux des séquences filmiques ont également un caractère mimétique de décors et de lieux réels (Blondel, 2005). Les éléments du décor sont souvent imprégnés de la culture et des représentations partagées par les membres d'une communauté. Ils peuvent faire allusion aux classes sociales, aux mœurs, etc. Par conséquent, il importe d'attirer l'attention des apprenants de langues sur ces éléments contextuels afin de leur permettre de situer l'interaction entre les acteurs dans un contexte relationnel, social, culturel précis. L'enseignant peut ainsi encourager les apprenants à réfléchir aux éléments qui caractérisent la nature de l'interaction en question et non pas tout simplement les conduire à copier les comportements et gestes de l'autre. En ce qui concerne la construction des relations interpersonnelles, il serait intéressant d'attirer l'attention des apprenants vers le travail de figuration (Goffman, 1974) qui peut être effectué par les acteurs pour ménager les faces. Dans le choix des extraits vidéos que nous avons sélectionnés pour notre travail, nous avons tenu compte des facteurs contextuels et relationnels.

10.4. Présentation des extraits retenus pour la séquence pédagogique

Dans cette partie, nous précisons les critères qui ont impacté le choix de nos extraits vidéos et nous ferons une présentation détaillée des extraits retenus pour la séquence pédagogique.

10.4.1. Choix des documents vidéo

La recherche menée dans la deuxième partie de cette thèse concernant les difficultés non linguistiques des Iraniens dans les interactions interculturelles a révélé que des difficultés liées à la question du *ta'ârof* étaient les plus récurrentes chez les Iraniens. Nous avons donc décidé de construire notre séquence didactique sur cette thématique. Les situations d'invitation et d'offre (et les réponses à celles-ci) donnent très souvent lieu à la pratique du *ta'ârof* dans les interactions en persan, c'est pourquoi, nous avons cherché des scènes de films ou de séries qui

représentent ces situations en français. Pour ce faire, il nous a semblé que la série *Fais pas ci, Fais pas ça*¹⁵¹ diffusée sur France 2 entre 2007 et 2017 était de grand intérêt.

Cette série représente deux familles françaises voisines (les Lepic et les Bouley) qui ont des tendances sociales et culturelles différentes (que l'on peut catégoriser un peu caricaturalement comme conservateurs / « bobo »). Ces différences socioculturelles se manifestent notamment à travers leurs méthodes d'éducation des enfants. Les réalisateurs cherchent donc à ce que les Français de différents milieux sociaux et culturels puissent se retrouver dans les différents personnages et s'identifier à eux. Les scènes de comparaisons qui apparaissent surtout dans les premiers épisodes sont d'un intérêt particulier pour les apprenants du FLE car ils leur donnent l'occasion d'aller au-delà d'une vision homogène de la société française. L'introduction de cette série dans la classe de FLE peut, par conséquent, être intéressante pour travailler la compétence interculturelle. De plus, la caméra passe des espaces privés aux espaces publics, et vice versa et montre des scènes quotidiennes de la vie de ces deux familles, ce qui peut permettre aux apprenants de développer une connaissance sur les différents modes de vie des Français.

Outre cette alternance entre affaire publique et privée, Compte et Daugeron (2008 : 29) soulignent que les séries diffusées aujourd'hui ont tendance à « mettre en scène un groupe d'individus plutôt qu'un héros unique ». Selon les auteurs, cela représente un intérêt indéniable pour l'apprenant de langue car il peut voir et entendre des personnages qui ne sont pas des héros et qui utilisent un langage quotidien. La multitude des contextes auxquels l'apprenant est exposé lui offre aussi un éventail de situations et de lieux qui sont « [...] idéal[s] pour celui qui souhaite disposer d'une sorte de simulateur du pays dont on apprend la langue » (*ibid.*).

Malgré la richesse et l'intérêt que la série représente pour sensibiliser les apprenants iraniens aux modes de vie des Français, nous avons décidé de limiter les situations représentées à l'acte d'invitation ou d'offre afin d'attirer leur attention aux facteurs relationnels et contextuels qui peuvent influencer la réponse que l'interlocuteur peut donner aux invitations. Nous avons donc cherché dans la série des séquences d'interaction où ces actes de parole étaient présents.

10.4.2. Etude des extraits vidéo choisis

Il nous faut préciser que, pour la partie d'expérimentation didactique de notre projet, nous voulions au départ concevoir une collaboration avec un groupe d'enseignants bénévoles. Mais

¹⁵¹ Produit par Guillaume Renouille et Thierry Bizot

une fois sur le terrain, cela s'est révélé assez compliqué à réaliser. Nous avons donc décidé d'élaborer la séquence nous-même et de confier le travail de mise en pratique aux enseignants¹⁵². Étant donné que les enseignants bénévoles suivaient un programme pédagogique cadré et prédéfini par l'institut, la séquence élaborée devait être assez courte et réalisable dans une séance, soit une heure quarante-cinq ou une heure trente de cours. Compte tenu des restrictions temporelles, nous avons décidé de travailler seulement sur trois extraits.

Le premier extrait est tiré de la saison 3, épisode 6 (2010) de la série *Fais pas ci-fais pas ça*. Dans cet épisode, les Lepic rencontrant d'anciens amis, invitent leur fille, Augustine, à venir réviser le bac de français avec Soline Lepic qui a le même âge. Dans l'extrait que nous avons choisi, Fabienne Lepic (la mère) rentre à la maison. Augustine et les deux enfants Lepic (Soline et son petit frère Lucas) sont installés dans la cuisine.

Transcription de l'extrait 1¹⁵³ :

Fabienne : Ah !

Augustine : Bonjour Madame Lepic

Fabienne : Ah ben non, appelle-moi Fabienne !

Augustine : (Geste de tête pour donner son accord)

Fabienne : Tu m'appelais Fabienne avant ! (les deux femmes se font la bise)

Ah, ça fait plaisir de t'voir. Qu'est-ce que t'as grandi !

Augustine : Ah, ben Lucas aussi il a grandi, il est vraiment très mignon.

(À Lucas) T'en veux encore une autre ?

Lucas : Oui.

Augustine : Il est gourmand !

Fabienne : T'as pas changé. T'as bien grandi mais t'as pas changé.

Soline : Bon, on va peut-être aller réviser. Après tout, on est là pour ça.

Augustine (à Soline) : Tu veux qu'on fasse les quatre mains, d'abord ?

Fabienne : Oui, oui, oui. Mettez-vous au piano.

Dis-moi, Augustine, tu restes diner, là ?

Augustine : (petite pause) Ben, oui (geste des mains + petit rire)

Fabienne : T'aimes toujours la charlotte aux poires ?

Augustine : Oui (rire)

Fabienne : Très bien.

Non seulement l'extrait représente une situation d'invitation, mais il y a aussi d'autres éléments socioculturels très intéressants comme la remarque de Fabienne sur le terme d'adresse utilisé par Augustine (dans une relation qui est *a priori* hiérarchique du fait d'une différence d'âge)

¹⁵² Lors des entretiens que nous avons eus avec les enseignants (chapitre 2 de la première partie) qui ont exploité la séquence dans leur cours, ils nous ont parlé des composantes sociopragmatiques qu'ils considéraient comme essentielles pour les apprenants iraniens. Nous avons donc intégré des activités qui pouvaient répondre à leurs attentes et aux besoins de leurs apprenants.

¹⁵³ En ce qui concerne la transcription de ces échanges, nous avons utilisé la ponctuation de l'écrit qui correspond davantage au mode de transcription des dialogues dans les manuels de FLE et qui peut faciliter la lecture aussi bien pour les enseignants que pour les apprenants.

ou bien la gestuelle utilisée par les acteurs (le geste de la tête ou des mains chez Augustine et les salutations accompagnées de bises).

Dans la version préliminaire de la séquence que nous avons élaborée, les exercices proposés pour cette partie se concentraient seulement sur l'invitation. Après les entretiens que nous avons menés avec les enseignants, nous avons quelque peu changé la séquence en ajoutant un exercice supplémentaire portant sur le français oral. En effet, la plupart des enseignants iraniens ont parlé de la question des registres de langue en insistant sur l'importance de familiariser les apprenants à un registre plus familier et à un français oral qu'ils ne peuvent pas trouver dans les manuels de FLE. En tenant compte des remarques des enseignants à ce sujet, nous avons décidé d'intégrer un exercice qui attirait l'attention des apprenants sur l'élosion des voyelles dans l'usage des pronoms sujet, COD, COI ou l'omission du « ne » dans les phrases négatives à l'oral.

Deux exercices ont donc été proposés pour ce premier extrait. D'abord, un exercice de compréhension orale (annexe 5) qui invite les apprenants à compléter un tableau portant sur le lieu de l'interaction, le(s) thème(s) de l'échange et le type de relation entre les interlocuteurs (familiale, amicale, professionnelle, de voisinage, autre). Une dernière question porte sur la réponse à l'invitation. Dans cet exercice, notre objectif est d'attirer l'attention des apprenants sur les éléments contextuels et relationnels dans lesquels un tel échange peut se produire. Vient ensuite un exercice de questions fermées à deux choix où les apprenants sont invités à réécouter l'extrait et à distinguer la forme qui est utilisée à l'oral (par exemple : Ah, ça fait plaisir (de te/ de t') voir. Qu'est-ce que (tu as / t'as) grandi !).

Le deuxième et le troisième extrait sont tirés de l'épisode 3 de la saison 4 (2011). Dans le premier extrait, l'histoire se passe du côté des Lepic. C'est l'anniversaire de Charlotte, la deuxième fille de la famille. Mais celle-ci ne voudrait pas le fêter car la fille des nouveaux voisins qui est très populaire à l'école, contrairement à Charlotte, a organisé une grande fête pour son anniversaire le même jour. Charlotte risque de n'avoir personne à sa fête. Fabienne se rend chez la voisine pour lui faire part de ce souci. La nouvelle voisine propose d'organiser une fête commune et invite Fabienne et son mari à venir dîner à la maison pour faire connaissance et discuter de l'organisation de la fête.

Transcription de l'extrait 2 :

Fabienne : Oui, euh, je voulais vous parler à propos de l'anniversaire de votre fille.
Tatiana : Oui, Charlotte va venir j'espère ?
Fabienne : Oui oui, enfin, justement, Charlotte, son anniversaire, c'est samedi soir.
Tatiana : Ben, c'est pas grave, au contraire, elles le fêteront toutes les deux. On va faire une « joint band show » (geste des doigts pour représenter les guillemets). Ce sera super.
Fabienne : Ah, bon, d'accord alors. Bon ben très bien.
Tatiana : Vous voudriez dîner ce soir peut être avec nous ? avec votre mari ? comme ça on pourra discuter. Depuis le temps qu'on voulait s'inviter.
Fabienne : Ah, ben écoutez, là, ce soir, je sais pas. En plus, j'ai pas, j'ai pas l'agenda de Renaud sur moi.
Tatiana : S'il vous plaît !
Fabienne : Non, mais ça devrait aller. D'accord.
Tatiana : Super, merci. À ce soir alors.
Fabienne : À ce soir alors. Qu'est-ce qu'on apporte ?
Tatiana : Oh rien, ce sera très simple. C'est un petit truc « casual » informel, un petit cocktail-apéro dinatoire entre voisins. Surtout hein, vous cassez pas la tête hein, venez comme vous êtes.
Fabienne : Bon, ben très bien alors, casual.
Tatiana : À ce soir.
Fabienne : À ce soir.

Nous avons déjà discuté de cet échange dans le chapitre si de la deuxième partie. Comme nous l'avons démontré, l'intérêt de cet extrait réside dans la façon dont Fabienne réagit à l'invitation spontanée de Tatiana. Elle ne l'accepte pas tout de suite par politesse et/ou pour tester la sincérité de l'invitation de Tatiana, ce qui est très proche d'une pratique de *ta'ârof*. Cependant, à la différence de la pratique du *ta'ârof* où l'interlocuteur refuse l'invitation, dans cet extrait, il n'y a pas de refus mais une certaine hésitation. Il est donc intéressant non seulement de familiariser les apprenants iraniens à la diversité qui existe dans les pratiques sociales en France (on peut accepter tout de suite ou bien hésiter avant d'accepter), mais aussi de les sensibiliser à l'une des stratégies de politesse utilisée dans les interactions entre Français (hésitation ou recherche d'excuse pour refuser).

Comme pour l'extrait 1, un exercice d'identification des éléments du contexte a été proposé pour cet extrait. Seulement, concernant la dernière question, afin d'attirer l'attention des apprenants sur la réaction de Fabienne, un exercice de questions à choix multiples a été proposé ayant comme réponse 1) elle accepte tout de suite, 2) elle hésite un peu avant d'accepter et 3) elle refuse. Ensuite les apprenants sont invités à revoir l'extrait et à compléter un texte à trous.

Tatiana : avec nous ?
Avec ? comme ça
Depuis le temps qu'on voulait s'inviter.
Fabienne : Ah,, là ce soir,

En plus, j'ai pas,l'agenda de Renaud

Tatiana : S'il vous plaît !

Fabienne : D'accord.

Tatiana : Super merci.

Fabienne : À ce soir alors. ?

Tatiana : Oh rien, ce sera très simple. C'est un petit truc « casual » informel. Un petit cocktail-apéro dinatoire entre voisins. Surtout, hein, ne vous cassez pas la tête, venez comme vous êtes.

Fabienne : Bon, ben très bien. Alors, « casual ».

Tatiana : À ce soir.

Fabienne : À ce soir

Dans cet exercice, nous avons effacé les répliques qui comportaient l'invitation de départ, l'hésitation de Fabienne, son acceptation, la formule de clôture de Tatiana et enfin l'offre de Fabienne pour apporter quelque chose pour le dîner, l'objectif étant d'attirer l'attention des apprenants sur les formes verbales qui sont utilisées en français pour exprimer une invitation, répondre à l'invitation et clore la conversation. En Iran, il est courant d'apporter un cadeau lors d'une première visite chez quelqu'un mais en général, quand on est invité pour un repas, on n'est pas censé apporter de la nourriture ou bien, il n'est pas de coutume de demander à l'hôte ce qu'on peut apporter. Par conséquent, à travers cet extrait, les apprenants peuvent enrichir leur savoir sur une pratique socioculturelle française.

Malgré les intérêts de cet exercice, il nous semble qu'exiger des apprenants de transcrire toute une phrase représente une difficulté à laquelle nous n'avions pas pensé lors de la conception de cet exercice. Il aurait été mieux de retirer plutôt des mots clés ou par exemple insister sur l'usage du conditionnel de politesse par Tatiana lors de la reformulation de son invitation. Afin de remédier aux difficultés rencontrées par les apprenants, après une première exploitation, nous avons décidé d'ajouter des choix de phrases dans lesquels les apprenants pouvaient piocher pour trouver la formulation correcte.

Le troisième extrait est plus difficile à comprendre que les deux précédents du fait d'un débit plus rapide, mais aussi à cause de l'abondance des expressions familières. Il a donc été décidé de la segmenter en trois parties et d'exploiter les parties séparément. Les trois astérisques dans l'extrait ci-dessous marquent la fin d'une partie. Cette fois, l'histoire se passe auprès de la famille Bouley. Jean-Pierre, le frère aîné de Denis Bouley vient leur rendre visite pour lui parler des problèmes qu'il a avec sa femme et lui demander d'organiser l'anniversaire de leur mère chez lui cette année, ce qui n'enchant pas vraiment Denis. Dans l'extrait ci-dessous, Denis Bouley, Jean-Pierre Bouley et Christophe Lepic jouent au poker. Jean-Pierre a perdu et veut donner sa part à Christophe qui refuse de l'accepter :

Extrait 3 – Parties 1, 2 et 3

Christophe : Ah non, c'est trop ça, on a dit 10 centimes le point.

Jean-Pierre : J'insiste. T'as gagné, tu prends ton argent. Allez.

Christophe : Non, ça... ça me gêne là.

Jean-Pierre : Il va pas faire sa mijaurée là ? Hé mon petit gars, c'est bien de savoir jouer mais il faut savoir gagner aussi. Allez !

Christophe : Bon, ben, merci. ***

Jean-Pierre à Christophe : Un petit « sky » ?

Christophe : Non, merci.

Jean-Pierre : Et hop ! (à Denis) : Il joue bien, le petit con.

Denis : Je t'avais prévenu.

Jean-Pierre : Je pourrais te présenter des mecs qui organisent des parties privées.

Denis : Heu, franchement Jean-Pierre, je ne pense pas que ce soit une bonne idée.

Jean-Pierre à Denis : T'as vu le niveau ? On va se faire un paquet d'oseille !

Christophe : Non, le poker, c'est juste pour le fun. Mon père, il ne veut pas que je joue pour gagner de l'argent.

Jean-Pierre : Et tu fais quoi dans la vie ?

Christophe : Ben, là je suis à la fac. Je crois que je vais vite rentrer dans la vie active parce que moi, les études, c'est pas trop ça. (A Jean-Pierre) : Et vous, vous faites quoi dans la vie ?

Jean-Pierre : Business. ***

Jean-Pierre à Denis : Et ben, une jolie petite baraque, une vraie famille... un beau-fils qui assure au poker, il a pas mal réussi, le frangin.

Denis : C'est étonnant, hein ? (À Jean-Pierre) : Bon, je te prépare ton lit ? tu dors là ?

Jean-Pierre : Non, non, je suis descendu au Bristol. J'ai plein de rendez-vous demain matin sur les Champs.

Denis : T'es sûr ?

Jean-Pierre : Oui.

Denis : T'as bu et tout là. Fais gaffe !

(Denis et Jean Pierre échangent un regard et un geste de sympathie)

Jean-Pierre à Christophe : Salut champion.

Christophe : Salut.

Denis : Salut Jean-Pierre.

Ce qui caractérise cet extrait est le nombre élevé de mots et d'expressions familières utilisés surtout par le frère de Denis, Jean-Pierre. En cela, il répond à l'objectif privilégié par les enseignants iraniens d'introduire ce genre d'expressions dans la classe du FLE afin de familiariser les apprenants à un français plus authentique.

La première et la dernière partie sont particulièrement intéressantes pour notre travail. Dans la première, bien qu'il ne soit pas question d'invitation, on assiste à plusieurs échanges de refus et d'insistance entre Christophe et Jean-Pierre, ce qui est très similaire à la pratique du *ta'ârof* en persan. Lors de la visualisation de cet extrait avec un groupe d'apprenants à l'institut Bayan, l'une des apprenants a dit en persan « ah, ils font beaucoup de *ta'ârof* ! »¹⁵⁴. Dans la dernière partie, Denis propose à son frère de rester pour la nuit mais il refuse. Malgré cela, Denis continue à insister en lui donnant des raisons pour lesquelles il devrait accepter (« t'as bu et tout là »). Dans l'extrait, l'insistance ne dure que sur deux tours de parole, alors que dans une même situation entre Iraniens, le *ta'ârof* pourrait continuer sur plusieurs échanges. Il est donc intéressant de souligner la différence qui existe dans le degré d'insistance en persan et en français et éventuellement d'attirer l'attention des apprenants sur l'intonation qui est utilisée pour reformuler le refus. En effet, le refus de Jean Pierre dans le premier tour est assez ferme et montre qu'il est bien décidé à partir. La décision de Jean Pierre qui a bu toute la soirée à reprendre la route inquiète Denis car il pourrait risquer un danger. En insistant, Denis essaie de le faire revenir sur sa décision.

En ce qui concerne la deuxième partie de cet extrait, il nous semble qu'il n'a pas autant d'intérêt que les deux déjà évoquées pour les objectifs de notre séquence didactique. D'abord, bien qu'elle représente une richesse dans l'usage des expressions argotiques, cette partie n'aborde pas vraiment un fait sociolinguistique ou socioculturel sur lequel porte notre intérêt¹⁵⁵. Ensuite, il s'agit d'une scène où l'alcool et le poker sont directement évoqués. Ces deux sujets représentent un certain tabou dans la société iranienne et leur consommation et pratique sont même interdites par la loi islamique, nous aurions donc dû les occulter, même si lors des exploitations de classe, leurs présences n'ont pas semblé choquer les apprenants mais les ont plutôt amusés.

¹⁵⁴ Comme nous le verrons dans le chapitre 7, cela va à l'encontre de leurs représentations des relations interpersonnelles entre Français où il faudrait automatiquement accepter une offre ou une invitation.

¹⁵⁵ Même si on peut constater un déséquilibre dans l'usage des termes d'adresse entre Jean-Pierre et Christophe qui peut être lié à une différence d'âge.

Des exercices de compréhension sont proposés pour chacune de ces parties. Une première écoute sans le son du début de l'extrait doit permettre aux apprenants de distinguer le lieu où se déroule la scène, l'activité qu'occupe les acteurs et la personne qui remporte le jeu. Ensuite après un visionnement avec le son, les apprenants sont invités à répondre à trois QCM, à trouver pourquoi Christophe refuse d'accepter l'argent qu'il a gagné au jeu et à deviner le sens des expressions argotiques « faire sa mijaurée » et « un paquet d'oseille » qui sont prononcées par Jean-Pierre.

Pour la troisième partie, l'échange est repris sous forme d'un exercice à trous. Les apprenants doivent les compléter avec l'énoncé où Denis propose à Jean-Pierre de rester pour la nuit et avec les tours de paroles dans lesquels Denis insiste après le refus de son frère. Ici aussi, comme l'exercice à trous présenté plus haut, la longueur des phrases à repérer a posé des problèmes lors de la première exploitation de la fiche pédagogique et c'est pourquoi, pour les exploitations suivantes, nous avons remplacé les trous par des suggestions d'énoncés (type QCM).

Comme nous l'avons constaté dans les extraits abordés plus haut, les documents cinématographiques peuvent non seulement sensibiliser les apprenants aux composantes sociopragmatiques et culturelles de la langue étrangère qu'ils apprennent, mais ils offrent également la possibilité de montrer la complexité de la langue et d'affiner les représentations des apprenants sur la culture de l'autre et sur ses pratiques langagières. En ce sens, l'exploitation des documents vidéo dans la classe de langue va plus loin qu'un simple objectif communicatif et s'inscrit dans une approche de compétence communicative interculturelle (Byram, 1997).

10.5. Quel usage des médias dans une approche de compétence communicative interculturelle ?

La question de la compétence communicative a été abordée dans le chapitre 7 (deuxième partie). Ici, avant de discuter de traiter de la question des médias, il est important de préciser ce que nous entendons par une approche de compétence communicative interculturelle.

Byram (1997) introduit aux composantes de la compétence de communication une nouvelle composante qui est celle de la compétence interculturelle. Cette dernière se compose de *savoir* (de ses propres groupes sociaux et des groupes sociaux de la culture de l'autre), de *savoir-être* (curiosité et ouverture envers l'autre), de *savoir comprendre* (la capacité d'interpréter un document ou un événement d'une autre culture et de pouvoir l'explicitier et l'associer à des

documents de sa propre culture) de *savoir apprendre/faire* (se rapproche de la compétence sociolinguistique à savoir l'acquisition d'un savoir sur les comportements et les pratiques culturels mais concerne également la capacité à mettre en pratique son savoir, son savoir-être et ses facultés (skills) lors d'une situation de communication réelle), et de *savoir s'engager* (la capacité à avoir une vision critique de ses propres pratiques et des pratiques observées dans d'autres cultures). Il attire l'attention sur l'importance d'un savoir sociolinguistique mais souligne également la place de la curiosité et de l'ouverture vers l'autre et d'une disponibilité à apprendre de nouvelles pratiques culturelles dans la réussite de la communication interculturelle.

Le modèle de Byram distingue entre un locuteur biculturel et interculturel. Selon lui (Byram, 2003), les biculturels sont des locuteurs qui ont des compétences communicatives dans les deux langues et cultures mais ont aussi deux identités qui peuvent entrer en conflit. Ils peuvent avoir été socialisés dans une société monolingue et une fois en situation de mobilité ou d'immigration, se trouver en difficulté pour définir leur identité en fonction de leur langue maternelle et de la nouvelle langue-culture qu'ils apprennent ou à travers laquelle ils communiquent. Au contraire, les locuteurs interculturels ont aussi une identité interculturelle et sont plutôt des médiateurs entre les deux cultures. Cela nécessite selon Byram (*ibid.*) une compétence interculturelle et une maîtrise de ses composantes mais les locuteurs doivent aussi avoir une connaissance approfondie de leur propre culture et de la culture de l'autre et des différents groupes sociaux et culturels qui les constituent.

Pour Pegrum (2008), en passant de la compétence communicative à la compétence communicative interculturelle, on est aussi passé d'une imitation du modèle du natif et de l'objectif de s'intégrer dans une culture cible qui serait « inchangeable et monolithique », à la recherche d'une « troisième place » (Kramsch, 1993, 2009 ; Liddicoat, Lo Bianco & Crozet, 1999) qui permettrait de négocier entre sa culture d'origine et la culture cible. Dans cette optique, les deux cultures ne sont pas considérées comme des entités homogènes mais plutôt comme des communautés de discours et de pratiques qui sont en constante évolution et dont la compréhension nécessite une exploration extensive et intensive (Pegrum, 2008 : 138). Dans cette approche, l'apprenant est invité à réfléchir sur les spécificités de sa propre culture et de faire un travail de décentration. D'après Pegrum (*ibid.* : 137), la capacité de voir ses pratiques culturelles dans une perspective plus large, d'apprendre sur et à partir des autres cultures et de pouvoir négocier entre les mondes culturels peut aboutir à une satisfaction au niveau personnel,

au niveau social et même politique (un « empowerment »), ce qui, selon l'auteur, pourrait même aboutir à un « raffinement de la compréhension et de la tolérance qui font si souvent défaut sur la scène mondiale ».

Mais contrairement à ce que pensent certains enseignants de FLE en Iran (chapitre 2, première partie), l'apprentissage de la culture et surtout le développement de la compétence interculturelle ne se font pas naturellement et par osmose grâce à une simple exposition à la culture de l'autre (Liddicoat, & Corzet, 1999 : 116). En d'autres termes, il ne suffit pas aux apprenants de se trouver en contact direct avec l'autre pour acquérir automatiquement les traits spécifiques de la culture cible. L'apprentissage de la culture nécessite un effort intellectuel et n'est pas toujours directement à portée de main pour être remarquée, analysée et réfléchie (*ibid.*).

Dans une approche qui vise le développement d'une compétence interculturelle, le rôle de l'enseignant change aussi car la recherche d'une troisième place suppose un travail de négociation qui a la caractéristique d'être un processus personnel ou interpersonnel créatif. L'enseignant de langue a donc plutôt un rôle de soutien et de guide qui peut concevoir un contexte favorable à la réflexion et à l'entraînement pour que l'apprenant puisse réfléchir et même résoudre les situations conflictuelles qu'il pourrait rencontrer lors des interactions interculturelles (*ibid.*).

Par conséquent, en ce qui concerne le travail avec des documents authentiques et en l'occurrence cinématographiques, il ne suffit pas de montrer des extraits de films ou de vidéo mais il faut savoir les problématiser ou les situer dans un scénario qui est conçu par l'enseignant et qui est censé favoriser la prise de recul et la réflexion chez l'apprenant. Aden (Aden, 2006) propose de travailler sur les compétences de repérage de stéréotypes et de distinction des lieux communs dans le discours qui est présent dans les supports multimédias. Pour ce faire, il est nécessaire de guider l'apprenant :

« Sans guidage, l'apprenant perçoit l'autre au travers de ses propres filtres émotifs, culturels, cognitifs. Il est donc nécessaire de poser la question des décalages entre les univers de référence culturels des documents multimédia étudiés en classe et les univers culturels individuels et pluriels des apprenants ». (2006 : 105)

Afin de travailler sur les stéréotypes, elle suggère de s'intéresser à la manière dont se définit la doxa chez les apprenants, c'est-à-dire « l'ensemble des jugements qui font objet de croyance pour des individus composant une société » (Bouthoul, 1966 cité par Aden, 2006 : 106) pour

ensuite restructurer et réorganiser les stéréotypes des apprenants non seulement sur l'autre mais aussi sur soi. Ce type d'entraînement permet selon l'auteur de complexifier la perception des apprenants du fait social.

Pour résumer, on peut dire que dans une approche de compétence communicative interculturelle, le travail sur les supports cinématographiques peut viser les représentations et stéréotypes, la recherche d'une troisième place et la médiation entre les deux cultures et tout cela dans un cadre problématisé qui favorise la réflexion. La création des activités portant sur des situation-problèmes peut justement favoriser la réflexion chez les apprenants.

10.6. La situation-problème, une ressource pour l'enseignement de la compétence pragmatique et interculturelle

Avant de définir la notion de situation-problème, il nous faut revenir sur le cas des apprenants iraniens. L'une des difficultés qui se pose face à ce public est de les motiver à s'engager activement dans les activités de classe. En effet, les deux recherches effectuées sur la motivation des apprenants iraniens – que ce soit d'après les enseignants ou que ce soit d'après les apprenants eux-mêmes – ont montré une orientation motivationnelle plutôt extrinsèque, surtout chez le public désireux d'émigrer. Or, pour que l'apprenant s'implique vraiment dans son apprentissage, il faudrait l'encourager à développer une orientation motivationnelle intrinsèque (Dörnyei, 1998).

Un autre problème évoqué surtout par les enseignants de FLE que nous avons interrogés et auquel nous devons être attentif pour la constitution de notre séquence pédagogique, est le manque d'intérêt des apprenants iraniens pour la culture de l'autre. A ce propos, nous pouvons faire l'hypothèse que les enseignants présentent la culture dans le cadre des cours de FLE en Iran comme un savoir, sans vraiment tenter de le problématiser ni de soulever son importance concrètement dans la communication. Cela évoque une approche pédagogique traditionnelle de la culture. D'après Fabre (Fabre, 1997), la pédagogie traditionnelle distingue connaissance et compétence. Il y a d'abord une phase d'acquisition de connaissance et ensuite une phase de mise en application. En ce qui concerne le savoir culturel acquis lors des cours de langue en Iran, la phase de l'application est assez éloignée car les apprenants ne sont pas en contact immédiat avec des locuteurs d'autres cultures et même s'ils envisagent une émigration, les procédures sont assez longues et la perspective de se trouver un jour dans la société québécoise

ou canadienne est assez floue. Dans ce contexte, la baisse de motivation paraît assez logique. Les apprenants, malgré l'intérêt que la découverte de la culture de l'autre peut représenter pour eux, ne voient pas l'utilité immédiate (ou même parfois ultérieure) de ce savoir.

Contrairement à la pédagogie dite traditionnelle, une pédagogie basée sur les situations-problèmes inverse la séquence en faisant du problème « le mobile de l'apprentissage » (Fabre, 1997 : 50). Ici, l'apprenant ne dispose pas de règles à appliquer. Celui-ci est alors obligé d'émettre de « nouvelles hypothèses de fonctionnement et de les tester » (*ibid.*). Il trouve donc un rôle actif et s'engage ou s'« enrôle » (pour reprendre le terme utilisé par Fabre) dans l'apprentissage, ce qui le rend plus motivant et qui selon Fabre a un effet de motivation intrinsèque (*ibid.* : 52). Mais indépendamment de son effet de motivation, la pédagogie basée sur la situation-problème garantit « la valeur du savoir appris en articulant le déclaratif au procédural, le “ savoir que ” au “ savoir comment ” ou encore les connaissances aux capacités » (*ibid.*). A l'exemple d'une tâche actionnelle, l'apprenant est amené à mobiliser différents types de compétences communicatives mais il devra aussi se baser sur divers savoirs du monde qu'il possède afin de résoudre la situation-problème. Enfin, l'une des caractéristiques essentielles de la situation-problème est son ancrage social. Ainsi, la situation-problème se rapproche d'une tâche actionnelle qui selon Morissette et Voynaud (2002) doit être complexe, contextualisée et signifiante. La tâche est dite complexe, parce qu'elle doit amener les apprenants à mobiliser diverses compétences pour sa réalisation ; contextualisée, lorsqu'elle représente une situation authentique pour les apprenants et viable en dehors de la salle de classe ; et signifiante, c'est-à-dire répondant à la question « à quoi ça sert ? ». C'est la composante qui, selon Morissette, a le plus d'influence sur le degré d'engagement des élèves (*ibid.*).

Si les situations-problèmes ont été la base d'une pédagogie nouvelle à l'école (au départ pour la didactique des mathématiques), en didactique des langues, c'est la notion de tâche, et notamment de tâche actionnelle qui a été novatrice. La tâche et la situation-problème sont très proches et seront même, selon Louis (Louis, 2009 : 219), « des notions étroitement dépendantes l'une de l'autre » :

« [...] toute compétence, quelle qu'elle soit, permet d'accomplir un certain nombre de tâches dans un certain nombre de situations problématiques. Mais on pourrait tout aussi bien affirmer, en prenant le raisonnement par l'autre bout, qu'une situation problématique, confrontant le sujet à un ou plusieurs obstacle(s), amène ce dernier à accomplir un certain nombre de tâches afin de résoudre le problème rencontré. » (*Ibid.*)

Il propose alors l'utilisation de l'expression situation/tâche problème.

Mais comment la situation-problème se définit-elle ? D'après Meirieu ([1987] 2016), c'est un dispositif d'apprentissage en forme de problème. Fabre (Fabre, 1997) reprend cette définition en précisant que la situation problème n'est cependant pas « une tâche d'exécution, ni une situation “aporétique” » qui serait insoluble, mais au contraire, reste dans la zone proximale du développement de l'élève, c'est-à-dire qu'en mobilisant des compétences et des savoirs qu'il a déjà ou qu'il peut acquérir à travers les supports qui sont mis à sa disposition, il est capable de résoudre le problème. Dans une telle approche, « [...] les connaissances à apprendre sont définies en termes d'opérations mentales et constituent les solutions optimales aux problèmes posés. Le dispositif est orienté selon un objectif-obstacle, et la sanction doit découler – autant que faire se peut – de la situation elle-même » (*ibid.* : 52).

Par la suite, nous verrons que, dans une démarche de situation-problème, il est important de faire émerger les représentations initiales des apprenants sur l'autre et sa culture. Les questionnements que les apprenants sont amenés à faire sur leurs représentations peuvent favoriser un processus réflexif et conduire au développement d'une compétence interculturelle.

10.6.1. Questionnement des représentations initiales, développement de nouveaux savoirs et situation-problème

Ce sont principalement les chercheurs en science de l'éducation et de la pédagogie en particulier (Meirieu et Fabre) qui ont introduit la notion de situation-problème. Ici, notre réflexion sur le développement du savoir reflète leur point de vue. En effet, Meirieu pense qu'avant tout apprentissage, il faut travailler sur les représentations des élèves. Tout au long de la vie et en dehors de l'école, l'individu ou l'enfant construit des savoirs. Ces savoirs qui constituent ses représentations sont le résultat des informations qu'il prend de son environnement en fonction d'un projet personnel qu'il cherche à réaliser (Meirieu, [1987] 2016 : 55). C'est pourquoi l'enseignant doit prendre en compte ces représentations et même partir d'elles ou les faire émerger car il ne suffit pas de simplement introduire une nouvelle représentation sous forme d'un savoir scolaire pour que les élèves l'intègrent et la mettent en action. Au contraire, ils risquent de l'oublier après quelques jours et revenir à leur représentation de départ. Selon Meirieu (*ibid.* : 60), les représentations sont d'autant plus difficiles à faire « travailler » qu'elles ont abouti à la réussite d'un projet personnel et sont donc associées à une expérience positive.

Cela fait écho à la conception de Bachelard pour qui la question de la connaissance scientifique se pose en termes d'obstacles (1947 : 13). Selon lui, « on connaît contre une connaissance

antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même, fait obstacle à la spiritualisation ». Les connaissances antérieures qui ont un caractère figé et « mal fait » représentent des obstacles à la connaissance du réel. Chez Bachelard, pour que la connaissance se construise, il faut une rectification des représentations et des connaissances antérieures.

Pour ce philosophe, il en va de même sur le plan pédagogique où l'apprentissage devrait commencer par une « catharsis intellectuel et affectif » et se poursuivre par une tâche difficile à atteindre qui consiste à « mettre la culture scientifique en état de mobilisation permanente, remplacer le savoir fermé et statique par une connaissance ouverte et dynamique, dialectiser toutes variables expérimentales, donner enfin à la raison des raisons d'évoluer » (*ibid.* : 18-19).

Fabre critique cette vision bachelardienne qui considère toute connaissance antérieure comme erronée et qui encourage la quête d'une connaissance qui est estimée réelle. Il décrit une telle conception de la connaissance comme positiviste étant donné qu'elle ne s'intéresse qu'aux résultats obtenus et n'accorde pas d'importance aux questions qui les ont fait naître (Fabre, 1999 : 38). Il dénonce le « fétichisme du produit fini » d'une telle conception qui marginalise complètement le phénomène du questionnement (*ibid.* : 43). C'est justement ce questionnement qui selon Louis (2009 : 201) est le levier d'une découverte interculturelle en classe de FLE et qu'il faudrait mettre en avant à travers une démarche de situation-problème.

Contrairement à une conception bachelardienne de rupture avec les connaissances antérieures, Piaget propose une vision de continuité. Il adhère à l'existence des représentations mais propose de les questionner à travers un travail de décentration. Meirieu résume ainsi les propos de Doise et Perret-Clermont qui ont repris l'idée de Piaget : « un sujet progresse quand s'établit en lui un conflit entre deux représentations, sous la pression duquel il est amené à réorganiser l'ancienne pour intégrer les éléments apportés par la nouvelle » (Meirieu, [1987] 2016 : 60). Ce progrès n'apparaît qu'à condition que le sujet s'incorpore la contradiction (*ibid.*) et qu'à travers un processus réflexif, tente de la surmonter.

Il est important de préciser que le processus réflexif ne peut être déclenché chez l'élève ou l'apprenant dans une approche traditionnelle où on se limiterait à le contraindre à délaisser ses anciennes représentations pour adopter de nouvelles visions. Selon Meirieu, il faut au contraire le « mettre en situation de l'éprouver lui-même » (*ibid.* : 61). Pour y arriver, il propose de provoquer un déséquilibre entre une connaissance qui s'est stabilisée en une représentation et la réalisation d'un projet. Si la représentation ne permet pas de réaliser le projet, on peut espérer

qu'il se déclenche un processus réflexif qui conduise l'individu à questionner ses représentations de départ. Pour créer ce déséquilibre ou cet obstacle, Meirieu (*ibid.*) propose deux démarches possibles :

« [...] soit jouer sur les informations et fournir des matériaux qui ne peuvent entrer en interaction avec la représentation sans contraindre à l'examen de sa pertinence, soit jouer sur le projet, le faire appliquer, l'utiliser comme moyen d'exploration, outil de prévision et, quand les prévisions qu'il aura permis d'effectuer ne seront pas confirmées par la réalité, contraindre, là aussi, à une révision. Dans les deux cas, on produit un décalage qui amène à stabiliser la représentation à un degré supérieur. »

Une situation-problème peut provoquer ce déséquilibre. Dans la séquence pédagogique que nous avons proposée, sur laquelle nous reviendrons plus loin, nous nous sommes également intéressée à la question des représentations et c'est la première démarche proposée par Meirieu qui a été choisie. En d'autres termes, une fois que les représentations des apprenants ont été recueillies, des extraits de la série *Fais pas ci-fais pas ça* seront montrés qui, sans contredire totalement leurs représentations, présentent une plus grande variété dans les pratiques sociales que ce qu'imagineraient les apprenants. Nous espérons que le déséquilibre créé entre les représentations de départ et la pratique qu'ils observeraient dans les extraits, provoque un processus réflexif qui amène les apprenants à revenir sur leur manière d'imaginer les rapports interpersonnels entre Français.

Pour résumer, le principe de situation-problème ne consiste pas simplement à poser un problème qui serait situé, mais il faut d'abord faire émerger les représentations afin de les travailler ou selon Meirieu de les « façonner ». Cela est d'une importance particulière pour le développement de la compétence interculturelle et peut être bénéfique dans une optique d'éveil interculturel. Le travail d'un enseignant de langue averti par les problématiques culturelles et interculturelles serait d'effectuer un travail de décentration afin de revenir sur les représentations de départ. Il est cependant important de préciser que ce travail réflexif et ce retour sur les représentations n'est pas une tâche aisée et nécessite un entraînement de longue durée. Nous n'estimons donc pas qu'une seule séance puisse faire évoluer les représentations de départ des apprenants iraniens mais espérons qu'un processus réflexif puisse se déclencher chez eux.

Par la suite, nous verrons davantage la pertinence d'une démarche de situation-problème pour le développement de la compétence interculturelle.

10.6.2. Situation-problème et développement de la compétence interculturelle

La résolution fréquente des situations-problèmes aide l'apprenant à développer des compétences qui lui permettent de surmonter des difficultés ou des malentendus qu'il pourrait rencontrer dans des interactions interculturelles (Louis, 2009). Il suggère de mettre les apprenants devant les situations-problèmes de façon régulière et répétée pour les aider à développer des compétences mobilisables par la suite dans des situations d'interaction réelle. Pour lui, une compétence est « cette habilité qui permet à l'individu de résoudre un problème dans une situation précise » (*ibid.* : 210).

Ainsi, pour que l'apprenant soit capable de mettre en pratique ses compétences et résoudre des problèmes interculturels qui soient susceptibles de se poser dans la vie réelle, il ne suffit pas de le mettre en face d'une seule tâche de situation-problème et il convient d'intégrer cette démarche dans la routine de classe. Selon Louis, « chaque démarche de résolution permet à l'individu d'accroître sa base de savoir, de les approfondir et d'établir entre eux des connexions » (*ibid.* : 218). Donc les situations-problèmes, si elles sont suffisamment répétées et variées, peuvent aider au développement de stratégies que les apprenants pourraient mobiliser pour la construction de rapports interpersonnels interculturels.

Si ces situations-problèmes proposées aux apprenants sont adaptées à leurs besoins particuliers et si elles font écho à des situations authentiques qu'ils pourraient vivre, on peut espérer une implication plus grande de leur part dans la tâche proposée. Leur orientation motivationnelle serait alors davantage intrinsèque car ils prennent conscience que « l'activité d'apprentissage proposée par le professeur permet d'acquérir des compétences de résolution de problèmes interculturels [...] » (*ibid.* : 211). Le caractère contextualisé de la situation-problème pourrait donc permettre aux apprenants de se rendre compte de l'utilité de ces activités pour le développement d'une compétence interculturelle et, grâce à cela, faciliter la projection des apprenants dans des situations qui pourraient se produire hors de la salle de classe et où ces compétences pourront leur être bénéfique. Par ailleurs, l'enseignant pourrait privilégier une approche socioconstructiviste basée sur le partage et l'échange d'opinions pour la résolution des situations-problèmes. Une telle approche est un bon moyen de favoriser le développement de compétences interculturelles car, si les opinions sont assez diversifiées, l'échange avec ses pairs permet à l'apprenant de découvrir d'autres points de vue et d'autres moyens possibles de d'envisager une situation problématique.

10.7. Description de la séquence pédagogique

Notre séquence¹⁵⁶ pédagogique se compose de trois parties qui invitent les apprenants à entrer dans une démarche réflexive sur la place du *ta'ârof* de persan (1), dans les situations interculturelles (2) et sur les pratiques de politesse qui s'en rapprochent dans des interactions entre francophones (3). Le choix du *ta'ârof* se justifierait d'un côté par la place qu'il occupe dans l'éthos communicatif persan et l'impact important qu'il peut avoir dans la construction des rapports interpersonnels entre Iraniens. D'un autre côté, le *ta'ârof* a été le facteur qui a provoqué le plus de difficulté dans les interactions interculturelles chez les Iraniens que nous avons interrogés dans la première partie de cette thèse. Les situations que nous avons choisies portent principalement sur les actes de parole d'invitation et d'offre où la pratique du *ta'ârof* est très courante en persan. Ce qui nous intéresse plus particulièrement est la manière dont les interlocuteurs réagissent face à ces actes de parole (en les acceptant ou en les refusant).

Comme on a pu le voir plus haut, une pédagogie basée sur les situations-problèmes part des représentations des élèves/apprenants. C'est pourquoi la première partie de cette séquence consiste à faire émerger les représentations concernant la pratique du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles et de voir ce que pensent les apprenants de la pratique du *ta'ârof* avec les non Iraniens. Une fois que les représentations sont exprimées, nous mettons les apprenants devant des extraits vidéos (tirés de la série *Fais pas ci, fais pas ça*) qui montrent la variété des pratiques qui peuvent exister dans une situation d'invitation ou d'offre entre Français¹⁵⁷. Nous faisons l'hypothèse que ces extraits ne devraient pas correspondre totalement aux représentations de départ exprimées par les apprenants. Une rectification est effectuée à la fin de cette étape afin de permettre aux apprenants de réfléchir sur leur manière de voir et de représenter les interactions entre Français. Dans la dernière phase, sont présentées trois situations d'interaction qui ont mal tourné à cause de la pratique du *ta'ârof* dans les interactions

¹⁵⁶ Par séquence, nous entendons « une série d'activités regroupées dans la même unité de temps par les enseignants en fonction d'un ou plusieurs critères de cohérence didactique » (Cuq, 2003 : 220). Le critère de cohérence est dans le cas de notre séquence le domaine de compétence que les activités visent, c'est-à-dire la compétence culturelle et interculturelle.

¹⁵⁷ Il est vrai que le public auquel nous nous adressons a pour la plupart un projet d'émigration vers le Québec et non vers la France (une minorité cherche à continuer ses études en France). Il aurait donc été plus pertinent d'intégrer également des extraits vidéos qui montrent des situations d'interaction entre Québécois ou Canadiens et ne pas nous concentrer seulement sur des exemples d'échanges entre Français. Cela dit, si l'on considère que l'objectif de cette séquence pédagogique est d'amener les apprenants à questionner leurs représentations sur l'autre en les encourageant à revenir sur l'image homogène qu'ils peuvent avoir des interactions interculturelles, nous pouvons espérer que cette démarche conduira, à terme, les apprenants vers une sensibilité interculturelle ethnorelativiste transposable dans diverses situations interculturelles.

interculturelles. Certaines ont des conséquences plus graves que d'autres et il est demandé aux apprenants d'essayer, si possible, de les réparer.

Voyons maintenant en détail chacune de ces parties.

Partie 1

L'objectif de cette partie était de sensibiliser les apprenants à l'importance de la connaissance de la culture de l'autre dans les interactions interculturelles et, en même temps, d'attirer leur attention sur les problèmes qu'une maîtrise insuffisante des normes socioculturelles du pays d'accueil peut poser. Nous cherchions également à effectuer un travail de décentration auprès des apprenants iraniens concernant la spécificité du *ta'ârof* aux interactions entre Iraniens et à la relativité des pratiques culturelles et interactionnelles. Pour ce faire, nous avons créé une situation-problème qui s'appuyait sur le témoignage de l'une de nos informatrices iraniennes en France. Elle s'exprime sur ses difficultés et ses doutes concernant certaines situations d'interaction en France en rapport avec le *ta'ârof*, sans pour autant mentionner directement le mot. Nous avons « scénarisé » le témoignage de notre informatrice en le présentant comme extrait d'un forum « d'étudiants étrangers » et nous avons reformulé les propos de manière à les rendre plus facilement compréhensibles. Ci-dessous la consigne et l'extrait :

Voici le forum des étudiants étrangers à Paris. Lisez le témoignage de Samira qui est à Paris depuis 4 mois.

Samira, 31 ans, Iranienne

Accepter ou ne pas accepter, telle est la question !

Je suis arrivée à Paris il y a 4 mois pour faire un master. Pour trouver un appartement à Paris, j'avais besoin d'avoir un garant. J'ai donc contacté des anciens amis français que je connaissais. Ils ont été très gentils et ont accepté de se porter garant pour mon appartement. Ils m'appellent même de temps en temps pour m'inviter chez eux. Quand ils m'invitent, je ne sais pas si je dois accepter tout de suite ou pas. En fait, c'est très difficile pour moi d'accepter tout de suite. Je leur demande impérativement : « est ce que je ne vous dérange pas ? » et puis je vois qu'ils disent « non ». Ou par exemple, quand ils m'offrent quelque chose à manger chez eux, ils demandent « tu veux manger ce truc ? ». Mais moi, je suis bloquée et je ne peux pas dire « oui, je voudrais bien ! » parce qu'en fait, en Iran, on ne dit pas « oui, oui, je voudrais bien des fruits ! ». On dit par exemple « non, merci » et puis ils les apportent quand même.

Maintenant discutez entre vous et donnez votre avis sur ces questions :

- a) A votre avis, quelle est la raison de cette gêne et du doute que ressent Samira ?*
- b) Devrait-elle accepter tout de suite quand on l'invite ou quand on lui propose quelque chose à manger ?*
- c) Que feriez-vous si vous étiez à la place de Samira ? Auriez-vous les mêmes doutes ?*

L'expérience qui est exposée dans ce texte correspond à une réalité qui pourrait être vécue par les apprenants iraniens hors de la classe et lors d'une situation de contact direct avec l'autre. La question « que feriez-vous si vous étiez à sa place ? » a pour vocation d'amener les apprenants à exprimer leurs représentations à propos de la société française et concernant l'existence ou pas d'une certaine forme de *ta'ârof* dans les interactions en France. Lors de la conception de cette partie, nous avons fait l'hypothèse que les apprenants nieraient l'existence du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles.

Partie 2

Une fois que les représentations ont émergé, l'objectif est de les retravailler au travers des extraits de films. Les trois extraits de la série *Fais pas ci, fais pas ça*, que nous avons présentés plus haut, ont donc été choisis pour cette partie. Comme on l'a vu, les extraits représentaient des situations d'invitation ou d'offre avec des réactions assez variées à ces propositions (l'acceptation directe, l'expression d'une hésitation avant d'accepter ou bien le refus total). Après le visionnement de chaque extrait, les apprenants sont amenés à compléter des tableaux qui attirent leur attention sur certains éléments contextuels et relationnels comme le lieu de l'interaction, le type de relations entre les interlocuteurs, les thèmes abordés par les personnages (salutation ? invitation ? célébration ? avertissement ? etc.) et la réaction de l'interlocuteur à l'invitation (refus ? hésitation ? acceptation ?).

Cette phase s'achève sur cette consigne :

Le thème de l'invitation revenait à chaque fois dans les trois extraits qu'on vient de voir. Que remarquez-vous dans les réponses aux invitations ? Est-ce qu'on accepte tout de suite ou après une hésitation ? Ces mêmes situations se produisent-elles aussi en Iran ? Sont-elles différentes ?

Nous partions de l'hypothèse que les représentations des apprenants iraniens iraient dans le sens d'une absence de *ta'ârof* dans les interactions en France, c'est pourquoi dans le choix des extraits, nous avons tenté de provoquer un déséquilibre entre les représentations des apprenants

et une image plus authentique s'approchant davantage des pratiques en vigueur dans les rapports interpersonnels entre Français. Ce sont surtout les extraits 2 et 3 qui devraient provoquer ce déséquilibre. En effet, dans l'extrait 2, nous voyons Fabienne qui hésite avant d'accepter l'invitation de sa voisine et se rassure de l'intention de celle-ci. Ou bien dans l'extrait 3, les apprenants peuvent voir que Christophe refuse deux fois l'argent que lui donne Jean-Pierre avant de l'accepter. Enfin, dans ce même extrait, après avoir entendu le refus de Jean-Pierre de rester pour la nuit, Denis insiste sur sa proposition en lui donnant des raisons de rester.

Ces deux extraits représentent des situations proches des interactions entre Iraniens, même si lors de la pratique du *ta'ârof* le nombre des échanges d'insistance et de refus est plus élevé. Bien que le degré d'insistance soit toujours différent dans les interactions en Iran et en France, nous espérons que l'écart entre la pratique représentée dans les extraits de film et les représentations initiales des apprenants sera remarqué par eux et qu'ils pourront déclencher un processus de réflexivité. Comme l'indique Fabre (1997, 1999), les représentations de départ ne sont pas toujours erronées mais parfois absentes ou insuffisantes. Dans le cas des apprenants iraniens, c'est le manque de connaissance de la culture de l'autre qui est à la base de leurs représentations qui, sans être totalement erronées, manquent de nuances.

Notre objectif dans cette étape est donc de partir d'une observation qui devrait provoquer une prise de conscience chez les apprenants iraniens du fait que la culture ne peut être considérée comme un bloc homogène et qu'il faut tenir compte des facteurs relationnels et situationnels dans la construction des rapports interpersonnels. En d'autres termes, il ne suffit pas de connaître quelques règles générales pour réussir les interactions interculturelles. Par ailleurs, nous voulions également faire réfléchir les apprenants au sujet de quelques points de ressemblances entre les deux cultures afin de ne pas réduire le débat sur la culture de l'autre aux différences.

Partie 3

Dans la deuxième partie, malgré nos efforts pour souligner l'importance des facteurs situationnels et relationnels dans la manière d'accepter/refuser une invitation ou une offre, nous redoutons que les apprenants ne tombent dans des conclusions précipitées en croyant que le *ta'ârof* se pratiquerait également en français comme on le fait en persan. Afin d'affiner leurs représentations, nous avons décidé de mettre les apprenants face à des cas de malentendus causés par la pratique du *ta'ârof* par un Iranien envers un interlocuteur non iranien. Ici aussi,

nous avons repris et résumé les propos de nos interviewés qui témoignaient d'une situation de malentendu vécue. Selon Eslami Rasekh (2005), il est utile de présenter des exemples de malentendus interculturels ou de partager avec les apprenants des situations d'interaction qui peuvent être potentiellement problématiques à cause d'une certaine particularité pragmatique (dans notre cas, le *ta'ârof*). Des activités de ce type peuvent donner lieu au débat entre les apprenants aboutissant à une prise de conscience pragmatique et peuvent également encourager les apprenants à partager des situations problématiques qu'ils ont pu vivre ou qu'ils ont pu observer dans des films ou des documents vidéo.

Ci-dessous sont présentés la consigne et les cas proposés aux apprenants :

3- Qu'est-ce qu'un malentendu ?

Voici quelques situations de malentendus entre un Iranien et des personnes de nationalités différentes. Pouvez-vous deviner la cause de ces malentendus ? A votre avis, serait-il possible de les réparer ou pas ? Si oui, comment ? Imaginez le dialogue.

- 1) *C'est la deuxième semaine que Reza est à Paris, il a fini ses cours à la fac et il prend le métro pour rentrer. Par hasard, il croise l'une de ses camarades de classe dans le métro, elle lui dit qu'elle doit rentrer chez elle pour déjeuner et retourner à la fac parce qu'elle a un autre cours l'après-midi et elle s'inquiète d'y arriver en retard. Juste une station avant de descendre, Reza lui propose de venir déjeuner chez lui si elle pense qu'elle va être en retard pour son cours de l'après-midi. Elle accepte et descend à la station suivante avec Reza. Reza est mal à l'aise parce qu'il avait juste fait un petit ta'ârof et que sa chambre n'est pas bien rangée. Que peut-il faire ?*
- 2) *Amin a un collègue canadien dont il est très proche. Un jour, en sortant du laboratoire, son collègue l'invite à venir dîner chez lui avec sa femme et sa petite fille. Amin lui dit tout de suite, « je ne veux pas déranger ta femme ». Son collègue le regarde avec un air bizarre et étonné lui demande : « pourquoi tu dis ça ? Je ne comprends pas, qu'est-ce que tu veux faire qui va déranger ma femme ?! ».*
- 3) *Sima est invitée chez un ami coréen. Il lui demande ce qu'elle voudrait boire. Elle dit : « de l'eau suffira ». Il lui apporte de l'eau et lui-même boit du jus de fruits.*

Lors d'une réflexion pour la rédaction d'un article¹⁵⁸, il nous a semblé qu'il aurait été mieux de proposer les extraits sous forme de témoignages exprimés à la première personne (comme dans la première partie) au lieu d'avoir un récit à la troisième personne. L'emploi de la première personne dans ces extraits pourrait augmenter l'effet d'authenticité et permettrait aux

¹⁵⁸ « Lesenjeux sociaux et didactiques de l'insertion du CECREn Iran », publié en 2018 dans le Carnet des jeunes chercheurs du CREM, <https://ajccrem.hypotheses.org/442>.

apprenants d'imaginer plus facilement des situations similaires. En effet, se trouver devant des situations problématiques qu'ils pourraient vivre et réfléchir à des stratégies qu'ils mettraient en place pour les surmonter peuvent constituer un entraînement pour les apprenants qui préparent une émigration et qui seraient confrontés à des situations de malentendus interculturels similaires.

Conclusion du dixième chapitre

Dans ce chapitre, nous avons pu expliciter la séquence pédagogique qui a été proposée dans le cadre de notre intervention sur le terrain iranien. L'importance d'une prise de conscience pragmatique a été soulignée pour le développement de la compétence pragmatique des apprenants de langue. Celle-ci peut s'effectuer à travers l'observation et une réflexion sur les différences culturelles qui permet de mieux comprendre la culture de l'autre. Le document cinématographique et la pédagogie de situation-problème ont donc été retenus pour favoriser la prise de conscience pragmatique chez l'apprenant.

Les avantages que présente un document cinématographique pour le développement de la compétence sociopragmatique ont été soulignés et ensuite les potentiels d'un document cinématographique pour le développement de la compétence communicative interculturelle ont été décrits. Ces documents donnent en effet la possibilité de travailler sur les représentations et les stéréotypes des apprenants (grâce au visionnage de différents films) et permettent d'éveiller la sensibilité interculturelle chez un public qui apprend la langue dans un milieu hétéroglotte et loin du pays où la langue-culture étrangère est pratiquée.

Afin de rendre plus efficace l'introduction des documents animés en classe de langue, il est plus judicieux de les problématiser. C'est pourquoi les extraits de séries que nous avons choisis ont été intégrés dans un scénario basé sur la pédagogie de situation-problème. En effet, la séquence pédagogique proposée est construite autour de situations problématiques que des Iraniens ont réellement vécues lors d'interactions interculturelles. L'objectif poursuivi est de travailler sur les représentations que peuvent avoir les apprenants iraniens au sujet de la construction des rapports interpersonnels entre Français. Pour cela, la pédagogie de situation-problème a été jugée appropriée du fait de l'intérêt qu'elle accorde aux représentations de départ, leur émergence et leur évolution. Parler d'évolution des représentations en une séance serait ambitieux mais les extraits de la série qui accompagnent les situations-problèmes proposées dans la séquence, en montrant des situations plus proches de l'authentique, devraient permettre une complexification des représentations de départ chez les apprenants iraniens.

De plus, l'objectif suivi dans notre séquence pédagogique est de sensibiliser les apprenants iraniens à l'importance des connaissances culturelles dans la construction des rapports interpersonnels interculturels. Pour cela, les cas de malentendus et de malaise qui sont présentés sous forme de situations-problèmes sont intéressants. L'effort exigé afin de résoudre ces situations problématiques et la recherche de stratégies qui permettraient de les surmonter

peuvent déclencher un processus réflexif qui amènerait les apprenants, non seulement, à revenir sur leur représentation de départ mais aussi à prendre conscience de la place qu'occupe les composantes sociopragmatiques et la compétence interculturelle dans la communication. Cette activité réflexive permet de motiver les apprenants pour qu'ils s'engagent dans la résolution de problèmes et pour qu'ils se projettent dans des situations similaires qu'ils pourraient vivre. De ce fait, ils peuvent se rendre compte de l'intérêt et de l'utilité que l'activité proposée peut avoir pour eux. On espère donc que, lors de la réalisation de ces activités, leur motivation tendrait davantage vers une orientation intrinsèque.

Enfin, nous pouvons conclure ce chapitre en soulignant que la séquence proposée est une tentative de contextualisation, car elle répond à un besoin local, et est adaptée aux besoins spécifiques des apprenants iraniens tout en répondant aux exigences d'une politique interne qui s'oppose à une invasion culturelle occidentale (chapitre 1, Première partie). Le scénario permet de traiter de la culture dans la classe de langue et de sensibiliser les apprenants iraniens à la problématique interculturelle sans entrer dans des débats idéologiques et sans mettre en danger l'indépendance culturelle chère au régime islamique. Cette séquence pédagogique peut donc être un bon exemple qui montre qu'il est possible de traiter de la culture de l'autre dans la classe de langue sans que cette culture soit envahissante mais au contraire, la culture de l'autre peut être un moyen de prendre conscience de la spécificité de sa propre culture sans chercher à instaurer une hiérarchie entre les deux.

Chapitre 11.

Recueil de données d'interactions en classe de langue en Iran

Dans ce chapitre seront exploitées les conditions de mise en œuvre de la séquence expérimentale présentée dans le chapitre précédent. La séance a été conduite par six enseignants sur sept¹⁵⁹ qui ont participé à l'enquête de terrain de la première partie (chapitre 2) de cette thèse. Les six séances ont été enregistrées et retranscrites.

Dans cette étape de recherche, nos données sont donc constituées d'interactions de classe. Le domaine des interactions en classe de langue nous a inspirée pour le travail de recueil, de transcription et de segmentation de données. Cependant, pour l'analyse de nos données, nous nous éloignons de ce champ pour nous intéresser aux dynamiques interculturelles en classe de langue, ce qui s'applique avec plus de pertinence à notre sujet de recherche. L'étude de ces dynamiques, nous permettra d'accéder aux représentations des apprenants et à leur rapport à l'altérité.

Dans ce chapitre, nous commencerons par voir quelques caractéristiques du domaine des interactions en classe de langue. La démarche adoptée pour le recueil, la transcription et la segmentation des données seront ensuite explicitées. Enfin nous nous pencherons sur les dynamiques interculturelles en classe de langue et préciserons nos questionnements de recherche.

11.1. Interactions en classe de langue

L'intérêt porté sur les interactions en classe de langue comme un domaine d'étude apparaît dès la fin des années 1970 lorsque circulent des questionnements autour des méthodologies d'enseignement des langues et notamment l'approche communicative (Bigot, 2016). On

¹⁵⁹ Une enseignante (Homa) n'a pas obtenu l'autorisation de son établissement (Centre de langue française de Téhéran) pour participer à l'exploitation didactique de la séance.

considère que c'est en communiquant que l'on apprend les langues et que la classe devrait permettre à l'apprenant de s'entraîner pour développer une compétence communicative. L'intérêt se tourne alors vers la dimension interactionnelle dans la classe de langue, c'est-à-dire vers les échanges entre les participants, et à la manière de solliciter ou de corriger de l'enseignant, etc. (Cicurel, 2011a).

Bien que les interactions de classe puissent donner aux apprenants la possibilité de s'engager dans une communication réelle¹⁶⁰ (Clark, 1981), les interactions en classe de langue ont leurs spécificités qui les distinguent des interactions ordinaires (Coste, 1984 ; Cicurel, 2002, 2015 ; Bigot, 2016). Les chercheurs tentent alors, dans une « approche typologique des interactions » (Bigot, 2016 : 8-9), de déterminer les caractéristiques de ces échanges.

Bigot par exemple a démontré que toutes les règles de politesse qui s'appliquent dans les interactions quotidiennes ne s'imposent pas aux interactions de classe. La classe est selon elle l'un des rares contextes où « l'on accepte les compliments sans chercher à en diminuer la portée » (Bigot, 2016 : 8). Ou encore, alors que dans la communication ordinaire, le ménagement des faces des interlocuteurs est une règle prioritaire lors des échanges, dans un contexte didactique de classe, l'enseignant pourrait décider de « refuser de répondre à une sollicitation d'achèvement interactif, soit parce qu'il estime qu'il sera profitable à l'apprenant de retrouver lui-même, dans son répertoire langagier, les moyens linguistiques pour résoudre le problème de communication, soit parce qu'il attend qu'un autre apprenant achève l'énoncé problématique. » (Bigot, 2002)

D'un autre côté, on peut retrouver des similitudes dans les interactions ordinaires et des interactions en classe de langue. Rivière (2006) a montré que des stratégies de ménagement des faces dans les activités de prescription pouvaient s'exercer dans un contexte universitaire d'apprentissage du FLE, même si une part des menaces imposées par l'ordre et la requête adressées aux apprenants lors des interactions de classe est diminuée par le contrat didactique qui suppose que les consignes sont censées être au bénéfice des apprenants.

Il est cependant essentiel de souligner que la principale caractéristique des interactions en classe de langue (comme tout autre contexte éducatif) est « la transmission de savoir » et les

¹⁶⁰ Selon Clark (1981), on peut distinguer quatre possibilités dans la classe : la communication réelle, qui a lieu quand les interlocuteurs n'ont pas les mêmes informations ; la communication simulée, lorsque les apprenants sont invités à s'imaginer à la place d'autres personnes ; la pratique des habiletés, quand l'activité proposé n'a pas de but communicatif et l'apprenants n'a pas besoin de s'y impliquer personnellement ; et enfin, pratique des éléments de la langue où il n'y a pas d'objectif communicatifs (par exemple, un élève qui fait des exercices de grammaire) (cité par Bertocchini & Costanzo, 2008 : 102-103).

interactions tournent autour « d'objets de savoir » (Cicurel, 2011b : 323). Pour Cicurel, l'une des spécificités des interactions en classe de langue est d'être planifiées (en grande partie) par l'enseignant en amont du cours. Elle définit ainsi le principe des interactions de classe :

« [...] il s'agit d'une interaction planifiée mise à l'épreuve au moment du cours et de la rencontre avec une force de coopération ou de résistance, et dotée d'une dimension fortement métalinguistique puisque c'est d'enseignement de langue qu'il s'agit. » (*ibid.*)

Les recherches effectuées dans ce domaine sont le résultat d'une méthodologie basée sur une recherche de terrain et une analyse qualitative des données. Dans une approche ethnographique, le chercheur se déplace sur le terrain de la classe de langue et dans un premier temps, prend contact avec le terrain et ses acteurs. Il est notamment important de prendre connaissance du contexte institutionnel et de rencontrer les enseignants afin d'instaurer une relation de confiance avec eux et, pour reprendre les mots de Cicurel (*ibid.* : 324), de se faire accepter par eux. Il n'est sûrement pas aisé pour un enseignant d'ouvrir la porte de sa classe à un observateur externe.

Une fois que le chercheur a pris contact avec le terrain, l'étape suivante consiste à effectuer une observation de classe. Il s'agit d'observer et de recueillir (à l'aide de matériel d'enregistrement audio ou vidéo) des données naturelles. Celles-ci sont selon Cicurel (*ibid.*) des données « non provoquées par le chercheur pour les besoins de son enquête ». Après le recueil de données, le chercheur procède à une transcription. Cette transcription permettrait de traduire par écrit les échanges oraux. Même si le chercheur tente de faire cela avec la plus grande fidélité, il n'empêche que la transcription ne représente qu'une image de l'oral et certains détails du contexte d'interaction peuvent échapper au chercheur. Néanmoins, ce travail de transcription présente un autre intérêt. Il permet au chercheur de prendre de la distance par rapport à l'objet étudié (*ibid.*). Distance qui devrait lui permettre d'étudier les données en s'appuyant sur les concepts issus de la linguistique du discours, de l'analyse interactionnelle et de l'ethnographie de communication (*ibid.*).

En ce qui concerne notre travail, nous nous limitons à l'observation et à l'analyse des données à partir de transcription des interactions dans les six cours de FLE enregistrés à Téhéran. Contrairement aux données recueillies dans une démarche d'observation d'interactions en classe de langue, nos données ne peuvent pas être considérées comme « naturelles », car nous les avons en quelques sortes orientées. Les cours que nous avons observés ne correspondaient pas au programme habituel suivi par les enseignants et les apprenants des trois instituts où nous avons menés notre enquête. Nous avons en effet conçu une séquence pédagogique et l'avons

proposée aux enseignants qui ont accepté de l'exploiter dans leurs cours. L'objectif que nous poursuivions était de sensibiliser les apprenants iraniens à l'une des difficultés qu'ils pourraient rencontrer dans les interactions interculturelles en France (la pratique du *ta'ârof*). Les activités étaient conçues de telle façon à provoquer une prise de conscience pragmatique chez les apprenants iraniens en les encourageant à développer un métadiscours sur le *ta'ârof*. L'objectif poursuivi était de faire émerger leurs représentations au sujet de cette pratique dans les interactions interculturelles. Mais notre principal questionnement était de voir si les échanges de classe et le visionnement d'un document vidéo pouvaient apporter une évolution en ce qui concerne les représentations que les apprenants iraniens avaient des interactions en France et si un enrichissement de point de vue pouvait se produire. En d'autres termes, nous nous interrogeons sur une éventuelle progression des apprenants iraniens vers une sensibilité interculturelle qui serait davantage ethnorelativiste (Bennett & Bennett, 2001). Ce qui nous intéresse n'est donc pas de savoir comment l'apprenant apprend la langue mais plutôt comment il peut développer une réflexion sur l'aspect culturel et interculturel de l'apprentissage du FLE.

Etant donné que les représentations se construisent et évoluent en interaction (Abric, 2011 ; Moscovici, 1961), que ce soit avec le document proposé ou grâce aux stratégies d'étayage et de guidage de l'enseignant, nous avons pensé crucial de nous intéresser aux « dynamiques interculturelles » (Maillard, 2013) qui pourraient se déclencher dans les interactions de classe. Par conséquent, notre objet de recherche porte également sur la réflexion (ou processus réflexif) qui peut se déclencher lors des interactions entre apprenants, enseignant et documents (témoignages ou vidéos).

Après avoir clarifié notre positionnement face au domaine des interactions en classe de langue, nous allons poursuivre en donnant des précisions sur le recueil de nos données.

11.2. Recueil de données

Nous commencerons par faire un rappel de notre terrain de recherche en Iran et des enquêtes que nous y avons réalisées, à savoir des entretiens avec les enseignants, des questionnaires auprès des apprenants et une exploitation didactique dans six cours de FLE à Téhéran. Nous donnerons des détails sur la prise de contact avec le terrain et sur le déroulement des séquences didactiques. Nous nous pencherons ensuite sur le statut de l'observateur dans la classe et nous verrons en quoi sa présence (ou sa prise de parole) peut être problématique pour l'enseignant.

11.2.1. Prise de contact avec le terrain

Nous avons déjà abordé notre terrain d'intervention en Iran dans les chapitres deux et trois (de la première partie), au travers des entretiens avec les enseignants et des questionnaires de motivation recueillis auprès des apprenants de FLE dans trois instituts à Téhéran. Ici, nous ferons un rappel des différentes étapes de notre recherche sur le terrain iranien et nous évoquerons ensuite quelques détails sur la dernière partie de la recherche, soit l'exploitation de la séquence pédagogique dans six classes de FLE en Iran.

Le premier contact s'est effectué en août 2016 lorsque nous avons rencontré quatre enseignants et avons mené des entretiens avec eux. Parmi ces enseignants, trois étaient de l'institut Bayan où nous avons travaillé en tant qu'enseignante de langue entre 2007 et 2011. A notre arrivée en Iran, nous avons pris contact avec le responsable pédagogique de cet institut de langue qui a accepté de nous rencontrer et, après des échanges avec ses supérieurs, nous a donné son accord pour participer au projet. Il a ensuite contacté lui-même deux autres enseignants de cet institut qui ont accepté de collaborer à notre recherche. Lors de ce premier contact avec le terrain, nous avons pu rencontrer chacun des enseignants séparément pour effectuer un entretien (qui a été exploité dans le chapitre 2) et fixer une date pour l'exploitation de la séquence pédagogique dans leur cours.

Après l'entretien, nous avons pris un temps pour leur présenter la séquence et discuter avec eux de sa mise en pratique et des éventuelles modifications qu'ils voudraient y apporter. Après cette rencontre, nous leur avons envoyé également les extraits de vidéos à exploiter ainsi que la fiche pédagogique de la séquence¹⁶¹. Avec les enseignants Maziar et Majid, nous avons également pris le temps de regarder les extraits vidéos pour être sûr qu'ils correspondaient au niveau des apprenants.

Il était important que l'échange sur la séquence vienne après l'entretien, car il nous semblait que connaître les détails de notre projet risquait d'influencer les enseignants qui s'exprimaient à propos de leurs pratiques de classe et des aspects de la langue qu'ils privilégient dans leurs cours. Avant chaque cours, nous avons rencontré les enseignants pour un dernier échange avant le cours et pour répondre à leurs questions éventuelles. Nous avons alors pris le soin de leur

¹⁶¹ La fiche pédagogique est disponible en annexe 6.

rappeler de demander aux apprenants s'ils nous accordaient la permission d'enregistrer le cours ou pas¹⁶². Les étapes se sont donc déroulées ainsi :

Première étape : rencontre et entretien avec les enseignants concernant le champ motivationnel des apprenants et la place de la culture dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran.

Deuxième étape : présentation de la séquence pédagogique et discussion à propos de sa mise en œuvre.

Troisième étape : observation et enregistrement du déroulement de la séquence dans le cours de chaque enseignant.

Lors de ce premier contact avec le terrain en Iran, nous avons recueilli quatre entretiens (dont un avec une enseignante travaillant à l'institut français de Téhéran) avec des enseignants et trois enregistrements de cours. De retour en France, nous avons d'abord commencé à explorer la motivation des apprenants iraniens et leur intérêt pour les composantes culturelles de l'apprentissage d'une langue à travers les entretiens des enseignants. Nous nous sommes cependant très vite aperçue qu'il ne suffisait pas de baser notre étude seulement sur le point de vue des enseignants et qu'il fallait compléter nos données avec l'opinion des apprenants iraniens sur leur apprentissage du FLE et ce qu'ils privilégient dans celui-ci. Par ailleurs, notre premier recueil de données (entretiens et enregistrement de cours) s'est effectué à l'institut Bayan qui accueille pour la majorité un public qui apprend le français par plaisir et comme un loisir. Or, nous voulions aussi viser un public qui se prépare à une émigration ou à une mobilité et le sensibiliser à l'importance des composantes culturelles/interculturelles dans la communication.

C'est pour ces deux raisons que nous sommes retournée sur le terrain fin décembre 2016 – janvier 2017 afin d'enrichir notre corpus, d'un côté en rencontrant des enseignants qui travaillent dans un contexte marqué plus fortement par un public qui prépare une émigration et d'un autre côté en nous intéressant à l'opinion des apprenants sur leurs objectifs d'apprentissage

¹⁶² Il faut préciser que nous n'avons pas fait signer une demande d'autorisation auprès des apprenants et de l'enseignant pour l'enregistrement du cours. Nous sommes bien consciente des enjeux éthiques et de l'importance d'une telle procédure mais les contraintes du contexte nous ont conduit à faire ce choix. En effet, un tel document risquait de donner une tournure trop officielle à notre travail et de provoquer une atmosphère de méfiance auprès des apprenants et des enseignants qui pourraient craindre une possible récupération des documents enregistrés par les autorités. Au contraire, le fait de demander une autorisation oralement, était à notre point de vue une expression de politesse qui pouvait rehausser la face des apprenants, d'autant plus qu'elle était, en général, suivie du remerciement et de l'expression de gratitude de la chercheuse.

(recueillie à l'aide de questionnaires). Lors de ce deuxième séjour, un questionnaire a donc été distribué auprès des apprenants de Bayan et des deux autres instituts où nous avons effectué nos observations (chapitre 3). Dans une démarche empirico-inductive, notre objet de recherche s'est construit et notre réflexion s'est donc approfondie au fur et à mesure de l'étude des données et de nos intuitions qui étaient guidées par notre connaissance du terrain.

Ce chapitre est plus particulièrement consacré au déroulement de la troisième étape de notre intervention sur le terrain.

11.2.2. Détails sur le déroulement des séquences pédagogiques

Au total, un peu plus de neuf heures d'enregistrement ont été recueillies dans cette étape au sein de trois institutions à Téhéran. Nous avons pu assister au déroulement des séances et avons directement procédé à l'enregistrement audio des cours.

Dans la majorité des cas, les enseignants commençaient la séance en précisant qu'au lieu de faire le programme du manuel, comme cela était prévu, ils allaient faire une autre activité. Ils ajoutaient également qu'il s'agissait de voir des extraits d'une série française, ce qui, en général, suscitait l'enthousiasme des apprenants. Il est également arrivé que les enseignants nous donnent directement la parole pour nous présenter et expliciter les activités qu'ils allaient effectuer et parler de nos objectifs d'étude.

Le tableau ci-dessous présente des détails sur les institutions où les séquences ont été exploitées, le nombre des apprenants, le niveau dans lequel ils se trouvaient et la durée de la séquence. Chaque groupe est représenté par l'enseignant qui a animé le cours. Concernant les instituts, rappelons que Bayan est situé au nord de Téhéran et accueille un public avec des motivations assez variées (cf. chapitre 3), alors que les deux autres instituts se trouvant au centre de la capitale forment un public davantage motivé par l'émigration au Québec. Comme il est indiqué dans le tableau, les apprenants suivent des cours de FLE dans les niveaux A2 et B1 du CECR. Il faut aussi ajouter que les apprenants ont en moyenne entre 20 et 35 ans.

Enseignant animant le cours	Institution	Nombre d'apprenants	Niveau des apprenants	Durée de la séquence
Nina	Bayan	6	A2	01 : 28 : 00
Maziar	Bayan	10	A2	01 : 28 : 00
Majid	Bayan	4	B1	01 : 40 : 00
Nasrin	Sina	3	Début A2	01 : 27 : 30
Fariba	Sina	4	B1	01 : 34 : 00
Kamyar	Ghotb	3	B1	01 : 33 : 00
				09 : 10 : 30

Tableau 10. Détails sur l'institution, le nombre d'apprenants et leur niveau ainsi que sur la durée des séquences.

La durée moyenne des séquences est d'une heure trente. Le tableau 11 montre les différentes étapes mises en place par les enseignants dans leur groupe et la durée de chaque étape est précisée entre parenthèse. Comme nous l'avons vu dans le chapitre 10, la séquence proposée est organisée en trois activités (partie 1 avec la situation-problème, partie 2 avec les extraits de la série *Fais pas ci, fais pas ça* et partie 3 avec les situations de malentendus). Lors de l'exploitation de la séquence, à l'exception d'un (Maziar), les enseignants ont eux-mêmes initié une phase d'anticipation pour lancer le sujet et en parler avec les apprenants avant de proposer les activités. Il nous a semblé plus pertinent de diviser la deuxième activité qui concerne les extraits de films, en deux étapes. Premièrement, l'activité cognitive visée lors de la visualisation des extraits et lors des échanges récapitulatifs n'est pas la même. D'abord, les apprenants sont invités à regarder, à comprendre les extraits et à répondre aux questions de compréhension et ensuite, ils sont censés effectuer un travail de réflexion, c'est-à-dire de faire le lien entre leurs représentations de départ et leurs observations des extraits vidéo. C'est pour cela que l'activité peut être considérée comme une étape indépendante, d'autant plus que le passage d'une activité à l'autre est clairement annoncé par l'enseignant qui donne une nouvelle consigne. Deuxièmement, la partie récapitulative est de grande importance dans notre travail d'analyse puisqu'elle permet de voir s'il y a eu un enrichissement au niveau des représentations ou pas. Elle mérite donc d'être étudiée indépendamment. La partie récapitulative a été exploitée par tous les enseignants à l'exception de Kamyar.

Finalement, il est à noter que le visionnement des extraits de série est la partie à laquelle la majorité du temps de la séance a été consacrée.

Enseignant animant le cours	Différentes étapes du cours
Nina	Anticipation ¹⁶³ (10' 20''), première partie de la fiche (situation-problème) (12' 03''), visualisation des extraits de la série (49' 53''), récapitulation sur les invitations en France (5'), exemples de malentendus interculturels (7')
Maziar	Première partie de la fiche (situation-problème) (16'), visualisation des extraits de la série (43' 24''), récapitulation sur les invitations en France (07' 34''), exemples de malentendus interculturels (22')
Majid	Anticipation (04'), première partie de la fiche (situation-problème) (20' 52''), visualisation des extraits de la série (57'), récapitulation sur les invitations en France (12')
Nasrin	Anticipation (17' 14''), première partie de la fiche (situation-problème) (11'), visualisation des extraits de la série (27' 49''), récapitulation sur les invitations en France (5'), exemples de malentendus interculturels (17' 15'')
Fariba	Anticipation (6' 46''), première partie de la fiche (situation-problème) (10'), visualisation des extraits de la série (45'), récapitulation sur les invitations en France (6' 10''), exemples de malentendus interculturels (27')
Kamyar	Anticipation (11'), première partie de la fiche (situation-problème) (15' 26''), visualisation des extraits de la série (39' 20''), exemples de malentendus interculturels (27')

Tableau 11. Les étapes des cours enregistrés et leur durée

11.2.3. Statut de l'observateur dans la classe

Avant de présenter notre cadre d'analyse, revenons sur notre posture d'observatrice dans les classes et sur son impact sur les données recueillies.

Il faut tout d'abord préciser qu'en ce qui concerne les observations effectuées, nous ne pouvons pas parler d'observation participante et cela pour deux raisons principalement. D'un côté, pour pouvoir parler d'observation participante, le chercheur doit passer suffisamment de temps sur un terrain social afin de comprendre son fonctionnement de l'intérieur (Olivier de Sardan, 1995), une seule observation ne peut donc pas donner autant d'information qu'une présence prolongée sur le terrain de la classe. Cela dit, nous pouvons tout de même prétendre connaître assez bien le terrain, étant donné que nous faisons partie de celui-ci avant de commencer l'étude doctorale et que le sujet de notre thèse est justement issu de nos observations prolongées à cette époque. D'un autre côté, le cadre de la classe que nous avons observée n'était pas

¹⁶³ Seulement les parties en gras ont fait objet de transcription. La visualisation des extraits n'a pas fait objet de transcription dans notre enquête (cf. Transcription et segmentation du corpus).

vraiment authentique car il ne correspondait pas au programme habituel suivi par les apprenants et les enseignants. De plus, c'est nous-même qui avons conçu le document qui a été travaillé lors de cette séance. Nous avons des questionnements et des hypothèses et la séance devait permettre d'avoir des informations supplémentaires et pourquoi pas de faire ressortir de nouvelles questions concernant l'enseignement/apprentissage des composantes culturelles/interculturelles. A cela s'ajoute notre présence qui comme nous allons le voir a pu influencer le déroulement du cours.

Le début du cours est un moment décisif qui peut définir le statut (l'identité) de l'observateur et le rapport qu'il ou elle peut avoir avec l'enseignant ou les apprenants par la suite. Le type de rapport construit dépend en grande partie de la manière dont l'enseignant se rapproche ou prend ses distances de l'observateur. Selon Maillard (2013 : 303), l'enseignant a en général deux approches pour présenter l'observateur dans sa classe, « le plus fréquent est celle où l'enseignant garde la main et la prend en charge intégralement, ou quasi intégralement », mais il peut aussi arriver que l'enseignant « passe la main » à l'observateur et « l'observation s'effectue alors à deux voix, qui se répartissent plus ou moins équitablement la tâche » (*ibid.*).

Les deux cas de figure ont été pratiqués par les enseignants de notre corpus mais c'est surtout le deuxième qui a pu être problématique. Le tableau ci-dessous résume¹⁶⁴ la manière dont les enseignants ont présenté l'observatrice au public apprenant. Cette présentation est en général accompagnée d'une introduction de l'activité ou est suivie par celle-ci.

¹⁶⁴ Pour lire la transcription des interactions, voir « annexe 7 ».

L'enseignant	Présentation de l'observatrice et de l'activité
Nina	L'enseignante garde la main. Elle présente l'observatrice comme « mademoiselle » et ne donne pas son nom mais précise que l'observatrice (« elle ») voudrait enregistrer le cours pour effectuer une « étude ». L'enseignante ne précise pas qui est l'auteur de l'activité.
Majid	L'enseignant donne la main à l'observatrice pour qu'elle se présente elle-même. Remarque des apprenants sur l'accent de l'observatrice (FTA pour l'enseignant). L'enseignant reprend la main.
Maziar	L'enseignant garde la main mais l'observatrice prend la parole d'elle-même pour demander la permission d'enregistrer le cours (FTA pour l'enseignant, il est gêné par l'intervention de l'observatrice). L'enseignant répond qu'il n'y a pas de problème d'enregistrer le cours (FTA pour l'enseignant : remarque des apprenants sur l'accent de l'observatrice). Maziar ignore les remarques sur l'accent et ouvre l'activité.
Fariba	L'enseignante donne la main à l'observatrice. Celle-ci est présentée comme collègue et Fariba utilise le pronom « on » (« on a un projet ») qui montre la collaboration. Pas de remarque sur l'accent après la prise de parole de l'observatrice.
Nasrin	L'enseignante garde la main (la phase de présentation n'a pas été enregistrée)
Kamyar	L'enseignant donne la main et encourage l'interaction entre l'observatrice et les apprenants. Lors des échanges, l'enseignant essaie de donner des informations supplémentaires et contextuelles pour que l'observatrice comprenne les allusions des apprenants. Il clarifie pour l'observatrice qui n'est plus simple observatrice mais observatrice participante.

Tableau 12. La manière dont les enseignants procèdent pour présenter l'observatrice ou l'activité à faire.

On peut remarquer sur ce tableau que trois enseignants sur six gardent la main et trois autres décident de la donner. Malheureusement, la séquence de présentation de l'enseignante Nasrin n'a pas été enregistrée¹⁶⁵. Parmi les deux enseignants qui gardent la main (Nina et Maziar), la présentation de Nina est particulièrement intéressante car l'identité de l'observatrice n'est pas du tout révélée et l'enseignante se limite au terme d'adresse « mademoiselle » pour la présenter. De plus, aucune information n'est donnée concernant sa présence dans le cours, les apprenants peuvent cependant supposer qu'elle est une chercheuse car l'enseignant précise que l'observatrice a besoin d'enregistrer le cours pour « une étude ». Le choix de l'article indéfini (« une étude ») plutôt qu'un pronom possessif (« son étude ») est ici intéressant. Il nous semble que l'enseignante Nina veut donner le minimum d'information possible sur l'observatrice et

¹⁶⁵ Nous avons débuté l'enregistrement après qu'elle a demandé l'autorisation aux apprenants.

son travail aux apprenants. Ce choix peut être lié à sa volonté de garder le plus possible l'ambiance naturelle de la classe.¹⁶⁶

Contrairement à Nina, Fariba nous présente comme une collègue avec qui elle collabore autour d'« un projet » :

« Je vous présente encore une fois ma collègue aujourd'hui on a un projet, vous voulez vous présenter un peu et présenter un peu le projet ? »

L'usage du pronom « on » dans « aujourd'hui on a un projet » montre l'implication de l'enseignante Fariba dans le projet d'étude. Par ailleurs, par le choix du pronom personnel « ma » (« ma collègue ») au lieu d'un article indéfini, l'enseignante chercherait à montrer une relation amicale et proche avec l'observatrice. Il faut préciser que le vouvoiement utilisé pour s'adresser à l'observatrice n'est pas une marque de distance mais plutôt lié au style de l'enseignante Fariba qui contrairement aux autres enseignants que nous avons observés, vouvoie même ses apprenants¹⁶⁷. L'usage de l'article défini dans « le projet » au lieu d'un article indéfini peut être une marque de l'implication et la familiarité de l'enseignant dans le travail de recherche.

Maillard (2013 : 304) a pu distinguer deux manières d'identifier l'observateur par les enseignants dans son corpus. Ceux-ci peuvent présenter l'observateur à leur classe en tant qu'un « même », c'est-à-dire un autre enseignant ou un collègue ou bien de le présenter comme un « autre » soit, un étudiant, un doctorant, un chercheur. Dans la présentation de l'enseignante Fariba, on peut constater que l'observatrice est non seulement représentée comme une même mais une même avec qui elle entretient un projet de collaboration professionnelle et scientifique.

Pour Kamyar, la séquence de présentation de l'observatrice n'est pas enregistrée (l'enregistrement commence dès que l'enseignant a eu l'accord des apprenants) mais ce qui est

¹⁶⁶ Ceci n'est qu'une hypothèse et nous n'avons pas d'indices contextuels pour appuyer notre idée. C'est peut-être là le défaut de notre méthodologie de recherche qui se limite aux interactions de classe. Ce sont en effet les entretiens d'auto-confrontations qui permettent de comprendre le pourquoi du choix de l'enseignant.

¹⁶⁷ D'après nos observations et notre propre expérience d'enseignante de FLE en Iran, il y a une relation hiérarchique entre l'enseignant et les apprenants en termes d'usage des termes d'adresse. L'enseignant tutoie les apprenants alors qu'eux le vouvoient. Il peut cependant arriver qu'un enseignant vouvoie un apprenant plus âgé que lui par marque de respect mais c'est en général une relation non égalitaire qui s'impose en ce qui concerne l'usage des termes d'adresse.

intéressant est que tout de suite après la présentation, l'enseignant Kamyar invite les apprenants à interagir avec l'observatrice¹⁶⁸ :

4. E Kamyar : vous avez des questions à lui poser ? Elle est étudiante elle est à la Sorbonne, si vous avez des questions, vous pouvez lui poser
5. (rire des apprenants)
6. AF1 : exactement moi parce que j'ai accepté dans le Sorbonne
7. E Kamyar : tu as été accepté ?
8. AF1 : j'ai été accepté dans le Sorbonne (petit rire)
9. E Kamyar : ok
10. O : pour étudier quoi ?
11. AF1 : non non (rire) **j'espère** que
12. E Kamyar : ah tu parles de ta demande, elle va faire une demande. T'as déjà envoyé ton dossier ?
13. A1 : oui

(E distribue les feuilles)

14. E Kamyar : tu n'as pas de questions à leur poser ?
15. O : alors, est-ce que vous pouvez dire pourquoi vous étudiez le français ?

Comme on peut le constater dans le tour 4, l'observatrice est présentée comme une étudiante donc, elle a plutôt le statut d'une « autre ». Cependant, les deux caractéristiques de l'observatrice soulignées par Kamyar (« elle est étudiante elle est à la Sorbonne ») sont choisies de telle façon à intéresser les apprenants, ou du moins deux d'entre eux qui veulent continuer leurs études en France. Donc bien que l'observatrice ait un statut autre, elle peut être bénéfique pour les apprenants en leur apportant des informations sur la vie et les études en France – ce qu'essaie de faire justement A1 au tours 6.

Si les apprenants semblent timides et ne prennent pas la parole pour poser des questions concrètes, cet échange est une occasion pour l'observatrice de connaître les apprenants et leur objectif d'apprentissage de plus près. De plus, l'enseignant l'aide dans cette découverte et au tour 12, par exemple, il donne l'information manquante à l'observatrice (« elle va faire une demande ») afin que celle-ci puisse suivre les échanges. Kamyar nous donne ensuite l'occasion d'échanger avec les apprenants. Tout au long de ces échanges, l'enseignant nous assiste pour la découverte de ce public en apportant des informations supplémentaires qui permettent de mieux connaître les apprenants et de saisir ce qui n'est pas clair dans leur propos.

¹⁶⁸ Afin de faciliter l'analyse des données, les tours de paroles ont été numérotés. Dans les échanges, les enseignants sont présentés avec la lettre « E » et les apprenants avec la lettre « A ». Ces derniers sont différenciés par des chiffres et des lettres F ou M selon qu'il s'agit d'une femme ou d'un homme.

Lors de cette première séquence nous n'étions pas simple observatrice mais nous nous sommes engagée dans une observation participante où l'objectif était de se connaître mutuellement et de voir ce que chacun pouvait apporter à l'autre. Mais il nous semble que ces échanges avaient pour l'enseignant Kamyar également un autre objectif, celui de détendre l'atmosphère et d'apaiser l'angoisse qui pourrait être causée par la présence d'une observatrice externe. Lorsqu'il reprend la main pour commencer son cours, il conseille aux apprenants de se détendre :

41. E Kamyar : ok on commence ? pas d'autres questions ?
42. (silence)
43. E Kamyar : n'avez pas de stress hein (rire).
44. (rire des apprenants)

Finalement, il est à préciser que dans les deux cas étudiés ci-dessus, la prise de parole de l'observatrice ne déclenche pas les remarques des apprenants sur l'accent de celle-ci comme cela a été le cas dans deux autres groupes. Nous le verrons par la suite, ces remarques prononcées par les apprenants après la prise de parole de l'observatrice ont pu représenter un FTA pour l'enseignant.

11.2.4. Questionner la présence de l'observateur dans la classe

Ici nous voudrions présenter deux cas problématiques qui ont été causés par notre prise de parole dans la phase de présentation.

Le premier cas s'est produit dans le groupe de Majid. En effet, s'apercevant de notre présence, les apprenants ont commencé à poser des questions à propos de notre identité. Comme ils ont l'habitude de recevoir des enseignants stagiaires dans leur cours, ils ont demandé si nous voulions devenir enseignante à l'Institut. Majid répond alors par la négative et nous passe la parole pour que nous nous présentions :

1. E Majid : Ben non elle veut pas être prof, elle est : ben tu veux expliquer toi-même ?
2. AF1 : Nous sommes curieuses (rire)
3. (Rire des autres apprenants)
4. O : je m'appelle Shima, Shima Moallemi, j'étais, avant j'étais enseignante ici, pendant trois ans mais il y a longtemps, et puis maintenant je fais une thèse, à Paris, et pour mon travail de thèse, j'ai préparé des activités, que Majid a gentiment accepté d'exploiter avec vous. Ah et je voulais prendre la permission d'enregistrer votre cours, est-ce que c'est possible ?
5. AF2 : oui c'est possible, bien sûr
6. O : Merci
7. AF2 : et votre accent, c'est vachement

8. AF1 : c'est parfait
9. AF3 : elle était à Paris !
10. AF1 et AF2 : oui !
11. A2 : oh lala
12. (rire)
13. E Majid : N'oubliez pas qu'il faut pas parler persan hein
14. AF2 : ah oui, nous sommes très surprises
15. E Majid : surprise ? oui ? et enthousiastes j'espère hein !
16. AF2 : enthousiaste oui
17. E Majid : euh alors toute cette séance va se baser sur le travail que Shima veut fournir à son prof comme elle m'a expliqué, pour sa thèse de maîtrise hein ? c'est ça ?
18. O : de doctorat
19. E Majid : de doctorat, oh lala je suis désolé (petit rire). **Après** et puis : bon la démarche ce sera que je vais vous distribuer les copies, d'accord ? et puis euh on aura aussi des vidéos, des extraits vidéos à regarder. Et puis : donc y aura quelques questions et vous allez essayer de répondre à ces questions d'accord ?

Comme on le constate dans les tours (7 à 11), notre prise de parole est suivie de remarques des apprenants à propos de notre accent. Cela était déstabilisant et nous ne savions pas comment répondre à ces compliments. Ces compliments en présence de l'enseignant pouvaient mettre en doute ses compétences professionnelles et pouvaient donc également être une atteinte à la face de celui-ci¹⁶⁹. Le tour 13 montre qu'il s'agissait d'un potentiel FTA pour lui ; il réagit aux remarques des apprenants en leur rappelant qu'ils ne doivent pas parler en persan pendant le cours alors que dans l'enregistrement, nous n'avons pas détecté de trace d'une prise de parole en persan. Au tour 15, il essaie de reprendre le contrôle des interactions et de changer le sujet (« et enthousiastes j'espère hein »). Puis, en 17, il reprend la main en commençant à expliquer l'objectif de la séance mais il hésite sur le niveau de nos études. Il semble cependant que cette erreur ne constitue pas un FTA pour lui, car il rigole et s'excuse. C'est justement à la suite de cet échange qu'il prend totalement le contrôle du cours en insistant sur « après » et en expliquant plus ou moins en détail nos objectifs pour les activités proposées.

Le deuxième cas problématique s'est produit dans le cours de Maziar. Si Majid nous avait donné volontairement la parole, Maziar a choisi de garder la main et d'effectuer une présentation à une seule voix. Avant chaque cours, nous demandions aux enseignants d'obtenir la permission de leurs apprenants pour que nous puissions enregistrer le cours. Lors de la présentation, Maziar n'a pas évoqué la question de l'enregistrement du cours, nous avons donc pris la parole pour

¹⁶⁹ Il faut préciser que pendant le temps que nous avons passé avec les trois enseignants à Bayan Salis, nous avons pu remarquer que l'enseignant Majid avait une réputation au sein du département pour son aisance à l'oral et son accent qui était plus authentique que les autres enseignants. En effet, il avait appris le français à un jeune âge et dans un milieu naturel et maîtrisait des expressions familières et argotiques. Il assurait d'ailleurs un cours spécialement dédié aux langages familier.

demander directement leur accord aux apprenants, question à laquelle non seulement les apprenants ont répondu mais aussi l'enseignant a répondu en donnant son accord :

1. E Maziar : Ce qu'elle a fait, c'est qu'elle a dessiné quelques exercices sur une **série** française d'accord ? on préfère à la place de faire l'écoute du Nouvel Edito, on va regarder trois extraits d'une série française, euh après on va répondre
2. AM1 : Quel est le nom ?
3. E Maziar : Fais pas ci fais pas ça
4. Amx : Fais pas ci fais pas ça ?
5. E Maziar : ne fais pas ci ne fais pas ça
6. uhm
7. E Maziar : et après il y a certaines questions, il y a des activités qu'on va faire avant de regarder, quand on regarde et, après avoir regardé, oui ?
8. AF8 : maintenant ?
9. E Maziar : non demain soir
10. (rire)
11. O : excuse-moi Maziar, je voudrais juste prendre la permission, d'enregistrer le cours est ce que c'est ok ? je vais enregistrer le cours ?
12. Les apprenants : oui oui
13. E Maziar : non y'a pas d problème
14. O : ok merci
15. E Maziar : euh
16. (les apprenants parlent entre eux et on entend « quel accent »)
17. E Maziar : **regardez**, tout d'abord, il y a une situation, il y a une situation, d'accord ? ...

L'observatrice prend la parole au tour 11 où il semble que la présentation de l'activité est terminée et que l'enseignant va commencer son cours. C'est donc la dernière occasion de demander la permission avant le début de l'activité. Bien que cela soit important pour le chercheur d'obtenir la permission des apprenants pour enregistrer le cours, cette prise de parole spontanée constitue une potentielle menace pour la face de l'enseignant. Même si les échanges au sujet de l'enregistrement ne durent que quatre tours de parole (11 à 14), l'enseignant se sent déstabilisé et la marque d'hésitation (« euh » dans le tour 15) montre qu'il a perdu le contrôle de son cours pendant quelques instants par une intervention qui n'était pas prévue. Par ailleurs, notre intervention a suscité les mêmes remarques sur l'accent que chez les apprenants de Majid, même si les remarques restent au niveau de murmures et ne sont pas prononcées directement. La réaction de Maziar est similaire à celle de Majid qui ignore ces remarques et reprend le contrôle du cours en insistant sur le premier mot de son énoncé (« regardez ») pour attirer l'attention des apprenants sur le sujet du cours et imposer son statut de détenteur d'autorité en classe.

Notre intention était de respecter un enjeu éthique auprès des apprenants mais nous avons négligé le poids émotionnel que cela pouvait imposer à l'enseignant. Par ailleurs, nous aurions pu diminuer le poids de ce FTA en demandant d'abord à l'enseignant si nous avions le droit de

prendre la parole pour poser une question aux apprenants au lieu de poser la question directement.

Le cours de Maziar étant notre première observation, nous avons pris conscience non seulement de ce qu'une petite remarque comme celle-ci pouvait représenter pour le statut et l'image de l'enseignant mais aussi d'un autre biais de notre méthode de recherche dans cette partie. En effet, il ne faut pas oublier que nous étions l'auteur de la séquence proposée, le simple fait d'être présente lors de la réalisation de celle-ci représentait donc un biais. En effet, pendant ce premier cours, Maziar est venu nous voir pour se rassurer que les choses se dérouleraient bien. Cette réaction nous a beaucoup embarrassée car nous nous sommes rendue compte que les enseignants pouvaient nous considérer non comme une observatrice neutre mais en tant que quelqu'un qui pourrait juger leur pratique de classe ou qui aurait des attentes au sujet du bon déroulement du cours. Cette expérience s'est également produite dans le cours de Nina.

Nous nous interrogeons alors sur la pertinence de notre approche qui était de concevoir une activité et de la proposer aux enseignants pour une exploitation dans leur cours. Il est vrai qu'au début nous avons réfléchi à la mise en place d'un atelier dans lequel nous pouvions collaborer avec des enseignants iraniens pour la création des activités pédagogique, mais le projet était compliqué à réaliser, faute de disponibilité des enseignants. Nous n'avions pas d'autre choix que de penser l'activité par nous-même. Tout ce que nous pouvons faire est la reconnaissance que notre présence (ou notre prise de parole) dans la classe peut avoir comme potentielle menace pour l'enseignant.

Cela dit, nous avons pu observer que la participation à un projet de recherche pouvait également être valorisant pour l'enseignant. En effet, l'enseignante Fariba se représente comme un membre qui collabore avec la chercheuse pour la réalisation d'un projet commun. Il nous semble que ce sont des facteurs personnels (ou biographiques) liés à la perception de l'enseignant du projet et à son implication dans celui-ci qui peuvent expliquer le positionnement de Fariba. En effet, elle a déjà été confrontée, lors de son premier séjour en France, à une situation de malentendu lié à l'usage du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles, expérience qu'elle raconte pendant le cours. Elle partage donc l'importance de sensibiliser les apprenants à l'usage du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles avec la chercheuse.

11.3. Transcription et segmentation du corpus

Comme il a été déjà mentionné plus haut, il est indispensable de procéder à une transcription des cours enregistrés afin de pouvoir en mener une analyse. Les conventions de transcription retenues sont principalement celles utilisées pour les entretiens dans la première et deuxième partie de cette thèse. Ces conventions sont moins élaborées que celles retenues par exemple par le groupe Professionnalisation, pratique d'enseignement et apprentissage en contexte et en interaction (2PREC¹⁷⁰) à l'université Sorbonne Nouvelle - Paris 3 mais il nous semble qu'elles conviennent mieux à nos objectifs de recherches qui concernent les représentations des apprenants iraniens et la prise de conscience métapragmatique qui peuvent émerger lors des interactions en classe de langue. Nous avons donc privilégié la lisibilité dans notre travail de transcription qui avait en plus l'avantage d'être moins chronophage.

Etant donné que ces interactions s'effectuent majoritairement en français, nous n'avons pas eu besoin de recourir à la traduction comme pour les entretiens analysés dans la deuxième partie de la thèse. Certains énoncés sont cependant prononcés en persan par les apprenants, notamment lorsqu'ils ne savent pas comment dire un mot ou une expression en français. S'agissant, ici, d'alternances codiques, nous avons préféré ne pas les traduire mais les transcrire tel quelles et noter les traductions en notes de bas de page. Dans certains cas, le contexte de l'interaction permet au lecteur d'inférer le sens de ces énoncés sans avoir recours à leur traduction. Cela dit, certaines expressions sont spécifiques au contexte des interactions de *ta'ârof* et par conséquent intraduisibles en français. Dans ces cas précis, nous avons tenté d'explicitier, dans des notes de bas de page, la valeur que représente l'usage de ces expressions dans les interactions en persan.

Le travail de l'analyse des données commence dès la transcription car non seulement elle permet de prendre de la distance par rapport aux données pour mieux les étudier mais elle amène également le chercheur à faire des choix méthodologiques. Par exemple s'il décide de réduire les données en ne transcrivant pas l'intégralité d'une séance de classe, il est déjà en train de trier entre les informations qui sont plus pertinentes par rapport à ses questionnements de recherche. D'après Cambra Giné (2003 : 102), cela n'est pas contradictoire avec « la rigueur et la fidélité de la transcription et avec le fait que celle-ci incorpore des détails apparemment futiles », mais cette réduction de données correspond aux objectifs de recherche que le chercheur s'est défini. De toute manière, même s'il ne transcrit pas tout, le chercheur peut

¹⁷⁰ Ancien IDAP

toujours retourner à la source des enregistrements pour, si besoin, mieux situer l'extrait transcrit dans le contexte global du cours.

En suivant ce principe, nous avons décidé de commencer par segmenter les séances de cours à partir de l'écoute des enregistrements et de transcrire les parties qui nous intéressaient. Pour Cambra Giné (*ibid.* : 104), un segment est un « événement communicatif de classe » qui se « délimite en tenant compte des critères d'activité, de thème et de constellation des participants ». On peut donc segmenter les interactions d'une séance de cours selon les « activité[s] ou tâche[s] d'apprentissage » proposées par l'enseignant, selon les « unité[s] thématique[s] » abordées dans le cours ou bien en se basant sur la « configuration des rôles organisationnels et interactionnels des participants » (*ibid.*). Selon elle, afin de pouvoir délimiter le début ou la fin d'un segment, on peut se baser sur des indications énonciatives, surtout celles prononcées par l'enseignant lorsqu'il indique par exemple le début d'une activité ou le passage à l'activité suivante. Cambra Giné précise également que pour que chacune des unités citées ci-dessus soit considérée comme un segment, il est nécessaire qu'elle dure pendant un certain temps, qu'elle soit stable et soutenue. Il ne suffit donc pas de repérer une simple digression pour considérer comme un nouveau segment. Les critères de découpage restent cependant assez flous. Cambra Giné ne précise pas, par exemple, ce qu'elle entend par durer « un certain temps ».

Les segments d'un cours peuvent à leur tour se composer d'unités plus petites à savoir en unités d'échange, d'intervention et d'acte de langage. L'échange correspond selon Cambra Giné (*ibid.*) à la « plus petite unité de dialogue », et est pour elle, l'unité la plus utile pour comprendre le déroulement des interactions en classe de langue. Les échanges se composent d'un nombre variable d'interventions, celles-ci sont des unités monologiques qui peuvent avoir des fonctions initiatives ou réactives. En ce qui concerne les unités d'intervention, on peut considérer, par exemple, les apartés survenus dans un segment comme une intervention. Et enfin, les interventions se constituent d'unités d'acte de langage.

Pour ce qui est de la segmentation de notre corpus, nous avons d'abord distingué les différentes activités du cours. Le tableau 11 (plus haut) montre comment nous avons découpé les différentes étapes du cours en fonction des activités proposées par les enseignants. Etant donné que les six enseignants ont exploité le même document dans leur cours, et que les activités étaient déjà prédéfinies, on peut trouver presque les mêmes déroulements dans les cours. Les différentes étapes du cours se présentent de la manière suivante :

- Anticipation
- Première partie de la fiche (la situation-problème)
- Visualisation des extraits de la série et réponse aux exercices de compréhensions proposés
- Récapitulation sur les invitations en France
- Echanges sur les exemples de malentendus

Le tableau 11 (p. 296), que nous invitons le lecteur à consulter, montre que la visualisation des extraits de la série a été l'étape la plus longue parmi d'autres. La majorité de cette activité a été consacrée à la compréhension des extraits. Les échanges qui ont eu lieu étaient essentiellement centrés sur la négociation de sens et les étayages de l'enseignant afin de faciliter l'accès au sens et ne portaient pas sur les questions culturelles. Compte tenu de la longueur de ces séquences, nous avons décidé de ne pas les transcrire. Toutes les séances ont donc été transcrites sauf les parties portant sur la visualisation des extraits.

La segmentation des cours en unité d'activité est en harmonie avec nos objectifs de recherche concernant l'étude des représentations des apprenants iraniens sur la pratique du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles. En effet, la première activité de la fiche qui se base sur une situation-problème réelle tente de faire émerger les représentations des apprenants iraniens au sujet de la pratique du *ta'ârof* dans les interactions en France. L'étape d'anticipation qui est initiée par les enseignants peut comporter des objectifs divers mais dans la plupart des cas, elle offre l'occasion aux apprenants de se prononcer au sujet de la pratique du *ta'ârof* et de sa place dans les interactions en Iran.

Des unités plus petites ont également été extraites des segments pour les objectifs de l'analyse. Elles pouvaient être de nature d'échange ou d'intervention.

Une fois le recueil de données, sa transcription et sa segmentation expliqués, il est temps de voir le cadre théorique qui nous a permis d'analyser nos données.

11.4. Étudier les dynamiques interculturelles en classe de langue

La dynamique interculturelle dans les interactions en classe de langue a été étudiée par Maillard (2013). Elle a montré comment celle-ci se développe lors des interactions de classe autour d'un texte littéraire. Ces échanges aboutissent bien évidemment à développer le savoir culturel des

apprenants, mais donnent également l'occasion à l'apprenant de négocier ou de co-construire différentes facettes de son identité (régionale, générationnelle, genrée, religieuse, etc.) (*ibid.*).

Les dynamiques interculturelles en classe de langue sont des interactions qui impliquent d'une manière ou d'une autre les représentations, les stéréotypes et les codes culturels de l'autre mais aussi de la propre culture des apprenants. Ces dynamiques permettent non seulement la découverte et la sensibilisation à la culture cible mais sont aussi l'occasion d'une décentration identitaire chez les apprenants. Pour étudier ces dynamiques dans notre travail, nous commencerons par nous intéresser de plus près aux représentations sociales et au rapport à l'altérité. La notion de représentation a été déjà traitée à différents moments de cette thèse, à travers la conceptualisation culturelle (les représentations partagées entre les membres d'un groupe culturel) et les stéréotypes et préjugés dans la deuxième partie. Nous cherchons ici à nous concentrer sur cette notion et à voir son importance dans la classe de langue et dans le rapport des apprenants à l'altérité.

11.4.1. Représentations sociales et co-constructions discursives

La notion de représentation sociale est introduite par Moscovici (1961) et a inspiré des travaux en ethnologie, sociologie et didactique des langues. Jodelet la définit comme « une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (1989 : 36). Les représentations sont donc des idées, croyances, images qui sont partagées par les membres d'un groupe social.

Pour Abric (2011 : 21), les représentations jouent un rôle essentiel dans « la dynamique des relations sociales et dans les pratiques ». Il définit quatre fonctions essentielles pour les représentations (*ibid.* : 21-24). La première est la fonction du savoir, qui permet de comprendre et d'interpréter la réalité en fournissant un cadre de référence commun qui facilite la communication sociale. La deuxième fonction est identitaire. En effet, les représentations sociales permettent de situer l'individu dans un champ social, c'est-à-dire appartenant à un groupe qui partage des systèmes de valeurs et de normes socialement déterminés. Les individus peuvent aussi avoir tendance à surévaluer les représentations de leur propre groupe en ce qui concerne ses caractéristiques et ses productions, ce qui selon Abric a pour objectif de « sauvegarder une image positive de son groupe d'appartenance » (*ibid.* : 22). La troisième fonction est celle d'orientation. Les représentations peuvent guider les comportements et les

pratiques et créer un système d'anticipation et d'attentes. Elles définissent ce qui est « licite, tolérable ou inacceptable dans un contexte social donné » (*ibid.* : 23). Enfin, les représentations permettent aux acteurs de justifier leurs comportements et leurs prises de position a posteriori de l'action.

Les représentations sont constituées d'éléments qui entretiennent entre eux une relation hiérarchique. Dans sa théorie de noyau central, Abric (1994, 2011) suggère l'existence d'éléments périphériques qui s'organisent autour du noyau central. Le noyau central d'une représentation est la partie stable qui met le plus de temps à évoluer et qui résiste le plus au changement (Abric, 2011 : 28). Quant aux éléments périphériques, ils sont plus concrets et plus vivants et font « l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation » (*ibid.* : 33). Ils sont donc ancrés dans le contexte et ont aussi une fonction régulatrice. Ils jouent l'intermédiaire entre les éléments solides centraux et les évolutions du contexte. De nouvelles informations ou des transformations du contexte peuvent donc être intégrées dans les éléments périphériques constituant l'aspect mouvant et évolutif des représentations. Cela dit, ils ont également une fonction de défense puisque comme on l'a déjà dit, le noyau central résiste au changement et ce sont les éléments périphériques qui fonctionnent comme un système de défense ou de « pare-chocs » (Flament, 1987 cité par Abric, 2011).

Il est aussi important de souligner le caractère social des représentations. Selon Gajo (2000 : 40), la part sociale des représentations peut être envisagée de deux manières :

1. Les représentations sont sociales parce qu'elles sont diffusées dans un groupe, partagées, reconnues et/ou reconnaissables ; elles sont largement implicites et stables.
2. Les représentations sont sociales parce qu'elles sont négociées dans l'interaction ; elles sont explicites et changeantes.

Dans le premier cas, Gajo (*ibid.*) parle de représentations préconstruites, c'est-à-dire celles qui sont « dans le discours, dans la mesure où elles s'y actualisent et s'y laissent lire ». Et dans le deuxième cas, il parle de représentations co-construites « pour et par le discours ». Alors que les représentations préconstruites sont stables et peuvent même conduire aux stéréotypes, les représentations co-construites sont négociées et favorisent le changement. Dans le cas de notre recherche, l'étude des interactions en classe de langue permet d'accéder aux représentations sur l'autre et sur soi. Ces représentations peuvent être préconstruites, c'est-à-dire relever davantage de stéréotypes ou bien co-construites. Ce qui nous intéresse est de voir dans quelle mesure les représentations sont préconstruites, c'est-à-dire relèvent d'une vision stéréotypée. En nous

penchant sur les dynamiques interculturelles émergées lors des échanges de classe, nous nous interrogeons également sur la possibilité d'une complexification des représentations de départ chez les apprenants iraniens qui serait le résultat d'une co-construction discursive.

11.4.2. Représentations de soi et de l'autre dans le processus d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère

Dans l'enseignement des langues étrangères, la question des représentations a une place particulière. Pour Spaëth (2014 : 45), elle se trouve « au cœur même de la discipline » de la didactique du français langue étrangère et seconde. Parmi les facteurs liés aux représentations qui peuvent impacter la motivation et l'attitude des apprenants, on peut citer les stéréotypes et préjugés que les apprenants ont de la langue étrangère, des locuteurs et du pays où cette langue est parlée, la difficulté que son apprentissage présente face à d'autres langues ou encore, les possibilités professionnelles et personnelles présumées que la maîtrise de cette langue étrangère peut offrir. Il est donc important de prendre conscience de ces représentations stéréotypées afin de pouvoir les surmonter.

Selon Charaudeau (2006), la découverte de la différence provoque chez l'individu un processus d'attirance et de rejet pour l'autre. La réaction d'attirance est une sorte de curiosité qui peut même aller jusqu'à la fascination pour l'autre. Il est possible que la réaction d'attirance, se suive par le rejet où l'autre est ressenti comme menaçant. L'individu se demande alors si l'autre est supérieur à lui, s'il est plus parfait ou s'il a davantage de raison d'être que lui (*ibid.*). Une telle réaction peut aboutir à des jugements négatifs sur l'autre et des visions stéréotypées. L'autre, sa culture, ses valeurs et ses comportements deviennent insupportables. Selon Charaudeau, il n'y a pas de réaction totalement noire (de rejet) ou blanche (d'attirance) envers l'autre, mais l'identité est constamment prise entre ces deux extrémités lors de la rencontre avec l'autre.

Abdollahi (2012), qui s'est intéressé aux représentations des enseignants de FLE en Iran, a montré qu'ils ont une vision idéalisée de l'autre et de sa culture. Ils ont donc une réaction d'attirance pour les Français qui se manifeste également dans leur pratique de classe. En effet, d'après Abdollahi (*ibid.*), les enseignants iraniens préfèrent montrer une image positive de la France et des Français afin de préserver la motivation des apprenants pour suivre les cours de FLE. On peut alors supposer que la même réaction d'attirance puisse s'observer chez les

apprenants iraniens. Les dynamiques interculturelles émergeant lors des interactions en classe de langue nous permettront d'étudier cela dans notre corpus.

Mais notre intérêt ne se limite pas au rapport des apprenants à l'autre, il porte également sur la propre culture des apprenants. Principalement, nous nous pencherons sur deux formes d'altérité, extérieure et intérieure, telles qu'elles sont définies par Briançon (2015). L'altérité extérieure concerne, selon elle, les rapports à autrui « oscillant entre conflit et rencontre, pouvant générer du mystère, de l'incompréhension, du désir » alors que l'altérité intérieure consiste en notre rapport à nous-même « nos aliénations, notre conscience, nos zones d'ombre, notre inconscient, nos pulsions, notre désir d'être ». Nous chercherons dans notre corpus des traces de ces deux formes d'altérité et nous étudierons la réaction d'attraction et de rejet vis-à-vis à chacune d'elles chez les apprenants iraniens.

Pour Coste (2016 : 59), c'est en examinant le rapport à l'autre (l'altérité) que « différentes approches et déclinaisons de la compétence interculturelle peuvent être repérées et caractérisées ». Plus précisément, il définit quatre phases correspondant à un type de rapport à l'altérité et propose pour conceptualiser la compétence interculturelle, de tenir compte des caractéristiques de chacune de ces phases. La première phase qui se nomme « l'autre est ailleurs » consiste à voir l'altérité de l'autre côté de la frontière. La deuxième phase, c'est-à-dire « aller vers l'autre », correspond à un contact direct avec l'autre, soit « on traverse la frontière pour aller vers l'autre » (*ibid.* : 63). Les troisième et quatrième phases sont définies comme « les autres sont ici » et « les autres sont en moi ». Le cas de l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran correspondant à la première phase, nous nous pencherons ici principalement sur celle-ci.

La phase « l'autre est ailleurs » est selon Coste (*ibid.* : 60) dominée par un postulat d'homogénéité. Le peuple français est par exemple vu comme parlant une langue et partageant une culture. Une telle vision de l'autre est d'après Coste propice à des représentations stéréotypées de l'autre culture et de l'autre peuple. Selon lui, plus les distances géographique et historique sont grandes, plus l'image de l'autre peut être englobante, simplificatrice ou réductrice.

La compétence interculturelle dans une telle perspective se caractérise « par une bienveillance réciproque, par une curiosité à l'égard de l'autre, une disposition à apprendre à son propos, un esprit de respect et de tolérance pour ses spécificités » (*ibid.* : 62). Coste précise aussi que dans cette phase, il est possible d'enrichir la compétence interculturelle en favorisant la réflexion sur

les malentendus, les conflits, les stéréotypes et les généralisations homogénéisantes (*ibid.*). Cette compétence interculturelle n'implique pas l'adhésion à la culture de l'autre mais permet d'aller au-delà d'une vision essentialiste, de complexifier la lecture de l'altérité, de développer si besoin des stratégies de médiation. L'auteur insiste également que dans cette phase, la compétence interculturelle devrait surtout favoriser le retour sur soi, l'interrogation de ses propres représentations et comportements culturels (*ibid.* : 63)

11.5. Questionnements de recherche pour l'analyse des dynamiques interculturelles dans les interactions de classe

Dans nos analyses des interactions de classe en Iran, nous nous intéressons aux représentations qui peuvent émerger à propos de la culture de l'autre mais notre attention porte également sur l'image de soi qui est présentée par les apprenants iraniens. Nous nous pencherons donc sur le rapport que les apprenants entretiennent avec leur propre culture comme avec la culture de l'autre.

Nos questionnements de recherche pour l'analyse du corpus d'interaction sont les suivants :

- Dans quelle mesure les apprenants prennent-ils conscience de l'importance d'une connaissance des composantes culturelles dans les interactions interculturelles ?
- Quel est le rapport à l'altérité intérieure et extérieure chez les apprenants iraniens ? Quelle est la part de stéréotypes dans les représentations sur sa propre culture et sur la culture de l'autre ?
- Etant donné que les représentations se construisent et évoluent en interaction (Abric, 2011 ; Moscovici, 1961), les dynamiques interculturelles dans les interactions de classe favorisent-elles un processus réflexif ? Peut-on observer des traces d'une complexification des représentations chez les apprenants ?

Nous tenterons à travers l'étude de ces questionnements dans le corpus d'apporter des éléments de réflexion en ce qui concerne le développement de la compétence pragmatique interculturelle dans le contexte d'enseignement du FLE en Iran. L'analyse des interactions permettra également d'apporter un éclairage sur l'état de sensibilité interculturelle chez les apprenants iraniens de FLE.

Conclusion du onzième chapitre

Dans ce chapitre, nous avons commencé par décrire quelques spécificités des interactions en classe de langue et avons clarifié le positionnement privilégié dans notre travail face à ce domaine de recherche. En effet, les données que nous avons recueillies ne peuvent pas être considérées comme « naturelles » car nous les avons orientées en suggérant une séquence pédagogique aux enseignants qui l'ont exploitée dans leur cours. Par ailleurs, pour l'analyse de nos données, nous nous éloignons du domaine des interactions de classe puisque notre objet de recherche porte principalement sur les représentations des apprenants et leur rapport à l'altérité.

En ce qui concerne le déroulement des cours, nous avons pu voir que cinq enseignants sur six ont débuté le cours par une phase d'anticipation qui a été plus ou moins longue selon le cas. L'étude des interactions au moment de l'ouverture du cours a été bénéfique pour définir notre statut d'observatrice. En effet, nous avons tantôt été présentée comme une autre et tantôt comme une même par l'enseignant. Nous avons également questionné les impacts que notre présence (ou notre prise de parole a pu provoquer pour les enseignants) lors de la réalisation de la séquence.

En ce qui concerne l'analyse de notre corpus d'interactions de classe en Iran, nous nous intéresserons aux dynamiques interculturelles qui peuvent porter sur le rapport à l'altérité externe et interne et les représentations de soi et de l'autre. Nous cherchons à voir si ces dynamiques permettent de déclencher un processus réflexif chez les apprenants et si des traces d'une complexification de leurs représentations peut s'observer dans les échanges.

Chapitre 12.

Analyse des données d'interactions de classe

Ce chapitre est consacré à l'analyse de nos interactions de classe. Nous commencerons par aborder la réception générale de la séquence pour ensuite étudier l'éventuelle prise de conscience de l'importance de la connaissance de la culture de l'autre chez les apprenants de notre corpus. L'examen des dynamiques interculturelles permet de nous pencher sur les représentations des apprenants de l'altérité (soi et l'autre) et sur les processus réflexifs qui se mettent en place lors des interactions de classe. Le rapport que les apprenants entretiennent avec l'altérité extérieure et intérieure sera démontré et nous permettra de déterminer l'étape de sensibilité interculturelle dans laquelle se trouvent les apprenants. En ce qui concerne le processus réflexif, nous verrons si les dynamiques de classe ont pu contribuer à une complexification des représentations chez les apprenants iraniens. Notre intérêt porte également sur la place de l'enseignant dans l'éventuelle émergence de ces dynamiques interculturelles. Nous finirons par une réflexion sur nos objectifs de départ en proposant des pistes pour enrichir et améliorer la séquence didactique.

12.1. Réception générale de la séquence

Pour étudier la réception générale de la séquence, nous nous basons sur la compréhension du document, l'implication¹⁷¹ des apprenants dans les échanges et les commentaires verbaux qui relèvent de leur satisfaction ou pas de la séquence.

¹⁷¹ L'implication de l'apprenant correspond, d'après Moore et Simon (2002 : 13), à « son engagement discursif, la possibilité de prendre en charge l'orientation discursive des échanges, la mobilisation de ses ressources plurilinguistiques et métalinguistiques personnelles, la participation à la construction du discours pour travailler sur la langue étrangère, la participation aux procédures de négociation afin de modifier l'input, afin de le rendre accessible ». L'engagement dans les activités de classe ne se limite pas seulement à un « je » en tant qu'apprenant

De manière générale, la séquence a été bien reçue par les apprenants et, excepté une seule contestation directe, les réactions étaient positives vis-à-vis de la thématique et des activités proposées. Dans le cours de Maziar par exemple, à la fin de la séquence, les apprenants étaient encore motivés et voulaient en savoir plus sur la culture française. Une apprenante a demandé si en France c'est l'homme qui paye ou si on divise la note lorsqu'un couple va au restaurant. Ou bien, après le cours de Nina, nous avons demandé aux apprenants s'ils avaient apprécié la séquence et ils ont répondu positivement en ajoutant qu'elle abordait des sujets qui étaient rarement travaillés pendant leurs cours. La participation des apprenants dans les diverses activités et leur curiosité pour découvrir la culture de l'autre peut être le signe d'une orientation motivationnelle intégrative. Ce retour plutôt positif montre que les apprenants iraniens ne sont pas aussi réticents face aux sujets portant sur la culture de l'autre mais qu'au contraire, ils s'y intéressent. Ce constat irait davantage dans le sens des déclarations des apprenants recueillies à travers les questionnaires (chapitre 3) et correspondrait moins aux propos des enseignants (chapitre 2) qui portaient un regard que l'on pourrait qualifier de stéréotypé sur l'intérêt des apprenants iraniens (surtout ceux qui voulaient émigrer au Canada) vis à vis des activités de classe traitant de la culture de l'autre.

Comme cela a été mentionné par les enseignants eux-mêmes (chapitre 2), le sujet qui est abordé dans la classe et son degré d'éloignement ou de rapprochement de la culture des apprenants peut jouer un rôle dans leur motivation à participer à l'activité. Nous pouvons donc supposer que le *ta'ârof* étant un sujet familier pour les apprenants, ils avaient des choses à dire sur cette thématique, ce qui indépendamment d'être motivant leur permettait de pratiquer la langue oralement. Par ailleurs les activités de situation-problème qui représentaient des personnages iraniens et les difficultés qu'ils pouvaient rencontrer dans les interactions interculturelles ont permis aux apprenants de s'identifier à eux plus facilement. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que ce n'est pas le travail sur la culture de l'autre qui suscite la résistance des apprenants mais la manière dont elle est traitée et les sujets qui sont abordés¹⁷².

Cela dit, nous avons observé des difficultés pour la compréhension des extraits vidéos proposés. Le degré de difficulté pouvait être plus ou moins grand selon la manière dont les enseignants

mais s'élargit également à un « je » en tant que sujet personne. C'est en prenant en compte ces deux aspects de l'identité de l'apprenant qu'on peut tenir compte de la « complexité de ses dimensions sociale, socioculturelle et cognitive » (*ibid.*).

¹⁷² Il ne faut cependant pas oublier que l'activité proposée sortait de l'ordinaire de ce qui se faisait généralement dans les cours et c'est peut-être simplement ce changement qui serait à la base de la motivation des apprenants.

abordaient la compréhension (globale ou détaillée) ou selon le niveau linguistique des apprenants¹⁷³. Ce dernier facteur a été visible notamment dans le cours de Nasrin dont les apprenants avaient un niveau fin A1-début A2. Observant la difficulté des apprenants, nous lui avons suggéré de ne pas aborder le dernier extrait vidéo qui était plus complexe que les deux précédents. C'est justement dans le cours de cette enseignante qu'un apprenant a contesté le sujet de la séquence à la fin du cours en disant qu'« il y a certaines choses qui sont évidentes *ta'ârof* c'est évident c'est évident il y a des choses dont on n'a pas besoin ... »¹⁷⁴. L'enseignante lui demande alors s'il veut dire que c'est clair que le *ta'ârof* ne s'exerce pas en France, ce qu'il confirme mais atténue un peu ses propos en ajoutant que « c'est quand même bien » de l'aborder.

Il faut ajouter que tout au long du cours, cet apprenant avait du mal à s'exprimer à l'oral et répondait seulement lorsqu'il était sollicité par l'enseignante. Même dans ces cas, c'était l'enseignante qui reformulait l'idée et lui se contentait de confirmer ou de la rejeter. Aussi, pendant ce cours, nous avons pu observer un échange quelque peu conflictuel qui s'est produit à la toute fin de la séquence entre l'enseignante et cet apprenant. C'était pendant la troisième activité où les apprenants lisent les extraits de malentendus et tentent de proposer des pistes pour résoudre ces malentendus. AM1 et AF3 ont déjà exprimé leur opinion et c'est au tour de AM2 de donner une suggestion. L'enseignante voyant la non-réactivité de l'apprenant AM2 à sa question, lui propose de s'exprimer en persan mais celui-ci étant bloqué continue à garder le silence :

369. Amin est invité d'accord ? il veut aller chez son ami mais il a dit quelque chose qui n'a pas de sens pour un étranger pour un Canadien, si vous dites à un Canadien je ne veux pas déranger ta femme, ça n'a pas de sens ! et même c'est un malentendu, c'est-à-dire il a peut-être des idées négatives. Qu'est-ce que tu vas faire ?
370. AM2 : (silence)
371. E : par exemple Babak il va lui expliquer que c'est une question culturelle ou comme elle vient de dire nous en Iran on dit ça avant d'accepter, tu lui expliques ça ou tu fais autre chose ?
372. AM2 : (silence)

¹⁷³ Nous pouvons faire l'hypothèse que l'habitude des apprenants à regarder des documents authentiques en vidéo ou d'écouter des documents audios peut également être un facteur qui pourrait influencer une plus ou moins grande tolérance à l'ambiguïté dans la compréhension chez les apprenants. En effet, les apprenants de Nasrin qui ont rencontré des difficultés pour la compréhension des documents vidéo, en plus de leur niveau plus faible en français, apprennent cette langue à l'aide de *Reflète* (1999) qui est une méthode basée sur une série vidéo conçue pour l'enseignement communicatif du FLE. Les épisodes bien que riches en contenu communicatif et culturel, sont loin de correspondre à un langage oral authentique. Par conséquent, même si les apprenants ont l'habitude de travailler avec des documents vidéo, ils sont habitués à les comprendre plus facilement puisqu'ils sont adaptés à leur niveau et ne sont pas des documents authentiques.

¹⁷⁴ Cet échange qui a lieu après la réalisation de la séquence pédagogique dans le cours de Nasrin se passe en persan. Nous avons en effet demandé aux apprenants d'exprimer leur ressenti sur l'expérience menée. Les énoncés présentés ici sont donc des traductions.

373. E : tu dois répondre à cette question, comment tu vas déranger ma femme !
 374. AM2 : (silence)
 375. E : bon alors tu peux dire en farsi qu'est-ce que tu feras ?
 376. AM2 : *chi begam ?*¹⁷⁵
 377. E : qu'est-ce que tu feras dans cette situation ?
 378. AM1 : c'est un malentendu ?
 379. E : c'est un malentendu, mais il doit réparer le malentendu, *bâyad dorostesh kone dige*¹⁷⁶, qu'est-ce que tu feras ?
 380. AM2 : (silence)
 381. E : bon dis-moi en persan
 382. AM2 : *chisho dorost kone*¹⁷⁷ ?
 383. E : *fek kon khodet jaye Amin masalan intori shodi*¹⁷⁸
 384. AM2 : (silence)
 385. E : par exemple les deux vont dire qu'en Iran c'est normal de dire et d'entendre ça
 386. AM2 : (silence)
 387. E : c'est une situation difficile n'est-ce pas ?
 388. AM2 : (silence)
 389. E : Bon d'accord. Allez merci on fait la pause (petite voix fatiguée)

Aux tours 369 et 371, l'enseignante Nasrin a recours à des stratégies d'étayage pour aider l'apprenant AM2 à s'exprimer sur le sujet. D'abord, elle résume le court texte qui a été lu (369) et continue en reprenant les idées suggérées par les deux autres apprenants. Ces deux techniques ne semblent pas aider l'apprenant AM2 qui continue à garder son silence. C'est alors que Nasrin lui propose de donner son avis en persan (375). La présence de la modalité déontique¹⁷⁹ chez l'enseignants, qui se manifeste par l'usage du verbe « devoir » dans les énoncés « tu dois répondre à cette question [...] » (tour 373) et « [...] il doit réparer le malentendu, *bâyad dorostesh kone dige*¹⁸⁰, qu'est-ce que tu feras ? » (tour 379), montre qu'elle tient beaucoup à ce que AM2 s'exprime sur le sujet. Il semblerait que ce soit pour cette raison qu'elle cède à enfreindre le contrat pédagogique selon lequel les apprenants sont censés recourir seulement au français pour parler dans la classe.

Pendant cet échange qui dure 20 tours (en comptant les silences), AM2 prend seulement deux fois la parole et cela, pour demander ce qu'il doit dire ou réparer. On peut donc supposer un manque de compréhension de l'extrait qui a été lu. Cet échange aboutit à un échec pour l'enseignante qui abandonne finalement sa requête. Du côté de l'apprenant, nous pouvons supposer qu'il a vécu un sentiment de frustration qui s'est manifesté concrètement lors de

¹⁷⁵ « Qu'est-ce que je dois dire ? »

¹⁷⁶ « Il doit le réparer »

¹⁷⁷ « Qu'est-ce qu'il doit réparer ? »

¹⁷⁸ « Imagine que tu es à la place d'Amin cette situation s'est produite pour toi »

¹⁷⁹ Les modalités déontiques décrivent, d'après Le Querler, « ce qui doit être, conformément à une règle sociale, morale, etc. » (1996 : 41). Par exemple, dans les énoncés « Pierre doit venir » et « il faut que Pierre vienne », nous sommes en présence de modalités déontiques (*ibid.*). L'auteur précise que les modalités déontiques sont aussi « de l'ordre de la permission et de l'obligation » (le verbe « pouvoir » par exemple) (*ibid.* : 54).

¹⁸⁰ « Il doit le réparer »

l'échange en persan ayant eu lieu après le cours où il a discrédité la pertinence du sujet abordé dans la séquence. En d'autres termes, l'inutilité qu'il ressent envers le sujet et ses lacunes linguistiques sont deux causes qui peuvent expliquer son blocage dans l'échange et le sentiment de frustration qui en découle.

Un autre élément perturbateur pour la compréhension a été distingué dans le texte de la première activité (situation-problème) qui concerne la question de la location d'appartement et du garant. Cet élément d'information avait été intégré par l'interviewée Maryam dont le témoignage nous avait inspiré pour la conception de la situation-problème (activité 1). Nous avons décidé de garder le détail sur le garant puisqu'il représente une différence entre le fonctionnement de la location d'un logement en France et en Iran, d'autant plus que la nécessité du garant représente une vraie difficulté pour les étudiants iraniens arrivant en France et ignorant cette différence.

En effet, il nous semble que ce témoignage comporte trop d'informations et pourrait distraire l'attention des apprenants du sujet principal qui était les sentiments de doute et de gêne ressentis par Samira. C'est justement le cas de l'apprenant A1 qui dans le cours de Maziar s'exprime ainsi pour dire ce qu'il ferait s'il était à la place de Samira :

34. E : qu'est-ce qu'on fait dans une telle situation ?
35. AM1 : moi euh honnêtement, franchement, ils m'invitent je dis franchement oui ou non, oui selon les chercher logement si les conditions est agréable et bon pour moi, j'accepte mais si non, mon avis franchement que non parce que
36. E : d'accord, tu donnes l'excuse et tu refuses

L'on peut constater que l'apprenant AM1 donne son avis à propos du choix d'un logement et non pas concernant la réponse qu'il pourrait donner à une invitation. Il n'a donc pas bien saisi le sujet du témoignage. Le même phénomène s'observe chez un autre apprenant dans le cours de Majid :

59. AM4 : je pense que c'est très difficile de trouver le *suite*¹⁸¹ et j'ai pour les étudiants et franchement je vais expliquer culture pour eux.

Ici aussi, l'apprenant est davantage préoccupé par la recherche de logement que par la réponse à l'invitation. Cependant contrairement à Maziar, l'enseignant Majid remarque l'incompréhension (60. E : « je crois que t'as pas bien compris le texte comme t'es arrivé en retard ») et prend le temps de réexpliquer l'extrait pour l'apprenant AM4. Il faut également préciser que Majid est le seul enseignant à s'être attardé sur une explication détaillée du principe de garant qui est évoqué dans l'extrait (E. 23), alors que les autres enseignants ne l'ont pas

¹⁸¹ Studio

abordé. Il semblerait pourtant que le fait d'avoir souligné la difficulté que rencontrent les étrangers à trouver un logement en France ait pu toucher AM4 qui a repris l'idée dans ses propos (ci-dessus)¹⁸² :

23. E : [...] en France, euh : donc pour louer un appartement c'est un peu compliqué pour un étranger parce qu'on donne pas d'appartement comme ça aux étrangers. Un étranger doit avoir un garant un garant c'est un Français, de nationalité française, qui va accepter d'être le garant de la personne pour que la personne **puisse** louer une maison. D'accord ? voilà donc en France ça se passe comme ça, donc c'est un peu difficile pour les : voilà pour les étrangers, surtout pour les Iraniens de trouver un appartement en France et à Paris quoi [...]

Après avoir évoqué la réception générale de la séquence pédagogique et avoir soulevé quelques problèmes que les activités proposées ont pu poser pour la compréhension chez les apprenants, il est temps d'étudier les dynamiques interculturelles présentes dans les échanges de classe. L'étude de ces dynamiques a fait émerger des catégories d'analyse portant sur la figure de l'autre, le rapport des apprenants à l'altérité (l'autre et soi) mais elles ont également révélé un processus réflexif en cours non seulement chez les apprenants mais aussi chez les enseignants. Ces derniers ont pu jouer un rôle important dans la création (ou pas) de ce processus réflexif.

12.2. Reconnaissance de l'altérité

Comme nous l'avons vu, les apprenants ont, pour la majorité, fait preuve de motivation et ont participé activement dans la réalisation des activités de la séquence. La première activité qui consistait à faire émerger les représentations des apprenants sur les invitations en France a également favorisé une prise de conscience de l'importance de la connaissance culturelle pour la réussite de la communication dans les échanges interculturels. En effet, les apprenants procèdent à des comparaisons entre les invitations en Iran (la pratique du *ta'ârof*) et en France. Nous verrons par la suite que cette comparaison, dans un processus de décentration, a favorisé une prise de conscience des spécificités de leur culture chez les apprenants iraniens.

La première activité consiste à lire le témoignage de Samira sur un forum d'étudiants étrangers à Paris et de répondre à trois questions à savoir, 1) A votre avis, quelle est la raison de cette gêne et du doute que ressent Samira ? 2) Devrait-elle accepter tout de suite quand on l'invite

¹⁸² Il faut souligner que la description donnée relève quelque peu des représentations de Majid de la France, puisque l'exigence du garant s'impose également aux Français et ne concerne pas exclusivement « les étrangers » comme il le suggère.

ou qu'on lui propose quelque chose à manger ? 3) Que feriez-vous si vous étiez à la place de Samira ? Auriez-vous les mêmes doutes ?¹⁸³

Afin d'étudier ce que les apprenants des six cours ont répondu à ces trois questions, des tableaux ont été constitués pour chaque question et les transcriptions des six cours ont été lues avec soin afin de repérer ce que les apprenants avaient exprimé en réponse à ces questions. A l'exception de Maziar, les cinq autres enseignants ont abordé cette question dans leur cours. En ce qui concerne la première question, nous avons pu relever quelques raisons qui selon les apprenants expliquaient la gêne que ressentait Samira lorsqu'elle devait répondre à une invitation de la part d'une famille française. Le tableau ci-dessous résume les thématiques évoquées par les apprenants en réponse à cette question ainsi que leur occurrence dans l'ensemble des cinq cours.

Raisons évoquées	Culture	Temps de présence en France	Timidité	Dérangement qu'elle peut causer	Être célibataire	La première fois qu'elle est invitée chez eux
Nombre d'apprenants qui ont évoqué cette catégorie de raison sur une totale de 20 personnes	10	3	1	3	1	1

Tableau 13. Les raisons que les apprenants ont proposées concernant la gêne et le doute ressentis par Samira

Ainsi, nous pouvons constater que la raison la plus évoquée est la question culturelle. Celle-ci a été exprimée de différentes manières par les apprenants qui ont parlé de distance culturelle, de différence culturelle, de l'origine culturelle de Samira ou de sa non-familiarité avec la culture française. Après la culture, les deux autres raisons de gêne et de doute qui sont les plus évoquées sont le temps de présence de Samira en France qui ne dépasse pas les quatre mois et sa crainte à déranger l'hôte. Ces deux raisons sont en général proposées dans le même environnement énonciatif que la question de la différence culturelle et viennent compléter celle-ci. L'extrait ci-dessous tiré du cours de Fariba est intéressant car il permet d'observer ces trois raisons évoquées par les apprenants.

86. AF2 : Je pense que elle n'est pas familière de culture de Français et elle pense que euh euh ils la invitent, si elle accepte l'invitation c'est peut être que elle dérange eux
87. E : elle les dérange, elle, les, dérange
88. AM5 : Moi je pense que elle a besoin de temps pour connaitre la culture française
89. AF2 : pour s'adapter dans la culture

¹⁸³ Cette dernière question nous était censé nous permettre de valider ou invalider notre hypothèse, au moment de la conception de la séquence, selon laquelle les apprenants iraniens croiraient à une absence de *ta'arof* dans les interactions en France.

90. E : d'accord elle a besoin de s'adapter à la nouvelle situation
91. AF1 : elle ne sait pas ses habitudes
92. E : elle ne connaît pas les habitudes des Français
93. AF1 : elle est nouvelle, elle est étranger là-bas. Elle doit passer du temps et, connaître la culture comme vous avez dit et, elle doit sentir un peu familier

Au tour 86, AF2, après avoir souligné la non-familiarité de Samira avec la culture française, continue en ajoutant « elle pense que [...] si elle accepte l'invitation c'est peut-être que elle dérange eux ». Comme on l'a vu dans la deuxième partie de la thèse, les invitations feintes sont très fréquentes dans les rapports interpersonnels et correspondent à la pratique du *ta'ârof* et sont une façon d'exprimer sa sympathie et son attention envers son interlocuteur. Ayant conscience de cette intention, l'interlocuteur refuse l'invitation, parce qu'il suppose que son hôte n'est pas en disposition de le recevoir malgré son invitation. C'est à cet *a priori* qu'AF2 fait allusion dans l'extrait. Une autre apprenante, dans le cours de l'enseignante Nina, relève également cette même idée (132. AF2 : « En Iran, l'invité euh croit que il dérange le hôtesse »). Ces remarques métapragmatiques sont des indices qui montrent une prise de conscience par les apprenants des spécificités de leur culture et témoignent d'une décentration par rapport à celle-ci.

Les quatre autres raisons qui sont la supposée timidité de Samira, le fait qu'elle est célibataire¹⁸⁴, ou que c'est la première fois qu'elle est invitée chez ses amis français ne sont évoquées qu'une seule fois dans les cinq cours.

En ce qui concerne la deuxième question (« Samira, devrait-elle accepter l'invitation de ses amis français ? »), elle a été abordée seulement par deux enseignantes sur six (Nina et Fariba). Tous les apprenants qui se sont exprimés à ce sujet ont affirmé que Samira devait accepter l'invitation. Dans le cours de Nina, alors qu'au début les avis divergent à propos de la réaction à l'invitation, AF3 avance l'argument de la différence culturelle et suggère qu'elle doit accepter tout de suite (143. AF3 : « elle doit accepter tout de suite à cause de cette culture n'a pas existé dans Paris »). AF3 décrit ensuite la manière dont la famille française qui invite Samira réagirait si elle commençait par refuser l'invitation (145. AF3 : « ils disent si vous ne pouvez pas, pas de problème. Si tu n'es pas à l'aise, c'est ok »). Pour cette apprenante, le refus de Samira serait pris au sérieux et l'hôte français ne renouvellerait pas son invitation en insistant davantage. Dans ce cours, AF5 confirme également les propos de AF3 en ajoutant qu'elle pense que si les

¹⁸⁴ Il faut préciser à ce sujet que l'allusion à l'état de célibat de Samira n'est pas liée à un fait culturel selon lequel une femme iranienne ne pourrait pas accepter l'invitation à une soirée ou à un déjeuner parce qu'elle est célibataire. Il semblerait plutôt que cela soit l'interprétation personnelle de l'apprenant qui suggère cette idée. L'étude des interactions de classe qui ont donné lieu à une telle suggestion (tours 114 à 120, cours de Fariba) montre l'existence d'une histoire interactionnelle selon laquelle cet apprenant associe fréquemment la cause des événements divers à la question du célibat.

gens n'étaient pas à l'aise, ils ne l'auraient pas invitée dès le début. Ces remarques sont importantes car elles font ressortir les représentations que les apprenants ont des invitations en France et de la manière dont les Français comprendraient le *ta'ârof*.

Quant à la classe de Fariba, les deux apprenants qui s'expriment à ce sujet affirment également que Samira devrait accepter l'invitation. Une telle réaction est alors présentée comme une manière pour cette Iranienne de donner une image positive d'elle-même. AF2 suggère qu'elle devrait accepter l'invitation afin de renforcer ses relations avec la famille française et pour AM5, si elle accepte tout de suite, elle peut donner une bonne impression d'elle :

133. AF2 : donc elle doit accepter pour renforcer la relation entre les deux.
134. E : oui, elle **doit** accepter
135. AF1 : moi, j'accepter tout de suite parce que c'est bien pour moi j'essaie de renforcer le contact parce que hum hum je peux enseigner beaucoup de choses
136. E : enseigner ou apprendre ?
137. AF1 : apprendre beaucoup de choses avec eux
138. E : oui
139. AF1 : je dois, je dois mettre moi en atmosphère.
140. E : je dois me mettre dans l'ambiance
141. AM5 : quand elle a accepté tout de suite, hum ça cause euh ça cause euh bien influence ?
142. E : ça veut dire si elle accepte tout de suite, ça donne une bonne impression ?
143. AM5 : Oui
144. E : ça créé de la sympathie ?
145. AF2 : oui
146. AM5 : elle euh elle les a influencés bien

Pour AF1 qui se met à la place de Samira, se faire inviter par une famille française est une occasion de pouvoir « apprendre beaucoup de choses avec eux ». On peut donc constater chez ces apprenants une volonté de découvrir l'autre et de donner une bonne impression d'eux en montrant leur capacité d'intégration.

Une certaine expression d'empathie pour Samira a également été observé chez les apprenants. En effet, dans l'extrait ci-dessous, AF2 comprend que le fait d'accepter l'invitation puisse être difficile pour Samira mais souligne que cela pourrait avoir des avantages : cela lui permettrait de se familiariser avec la culture et la langue française :

148. AF2 : si elle accepté l'invitation c'est difficile pour elle mais euh elle peut euh changer au familier de culture et de langue de Français c'est difficile mais c'est très bon pour elle
149. E : d'accord vous voulez dire que si elle accepte, elle peut se familiariser plus avec la culture
150. AF2 : oui
151. E : ok merci,
152. AM5 : moi je pense qu'elle avait raison
153. E : Samira ou Zohre ?
154. AM5 : Samira
155. E : ok pour avoir douté pour hésiter, la raison ?
156. AM5 : parce que c'est clair que euh elle se s'inquiéter d'une chose

Dans l'extrait ci-dessus, on observe également le sentiment d'empathie exprimé par AM5 qui donne raison à Samira de s'inquiéter du comportement à adopter dans une situation où elle n'est pas suffisamment familière avec une nouvelle culture.

Voyons maintenant comment les apprenants ont réagi à la troisième question qui consistait à s'exprimer sur le comportement qu'ils adopteraient s'ils se trouvaient à la place de Samira. A l'exception de Fariba, tous les enseignants ont abordé cette question¹⁸⁵. Le tableau ci-dessous résume les réactions que nous avons pu relever dans les six cours. 25 apprenants en tout se sont exprimés sur le sujet.

Les groupes classe	J'accepterais l'invitation (tout de suite)	« Ça dépend »	Les apprenants disent qu'ils réagiraient comme Samira ou refuseraient la première fois.
Nina (6 app)	AF2, AF3, AF4	AF5	
Maziar (10 app)	AM3, AM2, AM5, AF6, AF7,	AM2, AF10, AF8, AF4	AF9, AF4
Majid (4 app)	AF2, AF3, AM4		AF1
Fariba (5 app)	AF1		
Nasrin (3 app)	AF3, AM2	AM1	
Kamyar (3 app)	AF1, AF2, AF3		

Tableau 14. Les réponses des apprenants à la question « Qu'est-ce que vous feriez si vous étiez à la place de Samira ? ».

Comme nous le montre le tableau 14, la plupart des apprenants (17/31) disent qu'ils accepteraient l'invitation tout de suite contre seulement trois apprenants (3/31) qui hésiteraient ou n'accepteraient pas directement l'invitation.

Le tableau 15, clarifie les raisons que les apprenants donnent pour accepter l'invitation, ce qu'ils ajoutent lorsqu'ils expriment avoir des doutes comme Samira et les facteurs dont dépendrait leur réaction. Parmi les raisons avancées par les apprenants iraniens qui disent accepter l'invitation s'ils étaient à la place de Samira, on peut retrouver un désir et une occasion pour eux de pratiquer le français et d'en apprendre plus sur la culture française. Plusieurs apprenants font également référence au caractère des Français (ou des Européens) d'être francs ou bien disent qu'ils s'expriment d'une manière franche avec les Français. Notons que l'une des

¹⁸⁵ Fariba apparait cependant dans le tableau car l'une des apprenants de son cours s'est prononcée à ce sujet spontanément.

apprenants considère qu'elle n'a qu'une chance pour pouvoir accepter l'invitation et que si elle la refuse, elle risque de perdre la seule occasion d'être invitée.

Types de réponse donnée	Arguments présentés pour justifier la réponse
Accepteraient (tout de suite)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « je peux parler couramment français si je reste dans famille français » (A5, cours de Maziar) ▪ « je pense que avec les Français, on doit être franche euh on doit dit oui » (A3, cours de Maziar) ▪ « j'accepte parce que je sais que c'est la première fois et c'est la seule fois que » (AF2, cours de Majid) ▪ « j'accepter tout de suite parce que c'est bien pour moi j'essaie de renforcer le contact parce que hum hum je peux enseigner bcp de choses » (AF1, cours de Fariba)
« Ça dépend »	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « ça dépend, parce que dans notre culture il y a bcp de règles, euh de comportement, quand on parle avec quelqu'un iraniens, euh, après deux ou trois fois de insister, peut-être je dis oui mais quand la personne qu'on parle est Français autre pays, je franchement dis » (AM2, cours de Maziar) ▪ « Ça dépend des gens, si ce sont des amis j'accepte mais si je ne connais pas » (AF5, cours de Nina) ▪ « si ils sont jeunes, c'est facile mais si ils sont vieilles vieux, c'est difficile » (AF8, cours de Maziar) ▪ « s'ils montrent quelque chose nouvelle, je euh essayer » (AF4, cours de Maziar) ▪ « à condition que je ne suis pas occupée, j'accepte » (AM1, cours de Nasrin)
Les apprenants qui réagiraient comme Samira ou refuseraient la première fois	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « peut être je fais <i>nâz</i>¹⁸⁶, (petit rire) et la prochaine fois [...] si ils [...] si ils insister après je fais d'accord » (AF4, cours de Maziar) ▪ « oui parce que différent différent (inaudible) différent (inaudible) quand ils t'invitent, ils t'invitent, pas <i>ta'ârof</i> pas façon façon ? » « Sans façon. Iranien habitude de façon » (AF1, cours de Majid) ▪ « à mon avis je dois accepter même quand elle m'a posé qu'est-ce que vous voulez manger ? je ne sais pas, je dois » (AF9, cours de Maziar)

Tableau 15. Les arguments donnés pour justifier la réponse à la question « Qu'est-ce que vous feriez si vous étiez à la place de Samira ? ».

Pour le deuxième groupe d'apprenants, leur choix dépend des différents facteurs comme l'âge de l'interlocuteur ou le type de relation qu'ils peuvent avoir avec lui, ou bien tout simplement, le fait d'être libre ou pas. Un apprenant affirme que c'est avec les Iraniens qu'il fait du *ta'ârof* mais que si l'interlocuteur est français ou originaire d'un autre pays, il accepterait l'invitation. En ce qui concerne AF4, elle commence à dire qu'elle refuserait l'invitation la première fois pourtant après les remarques de l'enseignant Maziar qui demande si cela est un « bon comportement » dans une telle situation, elle reformule son propos en ajoutant que si l'hôte lui proposait de goûter quelque chose de nouveau ou bien de visiter un lieu qu'elle ne connaît pas, elle accepterait.

¹⁸⁶ Selon le dictionnaire persan-français (Lazard, 1990), « manière de la personne courtisée envers son amoureux, coquetterie, minauderie ».

Chez les apprenantes qui disent ne pas accepter l'invitation tout de suite, on peut remarquer une allusion au *ta'ârof* (qui apparaît chez AF4 par recours au terme *nâz*) qui peut s'accompagner d'une difficulté à réagir dans une situation de communication interculturelle où, dans leur langue maternelle, elles auraient l'habitude de pratiquer le *ta'ârof*. Pour AF9 (du cours de Maziar) par exemple, il ne suffit pas d'être consciente de la différence culturelle pour pouvoir automatiquement et sans difficulté se passer du *ta'ârof*. Cette remarque est intéressante car elle souligne l'ancrage identitaire de certaines valeurs culturelles sous-jacentes aux formules de politesse. AF9 soulève donc deux réalités qui n'ont pas été remarquées par les autres apprenants : 1) il ne suffit pas d'avoir connaissance d'un fait culturel pour pouvoir être capable de l'appliquer dans les interactions interculturelles, 2) on peut faire le choix de ne pas s'adapter à la culture de l'autre en gardant certaines valeurs qui sont ancrées dans notre identité. Ces deux remarques ne sont pas non plus valorisées par l'enseignant qui s'étonne même d'une telle réaction :

- 59. AF9 : je fais la même chose que Samira
- 60. E : Samira elle hésitait
- 61. AF9 : silence
- 62. E : Samira elle hésitait, elle ne savait pas quoi faire !
- 63. AF9 : moi, comme ça
- 64. (rire)
- 65. AF9 : invitation euh à mon avis je dois accepter mais quand elle m'a posé qu'est-ce que vous voulez manger ? je ne sais pas, je dois
- 66. E : ça veut dire toi aussi, tu as des doutes dans cette situation, tu sais pas quoi faire. Euh Fargol¹⁸⁷

L'insistance de l'enseignant Maziar en 60 et 62 sur le fait que Samira hésitait et ne savait pas quoi faire montre qu'il ne s'attendait pas à une telle réaction, c'est pourquoi il clarifie la situation pour AF9 au cas où elle n'aurait pas bien compris. Constatant cependant que l'apprenant maintient son positionnement, l'enseignant abandonne son échange avec elle et passe à l'apprenante suivante (« 66. E : [...] Euh Fargol »).

Notre hypothèse, au moment de la conception de la séquence, qui consistait à supposer que les apprenants iraniens confirmeraient l'absence de *ta'ârof* dans les interactions en France, est donc validée. En effet, la majorité des apprenants ont déclaré qu'à la place de Samira, ils accepteraient l'invitation et ont évoqué la différence culturelle en ce qui concerne la gêne et le doute que celle-ci a ressentis. On peut également remarquer une certaine ouverture à la culture de l'autre et une volonté de connaître et de s'adapter à celle-ci. Nous pouvons également noter

¹⁸⁷ Prénom de fille

une certaine expression d'empathie et une compréhension pour Samira qui se trouve dans une situation difficile.

En ce qui concerne la figure de l'autre qui émerge à travers les dynamiques interculturelles, on peut remarquer que celle-ci est marquée par les représentations que les apprenants ont de l'autre mais aussi de soi. Le discours des apprenants s'apparente alors à une tentative de recherche d'une troisième place (Kramsch, 1993, 2009) entre les deux cultures.

12.3. Rapport à l'altérité (extérieure et intérieure)

Dans les échanges de classe, nous avons surtout observé des formes d'altérité extérieure et intérieure. A travers le discours des apprenants nous pouvons découvrir leurs représentations sur l'autre et sur soi. Ce discours n'est pas neutre mais souvent accompagné d'un jugement. Nous verrons que les apprenants ont une vision positive de l'autre et négative de soi qui peut se manifester par une prise de distance face à la pratique du *ta'ârof* et de la recherche d'un idéal chez l'autre.

12.3.1. Un discours positif sur l'autre et négatif sur le *ta'ârof*

L'étude du corpus des interactions de classe a pu révéler la présence d'un discours axiologique surtout chez certains apprenants mais qui peut aussi apparaître chez certains enseignants. On peut qualifier d'axiologique tout discours où l'énonciateur exprime « un jugement de valeur de type bon/mauvais (souhaitable/regrettable...) ou une réaction affective empreinte d'une telle appréciation » (Jackiewicz, 2014 : 5). L'évaluation subjective portée sur la culture cible et la culture source permet de connaître les représentations existant envers l'autre mais aussi envers soi. Justement, ce discours évaluatif apparaît le plus souvent dans notre corpus lors de la comparaison des deux cultures iranienne et française. Un jugement de valeur positif est alors porté sur les pratiques françaises au détriment des façons de faire iraniennes.

L'adjectif « franc »¹⁸⁸ est, en l'occurrence, utilisé par les apprenants dans le cours de l'enseignant Maziar pour parler des Français ou des Européens lorsqu'il leur demande ce qu'ils

¹⁸⁸ Face à une éventuelle hypothèse selon laquelle les apprenants iraniens associeraient l'adjectif « franc » au « Français » en raison d'un possible lien étymologique, nous tenons à préciser que l'équivalent persan de cet adjectif ne présente aucun lien de ce genre. Entre autres, Parsayar propose le terme « *sâdegh* » signifiant sincère

feraient à la place de Samira (première activité) et s'ils accepteraient ou pas l'invitation d'une famille française :

39. AM3 : euh je pense que avec les Français, on doit être franche euh on doit dit oui

49. AF6 : je pense que j'ai accepter parce que c'est une (inaudible) de culture, les Européens disent une chose comme vous pouvez aller manger chez nous, euh ils sont franchises, j'accepter

Lors de ces échanges, l'adverbe « franchement » est aussi utilisé par les apprenants à plusieurs reprises pour expliquer leur manière de s'adresser aux Français et de dire directement ce qu'ils désirent :

41. AM2 : dans notre culture il y a beaucoup de règles, euh de comportement, quand on parle avec quelqu'un Iranien, euh, après deux ou trois fois de insister, peut-être je dis oui mais quand la personne qu'on parle est Français autre pays, je franchement dis

Il nous semble que l'usage de l'adjectif « franc » ou de l'adverbe « franchement » est une tentative pour souligner l'idée de l'absence du *ta'ârof* dans les interactions en France. Pour les apprenants, hors d'Iran (en Occident), les gens s'expriment franchement et ne font pas de *ta'ârof*. L'idée que le *ta'ârof* est spécifique à la culture iranienne et que toute forme de *ta'ârof* est absente des autres cultures semble être une représentation partagée. L'existence de cette doxa expliquerait pourquoi sur 25 apprenants qui ont pris la parole (sur l'ensemble des 5 cours) pour répondre à la question « qu'est-ce que vous feriez si vous étiez à la place de Samira ? », 17 ont répondu qu'ils accepteraient l'invitation contre seulement trois qui ont dit qu'ils auraient des doutes ou qu'ils n'accepteraient pas tout de suite.

Des traces d'une évaluation positive des pratiques d'invitation en France sont également présentes dans le cours de Nina où l'acceptation est qualifiée par une apprenante comme « très simple » et par l'enseignante comme « proche de la réalité », contrairement à ce qui se passe en Iran¹⁸⁹.

En ce qui concerne le jugement négatif porté par les apprenants sur leur propre culture, celui-ci vise principalement le *ta'ârof* et sa pratique dans les interactions en Iran. En effet, dans le cours de Kamyar les apprenants utilisent les termes « mensonge » et « mentir » pour décrire le *ta'ârof*.

221. E : pour vous hein, personnellement, vous pensez pas que ça pourrait être joli en Iran ? non c'est tout à fait négatif *ta'ârof* ?

222. AF2 : oui

ainsi que « *rok* » qui, comme on l'a vu précédemment, n'a pas une connotation positive en persan puisqu'il signifie s'exprimer de manière directe et frontale.

¹⁸⁹ Nous reviendrons sur cet extrait plus loin.

223. E : tout à fait négatif hein ?
 224. (silence)
 225. E : y a pas un point positif dans cette attitude ?
 226. AF1 : non c'est pas
 227. E : non ?
 228. AF1 : c'est dérange ou c'était dérange
 229. E : ça dérange ? ça dérange qui ?
 230. AF1 : tout le monde et chaque personne
 231. E : d'accord
 232. A2 : J'ai oublié un mot *dorough*
 233. E : mentir ou mensonge
 234. A2 : c'est mensonge
 235. E : c'est du mensonge, ok uhm

Dans cet extrait, AF1 et AF2 expriment une vision négative du *ta'ârof*. AF1 le considère comme une pratique qui « dérange tout le monde et chaque personne » et AF2 le compare au mensonge. Ce jugement négatif qui apparaît au début du cours persiste même après le visionnage des extraits vidéos et réapparaît lorsque la classe échange sur les cas de malentendus. Cette fois-ci, c'est AF1 qui interprète le *ta'ârof* comme l'acte de mentir. Il nous semble que les apprenants iraniens ne sont pas sensibles (ou ne veulent pas montrer leur sensibilité) à l'aspect positif du *ta'ârof*, c'est-à-dire l'expression de cordialité dans l'objectif d'exprimer des sentiments chaleureux et du respect envers l'interlocuteur. On retrouve dans leur jugement le regard négatif porté par les interviewés français qui s'exprimaient à propos du *ta'ârof* en Iran (deuxième partie de la thèse). Le discours axiologique n'est pas seulement présent dans la description de la culture de l'autre mais s'exprime également à propos de leur propre culture qui est décrite à travers un regard stéréotypé. Ce regard négatif porté sur soi était une option que nous n'avions pas envisagée lors de la conception de la séquence.

Le discours positif sur l'autre et négatif sur soi relève d'une sensibilité interculturelle ethnocentriste (Bennett, 1986). N'ayant pour la plupart pas eu de contact direct avec l'autre, ils peuvent se retrouver dans la variation renversée de la défense chez Bennett (chapitre 7), phase dans laquelle la culture de l'autre est valorisée alors que la culture de soi est banalisée.

L'opinion négative portée sur le *ta'ârof* se manifeste également dans notre corpus par une prise de distance des apprenants par rapport à cette pratique.

12.3.2. Prise de distance par rapport au *ta'ârof*

Dans l'extrait ci-dessous tiré du cours de Nina, nous pouvons observer que le *ta'ârof* est mentionné par deux apprenantes (tours 98 et 104) qui le décrivent dans le comportement de leurs parents. AF1 fait référence à sa mère et AF3 à son père, tout en se plaçant en position d'observatrice¹⁹⁰. Cette prise de distance est également présente chez AF2 qui évoque l'existence d'une telle pratique chez « les Iraniens » tout en gardant ses distances par rapport à celle-ci.

92. E : d'accord d'accord *ta'ârof*, donc vous essayez de de satisfaire la personne, d'obtenir une réponse positive et parfois vous ne désirez pas que les personnes restent mais **quand** même vous allez dire **rester rester**
93. (rire)
94. E : **pourquoi** vous voulez partir ?
95. (rire)
96. AF2 : il y a beaucoup de délicieuses repas ?
97. E : oui, est-ce que vous avez déjà eu cette expérience dans une soirée ?
98. AF1 : ma mère elle a
99. E : ta mère elle insiste tout le temps pour que les invités restent ?
100. AF1 : oui
101. E : d'accord et les autres est ce que vous avez une expérience particulière ? vous avez quelque chose à raconter ?
102. AF3 : pour moi non mais ma maman euh toujours
103. E : ta mère ?
104. AF3 : non mon père
105. E : ton père il fait toujours ça, il veut que tout le monde reste qu'ils soient réunis d'accord
106. AF2 : Iraniens
107. E : les Iraniens ?
108. AF2 : comme ça
109. E : les Iraniens sont comme ça ?
110. AF2 : oui

Il est intéressant d'introduire ici un autre élément révélateur d'une sorte de prise de distance vis-à-vis du *ta'ârof* chez les apprenants iraniens. Toujours dans le cours de Nina, nous avons pu observer que les apprenants font allusion au *ta'ârof* de manière indirecte lorsque l'enseignante les interroge sur les pratiques en vigueur dans la société tandis qu'on peut voir un refus du *ta'ârof* quand ils parlent de leur propre pratique :

21. [...] alors si par exemple, tu veux inviter plusieurs personnes, tu commences à téléphoner à des amis à des familles et qu'est-ce que tu dis au téléphone par exemple ?
22. AF2 : j'ai une party
23. E : j'ai une soirée, j'ai organisé une soirée,
24. Quelques apprenants ensemble : party (rire)
25. E : oui ?

¹⁹⁰ L'évocation des parents comme pratiquant le *ta'ârof* a également été observée par une autre apprenante dans le cours de Fariba. Cela peut s'expliquer par une différence dans le rapport de deux générations envers la pratique du *ta'ârof* et une prise de distance face à une pratique culturelle qui serait jugée de traditionnelle.

26. AF2 : et je voudrais heureusement si vous pourrez ?
27. E : je serais heureuse si vous pourriez
28. AF2 : si vous pourriez aller chez moi
29. E : oui d'accord, venir chez moi, d'accord d'accord très bien et normalement la personne euh votre interlocuteur, qu'est-ce qu'il vous répond ?
30. AF5 : Non je ne peux pas
31. AF1 : je vais voir
32. AF5 : oui, je vais voir (rire)
33. E : je serais content de participer à cette soirée
34. AF2 : je pourrai aller chez toi
35. AF3 : je t'informer ?
36. E : je vais t'informer, d'accord et **même si** vous êtes à la place de cette personne, même si vous avez une réponse positive, est ce que quand même vous avez une réponse positive, est-ce que vous dites encore, je sais pas je vais voir
37. AF1 : **non**, je dis que je viens
38. E : tu dis que tu viens **directement** ?
39. AF2 : honnête
40. AF5 : moi aussi
41. E : vous n'hésitez pas ?
42. Deux ou trois apprenantes ensemble : non

Dans les tours 30 à 32, les apprenants font allusion à la pratique du *ta'ârof* en évoquant l'hésitation de l'interlocuteur à accepter l'invitation. L'adverbe « normalement » utilisé par l'enseignante dans l'énoncé « [...] normalement la personne euh votre interlocuteur, qu'est-ce qu'il vous répond ? » (tour 29) donne un aspect global à la question, en se référant à la norme de la société. En revanche dans le tour 36, l'enseignante interroge les apprenants sur leur propre pratique. Les réponses que les apprenants donnent à cette question étonnent l'enseignante (tours 38 et 41) car deux ou trois personnes disent ne pas pratiquer le *ta'ârof* et s'exprimer directement. Ce phénomène a également été observé dans le cours de Fariba et de Nasrin qui, interrogeant les apprenants seulement sur leur propre pratique, se sont trouvées en face des propos qui allaient à l'encontre de la pratique du *ta'ârof*. En effet, face aux situations où le *ta'ârof* est assez courant, les apprenants, lorsqu'ils sont interrogés sur leurs propres pratiques, ne font pas référence au *ta'ârof*. Cela montre l'écart qu'il peut y avoir entre la norme établie à l'échelle sociale et la manière dont les acteurs sociaux la négocient ou la modifient dans les interactions. De plus, le jugement négatif porté sur le *ta'ârof* et la prise de distance par rapport à cette pratique révèlent un positionnement identitaire chez les jeunes iraniens qui s'opposeraient à la pratique du *ta'ârof* dans la société et serait à la recherche d'un idéal chez l'autre.

12.3.3. Recherche d'un idéal chez l'autre

Le jugement négatif porté sur soi et le regard positif porté sur l'autre peut également aller jusqu'à une idéalisation de l'autre. Cette idéalisation se traduit par une critique sur la pratique du *ta'ârof* dans la société iranienne et la recherche d'un idéal qui serait présent dans la culture de l'autre. Une telle vision idéalisée de l'autre a été surtout observée chez deux apprenantes dans le cours de Fariba.

Concernant le fait de s'exprimer directement dans les interactions en France, AF2 remarque ainsi :

301. AF2 : C'est très bon de vivre à cette façon, je pense c'est facile parce qu'en Iran toujours on pense autre chose qu'il y a beaucoup de choses dans notre tête mais notre comportement présente autre chose mais ici il y a beaucoup de mal de malentendu, toujours nous sommes tristes de nous-mêmes

L'apprenante AF2 exprime un sentiment de déception vis-à-vis des pratiques en vigueur dans sa propre culture où le fait de ne pas pouvoir dire ce que l'on pense directement crée divers problèmes de communication, alors que ce serait « facile » et « bon » de vivre autrement. Plus tard dans le cours, elle évoque le cas de sa tante qui ne fait pas de *ta'ârof* et qui est, par conséquent, isolée dans la famille. AF2 déclare alors que malgré cela, elle apprécie ce type de comportement (« 313. AF2 : Mais j'aime ce type de comportement »).

Le sentiment de déception est également présent chez AF1 qui interrogée à la suite de AF2 évoque être en conflit avec sa famille sur sa volonté de ne pas pratiquer le *ta'ârof* :

315. AF1 : euh je suis directe euh je n'ai pas *ta'ârof* mais euh ma famille faire du *ta'ârof* très beaucoup
316. E : ma famille fait beaucoup de *ta'ârof*, oui
317. AF1 : c'est très difficile pour moi parce que je pense que quand je suis directe je suis *honest*
318. E : honnête
319. AF1 : euh
320. E : excusez-moi ne dites pas je suis directe, quand je suis **franc**
321. AF1 : quand je suis franc, je suis honnête
322. E : oui ?
323. AF1 : mais euh mes parents ne acceptent pas
324. E : ils ne l'acceptent pas ?
325. AF1 : non, c'est difficile pour moi

Dans cet extrait, nous pouvons constater les questions identitaires que soulèvent l'usage de certaines expressions liées à la politesse. En effet, l'usage du *ta'ârof* qui est imposé par sa famille contredit sa volonté de donner une image d'elle-même comme quelqu'un d'honnête.

On peut donc supposer, chez elle, un jugement négatif du *ta'ârof* qui, s'apparentant au mensonge, nuit à l'honnêteté dans les rapports interpersonnels. La répétition de l'adjectif « difficile » (tours 317 et 325) peut révéler un sentiment d'emprisonnement dans sa propre culture qui l'empêcherait de mettre en avant une part de son identité. Elle exprime d'ailleurs sa distance par rapport à la pratique du *ta'ârof* à travers le discours qu'elle tient sur sa famille (tour 323) qui relève de conflits intergénérationnels. Elle semble rechercher dans la culture française une liberté qu'elle ne peut pas avoir dans son propre contexte socioculturel.

En effet, AF1 reprend l'idée proposée par AF2 plus tôt dans l'échange selon laquelle, en Iran, on ne s'exprime pas directement et il y a un écart entre ce que l'on pense et ce que l'on fait. L'idéal dont parle AF1 est donc de pouvoir exprimer directement ce que l'on pense. Pour ces deux apprenantes, contrairement à ce qui se passe en Iran, en France, il n'est pas impoli de s'exprimer directement et de dire librement ce que l'on pense (356. AF2 : chez nous ce n'est pas acceptable ! parce que les autres pensent qu'on est impoli mais c'est très bon »). Bien que cela soit vrai qu'en comparaison avec les interactions en persan (surtout celles qui impliquent la pratique du *ta'ârof*), l'on pourrait remarquer une plus grande facilité à accepter les offres ou les invitations ou à reformuler des requêtes, cela ne veut pas dire qu'en français le principe de traitement des faces ne s'applique pas. Il est, par exemple, plus poli de reformuler ses requêtes de manière indirecte ou à l'aide des formules qui sont « conventionnalisées » dans cette langue ou bien encore, d'accompagner les formulations directes par des adoucisseurs qui atténueraient la menace qu'elles pourraient représenter pour l'interlocuteur. Ce regard stéréotypé et exotique de l'autre qui exprimerait sa pensée directement risquerait, s'il est mis en application dans les interactions interculturelles, de compromettre l'image que ces apprenantes iraniennes voudraient donner d'elles-mêmes comme des personnes honnêtes. Il est par conséquent très important d'amener les apprenants à prendre conscience de ce risque et de l'importance de nuancer leurs représentations.

La nuance entre le fait d'être direct et honnête est justement relevée par l'enseignante Fariba au tour 320. Elle corrige AF1 en suggérant l'adjectif « franc » au lieu de « direct ». Il est vrai qu'en français, les adjectifs franc et direct peuvent être synonymes. Il existe cependant une différence entre les deux qui se traduirait par le caractère plus familier de l'adjectif « direct » par rapport à « franc » et par une certaine connotation négative associée au premier. En effet, l'adjectif direct, dans la mesure où il évoque un certain mouvement vers l'interlocuteur, peut rappeler un sens d'intrusion ou d'imposition. « Franc », de son côté, évoque l'idée de ne pas dissimuler la

pensée et de l'exprimer librement sans pour autant rappeler l'idée d'une offense envers l'interlocuteur. C'est cette nuance que soulève l'enseignante qui corrige l'apprenante AF1. Implicitement Fariba pourrait suggérer que s'exprimer de manière directe ne serait pas complètement bien perçu en français non plus.

La représentation de la société française où il ne serait pas impoli de s'exprimer directement est également présente dans le discours des apprenantes du groupe de Majid. Lorsque celui-ci les interroge sur le comportement qu'ils adopteraient s'ils étaient à la place de Samira, AF2 répond qu'elle accepterait l'invitation car elle sait que « c'est la première fois et c'est la seule fois » qu'elle recevra l'invitation :

43. AF2 : mais oui, **j'accepte** parce que je sais que c'est la première fois et c'est la seule fois que
44. (rire des apprenants)
45. AF3 : Avant l'invitation, j'accepte
46. (rire)
47. E : avant l'invitation tu acceptes ?
48. AF3 : oui
49. (rire dans la classe)
50. AF2 : je peux venir chez vous si vous voulez
51. (rire)
52. AF1 : tu proposes alors parce que en culture français **tu** proposes
53. AF3 : oui, pourquoi pas !
54. AF2 : s'il vous plaît
55. AF3 : s'il vous plaît, **invitez-moi** !
56. E : après en France on appelle ça des incrusteurs. Incrusteur c'est quelqu'un qui s'invite elle-même
57. (rire dans la classe)

La raison qu'AF2 présente au tour 43 pour accepter l'invitation montre qu'elle est consciente de l'absence du *ta'ârof* dans les interactions en France et de l'éventuel risque qu'elle pourrait prendre en refusant l'invitation la première fois. C'est pour répondre à ce risque que AF3 dit accepter l'invitation avant même que celle-ci soit formulée par le locuteur. Le nombre élevé de rires que l'on peut observer dans cet extrait montre que les remarques ne sont pas totalement sérieuses et tournent parfois à la dérision. Il est tout de même intéressant de souligner que les images proposées par les apprenantes sont une inversion totale de ce qui pourrait se produire en Iran et prennent même une tournure caricaturale : non seulement on accepte tout de suite une invitation mais on peut même proposer à l'autre de nous inviter (« AF3 : Avant l'invitation, j'accepte », « AF2 : je peux venir chez vous si vous voulez », « AF1 : tu proposes alors parce que en culture français tu proposes », « AF3 : s'il vous plaît, invitez-moi ! »).

Ces apprenantes ne se rendent pas compte que ce qu'elles décrivent ne correspond pas du tout à ce qui se passerait en France mais représenterait même une menace (FTA) pour la face négative de l'interlocuteur français qui verrait sa liberté d'action limitée dans une telle situation. On peut observer une absence totale de politesse dans les représentations que ces apprenantes se font des invitations en France.

La représentation de l'autre est indissociable de la représentation de soi (Aden, 2010). En effet, c'est en découvrant l'autre que l'individu peut prendre conscience des spécificités de son propre contexte socioculturel. Cette prise de distance devrait permettre de mieux comprendre l'autre et d'accepter les différences entre les deux systèmes, sans pour autant amener l'apprenant à renoncer à sa culture (Aden & Turner, 2007 : 194). Cependant, ce que nous remarquons dans les divers jugements évaluatifs portés par les apprenants iraniens sur leur propre culture et la culture française, est un déséquilibre entre une culture connue et une culture désirée. En effet, la culture de l'autre est idéalisée au détriment de la culture locale et l'aspect relationnel et cordial du *ta'ârof* est totalement négligé.

Dans les propos des apprenants iraniens, nous pouvons constater la présence de deux figures « autre ». Il y a, bien sûr, un « autre » français dont les pratiques sont interprétées positivement (par la facilité et la franchise) mais aussi un autre iranien. Cet autre iranien est associé à la pratique du *ta'ârof* qui est jugée négativement par les apprenants. Ces derniers dans leur positionnement identitaire se sentent plus proches de l'autre français que de l'autre iranien. L'opposition eux/nous se traduirait alors par un « nous » auquel s'identifient les apprenants iraniens et qui s'approcherait de ce qu'ils imaginent de la culture française, c'est-à-dire une culture où on s'exprime directement sans pratiquer le *ta'ârof*, tandis qu'ils se distinguent d'un « eux » qui correspond à la société iranienne où le *ta'ârof* est pratiqué.

Concernant la construction des stéréotypes, Giddens (1993 : 257) suggère que les individus attribuent inconsciemment leurs propres désirs à l'autre. Lorsqu'ils se sentent en grande frustration ou qu'ils sont forcés à réprimer leurs désirs, ils peuvent le projeter sur l'autre. On peut réfléchir à la manière dont les représentations des apprenants iraniens se construisent. En se basant sur leur connaissance de soi et de leur culture, et en projetant leur désir sur l'autre, ils en construisent une image idéalisée qui répondrait à toutes leurs envies refoulées. Si on croit Hilton (2000 cité par Morgan & Grimshaw, 2006 : 392), les stéréotypes disent davantage sur le caractère et la culture des gens qui les créent que sur ceux dont ils parlent.

Une fois que les représentations des apprenants ont été étudiées à travers le discours que les apprenants portent sur leur rapport à l'altérité extérieure et intérieure, il est intéressant de voir si les dynamiques de classe ont permis une évolution ou une complexification des représentations à travers un processus réflexif.

12.4. Processus réflexif chez l'apprenant et l'enseignant

Il nous semble que les dynamiques de classe que nous avons observées sont riches en discours métapragmatiques puisque d'un côté, les apprenants donnent des commentaires sur les normes pragmatiques de leur langue-culture maternelle et d'un autre côté, leur attention est attirée par les éléments contextuels et relationnels qui entrent en jeu dans la construction des rapports interpersonnels entre Français. Un processus réflexif, bien que lent, est donc en cours qui devrait permettre de développer une conscience métapragmatique aussi bien sur sa propre culture que sur la culture de l'autre.

Les enseignants qui utilisent des stratégies d'étayage pour guider les apprenants vers cette prise de conscience sont également impliqués dans un processus réflexif où ils réfléchissent à leur propre rapport à la pratique du *ta'ârof* dans les interactions en Iran ou bien évoluent eux-mêmes dans leur façon de voir la culture étrangère. Nous nous intéresserons ici au processus réflexif chez les apprenants et chez les enseignants et nous verrons si une complexification des représentations peut s'observer dans les dynamiques de classe.

12.4.1. Guidage interactionnel de l'enseignant vers une prise de conscience métapragmatique

La difficulté de faire bouger les représentations sur l'autre a été démontrée dans divers travaux, notamment par Xie (2008) qui a travaillé sur l'exotisme français chez un public de Chinois. Elle a pu montrer que même après plusieurs années passées en France, les représentations exotiques associées à la France persistent. Aden et Turner (2007), qui ont travaillé sur les représentations des (futurs) enseignants français et anglais lors d'un programme d'échange, ont également observé la persistance des stéréotypes de départ après un mois passé dans un nouveau contexte. Nous ne nous attendons donc pas à voir une évolution des représentations dans nos données mais ce qui nous intéresse est de voir s'il y a des traces d'une complexification des

représentations dans les échanges et, si oui, quel rôle l'enseignant et les extraits vidéos ont pu jouer pour cela.

Dans l'échange qui a lieu après le visionnage des vidéos dans le cours de Nina, on peut observer que certains apprenants relèvent, dans les vidéos, ce qui a été différent de leurs représentations de départ (la possibilité de ne pas accepter une invitation tout de suite) mais d'autres cherchent une raison contextuelle afin d'expliquer le refus d'invitation qu'ils ont observé dans la vidéo. En cela, l'extrait en question est riche en dynamique interculturelle¹⁹¹ :

- 301. E : quel était le sujet qui s'est répété dans ces trois parties ?
- 302. AM6 : c'étaient des invitations
- 303. E : c'étaient des invitations très bien
- 304. AF5 : n'accepter pas à la première fois
- 305. E : oui on accepte pas la première fois merci on n'accepte pas la première fois, euh alors qu'est-ce que vous croyez est-ce que c'est la même chose en Iran ? est-ce que vous croyez que c'est toujours comme ça dans une situation d'invitation on refuse une première fois et hop après on accepte ?
- 306. AFX : oui
- 307. AM6 : deuxième fois
- 308. AF2 : entre deux femmes
- 309. E : entre copains ?
- 310. AF2 : entre deux **femmes**, avant refuse, après accepte

L'on peut constater que l'apprenante AF5 (tour 304) a été marquée par l'idée qu'on puisse ne pas accepter une invitation tout de suite en français puisqu'elle l'évoque avant même que l'enseignante ait interrogé les apprenants à ce sujet. Il semblerait que cette remarque corresponde aux attentes de l'enseignante qui complimente deux fois (305) cette apprenante et poursuit en attirant l'attention des apprenants sur les points communs de cet extrait et ce qu'on peut trouver dans les interactions en persan. Cette ressemblance est confirmée par AFX et AM6, tandis que AF2 revient sur ses observations du deuxième extrait vidéo en confirmant les propos d'AF5 : « entre deux femmes, avant refuse, après accepte ». Intervient alors l'apprenante AF1 qui conteste l'idée de ressemblance entre les deux cultures en suggérant que si l'actrice refuse l'invitation dans l'extrait, c'est parce qu'elle a une raison contrairement à ce qui se passe en Iran où on refuse les invitations sans raison :

- 311. AF1 : non, parce qu'il y a un **raison** mais en Iran il n'y a pas de raison
- 312. E : en Iran, il n'y a pas de raison pour refuser ? oui ? on refuse comme ça ?
- 313. AF2 : acceptage
- 314. E : acceptation
- 315. AF2 : acceptation en France est très simple

¹⁹¹ Nous avons décidé de découper cette séquence en deux parties pour faciliter l'analyse. Ce découpage est effectué au moment où AF1 propose un point de vue opposé, ce qui oriente le cours des interactions différemment de ce qu'avait espéré l'enseignante Nina.

316. E : oui, c'est proche de la réalité
317. AF2 : oui réalité, mais en Iran non
318. E : est-ce que vous croyez que la conversation entre les deux femmes et le refus de la femme est-ce que c'était proche de la réalité ? « ah je sais pas, j'ai pas l'agenda de Renaud sur moi » (elle fait une interprétation) prétexte, prétexte, c'est quoi un prétexte ?
319. AFX : *bahâne*
320. E : merci merci est-ce que vous croyez que c'était proche de la réalité ?
321. Afx : oui
322. AM6 : un petit peu oui
323. E : un petit peu oui ? d'accord ok c'est votre avis, et euh en Iran tu dis qu'on refuse sans avoir des raisons ?
324. AF2 : des raisons
325. E : d'accord très bien. Et, la deuxième situation que vous avez vu quand l'homme veut lui donner l'argent qu'il a gagné on a dit que pour quelle raison il refuse de l'accepter ?
326. AF2 : il est très
327. Afx : trop
328. E : c'était beaucoup trop très bien, est-ce que c'est proche de la réalité ?
329. Plusieurs app : oui
330. E : ou c'est une raison comme ça ?
331. Plusieurs apprenants : non non
332. E : et entre ces deux situations, quelle est la plus proche de la réalité ?
333. AF2 : Deuxième
334. AM6 : Deuxième
335. E : Deuxième, très bien parce que au **début** ils ont eu un accord ensemble, ils ont eu un accord ils ont dit qu'on va être payé je sais pas 10 centimes pour chaque point et finalement il lui donne une somme beaucoup plus élevée et il va refuser donc c'est très proche de la réalité, merci excellent.

Faisons tout d'abord un rappel de l'extrait vidéo dont il est question dans l'échange ici et qui a été explicité dans le chapitre dix (troisième partie). Fabienne hésite à accepter (« je sais pas, j'ai pas l'agenda de Renaud sur moi ») l'invitation spontanée de sa voisine qui les invite, elle et son mari, à venir dîner chez eux. Elle accepte cependant l'invitation après l'insistance de sa voisine en disant que « ça devrait aller ». Cet échange que nous avons également étudié dans le chapitre six (deuxième partie), montre bien l'existence d'une hésitation feinte (illusoire) qui ayant un côté ambivalent, permet au locuteur de connaître l'intention véritable de la personne qui invite. En cela, l'extrait se rapproche des situations d'interaction qu'on pourrait voir en Iran, alors qu'au lieu d'hésiter (« je sais pas »), on pourrait refuser en donnant une raison.

Ce rapprochement et cette ressemblance sont rejetés par AF1 qui trouve une explication pour maintenir la différence entre les deux cultures. Il faudrait également préciser qu'AF1 fait partie des apprenants qui disent s'exprimer directement lors des invitations et ne pas faire de *ta'ârof*¹⁹².

¹⁹² 37. AF1 : **non**, je dis que je viens

51. AF1 : la façon que par exemple, je préfère dire euh mon réponse euh ça ne dépend pas de la personne, ça dépend si je veux accepter aller ou, je veux refuser

Il est donc difficile pour elle de voir qu'en France aussi, on ne s'exprime pas aussi directement qu'elle le pensait.

Les propos d'AF1 sont suivis par ceux d'AF2 qui ajoute que l'« acceptation en France est plus simple ». Même si l'enseignante Nina en tour 312 s'étonne de la réaction de AF1 (« en Iran, il n'y a pas de raison pour refuser ? oui ? on refuse comme ça ? »), en tour 316, elle affirme les propos de AF2 en ajoutant « oui, c'est proche de la réalité ». Cette réaction spontanée de la part de l'enseignante à propos de la pratique des invitations est intéressante. Elle pourrait sous-entendre l'existence d'une représentation selon laquelle les invitations en Iran ne seraient pas réelles et la pratique du *ta'ârof* serait assimilé au mensonge. Elle retourne cependant à son positionnement initial en tour 318 et entreprend deux tentatives pour conduire les apprenants à voir que la raison proposée par l'actrice qui hésite à accepter l'invitation n'est pas vraiment « proche de la réalité » mais est plutôt un « prétexte ». La première tentative en 319 et 321 est vouée à l'échec car les deux apprenants qui lui répondent disent que la raison proposée par l'actrice française est « proche/ un petit peu proche » de la réalité. L'enseignante Nina entreprend alors une deuxième tentative en 326 qui consiste à comparer la vidéo en question avec un autre extrait vidéo et de demander dans lequel des deux extraits, la raison proposée par le locuteur français était plus proche de la réalité. Ce deuxième extrait vidéo montre deux hommes qui jouent au poker. A la fin du jeu, le perdant jette un billet de 100 euros sur la table pour son adversaire. Celui-ci le refuse en insistant qu'ils avaient misé sur 5 centimes le point. La somme reçue était donc beaucoup plus élevée que ce qu'il avait gagné. Les apprenants affirment alors qu'en comparant ces deux extraits, la raison évoquée dans le deuxième serait plus proche de la réalité. Ce qui semble satisfaire l'enseignante qui considère qu'elle a atteint son objectif et passe à l'activité suivante.

La comparaison proposée par l'enseignante est intéressante car elle attire l'attention des apprenants iraniens sur deux pratiques possibles dans des situations similaires, c'est-à-dire la réponse à une offre ou une invitation. L'enseignante procède ici à une activité de prise de conscience métapragmatique sur la culture française et invite les apprenants à réfléchir aux détails contextuels qui différencient (distinguent) ces deux extraits et la réaction des acteurs. Implicitement, cette comparaison implique un rapprochement avec la culture iranienne : si en français on peut également donner des raisons qui ne sont pas proches de la réalité, il peut y avoir une ressemblance entre les deux cultures. Il semblerait donc qu'un processus réflexif soit en cours chez les apprenants iraniens (grâce aux stratégies mises en place par l'enseignante),

même si ce processus peut être assez lent et des retours aux représentations stéréotypées de départ toujours possibles.

Il nous semble que la spécificité du *ta'ârof* en persan faisant partie de la doxa, pourrait constituer le noyau central de la représentation (Abric, 1994) des apprenants Iraniens. Qu'ils aient une vision négative ou positive du *ta'ârof*, ils qualifient cette pratique comme spécifique (unique) à leur culture. L'idée qu'à l'étranger ou qu'en France, on s'exprime de manière directe, qu'on reformule les requêtes directement et qu'on accepte les invitations sans hésiter émanerait d'une telle représentation. La réticence observée chez les apprenants iraniens face à une évolution de leur représentation peut s'expliquer par le caractère rigide et fixe du noyau central (*ibid.* : 28) qui empêche les apprenants de comprendre l'autre dans ses subtilités et sa complexité. L'idée que les Français ne s'expriment pas aussi directement qu'ils le pensaient vient menacer ce noyau central qui résiste au changement.

Devant de nouveaux éléments d'information, les schèmes périphériques jouent leur rôle de défense et tentent alors de faire un rappel à la normale, de désigner l'élément étranger, d'affirmer qu'une contradiction existe entre ces deux termes et de proposer une rationalisation qui permettrait de supporter la contradiction (Flament, 1987 : 146 cité par Abric, 1994 : 35). C'est cette tentative de rationalisation que l'on peut observer chez AF1 dans l'extrait ci-dessus, en suggérant qu'il y a une raison pour le refus en France alors qu'en Iran, on refuse sans raison et simplement par *ta'ârof*. De cette manière, elle cherche à préserver le noyau dur de ses représentations.

Pour résumer, bien que le visionnage des vidéos ait pu provoquer une certaine prise de conscience pragmatique chez certains apprenants, d'autres montrent une résistance et le rôle joué par l'enseignant dans le guidage des représentations des apprenants est crucial. En attirant l'attention des apprenants sur les éléments interactionnels qui ont pu leur échapper, l'enseignant peut provoquer un processus réflexif chez l'apprenant qui l'amènerait à complexifier ses représentations sur l'autre.

En ce qui concerne les représentations associées au *ta'ârof*, nous avons vu la qualification de mensonge exprimée par les apprenants iraniens. Dans l'extrait ci-dessus, il a également été question de la « réalité » dans les réponses qu'on pourrait donner aux invitations/offres. Ce lien entre *ta'ârof* et réalité a également été observé dans le cours de Fariba.

12.4.2. Interrogation sur le rapport du « *ta'ârof* » avec la vérité

L'extrait ci-dessous qui est tiré du cours de l'enseignante Fariba apparait lorsque celle-ci, après avoir raconté son propre vécu en France, invite les apprenants à partager des expériences diverses qu'ils ont eues avec la pratique du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles ou dans les interactions en Iran. Plusieurs apprenantes s'expriment à ce sujet et racontent même des anecdotes. L'enseignante Fariba se tourne alors vers AM5 et dit :

328. E : et vous les hommes, pas du tout !
329. AM5 : Maintenant je me rappelle à rien mais j'ai toujours essayé d'être comme ça que les autres euh croient ma parole
330. E : J'ai essayé de me comporter de manière que les autres me croient, vous avez essayé d'être honnête
331. AM5 : Oui
332. E : et de ne pas faire de manières
333. AM5 : Oui
334. AF1 : excusez-moi je suis franc ? à la place de je suis directe ?¹⁹³
335. E : franc franche franc masculin franche féminin
336. AM5 : dans cette situation on peut dire je dis la vérité ?
337. E : oui, je dis la vérité (elle réfléchit un peu) quand vous dites la vérité, alors si vous ne dites pas la vérité, c'est mentir, ici c'est pas mentir en fait c'est faire des manières.
338. AM5 : c'est mieux de dire je suis franc
339. E : je suis franc, je ne fais pas de manières, parce que la réalité est un peu trop fort pour cette situation. Bon.

L'enseignante Fariba au tour 328 fait allusion à la pratique moins fréquente du *ta'ârof* chez les hommes, ce que AM5 confirme en précisant qu'il se comporte de telle manière à ce que les autres le croient. Fariba en 330 et 332 l'aide à pouvoir mieux reformuler son idée, en lui suggérant l'adjectif honnête et le fait de ne pas faire de manières, soit de ne pas faire de *ta'ârof*. En 336, AM5 demande s'il peut également ajouter qu'il dit la vérité. Ce questionnement déclenche alors une réflexion chez l'enseignante au sujet du rapport entre le *ta'ârof* et la notion de vérité. Finalement, elle rejette une telle comparaison en justifiant que cela amènerait à rapprocher le *ta'ârof* de l'acte de mentir, ce qui ne serait pas correct. La « vérité » aurait dans ce contexte une charge trop grande qui serait incompatible avec l'aspect relationnel du *ta'ârof*. Il est intéressant de voir comment la réflexion sur les mots peut permettre d'éclairer les valeurs sous-jacentes d'un phénomène socioculturel. La réflexion sur ce mot est particulièrement importante puisque, comme nous l'avons vu plus haut, un jugement négatif circule auprès des apprenants iraniens sur la pratique du *ta'ârof*.

¹⁹³ L'apprenante AF1 revient sur la séquence d'interaction précédente lors de laquelle l'enseignante Fariba lui avait suggéré d'utiliser l'adjectif franc au lieu de direct. Cette question est un aparté qui interrompt l'échange entre Fariba et AM5.

Le rapprochement entre « la réalité » et la pratique des invitations en France a été également évoqué par Nina plus haut.

Comme nous le verrons par la suite, le processus réflexif déclenché chez l'enseignante Fariba se développera lors des interactions de classe, l'amenant à interroger son propre rapport à la pratique du *ta'ârof* dans les interactions en Iran.

12.4.3. Processus réflexif chez l'enseignant sur sa propre pratique du *ta'ârof*

Avant de procéder à l'étude de ce cas, il est bon de prendre le temps d'interroger la pertinence des activités proposées dans la séquence car il nous semble que certaines réactions des apprenants et de l'enseignant sur leur propre culture et la culture de l'autre en dépendent. Notre critique porte particulièrement sur la dernière activité (partie 3) dans laquelle sont présentés les cas de malentendus liés à la pratique du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles. Il est vrai que lors de la conception de l'activité, nous ne nous attendions pas à un jugement négatif porté sur le *ta'ârof* et cette pratique culturelle de la part des apprenants. Nous pensions, à travers cette activité, éviter le développement de représentations erronées comme celle de croire à une pratique du *ta'ârof* dans les interactions en France, semblable à ce qui existerait en Iran. De plus, nous espérions que la visualisation des extraits aiderait les apprenants à voir les facteurs contextuels et relationnels qui entrent en jeu lors des invitations et qui peuvent influencer la réaction des interlocuteurs et les conduire à aller au-delà d'une vision stéréotypée de la culture de l'autre. A travers le travail sur les vidéos, nous souhaitons également attirer l'attention des apprenants iraniens sur les points de ressemblance dans les interactions en France et en Iran. Pourtant, il nous semble que les trois cas de malentendus présentés dans cette activité renforcent les représentations des apprenants sur la spécificité du *ta'ârof* dans les rapports interpersonnels entre Iraniens et mettent l'accent sur les différences. De plus, les exemples ciblant les ratés pragmatolinguistiques causés par les locuteurs iraniens ont conduit à l'augmentation (accentuation) du jugement négatif que certains apprenants portaient sur le *ta'ârof* (ou sur soi). Cela est le cas dans le cours de Fariba où lors des échanges qui ont lieu après la lecture de ces cas de malentendus, l'enseignant encourage les apprenants à abandonner la pratique du *ta'ârof* même dans les interactions entre les Iraniens.

Avant d'étudier le passage en question, il est important de nous pencher quelque peu sur les échanges qui ont lieu au préalable. En effet, après une discussion au sujet des cas de

malentendus et de la possibilité de les réparer, l'enseignante invite les apprenants à raconter des situations similaires qu'ils auraient vécues en commençant à décrire une situation qu'elle a elle-même vécue lors de son premier séjour en France. Le partage de cette expérience personnelle encourage les apprenants (quatre sur cinq) à prendre la parole et à s'exprimer sur leur propre expérience du malentendu interculturel, ou à expliquer leur opinion sur le *ta'ârof* et le positionnement qu'ils souhaiteraient prendre vis-à-vis de cette pratique dans les interactions. Les anecdotes permettent une décentration par rapport aux traits spécifiques de la culture des apprenants en illustrant d'autres cas de malentendus qui sont basés sur les différences culturelles. Ils leur permettent par exemple de prendre conscience qu'« il y a beaucoup de choses comme ça qui est poli pour nous et qui n'est pas acceptable dans d'autres cultures » (E Fariba, tour 353). Mais les échanges ne vont pas au-delà des différences culturelles et la présence d'un jugement négatif porté sur le *ta'ârof* instaure un déséquilibre entre les valeurs d'une culture familière et d'une culture « désirée ».

Dans cette atmosphère, l'enseignante qui n'a pas forcément une opinion négative du *ta'ârof* et ne cherche pas à critiquer sa pratique¹⁹⁴, observant le positionnement de ses apprenants (« 306. E : mais je pense que vous préférez ne pas faire de manières ne pas faire de *ta'ârof* »), adopte un positionnement plus proche d'eux. Par exemple, après qu'une apprenante AF2 dit qu'elle apprécie le comportement de sa tante qui ne fait pas de *ta'ârof* et qui s'exprime directement, l'enseignante Fariba suggère : « 314. E : il faut être franc, si vous avez envie de faire quelque chose, faites-le si vous n'en avez pas envie, ne le faites pas ». L'usage d'« il faut » dans cet énoncé montre un glissement vers une modalisation déontique. Par ce glissement soudain qui laisse à voir la complexité des dynamiques interculturelles dans la classe, Fariba « impose » d'adopter une attitude de franchise qui se définirait par un abandon de la norme du *ta'ârof*. Pourtant dans cette imposition, l'enseignante ne prend pas en compte les contraintes d'une société dans laquelle le *ta'ârof* est essentiel pour la construction des rapports interpersonnels. Cela est d'ailleurs soulevé par AF2 et AF1 qui, lorsque l'enseignante Fariba demande à la classe s'ils décident de « changer de comportement » et de faire « moins de *ta'ârof* », réagissent en disant : « chez nous ce n'est pas acceptable » ou « c'est impoli ».

353. E : [...] Alors ça vous intéresse de faire du *ta'ârof*?

354. (rire)

355. E : est-ce que vous changez de comportement à partir d'aujourd'hui pour faire moins de *ta'ârof*? ou vous continuez ?

¹⁹⁴ Cf. 7.3.2. Réflexion sur le rapport du « ta'ârof » avec la vérité.

356. AF2 : chez nous ce n'est pas acceptable ! parce que les autres pensent qu'on est impoli mais c'est très bon
357. E : oui, d'accord est-ce que ça change un peu votre esprit ? vous décidez de faire des changements ? peut-être vous ne pouvez pas, Mona le faire dans votre famille mais avec les amis au moins vous pouvez essayer de changer un peu ?
358. AF2 : on essaie
359. E : est-ce qu'on peut le faire ? votre avis ?
360. AF2 : c'est difficile
361. AF1 : c'est impoli
362. E : oui, même avec nous-même, même avec nous-même on ne peut pas le changer, n'est-ce pas ? parfois je décide de ne plus faire de *ta'ârof* et après quand je vois que les amis, je ne sais pas quelqu'un d'autre ne le fait pas, ça me gêne hein ! pourquoi elle s'est comportée comme ça ? pourquoi elle ne m'a pas demandé d'aller chez elle ou je ne sais pas de prendre de ce qu'elle mangeait
363. (rire)
364. E : ça pose, ce comportement contradictoire chez nous malheureusement c'est quelque chose qui est très profond dans notre personnalité.

Cet échange qui clôt le cours est intéressant. En 353, l'enseignante cherche à résumer un peu ce que le cours a pu apporter aux apprenants. Il semblerait qu'en fin de cours, l'objectif initial qui était la sensibilisation des apprenants aux interactions interculturelles et à la possibilité ou non de pratiquer le *ta'ârof* dans ces échanges, ne soit plus à l'ordre du jour pour l'enseignante qui exprime son opinion quant à la pratique du *ta'ârof* dans la société iranienne en suggérant aux apprenants de moins pratiquer le *ta'ârof* et de changer de comportement. Sachant que dans ce cours, c'étaient d'abord les apprenants qui avaient développé une vision critique du *ta'ârof*, exprimant leur souhait de ne pas avoir à le pratiquer, cette remarque n'apparaît pas vraiment nécessaire. On peut donc se demander si en s'adressant aux apprenants, elle n'est pas en train de s'interroger elle-même.

Par ailleurs, si l'on se penche un peu plus sur les raisons que donnent AF2 et AF1 concernant la difficulté et l'impossibilité d'abandonner le *ta'ârof* dans la société iranienne, on constate que ce sont des facteurs externes qui sont décrits (« chez nous ce n'est pas acceptable », « les autres pensent qu'on est impoli », « c'est difficile », « c'est impoli »). En d'autres termes, chez AF2 et AF1, la volonté de ne pas pratiquer le *ta'ârof* existe mais c'est la société et les normes sociales qui les empêchent d'adopter un tel comportement. A la différence de ces deux apprenantes, il semblerait que pour l'enseignante Fariba, ce soient plutôt des conflits internes et identitaires qui seraient à la base de la difficulté qu'elle décrit de devoir se passer du *ta'ârof*. L'usage du pronom personnel « je » dans le tour 362 et les questionnements (369. E : [...] pourquoi elle s'est comportée comme ça ? pourquoi elle ne m'a pas demandé d'aller chez elle ou je ne sais pas de prendre de ce qu'elle mangeait) qu'elle formule montrent que Fariba est en train de s'interroger sur son propre rapport au *ta'ârof* et les difficultés qu'elle rencontre pour s'en

passer. Dans l'énoncé 364, malgré le passage du pronom « je » au pronom « nous », il nous semble que la réflexion qu'elle porte sur elle-même continue et elle décrit le *ta'ârof* comme un comportement contradictoire qui est « très profond dans notre personnalité » et c'est à cause de cela que « malheureusement » elle ne peut pas s'en passer. On constate donc qu'il y a également un certain processus réflexif qui se déclenche chez l'enseignante en faisant son cours et tout au long des dynamiques interactionnelles de classe.

Bien que nous ayons observé la présence d'un processus réflexif dans les dynamiques interculturelles, que ce soit chez les apprenants ou chez les enseignants, il y a rarement eu une évolution concrète des représentations de départ. Nous avons cependant pu observer un cas où la réflexion apportée par une apprenante et l'enseignant lui-même ont conduit à une complexification des représentations.

12.4.4. Traces d'une complexification des représentations sur la culture de l'autre

Une évolution des représentations de départ s'est produite dans le cours de Majid et surtout par l'intermédiaire d'une apprenante qui a déjà eu l'expérience de vivre à l'étranger. Lorsque l'enseignant interroge la classe sur leurs réactions face aux invitations en France en leur proposant de se mettre à la place de Samira (première activité), trois apprenants sur quatre affirment qu'ils accepteraient tout de suite l'invitation. AF2 ajoute même « mais oui, **j'accepte** parce que je sais que c'est la première fois et c'est la seule fois que » (tour 42) l'invitation sera prononcée, suggérant que le *ta'ârof* n'existerait pas en France. L'enseignant Majid demande alors à ses apprenants si à la place de Samira, ils auraient les mêmes doutes. AF2 bien qu'affirmant ne pas avoir de doutes, ajoute :

73. AF2 : [...] mais moi je voudrais ajouter quelque chose, j'ai une fois, quelques fois, j'ai vu par exemple en Suisse je servais *pistachios* des fruits à quelqu'un comme nous les Iraniens, mais les Suisses, les Neuchâteloises sont « ah vraiment ? » « tu es sérieux ? » je dis « oui ! pourquoi non ? » mais les Français, les Suisses sont comme nous les Iraniens une autre culture
74. E : ah d'accord, ils sont comme nous, ils posent d'abord la question de si tu es sérieuse ou pas si tu veux vraiment me donner ça ou pas ? donc ils sont un peu comme nous. D'accord

AF2 fait allusion à ce qu'elle a pu observer et vivre lors de ses échanges avec des Suisses et relève des ressemblances avec ce qu'elle a l'habitude de voir dans les interactions en Iran. L'évocation de cet exemple peut être enrichissante pour les apprenants car elle souligne un nouvel aspect des interactions entre Français (ou entre Suisses) qui n'était pas abordé jusqu'ici dans les échanges de classe et permet d'aller au-delà des représentations stéréotypées sur les

rapports interpersonnels en France. De plus, si jusqu'ici dans les échanges de cours, on insistait sur la différence culturelle, la remarque de AF2 souligne les points communs entre les deux cultures (« les Français, les Suisses sont comme nous les Iraniens »). Cela est justement l'objectif que nous poursuivions par l'introduction des extraits vidéo. A ce propos, les échanges qui ont eu lieu après le visionnage des extraits entre l'enseignant Majid et les apprenants révèlent également d'une complexification des représentations :

250. E : [...] après on a vu une sensation ou une situation de gêne que les personnes sentaient au moment de l'invitation donc voilà vous avez vu que les Français aussi dans certaines situations qui leur est favorable qui est bien pour eux, ils ont une sensation de gêne hein ? vous avez vu ça ? et euh voilà, parlons un peu de ces situations-là comment les Français vont gérer ces situations-là ? donc on revient à la première partie de cette étude, on a parlé de Samira, Samira elle a fait quoi pour l'invitation ?
251. AF2 : elle a douté
252. E : elle a douté hein ? parce qu'elle savait pas dans la culture française, comment est-ce qu'on doit réagir d'accord ? donc vous, en ayant regardé cette partie d'invitation et de proposition etc., est ce que vous vous êtes fait une idée de comment est-ce que les Français gèrent ce genre de situations les Français comment ils vont faire dans ce genre de situations ? ils acceptent tout de suite ? ils vont faire leur mijaurée ? ils font des manières ? ils refusent ? ils acceptent en hésitant ? ils refusent en hésitant ? comment ils font ? quelle expression est ce qu'ils utilisent les Français ? ils font comment ?
253. AF2 : ils acceptent en hésitant
254. E : les Français aussi ils acceptent en hésitant ?
255. AF2 et AF1 : oui
256. E : toi tu n'as pas vu ça Hamed ? tu n'es pas d'accord ?
257. AM4 : je pense que la femme refuse pour la première fois et que le jeune homme refuse l'argent la première fois
258. E : donc le jeune homme il accepte l'argent, il le met dans sa poche ou pas ?
259. AF1 et AF2 AF3 et AM4 : : oui
260. E : donc il accepte en hésitant
261. AM4 : oui

L'enseignant Majid, au tour 250, essaie de résumer ce qui a été vu dans les extraits vidéo et souligne l'information que les apprenants doivent retenir : « les Français aussi dans certaines situations qui leur est favorable [...] ont une sensation de gêne [...] ». L'allusion à la gêne ressentie par les Français est intéressante car elle n'apparaît pas dans les cinq autres cours et n'est pas relevée par les autres enseignants. L'usage de l'adverbe « aussi » dans l'énoncé met l'accent sur la ressemblance entre les deux cultures et l'adjectif « certain » permet de ne pas généraliser la gêne à toutes les situations d'interaction. Ces deux nuances apportées par l'enseignant permettent d'aller vers une sensibilité interculturelle ethnorelative.

Cela dit, il semblerait que Majid soit un peu perdu dans l'enchaînement des consignes qu'il veut donner aux apprenants. Toujours au tour 250, alors qu'il demande l'affirmation des

apprenants concernant la gêne ressentie par les Français, il n'attend pas leur réponse et change de sujet : « et euh voilà, parlons un peu de ces situations-là comment les Français vont gérer ces situations-là ? ». Encore une fois, avant que les apprenants aient eu le temps de réagir, il passe à un autre sujet et leur suggère de faire le lien avec la situation de Samira qui était abordée dans la première activité (« donc on revient à la première partie de cette étude, on a parlé de Samira, Samira elle a fait quoi pour l'invitation ? »). En effet, le choix des questions à poser aux apprenants ou la nature de la consigne à donner n'est pas du tout un acte anodin et étant donné que l'enseignant est en train de guider les apprenants dans la découverte de la culture de l'autre, il peut influencer la manière dont ils interprètent un document authentique (ou un comportement qu'ils observent) et peut conduire les apprenants à avoir une vision ethnocentriste ou ethnorelative de l'autre. Seule une auto-confrontation pourrait nous permettre de définir s'il était conscient des conséquences de ses consignes ou pas.

Finalement, l'angle d'attaque qu'il décide de prendre fait le lien entre ce que les apprenants ont observé dans les vidéos et l'utilité de leur observation (de leur nouvelle connaissance) pour la résolution de la situation-problème initiale (le cas de Samira).

En effet, au tour 252, l'enseignant invite les apprenants à revenir sur leurs observations et à réfléchir sur la manière dont les Français réagiraient aux invitations. Il fait une liste de propositions dans laquelle AF2 choisit « ils acceptent en hésitant ». Voyant qu'AM4 ne réagit pas à la suggestion donnée par AF2, Majid essaie de l'assister en lui rappelant ce qui dans les vidéos est le signe, d'après lui, qu'en France, on accepte en hésitant. La tournure « accepter en hésitant » est intéressante car elle suggère que les Français ne refusent pas comme les Iraniens lorsqu'ils font du *ta'arof* mais en même temps, ils n'acceptent pas toujours directement comme le suggéraient les apprenants en début du cours. Cela dit, contrairement à l'énoncé où l'enseignant a relativisé le sentiment de gêne chez les Français en précisant que cela apparaissait dans « certaines situations », la tournure « les Français acceptent en hésitant » ne présente plus le même souci de relativité. Malgré cela, il est intéressant de noter l'effort de l'enseignant pour attirer l'attention des apprenants sur les stratégies langagières utilisées par les locuteurs pour exprimer l'hésitation en français. AF1 fait alors référence à « je dois penser » qui peut être considéré comme un acte de parole feinte permettant de ne pas refuser directement l'invitation mais de voir si l'interlocuteur renouvellerait son invitation ou pas. L'enseignant souligne également que la personne qui refuse l'invitation donne « des raisons valables » pour justifier son refus mais qu'elle accepte après les insistances de l'hôte. Il attire alors l'attention des

apprenants sur l'extrait où le jeune homme qui gagne au poker refuse les 100 euros et demande aux apprenants de réfléchir à la raison de son refus :

262. E : et puis euh, voilà par exemple le jeune homme, quand il a récupéré les 100 euros, il était content de prendre les 100 euros mais au départ il a refusé, à votre avis, il a refusé parce que la culture française elle est proche à notre culture iranienne ? ou pourquoi il a refusé ? au départ
263. AF2 : euh je pense que ça ne dépend pas des cultures iraniens et des culture français, ça dépend on a des pyramides de Maslow en psychologie en sociologie, euh nous les hommes, les humains, on a des variants différents euh manières euh pour tous réagir dans les mêmes situations les mêmes choses par exemple les Iraniens, les Français les Suisse pas différent. Quand quelqu'un nous invite chez lui pour la première fois on hésite, si on accepte ou non, mais la deuxième fois on accepte normalement espacialement quand quelqu'un qui nous invite chez lui par exemple dit quelque chose par exemple informelle par exemple dit non non ne m'appelle pas Madame dit Fabienne ou par exemple dit quelques compliments,
264. E : Ah très bien
265. AF2 : ou par exemple l'homme dit il joue bien donc je peux le présenter aux groupes qui organisent
266. E : très bien très bien tu as insisté sur un bon point. Je pense que les Français, une fois que la personne est gênée face à l'invitation, ils vont toi tu dis dans n'importe quelle culture c'est comme ça, que ce soit la culture iranienne japonaise américaine etc. donc on a tendance à ne pas accepter tout de suite parce que dans la sociologie une pyramide hiérarchique etc. chacun va avoir la même réaction une fois qu'il aura une proposition et puis tu dis que c'est normal de refuser pour la première fois mais euh après plusieurs fois d'insistance on finit par accepter et puis tu as tu as dit que, ce que j'ai trouvé intéressant dans tes paroles, c'était que pour sortir de, parce que la personne qui va refuser il est un peu gêné pour refuser n'est-ce pas ? donc c'est encore comme nous en Iran donc quand on fait le ta'ârof, on est un peu gêné donc on voit la même chose chez les Français aussi, on voit que les Français aussi sont un peu gênés pour lier pour tisser des relations familiers, les Français comme nous les Iraniens sont un peu gênés, donc pour l'autre personne qui fait l'offre, pour prendre cette gêne, pour se débarrasser de cette gêne-là, on va utiliser des mots familiers,
267. AF2 : oui
268. E : par exemple à la fin, dans le dernier extrait qu'on a vu quand l'homme qui faisait du business avec le cigare il a voulu aller à l'hôtel il y a l'hôte de la maison qui a dit reste ici je te prépare ton lit après il a dit t'es sûr ? hein ? c'est pour le rassurer un peu pour lui prendre la gêne etc. mais voilà donc mais moi j'ai remarqué quelque chose d'assez particulier aussi, c'était que nous les Iraniens on insiste vraiment beaucoup, et on refuse vraiment beaucoup, on hésite vraiment quoi mais chez les Français, c'est c'est pas tellement que chez nous les Iraniens. Pourquoi il y a cette différence de culture d'après vous ? pourquoi nous les Iraniens on a tendance ? Neshât¹⁹⁵ au début a fait la remarque que peut être que Samira elle était timide c'est-à-dire que nous les Iraniens nous sommes timides face à ce genre de situation, c'est ça que tu voulais dire ? dans la culture iranienne il y a ce genre de timidité ? hein ? vous êtes d'accord avec elle ?

L'invitation de l'enseignant à réfléchir à la raison du refus dans le jeu déclenche un processus réflexif chez AF2 qui l'amène à faire un lien entre les phénomènes qu'elle observe dans le cours, la comparaison de la culture iranienne et française et ses connaissances théoriques en

¹⁹⁵ Prénom de fille

psychologie. Elle propose alors une vision de la construction des rapports interpersonnels qui va au-delà des traits spécifiques à une (ou deux) culture(s). Elle suggère que les êtres humains présentent tous le même réflexe dans certaines situations. Le fait de se sentir mal à l'aise lorsqu'on est invité chez une personne pour la première fois est donc quelque chose de naturel et n'est pas lié aux origines culturelles des individus. Elle nourrit sa réflexion en se basant également sur les éléments observés dans les extraits vidéo, à savoir que pour détendre l'atmosphère et mettre l'interlocuteur à l'aise, on peut avoir recours à un langage familier ou faire des compliments.

Les remarques de AF2 sont applaudies par l'enseignant qui la complimente. Il s'engage alors lui-même dans un processus réflexif qui se manifeste d'un côté par ses prises de parole assez longues (tours 272 et 274) et d'un autre côté par l'usage de la première personne (« je pense que », « moi j'ai remarqué quelque chose »). Il insiste encore une fois sur les points de ressemblance entre les deux cultures (« les Français comme nous les Iraniens sont un peu gênés », « donc c'est encore comme nous en Iran donc quand on fait le *ta'ârof*, on est un peu gêné donc on voit la même chose chez les Français aussi ») dans le tour 272, mais il souligne également une différence (« donc mais moi j'ai remarqué quelque chose d'assez particulier aussi, c'était que nous les Iraniens on insiste vraiment beaucoup, et on refuse vraiment beaucoup, on hésite vraiment quoi mais chez les Français, c'est c'est pas tellement que chez nous les Iraniens »). Il suggère donc que même si dans les deux cultures on peut se sentir gêné devant une invitation spontanée, le degré d'insistance ou de refus n'est pas le même dans une situation similaire. Ces remarques relèvent d'une prise de conscience pragmatique sur les deux cultures source et cible qu'il partage avec les apprenants.

La dynamique interculturelle déclenchée dans ce cours a abouti à la complexification des représentations sur la pratique des invitations en France. Cela est lié d'une part au travail de guidage de l'enseignant qui attire l'attention des apprenants sur les éléments qu'il considère nécessaires pour la construction d'une compétence culturelle chez les apprenants et qui pourraient leur être utiles dans les interactions interculturelles futures. D'autre part, les apports de l'apprenante AF2 en termes de récit d'expérience interculturelle et de connaissance théorique sur la psychologie sont indéniables. Ses remarques ont enrichi le débat sur la culture française et ont permis de porter une nouvelle interprétation des rapports interpersonnels qui dépasse les limites d'une comparaison culturelle.

Il est également intéressant de noter que lors de ces échanges de classe, la réflexivité ne se limite pas seulement aux apprenants mais comme nous avons pu le constater, cela peut aussi apparaître chez l'enseignant qui a vu son point de vue évoluer et s'enrichir.

12.4.5. Construction de représentations sur l'autre

Nous avons évoqué plus haut la représentation des Iraniens sur l'absence de *ta'ârof* en France ou le fait de s'exprimer directement en français. Cela est également présent chez les enseignants, dont Kamyar qui suggère qu'en France on peut dire directement qu'on a faim lorsqu'on est invité chez un(e) ami(e) français(e). Cela pourrait éventuellement se produire en France si les amis sont très proches mais ce n'est pas un fait naturel comme ce qui est présenté par Kamyar ou ce qui est imaginé par les apprenants iraniens. Dans l'extrait ci-dessous tiré de son cours, AF2 évoque le cas de sa cousine qui est Française et ne comprend pas le *ta'ârof* et « fait tout ce qu'elle veut ». L'enseignant lui demande alors de donner un exemple :

125. AF2 : par exemple uhm le repas par exemple, quand elle a faim, elle demande tout de suite quelque chose
126. E : Uhm, elle dit que j'ai faim
127. AF2 : oui par exemple
128. E : alors qu'en Iran vous faites quoi ? (petit rire)
129. AF1 : ne dit pas (rire)
130. E : vous ne dites pas quand vous avez faim ?
131. AF1 : uhm
132. E : quand vous êtes chez votre tante ou votre oncle quand vous avez faim vous dites pas que vous avez faim ?
133. AF1 : **non** chez oncle c'est c'est
134. E : c'est normal
135. AF1 : oui mais chez autres euh j'ai, *tarof kardan chi mishe*¹⁹⁶ ?
136. E : ah vous êtes mal à l'aise quand vous êtes chez euh chez quelqu'un que vous ne connaissez pas très bien
137. AF1 : je meurs de faim (rire)
138. E : ok ben imaginez-vous, tu vas aller au Canada et vous vous voulez aller en France et si vous avez faim, un ami français ou française vous invite et vous allez chez lui ou chez elle, et vous avez faim
139. AF1 : uhm
140. E : euh et vous savez que les Français **disent**, qu'ils ont faim
141. Uhm
142. E : qu'est-ce que vous allez faire ? vous pensez que ça va être facile ? de faire comme les Français ?
143. AM3 : moi je vais garder, ma culture et je ne vais dit pas
144. E : je ne vais pas dire

¹⁹⁶ « comment on dit faire du ta'ârof ? »

145. AM3 : que je suis faim

Ce qui est intéressant dans cet extrait est qu'on peut voir comment les représentations sur l'autre se construisent. Le comportement de la cousine française est remarqué par AF2 qui l'associe à une différence culturelle et bien qu'inhabituel, il n'est pas considéré impoli mais, au contraire, justifié par une norme existante dans cette culture. En d'autres termes, le fait de dire directement qu'elle a faim ou de demander quelque chose à manger est envisagé comme un fait culturel pratiqué en France. La différence avec « ce qu'on fait en Iran » est soulevée par l'enseignant (« 128. E : alors qu'en Iran vous faites quoi ? ») avec la conjonction « alors que ».

Dans cet échange, on peut observer une ouverture vers la culture de l'autre de la part des apprenants et de l'enseignant qui ne jugent pas le comportement de la cousine à travers les filtres de leur culture. Il faut cependant souligner que le manque de connaissance sur la culture de l'autre les conduit à considérer comme normal un comportement qui pourrait dans certaines situations être considéré impoli en France. Par ailleurs, alors que le comportement iranien est relativisé par l'enseignant et les apprenants, qui soulèvent le rôle que peut jouer le type de relation entre les locuteurs (familier ou plus formel) dans les tours 132 à 137, le comportement français est généralisé et présenté de manière homogène (« 140. E : [...] vous savez que les Français **disent**, qu'ils ont faim »). Cette absence d'hétérogénéité s'explique par le manque de familiarité des enseignants concernant les rapports interpersonnels en France¹⁹⁷.

Le manque d'une formation appropriée en compétence interculturelle s'observe dans la suite de l'échange où l'enseignant Kamyar effectue un réagencement contextuel (Cicurel, 2002b) et propose à ses apprenants de se projeter dans une situation de contact direct avec l'autre (Canadien ou Français) et de réfléchir à la réaction qu'ils auraient dans une telle situation : allaient-ils dire comme les Français qu'ils ont faim directement ou réagirait-ils comme ils le feraient dans leur propre culture ? Pensent-ils qu'il serait facile pour eux de se comporter comme les Français ? Cette incitation à la réflexion et la réponse donnée par AM3 qui dit vouloir garder sa culture iranienne sont intéressantes et demanderaient à être approfondies. Pourtant, l'enseignant Kamyar abandonne l'échange à cet instant et passe à l'activité suivante. La prise de parole reste donc limitée à une occasion pour les apprenants de pratiquer la langue

¹⁹⁷ A ce sujet, nous pouvons aussi ajouter le cas de l'enseignant Maziar. Une apprenante (AF4) l'interroge au sujet des relations hommes-femmes en France et voulait savoir lors des sorties au restaurant, si c'était l'homme qui payait ou bien s'ils partageaient les frais. L'enseignant Maziar répond alors que « normalement chacun paye sa part » (tour 265).

à l'oral sans entrer dans un questionnement plus approfondi impliquant des questions identitaires dans l'apprentissage d'une langue-culture.

Les représentations sur l'autre se construisent donc par une opposition à la culture source des apprenants. Ce qui n'est pas normal chez nous, n'est pas impoli pour l'autre car cela fait partie de sa culture. Même si une telle vision relève d'une sensibilité ethnorelative, elle peut aussi présenter un risque. L'anecdote évoquée par l'interviewé Azin dans le chapitre 4¹⁹⁸ de la thèse illustre bien ce risque. En effet, bien que le comportement d'un garçon français (mettre le bras sur son épaule) qu'elle vient de rencontrer lui paraît hors norme et déplacé, elle ne proteste pas et l'interprète comme étant lié à sa culture. Contrairement à la culture iranienne où il y a beaucoup de contraintes à respecter avec le sexe opposé, elle considère la France comme un pays ouvert où un tel geste serait admis en tant que signe d'amitié et non pas de séduction.

Dans le cours de Kamyar, bien qu'un processus réflexif soit en cours, la simplification de la culture de l'autre qui est le résultat d'un contraste entre les deux cultures source et cible, ne favorise pas une prise de conscience pragmatique puisque les facteurs contextuels et relationnels sont ignorés pour la conception de la culture de l'autre et le discours relève davantage de représentations que d'une analyse des pratiques.

Tout au long de cette partie, nous avons pu constater que l'enseignant joue un rôle important dans le processus réflexif qui peut se déclencher dans les dynamiques de classe. Cependant l'approche retenue par l'enseignant pour la sensibilisation à la culture de l'autre peut impacter les dynamiques interculturelles et la réflexion que l'apprenant porte sur sa culture et la culture de l'autre.

12.5. Place de l'enseignant dans le développement d'une sensibilité interculturelle

La simple interaction de l'apprenant avec un support, qu'il soit authentique ou fabriqué, ne suffit pas à éveiller une sensibilité interculturelle chez lui et celui-ci a besoin d'être guidé par une tierce personne qui pourrait l'aider à percevoir la complexité de la réalité de l'autre (Aden & Turner, 2007). Ce rôle peut être joué par l'enseignant qui, étant plus sensible à l'importance

¹⁹⁸ Cf. « 4.7.6. Relations de séduction »

d'une compétence interculturelle, pourrait accompagner les apprenants vers la découverte de la culture de l'autre dans sa complexité.

Du côté des enseignants iraniens, nous avons pu relever des stratégies d'étayage utilisées afin de guider les apprenants vers le sujet du cours ou afin de les aider à nuancer leurs propos ou d'attirer leur attention sur des facteurs interactionnels pour le développement de nouvelles connaissances de l'autre. Nous avons pu relever deux types de posture chez les enseignants qui expliqueraient leur conception de l'enseignement de la culture. En effet, l'enseignant peut avoir un rôle d'accompagnateur et de guide qui encourage les apprenants à partager leurs expériences et leurs connaissances ou bien avoir une conception de l'enseignement de la culture comme une connaissance solide qu'il se doit de transmettre aux apprenants.

12.5.1. L'enseignant accompagnateur de la découverte de la diversité

A travers des extraits tirés des cours de Nina et de Majid, nous avons pu voir le travail de guidage que l'enseignant joue dans la réalisation de la séquence afin d'attirer l'attention des apprenants sur certains aspects des interactions entre Français auxquelles ils n'auraient pas accordé l'attention souhaitée. Comme on a pu le voir, le rôle de guide n'est pas toujours aisé puisque l'enseignant doit trouver la question appropriée et la consigne adéquate à donner aux apprenants afin d'animer les débats.

L'enseignant peut également voir son statut de référent être menacé lors des échanges autour des thématiques culturelles. En effet, les enseignants n'ont pas toujours la connaissance nécessaire pour répondre aux questionnements des apprenants sur la culture de l'autre lorsque ceux-ci émergent dans les interactions de classe. Dans ces cas, on pourrait s'attendre à ce que cela soit pris comme une menace à leur face ou à leur statut d'autorité. Ce n'est cependant pas ce que nous avons observé chez l'enseignant Kamyar qui, à la question d'une apprenante au sujet de l'interprétation d'un comportement par les Français comme poli ou impoli, répond en disant qu'il ignore la réponse :

- 227. AF2 : mais je pense que c'est, impoli
- 228. E : c'est impoli ? d'accepter ou de ne pas accepter ?
- 229. AF2 : non accepter après quelques fois ?
- 230. E : pour nous ou pour les Français ?
- 231. AF2 : pour les Français
- 232. E : ah bon ? moi je ne sais pas c'est comment. Peut-être vous voulez demander à elle

En 232, il suggère même aux apprenants de s'adresser à l'observatrice qui a, en l'occurrence, conçu le cours et devrait avoir la réponse. Il n'insiste pourtant pas sur sa proposition et poursuit l'échange. Il faut noter que Kamyar est le seul enseignant à avoir déclaré de manière directe ne pas détenir la connaissance qui lui permettrait de répondre à la question des apprenants.

Dans d'autres cas, ce n'est pas la question mais la remarque sur la culture de l'autre, apportée par un(une) apprenant(e) France, qui a fait objet de débats ou de réflexion. Dans l'extrait ci-dessous tiré du cours de Fariba, les échanges portent sur le troisième cas de malentendu proposé dans la troisième activité. Il s'agit d'une situation où une coréenne demande à son amie iranienne ce qu'elle voudrait boire. Celle-ci répond alors que « de l'eau suffira », l'amie coréenne lui apporte alors de l'eau et se sert du jus de fruit.

274. E : Alors qu'est ce qui arrive ?
275. (silence)
276. E : Est-ce qu'on demande à nos invités qu'est-ce qu'on veut boire ?
277. (silence)
278. E : vous demandez ?
279. AF2 : non
280. AF4 : euh oui, nous demandons si vous voudrez thé ou café ?
281. E : oui, vous voulez prendre du thé ou du café.
282. AF4 : mais en dans les autres pays quand quelqu'un demande vous voudrez boire, c'est alcool normalement, spécialement en pays Asie ?
283. E : oui les pays asiatiques
284. AF4 : boire est politesse avec ton ami, ton collègue
285. E : oui boire avec l'invité
286. AF2 : excusez-moi, son façon est poli ou normal ?
287. E : qui ? l'ami coréen de Sima ?
288. AF2 : oui
289. E : qu'est-ce que vous pensez ? parce que en fait, chez nous il y a du *ta'ârof*, on fait des manières, on essaie d'être poli modeste « non c'est pas la peine d'apporter quelque chose ! » « juste de l'eau ça suffirait », « on va prendre du pain » je sais pas quelque chose de simple. Mais, chez les autres pays, chez les Européens je sais pas même chez les pays asiatiques comme les Coréens alors on ne fait pas de façon, quand vous dites je bois de l'eau c'est-à-dire vous avez envie de boire de l'eau, alors il y a du jus de fruit, il y a du café, du thé, je sais pas il y a d'autres boissons, il va vous servir juste de l'eau ce n'est pas du tout impoli, mais pour nous, ça pose un problème, on est triste, dans cette situation. Pourquoi ?
290. AF4 : nous attendons beaucoup faire manière
291. E : ahan, nous attendons beaucoup de manières, nous attendons qu'il fasse la mijaurée aussi, alors nous faisons notre mijaurée et nous attendons qu'il insiste ou qu'elle insiste, d'accord ? est-ce que ça vous est arrivé une situation comme ça ?

Au tour 276, l'enseignante souligne la différence culturelle qui a pu être à la base du malentendu décrit. Pour Fariba, lorsqu'on reçoit un invité en Iran, on ne lui demande pas ce qu'il voudrait

boire mais on apporte directement quelque chose à boire¹⁹⁹. Mais ce qui est l'objet de notre attention dans cette séquence apparaît à partir du tour 282. AF4 partage en effet sa connaissance sur les coutumes des « pays étrangers » et spécialement d'« Asie » en ce qui concerne l'invitation à boire. Selon elle, il s'agirait de l'alcool et l'acceptation de l'offre représenterait un geste de politesse. L'enseignante qui semble ne pas avoir une telle connaissance sur le sujet affirme simplement les propos d'AF4. Jusqu'à ce que AF2 interroge non pas la remarque d'AF4 sur les pays asiatiques mais le comportement de l'amie coréenne décrit dans l'extrait de malentendu. Elle voudrait savoir si cela est poli de servir simplement de l'eau à l'invité et de se servir du jus de fruit²⁰⁰.

La stratégie argumentative que l'enseignante Fariba utilise en 289 pour répondre à la question est intéressante. En effet, elle se base sur la connaissance qu'elle a de sa propre culture et sur les connaissances fournies par AF4 sur les pays asiatiques pour trouver une réponse à la question d'AF2. Elle part de ce qui est connu pour elle (« chez nous »), c'est-à-dire la pratique du *ta'ârof* et les valeurs de modestie et de politesse que le locuteur essaie de communiquer à travers des formules ritualisées utilisées dans une telle situation comme « non c'est pas la peine d'apporter quelque chose ! », « juste de l'eau ça suffirait », « on va prendre du pain » pour arriver aux cultures autres, c'est-à-dire « chez les autres pays », « chez les Européens », « chez les pays asiatiques comme les Coréens ». En se basant sur le principe que le *ta'ârof* est spécifique à la culture iranienne, elle conclut que cette pratique n'existerait pas à l'extérieur du pays et propose donc de ne pas interpréter le comportement de l'autre à travers les filtres du *ta'ârof*. Un comportement qui peut paraître impoli en Iran, ne l'est pas forcément dans un autre contexte culturel (« ce n'est pas du tout impoli »). C'est pour conduire les apprenants vers une vision ethnorelativiste qu'elle propose en tour 353, après avoir débattu sur un autre exemple similaire, que l'enseignante Fariba ajoute : « vous voyez il y a beaucoup de choses comme ça qui est poli pour nous et qui n'est pas acceptable dans d'autres cultures ».

¹⁹⁹ Notons simplement au passage que le point soulevé par l'enseignante est confirmé par AF2 (tour 279) mais contesté par AF4 qui ajoute « oui, nous demandons si vous voudrez thé ou café ? ». Cette différence dans le comportement à adopter dans une situation similaire montre le rapport différent que les membres d'une même communauté peuvent avoir vis-à-vis d'un phénomène socioculturel. Cela révèle l'existence d'une hétérogénéité culturelle dans la société iranienne face à la pratique du *ta'ârof*.

²⁰⁰ On peut supposer un processus réflexif chez cette apprenante qui s'interroge sur la politesse ou l'impolitesse d'un comportement chez l'autre. Bien qu'à la suite de l'échange et à la fin du cours, AF2 exprime un avis défavorable vis-à-vis de la pratique du *ta'ârof* dans les interactions, il semblerait que le traitement inégalitaire présenté dans l'extrait apparaît à ses yeux comme un comportement impoli.

Le fait d'introduire les connaissances apportées par AF4 dans son raisonnement peut constituer un élément encourageant pour cette apprenante qui voit que sa connaissance de la culture de l'autre a été valorisée par l'enseignante Fariba. Une valorisation des connaissances apportées par l'apprenant est également observée chez l'enseignant Majid que nous avons évoqué plus haut²⁰¹ et que nous rappelons ici. Il s'agit en effet de la remarque de l'apprenante AF2 qui, en début du cours, partage une expérience qu'elle a vécue en Suisse :

73. AF2 : non plus mais moi je voudrais ajouter quelque chose, j'ai une fois, qq fois, j'ai vu par exemple en suisse, je servais pistachios des fruits à quelqu'un comme nous les Iraniens, mais les Suisses, les Neuchateloises sont ah vraiment ?! tu es sérieux ? je dis oui ! pourquoi non ? mais les Français, les Suisses sont comme nous les Iraniens une autre culture
74. E : ah d'accord, ils sont comme nous, ils posent d'abord la question de si tu es sérieuse ou pas si tu veux vraiment me donner ça ou pas ? donc ils sont un peu comme nous. D'accord.

La réaction de l'enseignant Majid (« ah d'accord, [...] ») montre qu'il n'avait pas connaissance de l'existence d'un tel comportement hors de l'Iran mais tire profit de ce témoignage et souligne les ressemblances qu'il y a entre les deux cultures. En fin du cours également, lorsque l'apprenante AF2 fait référence au triangle de Maslow, celui-ci valorise cet apport et l'encourage dans la réflexion qui a été apportée (« très bien très bien tu as insisté sur un bon point »). Similairement à l'enseignante Fariba, Majid se base également sur cette réflexion dans les tours qui suivent afin de construire son argument.

La posture de guide et d'accompagnateur à la découverte de la diversité qui existe dans la culture de l'autre peut favoriser le développement d'une sensibilité interculturelle ethnorelative. Cependant, cela n'est pas le cas de tous les enseignants et nous avons pu observer aussi dans notre corpus une approche qui privilégie principalement la transmission d'un savoir culturel.

12.5.2. L'enseignant transmetteur de savoir culturel

Nous avons pu observer l'existence d'une conception de l'enseignement de la culture comme transmission d'un savoir chez l'enseignant Maziar. Une telle vision est surtout observable à la fin de la séance :

255. E : [...] d'accord, ça c'était notre activité pour aujourd'hui, la leçon c'est que quand vous allez en France ? quand on vous invite ?
256. Les apprenants : accepte tout de suite
257. E : accepter, tout de suite
258. AF9 : ou hésite quelque chose c'est bon

²⁰¹ Cf. « 12.4.4. Traces d'une complexification des représentations »

259. E : mais pas beaucoup, ne dites pas que je ne viens pas parce que après vous allez avoir faim

Au tour 255, l'enseignant essaie de résumer la notion qui a été vue dans le cours en s'assurant que l'objectif a été atteint. L'affirmation des apprenants qui indique que lorsqu'ils sont invités en France, ils accepteraient tout de suite l'invitation, confirme qu'ils ont bien compris « la leçon ». Nous pouvons donc supposer que pour Maziar, l'objectif du cours était de transmettre une connaissance culturelle aux apprenants sans vouloir les sensibiliser à une conscience interculturelle. Il insiste donc davantage sur les différences culturelles en donnant une vision homogène de la culture de l'autre. Selon Kramsch (2013), lorsque l'enseignant a une conception selon laquelle « une » langue égale à « une » culture, il procède à l'enseignement des règles socioculturelles de la même manière qu'il travaille les règles de grammaire.

En discutant avec Maziar quelque temps après le cours, il nous a expliqué que son objectif par cette question était de vérifier que les apprenants avaient bien compris le sujet du cours. Il la présente comme une « check question » en faisant référence aux techniques de classe proposées par les formateurs d'« iHouse », une institution internationale spécialisée dans l'enseignement des langues et qui collabore avec l'institut où travaille Maziar. En effet, à l'instar d'une règle de grammaire, il vérifie l'assimilation d'une connaissance culturelle auprès des apprenants²⁰².

Maziar finit donc le cours en donnant une vision assez simple et cohérente des invitations en France. Il est vrai que comme on l'a vu dans un contexte d'interaction directe (chapitre 6, deuxième partie), la simplification permet de faire des catégories et de réduire l'insécurité ressentie par l'apprenant dans des situations de communication directe. Il est possible que dans le contexte exolingue d'apprentissage, les apprenants aient également besoin d'une certaine sécurité dans leur compréhension de l'autre. L'on observe cependant que l'apprenante AF9 remarque un point qu'elle a pu observer dans les extraits vidéos, à savoir qu'on peut hésiter avant d'accepter une invitation. Cette remarque semble perturber l'image de cohérence que l'enseignant voulait présenter. Il réagit alors en soulignant qu'il ne faut pas refuser une invitation car son refus risque d'être pris au sérieux.

²⁰² Il ajoute également que la question servait à préciser aux apprenants que l'objectif du cours n'était pas seulement de regarder des vidéos pour faire passer le temps de la classe mais qu'il y avait un but dans l'activité proposée. Le besoin qu'il ressent de rappeler clairement le sujet du cours fait écho à la pression ressentie par les enseignants qui se doivent de répondre aux attentes des apprenants. La pratique des notions culturelles dans la classe susciterait, selon l'expérience de Maziar, une résistance et des protestations de la part des apprenants préférant que le temps du cours soit consacré aux contenus linguistiques. Présenter la culture comme une connaissance diminuerait le risque de telles contestations de la part des apprenants. Cela montre également comment les reproches possibles des apprenants peuvent affecter l'approche pédagogique de l'enseignant qui voudrait aborder la culture dans la classe de FLE en Iran.

Il est important de préciser qu'en suggérant aux apprenants que le *ta'ârof* ne se pratique pas dans les invitations en France (et de manière plus générale dans les interactions en dehors d'Iran), l'enseignant Maziar favorise le développement d'une connaissance culturelle chez les apprenants iraniens. Le développement d'une connaissance culturelle est une nécessité surtout lorsque les deux cultures en question sont assez éloignées. En effet, Beacco (2018 : 57) suggère que « le pôle de connaissance est à privilégier pour les publics « lointains », qui connaissent peu les sociétés où la langue enseignée se parle ». En cela, la démarche de Maziar est conforme au développement d'une connaissance culturelle. Cela dit, ce qui manquerait dans sa démarche est l'absence de nuances situationnelles et contextuelles dans la formulation finale (ci-dessus) qui suggère une vision homogène de la culture de l'autre. Sachant que les apprenants iraniens ont tendance à avoir une vision des Français (ou des Européens) qui consiste à s'exprimer directement et « franchement » avec eux, le danger d'une telle conception serait qu'en effaçant la pratique du *ta'ârof* des interactions en France (ou hors d'Iran), les apprenants tendent à croire à une absence totale du travail de figuration (de politesse), qui serait essentiel à la construction et au maintien des rapports interpersonnels dans les interactions.

L'échange qui suit la séquence qui vient d'être commentée nous donne plus de précisions sur la conception de l'enseignant Maziar de la place de la culture dans l'enseignement du FLE (ou des langues étrangères). En effet, l'un des risques auquel s'exposent les enseignants en travaillant sur des sujets culturels se manifeste surtout lorsqu'ils interrogent les apprenants sur leur propre point de vue. Il est alors possible de se retrouver devant des propos auxquels ils ne sont pas forcément préparés à réagir. C'est justement le cas de la suite de cet extrait où AF9 continue ainsi :

- 255. AF9 : pourquoi on sait, leur culture ? mais ils ne savent pas notre culture ?
- 256. E : parce que **nous** nous sommes en train d'apprendre leur langue, s'il y a un Français qui apprend le persan, il doit apprendre notre culture aussi. S'il y a un Français qui étudie le persan, et il vient en Iran, il doit respecter notre culture
- 257. AF9 : je sais mais ils ne savent pas.
- 258. E : *khob*²⁰³ ils doivent apprendre, c'est ce que nous nous faisons ici, c'est la même chose qu'on doit faire

La remarque d'AF9 qui est faite à la fin du cours porte sur la raison même de l'apprentissage de la culture de l'autre (de la culture occidentale). Elle soulève la relation hiérarchique et même hégémonique qui, à ses yeux, existe entre l'Occident et l'Orient (relation de pouvoir). Pour l'enseignant, qui ne s'est peut-être jamais posé une telle question, il paraît évident que

²⁰³ « Et bien »

l'enseignement de la langue « doit » être accompagné de l'apprentissage de la culture. Il n'accorde donc pas beaucoup d'importance à cette remarque et ne l'approfondit pas, d'autant plus que c'est la fin du cours. L'usage de la modalité déontique (le verbe devoir) ne laisse pas de place à une discussion ni à une négociation de points de vue et clôt le débat. Il est cependant intéressant de connaître la raison (ou l'expérience vécue) qui a poussé cette apprenante à avoir une telle vision de l'autre. Bien que relevant d'une certaine logique, la conception de l'enseignant ne laisse pas une place à la volonté de l'individu de choisir s'il voudrait s'adapter à la culture de l'autre et aucune place n'est accordée à une négociation identitaire.

Comme on l'a également vu dans l'analyse des entretiens avec les expatriés, le choix des termes d'adresse ou l'usage de certaines expressions de politesse a pu provoquer un conflit identitaire chez les apprenants qui refusaient d'adhérer à une certaine conception des rapports interpersonnels qui allaient à l'encontre de l'image qu'ils voulaient donner d'eux-mêmes. Maziar n'ayant jamais eu d'expérience de vie à l'étranger, n'a pas été confronté aux enjeux identitaires intervenant dans l'apprentissage d'une langue-culture et cela se manifeste dans sa conception de l'enseignement.

En effet, lorsque à la question qui consiste à dire ce qu'ils feraient à la place de Samira, deux apprenantes (contrairement au reste des élèves) répondent qu'elles n'accepteraient pas tout de suite l'invitation, l'enseignant s'étonne ou essaie de les dissuader d'adopter un autre comportement. Dans cet extrait, nous pouvons voir ses interactions avec l'une d'elles :

88. AF4 : peut-être je fais *nâz*, (petit rire) et la prochaine fois
89. E : je fais des manières
90. AF4 : oui (rire) mais après **si** ils
91. E : mais si tu fais ça, après on pense
92. AF4 : insistent
93. E : ça c'est un bon comportement ? de sa part ?
94. (les app parlent tous ensemble)
95. E : si la première fois elle dit non, après on dit que non alors vous pouvez pas venir, au revoir
96. AF4 : si ils **insister** après je fais d'accord
97. E : est ce que les Français ils insistent ?
98. Plusieurs apprenants : non
99. AF4 : ça dépend si ils, *neshoun dadan chi mishe* ?²⁰⁴ si ils
100. E : si ils sont sérieux ? pour leur invitation ?
101. AF4 : *na neshoun dâdan*²⁰⁵
102. E : s'ils montrent
103. AF4 : s'ils montrent quelque chose nouvelle, je euh essayer
104. E : quoi de nouveau tu attends ?
105. AF4 : par exemple manger quelque chose nouveau, ou aller quelque chose
106. (rire)

²⁰⁴ « comment on dit “montrer” ? »

²⁰⁵ « non montrer »

107. E : moi je suis un Français et si je t'invite à aller par exemple manger falafel tu n'acceptes pas mais euh si je t'invite à manger sushi tu acceptes ?
108. AF4 : oui

L'apprenante AF4 en 88 dit pratiquer le *nâz*, l'attitude qui consiste à se faire désirer en refusant les avances et les offres, en général, du prétendant. Cette attitude féminine est très présente dans la poésie iranienne pour décrire le mal que subit l'amant dans l'attente d'une réponse positive de sa bien-aimée. Concrètement, il peut aussi se manifester par des comportements verbaux et non-verbaux de séduction ou par une certaine intonation de la voix. En ce qui concerne AF4, nous n'avons pas retenu son comportement corporel mais son intonation correspond à cette attitude. Il semblerait que la pratique de *nâz* soit ancrée dans sa personnalité puisque même pendant le cours qui n'implique pas de situation de séduction, elle garde cette intonation particulière. Lorsque l'enseignant lui demande de se projeter dans une situation d'interaction avec un Français, elle ne peut donc pas se passer de cette attitude qui constitue une part de son identité et même de sa féminité. L'on peut donc supposer que la suggestion de Maziar d'accepter tout de suite l'invitation irait à l'encontre de l'image qu'elle voudrait donner d'elle-même. Sur insistance de l'enseignant, elle finit par accepter mais pas avant de poser une condition : le Français qui l'invite devra lui faire découvrir un nouveau repas ou un nouvel endroit.

Nous venons de voir comment la conception que l'enseignant a de la culture peut influencer son approche de l'enseignement. Il peut soit tendre vers la simplification de la culture et procéder à l'enseignement comme une transmission de connaissance ou bien privilégier l'échange et la réflexion autour de la culture de l'autre afin d'accompagner l'apprenant vers une sensibilité interculturelle ethnorelative.

Conclusion du douzième chapitre et réflexion sur les pistes d'une exploitation future

Ce chapitre était consacré à l'analyse des interactions en classe de langue. De manière générale la séquence didactique a été bien reçue et a pu sensibiliser les apprenants à l'importance d'une connaissance de la culture de l'autre dans les interactions interculturelles. Ces séances de cours et l'analyse des dynamiques interculturelles déclenchées lors des interactions de classe nous ont également permis de prendre conscience de certaines spécificités du public apprenant iranien, notamment en ce qui concerne le rapport à l'altérité.

- **Rapport à l'altérité chez l'apprenant iranien**

En effet, l'analyse du corpus a montré que le rapport à l'altérité extérieure et intérieure se traduit par une idéalisation de la culture de l'autre en lui accordant une évaluation positive contre un jugement négatif porté sur sa propre culture. La réaction d'attirance pour l'autre était quelque chose que nous avons supposé mais nous ne nous attendions pas à voir un rejet de leur propre culture chez les apprenants iraniens. Cette attitude peut s'interpréter par une sensibilité interculturelle encore ethnocentriste (Bennett, 1986). La plupart n'ont jamais eu de contact direct avec l'autre et par conséquent ont une vision homogène de l'étranger²⁰⁶. Leurs propos peuvent s'expliquer par ce qui est décrit par Bennett et Bennett (2001) comme une phase de défense dans laquelle l'individu est conscient des différences culturelles mais n'est pas capable de distinguer la diversité qui existe chez l'autre. Cependant l'attitude des apprenants correspond davantage à la variation renversée de la défense selon laquelle l'individu banalise sa propre culture, contre la culture de l'autre qui est considérée comme supérieure.

Cette recherche d'idéal chez l'autre qui a été observée dans les propos des apprenants de notre corpus pourrait relever d'une forme de motivation existentielle. « La motivation existentielle consisterait en un enjeu individuel et de groupe pour les apprenants, jeunes adultes, en quête d'identité culturelle et générationnelle dans les dynamiques sociales particulièrement complexes » (Beacco, 2018 : 41-42). En effet, comme on a pu le voir dans la première partie, l'isolement international du pays, le contrôle idéologique qui s'impose dès le plus jeune âge, et la volonté d'une jeunesse de s'ouvrir à l'autre (occidental) qui représente la modernité, amènent

²⁰⁶ Nous avons pu voir que c'était en l'occurrence l'une des apprenants (dans le cours de Majid) qui avait eu une expérience de vie en Suisse qui a apporté une vision nuancée de l'autre et a contribué à une complexification des représentations.

la jeune génération à développer une vision fantasmée (idéalisée) de l'autre à qui il associerait des valeurs (désirées) qui n'auraient pas de présence forte dans leur contexte de vie.

L'apprenant ayant une motivation existentielle ne cherche pas à se fondre dans la culture de l'autre et d'en assimiler les valeurs. L'influence de l'autre et ses valeurs ne fonctionne donc pas comme une force centrifuge l'incitant à une intégration mais plutôt comme une force centripète (Dreyer, 2009 : 41) où la culture étrangère devient une ressource pour le développement personnel, le développement d'une nouvelle identité qui s'approche davantage des habitudes occidentales que de sa propre culture. Cela pourrait paraître comme une tentative de la part de l'apprenant de se trouver une « troisième place » entre les deux cultures, cependant l'un des facteurs essentiels pour y arriver est la compréhension des deux cultures dans leur complexité, ce qui n'est pas vraiment le cas chez les apprenants iraniens. La nouvelle place recherchée est plutôt un idéal désiré et n'est pas le résultat du développement d'une compétence interculturelle.

En ce qui concerne le *ta'ârof*, nous avons constaté un rejet ou une prise de distance vis-à-vis de cette pratique de la part des apprenants. Cela peut relever d'une évolution dans l'usage du *ta'ârof* par la jeune génération qui l'associeraient à une conception traditionnelle des rapports interpersonnels. Ils pourraient, par conséquent, le trouver inadapté au monde moderne.

Il serait alors intéressant de croiser le rapport des apprenants au *ta'ârof* avant et après le contact direct avec l'autre. Comme nous avons pu le voir, lorsqu'ils se trouvent en Iran, la pratique du *ta'ârof* leur paraît encombrante dans les interactions et ils se focalisent sur l'aspect négatif de cette forme de politesse. En même temps, lors des entretiens avec les expatriés iraniens en France, certains Iraniens interrogés se plaignaient du caractère froid et peu serviable des Français qui s'expliquerait par une absence de la pratique du *ta'ârof* dans les interactions en France. Nous pouvons donc faire l'hypothèse que les apprenants prennent conscience de l'aspect positif du *ta'ârof* qui consiste à se montrer chaleureux, cordial et serviable envers l'autre seulement lorsqu'ils sont confrontés à un contexte socioculturel dans lequel cette forme de politesse ne se pratique pas dans les rapports interpersonnels. Ce constat est intéressant pour l'étude du *ta'ârof* et le rapport que les locuteurs iraniens peuvent entretenir avec cette pratique.

- **Processus réflexif et rôle de l'enseignant**

L'étude des dynamiques interculturelles de classe a montré qu'un processus réflexif était bien déclenché dans les cours, même si nous n'avons pas pu trouver beaucoup de traces concrètes d'une évolution ou d'une complexification des représentations. Il faut aussi noter que le

processus réflexif n'a pas toujours abouti à une sensibilité interculturelle ethnorelative chez les apprenants et les moments de cours pouvaient alterner entre une vision ethnorelative ou ethnocentriste de l'autre et de soi. Tantôt la diversité est remarquée chez l'autre et tantôt la culture de l'autre est présentée à travers des représentations simplifiées et stéréotypées.

Il est vrai qu'admettre que les facteurs contextuels peuvent entrer en jeu dans la construction des rapports interpersonnels en français peut être assez déstabilisant pour l'apprenant qui chercherait à construire une image fixe et simplifiée de l'autre qui rassure et donne un sentiment de sécurité et de confort. La représentation homogène de la culture étrangère faciliterait en quelque sorte sa compréhension. On a pu voir que l'enseignant joue un rôle important dans l'accompagnement des apprenants vers la découverte d'une diversité chez l'autre ou au contraire dans la construction d'une image simplifiée de l'autre.

Parmi les stratégies de guidage et d'accompagnement observées chez les enseignants, il a été remarqué que pour faire parler les apprenants sur la pratique du *ta'ârof* dans les interactions entre Iraniens, il était plus efficace de les interroger sur la norme de la société que sur leur propre pratique. En effet, nous avons pu voir que le rapport des apprenants au *ta'ârof* pouvait être différent ou représenter une diversité, ce qui a pu être quelque peu perturbateur pour les enseignants qui s'attendaient peut-être à des réponses plus homogènes. L'émergence de cette hétérogénéité peut justement être un moyen de réfléchir sur les facteurs individuels, relationnels et contextuels qui peuvent influencer une pratique sociale et langagière dans la langue source. La réflexion sur sa propre culture pourrait préparer les apprenants à voir aussi une complexité dans la culture de l'autre. Par ailleurs, nous avons observé que la présence de la modalité déontique dans le discours des enseignants n'encourage pas une démarche réflexive chez les apprenants.

Comme nous avons pu l'observer dans notre corpus, la conception que l'enseignant a d'un enseignement culturel et les stratégies de guidage et d'étayage qu'il met en place dans les interactions de classe jouent un rôle important pour la prise de conscience pragmatique et le développement d'une compétence interculturelle. Ce qui a manqué à notre analyse des interactions de classe et mériterait d'être développé dans nos travaux ultérieurs concerne justement ces stratégies d'étayage utilisées par les enseignants afin d'accompagner et guider les apprenants dans leur processus réflexif. La distinction de ces stratégies peut être favorable dans la formation des enseignants. Il serait bon dans de futurs travaux de recherche de se pencher également sur les interactions de classe qui ont eu lieu lors de la visualisation des extraits vidéo,

de voir si des dynamiques interculturelles ont pu émerger et d'étudier le rôle que les stratégies de guidage des enseignants ont pu y jouer.

- **Pistes pour une exploitation future**

Dans une optique de réflexion didactique, il est justement intéressant de travailler sur les représentations négatives qui sont décrites par les apprenants à propos de leur propre culture (du *ta'ârof*). Si l'on considère qu'une image négative de soi venant de l'autre est rarement acceptée (Morgan & Grimshaw, 2006 : 391), l'on peut essayer de concevoir des activités de situation-problème dans lesquelles ce sont les Français qui s'expriment sur le *ta'ârof* et parlent de leurs expériences des rapports interpersonnels en Iran. En d'autres termes, on pourrait exposer les apprenants à trois types de regard sur cette pratique : celui des Iraniens sur le *ta'ârof*, celui des Français (comparant le *ta'ârof* au mensonge) et enfin celui des Iraniens qui ont eu une expérience de mobilité ou de vie en France (en l'absence de *ta'ârof*, ils pourraient voir les Français comme froids et peu serviables).

En guise d'exemple, nous pouvons proposer une nouvelle activité qui pourrait remplacer la troisième activité de la séquence (avec les cas de malentendu) qui a été critiquée plus haut (12.4.3.). En effet, il nous a semblé que cette activité risquait de renforcer une image homogène de l'autre en insistant sur les différences et pouvait accentuer le regard négatif porté sur soi. Pour remédier à cette activité, et en nous inspirant du témoignage de l'un de nos interviewés français, nous avons conçu une situation/tâche problème :

Vincent est étudiant de la langue persane à l'Inalco à Paris et il a fait un séjour linguistique de 4 mois en Iran. Il partage son expérience sur le forum de l'université avec d'autres étudiants qui veulent partir en séjour linguistique en Iran.

Dans cet extrait, il raconte son expérience dans une famille iranienne. Lisez son témoignage et expliquez-lui s'il s'agissait d'un ta'ârof ou d'une vraie invitation. Aidez-le à comprendre le ta'ârof dans d'autres situations aussi.

Vincent, 28 ans, Ispahan

La première fois que je suis arrivé en Iran, je parlais assez bien le persan mais pas parfaitement. Après, Je pense que le problème de tous les Français, c'est le ta'ârof. On m'avait averti, on m'avait dit que les Iraniens font beaucoup de ta'ârof mais je ne savais pas que c'était comme ça... Quand je suis arrivé à Ispahan, j'ai rencontré des amis, des jeunes et ensuite, l'un de ces jeunes m'a présenté à sa famille : c'était une tante. Un soir on a diné ensemble avec toute la famille et le père de famille à la fin de la soirée m'a dit : « bemoun pishemoun », et je suis resté deux semaines chez eux et c'était très bien ! C'était mon premier voyage et je suis resté deux semaines chez une famille Ispahanaise. Mais aujourd'hui, quand j'y pense, je me demande si c'était une vraie invitation ou du ta'ârof. Parfois, j'ai l'impression que le ta'ârof, c'est de l'hypocrisie et parfois, c'est de la gentillesse. C'est vraiment compliqué le ta'ârof !

Afin de résoudre cette situation/tâche-problème, les apprenants seraient amenés à faire dialoguer leurs connaissances sur la pratique du *ta'ârof* avec les nouvelles connaissances qu'ils auraient acquises de la culture française lors du visionnage des extraits vidéo. Pour la réalisation de cette activité, les apprenants seraient également amenés à jouer le rôle d'un médiateur culturel en se basant sur leur propre connaissance culturelle, c'est-à-dire sur la pratique du *ta'ârof*. Ce rôle d'expert culturel pourrait être valorisant pour l'image qu'ils construisent d'eux-mêmes (ce serait à leur tour d'expliquer leur culture à un Français). De plus, à travers le témoignage présenté, les apprenants pourraient avoir accès au regard que l'autre (un Français en Iran) porterait sur leur culture et la compréhension (ou difficulté à comprendre) que quelqu'un d'extérieur pourrait avoir du *ta'ârof*.

Par ailleurs, notre objectif est également d'entraîner les apprenants à un exercice d'empathie. L'expression d'un sentiment d'empathie a été observée surtout dans la première partie de la séquence pédagogique. En effet, le témoignage de Samira était illustré par les émotions qu'elle ressentait (sentiment de doute, d'hésitation, d'égarement, de malaise, de honte, etc.). Cette présence d'émotions dans les situations-problèmes peut être bénéfique pour l'exercice de l'empathie car les apprenants ressentant ce qu'éprouvent les personnes se trouvant dans des situations problématiques, se mettent plus facilement à leur place et peuvent par conséquent mieux les comprendre.

Dans cette nouvelle situation/tâche-problème, la capacité de ressentir de l'empathie pour la difficulté rencontrée par l'autre (un Français) est de grande importance. L'apprenant d'un côté, en se mettant à la place de la famille iranienne, pourrait expliquer la raison de leur comportement et d'un autre côté, en essayant de comprendre pourquoi Vincent se sent perdu, il pourrait lui donner des éléments de réponse.

L'exploitation de cette activité pourrait également permettre d'attirer l'attention des apprenants sur l'hétérogénéité des opinions existantes dans une culture à propos d'un fait culturel. En effet, la situation décrite par Vincent, dans son témoignage, à propos de l'invitation, comporte une certaine ambiguïté et les apprenants iraniens peuvent ne pas être tous d'accord sur la sincérité ou pas de l'invitation faite à Vincent par l'hôte iranien. Cette ambiguïté peut donner l'occasion de débat entre les Iraniens où chacun devrait justifier son positionnement par des arguments métapragmatiques. Ce travail d'argumentation permettrait une prise de conscience pragmatique qui dans un cadre socioconstructiviste pourrait être enrichi par les apports des participants. De plus, en attirant l'attention des apprenants sur la pluralité des positionnements proposés dans

leur langue maternelle, cela peut suggérer l'existence de la même divergence d'opinions dans une autre culture et inviter les apprenants à avoir une opinion ethnorelativiste sur l'autre. En effet, selon Archer (1986 : 177, cité par Morgan & Grimshaw, 2006 : 393), « le meilleur antidote contre les stéréotypes est peut-être dans les difficultés que rencontre chaque groupe à se mettre d'accord sur son propre comportement ethnique ». De cette façon, nous pouvons espérer que les apprenants prennent conscience de l'importance de découvrir et de comprendre l'autre dans sa complexité.

Conclusion de la thèse

Notre objet était de comprendre les enjeux du développement de compétences pragmatiques et d'une sensibilité interculturelle chez les apprenants iraniens de FLE. L'origine de ce projet était liée à deux éléments : premièrement, l'augmentation du nombre d'apprenants iraniens de FLE préparant une émigration vers les pays francophones, qui a soulevé la question de leur formation aux compétences pragmatiques et interculturelles, et deuxièmement, l'identification des besoins spécifiques des apprenants iraniens dans la communication interculturelle, de manière à mettre en place une formation appropriée.

Notre recherche s'est développée en trois temps. Elle a consisté d'abord à présenter le contexte actuel de l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran qui est marqué par l'objectif d'émigration des jeunes iraniens. Le lien entre la motivation des apprenants et leur projet migratoire a été étudié du point de vue des enseignants et des apprenants. Nous nous sommes ensuite intéressée aux difficultés que les Iraniens et les Français rencontrent dans la communication interculturelle, respectivement, en France et en Iran. Le discours de ces expatriés sur leurs difficultés nous a conduit à nous intéresser à la socialisation conceptuelle (Kecskes, 2013) chez ces deux groupes. Enfin, dans une perspective de recherche-action, les résultats obtenus lors de l'analyse des difficultés rencontrées par les apprenants iraniens dans la communication interculturelle ont été utilisés pour l'élaboration d'une séquence didactique qui a été exploitée par six enseignants de FLE à Téhéran. Les interactions de classe lors de ces exploitations ont été analysées pour étudier l'efficacité de la séquence et pour comprendre les enjeux de la sensibilisation des apprenants iraniens aux compétences pragmatiques et interculturelles dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du FLE en Iran.

L'étude du champ motivationnel des apprenants, effectuée dans la première partie de la thèse, a montré un lien entre la motivation et l'objectif d'émigration. Cela a cependant été remarqué seulement dans le discours des enseignants qui distinguent les apprenants qui ont un projet d'émigration de ceux qui assistent aux cours par plaisir, pour le travail, ou plus généralement, pour des objectifs autres que l'émigration. La différence décrite par les enseignants réside principalement dans l'implication que les deux groupes montrent dans leur apprentissage. Selon les enseignants, dans la mesure où ils doivent obtenir un niveau B2 pour

leur dossier d'immigration, ces apprenants sont anxieux et peuvent contester la pertinence de certaines activités par rapport à leurs objectifs. Enfin certains enseignants considèrent que ces apprenants ont une vision superficielle de leur apprentissage. Cela va à l'encontre des réponses données par les apprenants dans les questionnaires. En effet, en ce qui concerne les compétences que les apprenants privilégient dans leur apprentissage et les activités qui abordent la culture, l'analyse des questionnaires n'a pas montré de distinction entre ceux qui ont un projet d'émigration et les autres apprenants. Les deux groupes accordent de l'importance aux quatre compétences (production écrite et orale, compréhension écrite et orale) et ne négligent pas les dimensions socioculturelles de leur apprentissage du FLE. En d'autres termes, l'orientation motivationnelle (intrinsèque ou extrinsèque) des apprenants iraniens n'a pas d'influence sur leur attitude face aux activités de classe. On relève également dans les questionnaires des traces d'une motivation intrinsèque chez les apprenants ayant un projet d'émigration, ce qui montre leur désir d'apprendre le français indépendamment de leur projet d'expatriation. Il est possible que les réponses données par les apprenants, qui sont en contradiction avec les propos des enseignants, relèvent de l'existence d'un biais de désirabilité sociale (Crowne & Marlowe, 1960) qui serait dû au caractère trop évident des réponses attendues par le chercheur dans le questionnaire. D'autres méthodes d'investigations comme l'entretien semi-directif ou l'observation de classe pourraient nous éclairer sur l'écart d'opinion observé dans nos deux corpus.

Le fait que l'importance accordée à la composante culturelle dans la pratique de classe des enseignants iraniens soit marginalisée par rapport aux compétences linguistiques et aux activités portant sur la compétence de production orale, ne semble pas avoir un lien avec la politique éducative iranienne qui est construite sur la méfiance envers la culture occidentale. Le peu d'importance accordée à la dimension socioculturelle de l'apprentissage serait plutôt lié à l'intention de l'enseignant de privilégier dans son cours les compétences que les apprenants eux-mêmes valorisent davantage, c'est-à-dire la capacité de s'exprimer dans une langue étrangère. On peut également se demander si le contexte politique et diplomatique du pays qui ne favorise pas la rencontre avec l'autre n'est pas la cause de la marginalisation des compétences culturelles dans la pratique de classe des enseignants. N'ayant, pour la plupart, pas eu l'occasion d'interagir avec des étrangers, ces derniers peuvent ne pas être conscient de l'importance des composantes culturelles dans la communication interculturelle. Dans les entretiens, ce sont, en effet, les enseignants qui ont déjà eu une expérience de séjour ou de vie à l'étranger qui soulignent le plus l'importance de ces composantes.

La deuxième partie de la thèse a été consacrée à une enquête de terrain à partir d'entretiens compréhensifs. Elle a permis de déterminer les difficultés que les Iraniens et les Français rencontrent dans les interactions interculturelles (en France et en Iran). Les exemples de difficultés que nous avons recueillis dans le corpus portent sur les sujets tabous, la religion, la politesse et le respect dans les rapports égalitaires et hiérarchiques, le rôle de la proxémie (surtout au sujet de l'expression de l'amitié entre les hommes) ou encore le *ta'ârof*. Ces difficultés sont liées aux conceptualisations culturelles (Sharifian, 2011) différentes que les Iraniens et les Français ont des rapports interpersonnels. L'étude de l'ethos communicatif en persan et en français a confirmé l'existence de différences.

Alors que l'ethos communicatif persan est fondé sur le respect et le « *shakhsiat* » (Koutlaki, 2002) et se manifeste dans les interactions par la pratique du *ta'ârof*, l'ethos communicatif français est caractérisé par une sorte de franchise dans la parole. L'analyse des entretiens a pu montrer que, lors de leur socialisation conceptuelle (Kecskes, 2013), les expatriés ne réagissent pas de la même manière face aux conceptualisations culturelles différentes. En effet, trois types de réactions ont pu être relevés, à savoir le refus devant les normes culturelles de l'autre, ou au contraire, leur appropriation, ou encore la sensation d'insécurité dans les interactions interculturelles. Cette dernière, apparaissant surtout en début de contact direct avec l'autre, c'est-à-dire au moment où l'apprenant n'a pas encore une connaissance suffisante des normes interactionnelles, se traduit par des doutes à propos de l'adaptabilité de son comportement au contexte d'interaction et par une inquiétude de l'interprétation que le locuteur natif pourrait en faire.

Chez les apprenants qui déclarent s'appropriier les normes de la culture de l'autre, nous avons pu constater un sentiment de satisfaction personnelle du fait d'avoir pu intégrer un nouveau groupe social et culturel. En d'autres termes, ce sont leurs capacités à développer de nouvelles compétences en Lx et leur ouverture à l'altérité qui expliquent cette sensation de satisfaction. Il faut cependant ajouter que l'adoption de nouveaux comportements communicatifs a eu une influence sur la compétence pragmatique de ces personnes dans leur langue maternelle, notamment en ce qui concerne l'usage de la politesse dans les interactions endolingues. Ce phénomène qui a été observé seulement chez les expatriés iraniens de notre corpus (et serait absent chez les Français) montre que malgré une sensibilité interculturelle ethnorelative (Bennett, 1986) envers la culture française, leur compétence interculturelle est encore en construction. En effet, de retour en Iran, ils ne s'adaptent pas aux exigences du

contexte en termes de politesse et de respect dans les rapports interpersonnels et leurs comportements entraînent des cas de malentendus ou des situations conflictuelles. La manière dont ces situations de malentendu sont décrites laisse penser que le recours aux normes (plus égalitaires ou plus directes) de la culture française avec leurs interlocuteurs iraniens relèvent d'un choix conscient. On n'est donc pas en présence de ratés sociopragmatiques ou pragmalinguistiques, les concernant. L'adoption de nouvelles normes en Lx procurant à ces apprenants une sensation de satisfaction, il peut leur être difficile de retourner aux comportements communicationnels qui relèvent de la conceptualisation culturelle dans leur langue-culture maternelle. L'expérience d'expatriation, bien qu'elle favorise le développement de compétences pragmatiques en Lx, ne garantit pas une évolution interculturelle dans la personnalité de l'individu. Celle-ci impliquerait de comprendre les deux cultures (source et cible) dans leur contexte d'émergence et de ne pas dévaloriser l'une au détriment de l'autre. L'individu ayant une sensibilité interculturelle ethnorelative serait capable de mobiliser sa compétence communicative (pragmatique) bilingue et de l'adapter (plus ou moins) à la situation et au contexte d'interaction.

L'enquête réalisée dans la première partie auprès des enseignants et apprenants iraniens s'est poursuivie, dans la troisième partie, par l'exploitation d'une séquence pédagogique visant à sensibiliser les apprenants iraniens à l'importance des composantes culturelles dans les interactions interculturelles. Les interactions de classe et les dynamiques interculturelles qui ont émergé lors de la réalisation de cette séquence ont fait objet d'une analyse. Nous avons pu constater la présence d'un discours axiologique chez les apprenants qui consiste à associer le caractère « franc » aux Français et « menteur » aux Iraniens du fait de la pratique du *ta'ârof*. Cette vision autocritique montre la difficulté des apprenants iraniens à se décentrer. Ils ne sont, en effet, pas en mesure de voir le rôle relationnel que le *ta'ârof* peut jouer dans les interactions en Iran. Une telle réaction correspond à l'étape inversée de défense dans le modèle de sensibilité interculturelle de Bennett (1986) selon lequel l'individu valorise la culture de l'autre et dévalorise la sienne. Cela relève, d'après l'auteur, d'une étape de sensibilité interculturelle ethnocentriste. Ce type de réaction se manifeste aussi bien chez les apprenants qui ont un projet migratoire que chez ceux qui assistent aux cours par plaisir ou pour le travail ou les études.

En ce qui concerne le *ta'ârof*, certains apprenants prennent leur distance face à ce code culturel tandis que d'autres disent se trouver dans l'obligation de le pratiquer. Peu d'apprenants évoquent une difficulté pour se passer du *ta'ârof* dans les interactions interculturelles. Le rejet

de sa propre culture et la recherche d'idéal chez l'autre qui ont été observés chez les apprenants, pourraient être liés à la situation du pays qui est marquée par une fermeture sur le monde et une méfiance vis-à-vis de la culture occidentale. Comme on l'a vu, la recherche d'idéal chez l'autre relève d'une motivation existentielle (Dreyer, 2009) qui permet à l'apprenant en quête d'identité culturelle et générationnelle de se trouver une nouvelle place.

Nous pouvons également supposer que la représentation négative qui a été exprimée envers le *ta'ârof*, en tant que pratique interactionnelle très présente dans leur contexte culturel, serait liée à une réaction des apprenants iraniens qui, appartenant à la jeune génération, pourraient associer le *ta'ârof* aux valeurs traditionnelles. Leur réaction relèverait donc d'un rejet d'ouverture envers les valeurs d'une autre génération qu'eux. Ils caricaturent leurs pratiques (en qualifiant le *ta'ârof* de mensonge) ou prennent de la distance vis-à-vis d'elles. On peut alors se demander si pour sensibiliser ce public à l'interculturalité, la première étape ne serait pas de les inviter à se montrer plus ouverts aux valeurs privilégiées par les groupes qui sont différents d'un point de vue générationnel ou social mais vivent dans une même communauté linguistique et culturelle qu'eux.

Par ailleurs, les analyses ont également montré une certaine réticence chez les apprenants à voir les ressemblances entre les deux cultures source et cible. La capacité de voir les ressemblances tout autant que les différences est importante dans le développement de la compétence interculturelle. Des activités visant à faire réfléchir les apprenants sur les ressemblances culturelles seraient donc un moyen de faire évoluer les représentations de l'autre et pourraient, en retour, être valorisantes pour l'image de soi des apprenants.

Il est important de continuer à privilégier une approche basée sur la situation-problème qui favorise la réflexion et de confronter régulièrement les apprenants à des situations d'interaction dont la compréhension nécessite une analyse et une observation des éléments relationnels et contextuels. Une telle approche pourrait, à terme, aboutir à une prise de conscience pragmatique et interculturelle.

Pour revenir à la problématique de départ, on peut avancer l'idée que l'identité est l'un des enjeux qui intervient dans le développement de compétences pragmatiques chez les apprenants iraniens, qu'ils se trouvent en immersion dans la langue-culture française, ou dans un milieu hétéroglotte (le cadre d'enseignement-apprentissage du FLE en Iran). Notre étude a

pu montrer que ces enjeux identitaires ne sont pourtant pas de même nature dans ces deux contextes d'apprentissage.

En effet, lorsque l'apprenant se trouve en contact direct avec la langue et la culture de l'autre (comme c'est par exemple le cas des expatriés iraniens et français), l'identité se manifeste dans son désir d'appartenir à un groupe. L'individu peut chercher à faire partie d'un nouveau groupe comme les interviewés iraniens qui disent adopter un modèle plus égalitaire et plus direct des rapports interpersonnels dans l'objectif de s'intégrer dans la société française ; ou bien vouloir préserver son appartenance à son propre groupe culturel et linguistique. C'est le cas des Français qui refusent de pratiquer le *ta'ârof* ou des Iraniens qui tiennent à exprimer du respect envers une personne occupant une position hiérarchique supérieure dans l'échelle sociale, comme ils le feraient en Iran. Une telle réaction souligne également le lien entre l'identité et la face. En effet, pour les Français, pratiquer le *ta'ârof*, qu'ils considèrent comme une forme d'hypocrisie, les empêcherait de faire preuve de franchise, valorisé dans leur ethos communicatif. De même, pour les Iraniens, se passer de l'expression de respect avec une personne hiérarchiquement supérieure et adopter un comportement égalitaire avec elle pourrait nuire à l'image qu'ils cherchent à donner d'eux même (être reconnu comme une personne « *bâ shakhsiat* »²⁰⁷). Lorsque les conceptualisations culturelles sont très différentes (ou représentent même des valeurs opposées), les enjeux identitaires peuvent être de taille et s'opposer au développement de la compétence pragmatique en Lx.

Dans le cadre de la classe de langue en Iran, l'enjeu identitaire se manifeste surtout à travers la motivation existentielle. La plupart des apprenants iraniens, rejettent le *ta'ârof* et sont à la recherche d'une nouvelle pratique qui « faciliterait » les échanges et grâce à laquelle ils pourraient s'exprimer de manière plus directe. Cela peut se comprendre par la recherche d'une posture internationale chez ces apprenants. Cette posture qui a été initialement décrite à propos du rapport des apprenants japonais avec l'anglais (Yashima, 2002) peut aussi être transposée au français dans le cas des apprenants iraniens de FLE. Dans la définition de ce concept, Yashima (*ibid.* : 57) inclut l'intérêt pour les affaires étrangères ou internationales, le désir d'aller à l'étranger pour y rester ou pour y travailler ou la volonté d'interagir avec des partenaires interculturels. L'auteur espère que cette posture aboutira à l'ouverture ou à une attitude « non ethnocentrique » envers la diversité culturelle (*ibid.*). Si on ajoute à cette définition la recherche de la modernité chez l'autre, on peut comprendre dans quelle mesure les

²⁰⁷ « De caractère distingué ».

apprenants iraniens ont une vision positive des conceptions culturelles occidentales alors qu'ils dévalorisent leur propre culture à laquelle ils associeraient des valeurs traditionnelles. On peut également supposer que les apprenants iraniens qui de retour en Iran, refusent de pratiquer le *ta'ârof* ou penchent pour le tutoiement dans des situations où du fait d'un rapport hiérarchique, c'est plutôt le vouvoiement qui serait adapté, cherchent à « préserver » ou à « mettre en scène » une posture internationale.

Pour résumer, notre recherche a permis de porter une réflexion sur la socialisation conceptuelle des apprenants iraniens dans un contexte d'immersion en France et d'élucider certaines caractéristiques propres de ce public avant l'expérience d'expatriation. On a pu voir que contrairement à ce qui était recherché par la politique éducative iranienne (fondée sur la méfiance de l'Occident), les apprenants ont une vision idéalisée de l'autre et cherchent à se distancier des traits qui caractérisent leur propre culture. Nos résultats concordent avec ceux obtenus par Abdollahi (2012) concernant les enseignants de FLE iraniens qui ont également des représentations idéalisées de la culture française. Toute formation visant le développement de compétences pragmatiques et interculturelles devrait donc tenir compte du rapport spécifique que le public iranien a avec l'altérité.

Il est également important de souligner que notre intervention sur le terrain en Iran, effectuée dans le cadre d'une recherche-action, a suscité un processus réflexif aussi bien chez les apprenants que chez les enseignants. Chez les enseignants, cela a commencé lors des entretiens que nous avons eus avec eux avant le cours et a continué pendant l'exploitation de la séquence pédagogique. Nous avons pu observer les traces d'une telle réflexion dans l'usage de la première personne (moi, je) dans leur discours, le changement de positionnement vis-à-vis du *ta'ârof* qui a pu se produire lors des échanges de cours, ou encore la réflexion que l'enseignant a co-construite en collaboration avec les apprenants au sujet des invitations dans les interactions interculturelles ou au sujet de la pratique du *ta'ârof*.

Notre thèse ouvre également sur des pistes d'études futures que nous allons maintenant expliciter brièvement.

La recherche ethnographique que nous avons effectuée, présentée dans la deuxième partie de cette thèse, a permis de déterminer non seulement les difficultés communicationnelles des Iraniens dans les interactions interculturelles mais aussi celles des Français. Les résultats obtenus donnent également des indications sur la socialisation conceptuelle des apprenants

français de persan langue étrangère (PLE). Les recherches sur la didactique du PLE étant peu nombreuses, notre enquête peut ouvrir des pistes de réflexion et d'exploitations pédagogiques dans ce champ. En effet, le *ta'ârof* étant l'un des facteurs principaux dans le maintien de l'harmonie sociale dans les échanges en persan, et en même temps, l'élément qui a causé le plus de difficulté pour les expatriés français en Iran, il est essentiel de réfléchir à une approche pédagogique adaptée pour l'introduire dans l'enseignement apprentissage du persan langue étrangère. A ce sujet, il serait intéressant d'adapter la séquence pédagogique proposée pour un public d'apprenants de PLE et de l'exploiter auprès d'eux.

Par ailleurs, l'étude comparative effectuée entre les ethos communicatifs en persan et en français, a montré que les actes de parole feints, fréquemment utilisés dans la pratique du *ta'ârof*, sont également présents dans les interactions en français, avec toutefois une intensité plus faible qu'en persan. A notre connaissance, les actes de parole feints n'ont pas fait l'objet d'étude en français et ce serait un champ que nous aimerions explorer lors de futurs travaux de recherches. Cela permettra d'apporter un complément aux études déjà effectuées sur la place de la fonction phatique dans les rapports interpersonnels en français.

Enfin, notre analyse des dynamiques interculturelles qui ont émergées dans les interactions de classe s'est principalement concentrée sur la place des représentations (sur soi et sur l'autre) et le processus réflexif en cours de construction. Or, il serait intéressant de se pencher également sur les rôles interactionnels joués par l'enseignant dans les échanges et les stratégies d'étayage qu'il utilise afin de guider les apprenants à une prise de conscience pragmatique et interculturelle. La délimitation de ces stratégies et rôles interactionnels pourrait être bénéfique dans la formation interculturelle des enseignants de langues. Par ailleurs, une partie des données que nous avons recueillies n'a pas fait objet d'analyse (la troisième partie du questionnaire et des interactions de classe lors de la visualisation des extraits vidéos). Nous envisageons de poursuivre nos analyses de celles-ci à l'occasion de travaux futurs. Par exemple, pour les données d'interaction de classe, bien que centrées sur la compréhension « linguistique » des extraits de série visionnés, et que les questions socio-culturelles n'y soient pas thématiques, ces échanges enseignant-apprenants révèlent également des dynamiques interculturelles moins visibles mais néanmoins riches à étudier.

Bibliographie

- Abdollahi, Akbar. 2012. « Représentations et médiation culturelle dans la formation des enseignants de français langue étrangère en Iran ». Paris, Thèse de doctorat en langues, littérature et société du monde, INALCO.
- Abric, Jean-Claude. 1994. « L'organisation interne des représentations sociales : système centrale et système périphérique ». In *Structures et transformations des représentations sociales.*, éd. Christian Guimelli. Lausanne : Delachaux et Niestlé, 218-38.
- Abric, Jean-Claude. 2005. « La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales ». In *Méthodes d'étude des représentations sociales*, éd. Jean-Claude Abric. Toulouse : ERES, 59-80.
- Abric, Jean-Claude, éd. 2011. *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF, Première éd. 1994.
- Aden, Joëlle. 2006. « Évaluer l'impact des stéréotypes dans les supports multimédia » éd. Pothier Maguy. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, vol. 9, 103-28.
- Aden, Joëlle, et Karen Turner. 2007. « Apport d'une expérience professionnelle interculturelle à la formation initiale des professeurs des écoles ». In *Construction identitaire et altérité en didactique des langues*, éd. Joëlle Aden. Paris : Le Manuscrit, 191-213.
- Aden, Joëlle. 2010. « L'empathie, Socle de La Reliance En Didactique Des Langues-Cultures ». In *Enseigner Les Langues-Cultures à l'ère de La Complexité : Approches Interdisciplinaires Pour Un Monde En Reliance*, éd. Joëlle Aden, Trevor Grimshaw, et Hermine Penz. Bruxelles : Peter Lang, 23-44.
- Al-e Ahmad, Jalal. 1982. *Plagued by the West = (Gharbzadegi)*. Delmor, N.Y. : Center for Iranian Studies, Columbia University.
- Alehosseini, Fereshteh. 2015. « اعتبار بخشیدن به ارزش ارتباط در آموزش زبان [La place de la communication dans l'enseignement des langues : comment valoriser la communication dans l'enseignement des langues] ». *Roshd Moallem*, vol 34, n° 3, 43-45 (Persan).
- Alirezaei, Shayli., 2011. « تعارف در فرهنگ مردم ایران [Le Ta'ârof dans la culture des Iraniens] ». *Farhang*, n° 8 et 9, 101- 114 (Persan)

- Asdjodi, Mino. 2001. « A comparison between taarof in Persian and limao in Chinese ». *International Journal of the Sociology of Language*, n° 148, 71-92.
- Bachelard, Gaston. 1947. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. Paris : J. Vrin.
- Barraja-Rohan, Anne-Marie, et Rod Gardner. 1994. « A very delayed acceptance to an invitation in a French conversation ». *Australian Review of Applied Linguistics* éd. Rod Gardner, vol. 11, 153-72.
- Bateson, M. C et al. 1977. « Safa-yi Batin: A study of the interrelations of a set of Iranian ideal character types ». In *Psychological Dimensions of Near Eastern Studies*, éd. L. C Brown et Itzkowitz. Princeton, New Jersey : Darwin Press.
- Beacco, Jean-Claude. 2018. *L'altérité en classe de langue : pour une méthodologie éducative*. Paris : Didier.
- Béal, Christine. 1993. « Les stratégies conversationnelles en français et en anglais : conventions ou reflet de divergences culturelles profondes ? » *Langue française*, n° 98, 79-106.
- Béal, Christine. 2000. « les interactions verbales interculturelles : quel corpus ? quelle méthodologie ? » In *Perspectives interculturelles sur l'interaction*, éd. Véronique Traverso. Lyon : Presses universitaires de Lyon, 13-32.
- Béal, Christine. 2009. « L'évolution des termes d'adresse en français contemporain : un essai de modélisation ». In *Tu et Vous : l'embarras du choix*, éd. Bert Peeters et Nathalie Ramière. Limoges : Lambert-Lucas, 115-45. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00298549> (13 mai 2018).
- Béal, Christine. 2013. « Les fonctionnements discursifs dans une perspective interculturelle : une approche dictée par les objectifs ». In *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*, éd. Chantal Claudel et al. Limoges : Lambert-Lucas, 67-87.
- Beaud, Stéphane. 1996. « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'entretien ethnographique ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol. 9, n° 35, 226-57.
- Beeman, William O. 1986. *Language, status, and power in Iran*. Bloomington : Indiana University Press.

- Behnam, Djamchid. 1991. « Reflets d'une révolution. Révolution française et modernisation de l'Iran ». *CEMOTI, Cahiers d'Études sur la Méditerranée Orientale et le monde Turco-Iranien*, vol. 12, n° 1, 131-39.
- Bennett, Milton. 1986. « A developmental approach to training for intercultural sensitivity ». *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 10, n° 2, 179-95.
- Bennett, Janet M, et Milton Bennett. 2001. « Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity ». In *Handbook of Intercultural Training*, éd. Dan Landis, Janet M Bennett, et Milton Bennett. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, 147-65.
- Berchoud, Marie. 2017a. « Apprendre, enseigner, selon le CECR : SOS Cadre vide, on demande des auteurs ! », *Travaux de didactique du français langue étrangère*, N° 70.
- Berchoud, Marie. 2017b. « Manuels FLE dits “généralistes” et besoins langagiers des étudiants non locuteurs natifs en universités françaises ». In *Le français en contextes : Approches didactiques, linguistiques et acquisitionnelles*, Études, éd. Henry Tyne. Perpignan : Presses universitaires de Perpignan. <http://books.openedition.org/pupvd/2826> (21 juillet 2019).
- Berger, Charles, et Richard Calabras. 1975. « Some explorations in initial interaction and beyond ». *Human Communication Research*, vol. 1, 99-112.
- Bertocchini, Paola, et Costanzo, Edvige. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE : cours, activités, corrigés*. Paris : Clé international.
- Bigot, Violaine. 2002. « Les comportements langagiers tutélares des enseignants : réflexion sur la mise en discours des activités cognitives des apprenants ». In *Discours, action et appropriation des langues*, éd. Francine Cicurel et Daniel Véronique. Presses Sorbonne Nouvelle, 67-86.
- Bigot, Violaine. 2016. « L'analyse des interactions didactiques dans la formation initiale des enseignants de français langue seconde ». *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, n° 18, 5-27.
- Blanchet, Alain, et Anne Gotman. 2010. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. éd. François de Singly. 2^e éd. refondue Paris : Nathan.
- Blanchet, Philippe, Daniel Coste. 2010. *Regards critiques sur la notion d'« interculturalité »: pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle*. Paris : l'Harmattan.

- Blanchet, Philippe. 2011. « Nécessité d'une réflexion épistémologique ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris : Archives contemporaines, 9-19.
- Blondel, Eliane. 2005. « Dialogues de films de fiction et recherche d' "authenticité" ». In *Les interactions en classe de langue*, éd. Francine Cicurel et Violaine Bigot. Paris, France: Clé international, 133-40.
- Blum-Kulka, Shoshana. 1987. « Indirectness and politeness in requests: Same or different? » *Journal of Pragmatics*, vol. 11, n° 2, 131-46.
- Bogaards, Paul. 1988. *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Hatier, Didier, Credif.
- Bogaards, Paul. 1989. « Les Langues Étrangères : apprenant, enseignant, situation ». *European Journal of Teacher Education*, vol. 12, n° 2, 141-49.
- Bornand, Sandra, et Cécile Leguy. 2013. *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris : A. Colin.
- Boutaud, Jean-Jacques. 1998. *Sémiotique et communication : du signe au sens*. Paris : l'Harmattan.
- Boutaud, Jean-Jacques. 2005. *Le sens gourmand : de la commensalité - du goût - des aliments*. Paris : J.-P. Rocher.
- Briançon, Muriel. 2015. « Légitimité d'une formation professionnelle à l'altérité Un savoir épistémologiquement valable et socio-professionnellement utile pour de nombreux professionnels de la relation ». Colloque *Icadémie-Labs*, Paris. Actes en ligne.
- Brown, H. Douglas. 2000. *Principles of language learning and teaching, Fourth Edition*. Englewood Cliffs, N.J. : Longman.
- Brown, Penelope, et Stephen C. Levinson. 1987. *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Butori, Raphaëlle, et Béatrice Parguel. 2010. « Les biais de réponse - Impact du mode de collecte des données et de l'attractivité de l'enquêteur ». Communication présentée au 26ème congrès de l'AFM (Association Française de Marketing), Le Mans. <https://basepub.dauphine.fr/handle/123456789/7415> (30 septembre 2019).
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Byram, Michael. 2003. « On Being ‘Bicultural’ and ‘Intercultural’ ». In *Intercultural experience and education*, éd. Geof Alred, Michael Byram, et Michael Fleming. Clevedon; Buffalo : Multilingual Matters, 50-66.
- Cambra Giné, Margarida. 2003. *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- Catroux, Michèle. 2002. « Introduction à la recherche-action : modalités d’une démarche théorique centrée sur la pratique ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l’Apliu*, vol. 21, n° 3, 8-20.
- Causa, Maria. 1996. « Les Malentendus Communicatifs Dans Les Conversations Exolingues ». *Journal of French Language Studies*, vol. 6, n° 1, 23-44.
- Charaudeau, Patrick. 2006. « Identités sociales, identités culturelles et compétences ». *le site de Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. <http://www.patrick-charaudeau.com/Identites-sociales-identites.html>.
- Chomsky, Noam. 1965. *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts : MIT Press.
- Cicurel, Francine. 2002a. « La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16, 145-64.
- Cicurel, Francine. 2011a. « De l’analyse des interactions en classe de langue à l’agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l’action ». *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, n° 149-150, 41-55.
- Cicurel, Francine. 2011b. « Les interactions en situation d’enseignement-apprentissage : observer, transcrire, analyser ». In *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures*, éd. Philippe Blanchet et Patrick Chardenet. Paris, 323-36.
- Cicurel, Francine. 2015. « Une vision de la “fabrique de la parole” en cours de langue à travers des verbalisations d’enseignants. Genres et normes interactionnels ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l’Acedle*, vol. 12, n° 12-2. <http://journals.openedition.org/rdlc/693> (10 mai 2019).
- Clark, John. 1981. « Une approche communicative dans un contexte scolaire ». *Français dans le Monde*, n° 160, 29-38.

- Claudel, Chantal, et Geneviève Tréguer-Felten. 2006. « Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées ». *Les Carnets du Cediscor. Publication du Centre de recherches sur la didacticité des discours ordinaires* n° 9, 23-37.
- Claudel, Chantal. 2015. « Apologies and thanks in French and Japanese personal emails: a comparison of politeness practices ». *Russian Journal of Linguistics*, n°4, 127-45.
- Coffen, Béatrice. 2002. *Histoire culturelle des pronoms d'adresse : vers une typologie des systèmes allocutoires dans les langues romanes*. Paris : H. Champion.
- Coffen, Béatrice. 2003. « Rôle attribué aux pronoms d'adresse dans la construction identitaire individuelle ». In *actes du Colloque Pronoms de 2e personne et formes d'adresse dans les langues d'Europe, Forum des langues européennes*, Paris : Institut Cervantes. https://cvc.cervantes.es/lengua/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc_coffen.pdf.
- Cohen-Emerique, Margalit. 1999. « Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche ». In *Guide de l'interculturel en formation*, éd. Edmond Marc Lipiansky et Jacques Demorgon. Paris : Retz, 301-15.
- Combessie, Jean-Claude. 2007. *La méthode en sociologie*. 5^e éd. Paris : La Découverte.
- Compte, Carmen, et Bernard Daugeron. 2008. « Une utilisation sémio-pragmatique de l'image animée cinématographique et télévisuelle pour l'apprentissage des langues : éléments pour un plaidoyer » éd. Michael Abecassis. *Glottopol - Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 12, 25-43.
- CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cook, Haruko, et Matthew Burdelski. 2017. « (Im)politeness: Language Socialization ». In *The Palgrave handbook of linguistic (im)politeness*, éd. Jonathan Culpeper et Daniel Z. Kádár. London : Palgrave Macmillan, 461-88.
- Coste, Daniel. 1984. « Les Discours Naturels de La Classe ». *Français dans le Monde*, n° 183, 16-25.
- Coste, Daniel. 2016. « Sur quelques aspects de l'approche des cultures et de la compétence interculturelle en didactique des langues ». In *Quarante ans d'interculturel en France*, éd. Fabrice Barthélémy et Dominique Groux. Paris : L'Harmattan, 57-79.

- Coupland, Justine, et Nikolas Coupland. 1992. « “How are you?” Negotiating phatic communion ». *Language in Society*, n° 21, 207-30.
- Crowne, Douglas P., et David Marlowe. 1960. « A new scale of social desirability independent of psychopathology ». *Journal of Consulting Psychology*, vol. 24, n° 4, 349-54.
- Cuq, Jean-Pierre. 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Dastpak, Mehdi, et Mollaei, Fatemeh. 2011. « A Comparative Study of Ostensible Invitations in English and Persian ». *Higher Education of Social Science*, vol.1 , n° 1, 33-42.
- Deci, Edward L., et Ryan, Richard M. 1985. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.
- De Heredia-Deprez, Christine. 1986. « Intercompréhension et malentendus. Étude d’interactions entre étrangers et autochtones ». *Langue française*, n° 71, 48-69.
- Dehkhoda, Ali Akbar, et Mo'in, Mohammad. 1966. لغت نامه دهخدا [Loghat-nameh 'i Dehkhoda]. Tehran : Tehran University Press. (Persan)
- Demougin, Françoise, et Pierre Dumont. 1999. *Cinéma et chanson: pour enseigner le français autrement : une didactique du français langue seconde*. Paris : Delagrave Edition.
- Dervin, Fred. 2011. *Les identités des couples interculturels. En finir vraiment avec la culture ?* Paris : L’Harmattan.
- Dervin, Fred. 2012. *Impostures interculturelles*. Paris : L’Harmattan
- Desjeux, Dominique. 2002. « Les échelles d’observation de la culture ». *Communication et organisation*, n° 22. <https://communicationorganisation.revues.org/2728> (4 juin 2017).
- Devictor, Agnès. 2013. *Politique du cinéma iranien : De l’âyatollâ Khomeyni au président Khâtami*. Paris : CNRS Éditions. <http://books.openedition.org/editionscnrs/1820> (4 août 2019).
- Dewaele, Jean-Marc, et Nathalie Wourm. 2002. « L’acquisition de la compétence sociopragmatique en langue étrangère, Abstract ». *Revue française de linguistique appliquée*, vol. 7, n° 2, 139-53.
- Dewaele, Jean-Marc. 2004b. « The Emotional Force of Swearwords and Taboo Words in the Speech of Multilinguals ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 25, n° 2-3, 204-22.

- Dewaele, Jean-Marc, et Planchenault, Gaele. 2006. « “ Dites-moi tu ” ?! La perception de la difficulté du système des pronoms d’adresse en français ». In *La classe de langue : théories, méthodes et pratiques*, Aix-en-Provence : Faraco, Martine.
- Dewaele, Jean-Marc. 2009. « Perception, Attitude and Motivation ». In *Language Teaching and Learning*, éd. Li Wei et Vivian Cook. London : Continuum, 163-92.
- Dewaele, Jean-Marc. 2010. *Emotions in multiple languages*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.
- Dewaele, Jean-Marc. 2013. « Affect and Language Teaching » éd. Chapelle. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0011> (8 août 2019).
- Dewaele, Jean-Marc. 2018. « Why the Dichotomy “L1 Versus LX User” Is Better than “Native Versus Non-Native Speaker” ». *Applied Linguistics*, vol. 39, n° 2, 236-40.
- Dörnyei, Zoltán. 1998. « Motivation in Second and Foreign Language Learning ». *Language Teaching*, vol. 31, n° 3, 117-35.
- Dörnyei, Zoltán. 2006. « Individual differences in second language acquisition ». *AILA Review*, n° 19, 42-68.
- Dreyer, Serge. 2009. « Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan ». *Lidil. Revue de linguistique et de didactique des langues*, n° 40, 31-47.
- Duff, Patricia A. 2012. « Identity, agency, and second language acquisition ». In *Handbook of second language acquisition*, éd. Susan M. Gass et Alison Mackey. London : Routledge, 410-20.
- Eslami-Rasekh, Zohreh. 2005. « Raising the Pragmatic Awareness of Language Learners ». *ELT Journal*, vol. 59, n° 3, 199-208.
- Fabre, Michel. 1997. « Pensée pédagogique et modèles philosophiques : le cas de la situation-problème ». *Revue française de pédagogie*, vol. 120, n° 1, 49-58.
- Fabre, Michel. 1999. *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : Presses universitaires de France.
- Frame, Alexander. 2008. « Repenser l’interculturel en communication. Performance culturelle et construction des identités au sein d’une association européenne. » Thèse de doctorat en Infocom, Université de Bourgogne.

- Frame, Alexander. 2013a. « De la sémiotique pour penser la complexité de la communication interpersonnelle ». *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, n° 3. <http://rfsic.revues.org/508>.
- Frame, Alexander. 2013b. *Communication et interculturalité : cultures et interactions interpersonnelles*. Paris : Hermès Science Publications : Lavoisier.
- Gajo, Laurent. 2000. « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique ». *Travaux neuchâtelois de linguistique*, n° 32, 39-53.
- Gardner, Robert C., et Wallace E Lambert. 1959. « Motivational variables in second language acquisition ». *Canadian Journal of Psychology*, n° 13, 266-72.
- Gardner, Robert C., et Wallace E Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA : Newbury House.
- Gardner-Chloros, Penelope. 1991. « Ni Tu Ni Vous : Principes et Paradoxes Dans l'emploi Des Pronoms d'allocution En Français Contemporain ». *Journal of French Language Studies*, vol. 1, n° 2, 139-55.
- Gashmardi, Mahmoud Reza, et Ebrahim Salimikouchi. 2011. « Parcours de la francophonie en Iran : une francophonie latente ». *Alternative francophone*, vol. 1, n° 4. <https://journals.library.ualberta.ca/af/index.php/af/article/view/11774> (4 août 2019).
- Giacomi, Alain, Tayeb Houdaifa, et Robert Vion. 1984. « Malentendu et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle : à bon entendeur, salut ». In *Communiquer dans la langue de l'autre*, éd. Colette Noyau et Rémi Porquier. Paris : Presse Universitaire de Vincennes, 79-98.
- Giddens, Anthony. 1993. *Sociology*. Cambridge; Oxford : Polity press.
- Goffman, Erving. 1967. *Interaction ritual: essays on face-to-face behavior*. New York : Doubleday.
- Goffman, Erving. 1974. *Les rites d'interaction*. Paris : les Éditions de Minuit.
- Guba, Egon G, et Yvonna S Lincoln. 1994. « Competing paradigms in qualitative research ». In *Handbook of qualitative research*, éd. Norman K Denzin et Yvonna S Lincoln. Thousand Oaks, CA : Sage Publications, 105-17.
- Gudykunst, William B., et Kim, Young Yun. 1984. *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. New York : Random House.

- Gumperz, John J, et Dell H. Hymes. 1972. *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York, Chicago : Holt, Rinehart and Winston.
- Ladmiral, Jean-René, et Lipiansky, Edmond Marc. 1989. *La communication interculturelle*. Paris : A. Colin.
- Hall, Edward T. 1979. *Au-delà de la culture*. Paris : Éditions du Seuil.
- Haugh, Michael, et Wei-Lin Melody Chang. 2015. « Understanding im/politeness across cultures: an interactional approach to raising sociopragmatic awareness ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 53, n° 4, 389-414.
- Hill, Beverly et al. 1986. « Universals of linguistic politeness ». *Journal of Pragmatics*, vol. 10, n° 3, 347-71.
- Hofstede, Geert. 1980. *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA : Sage.
- Hofstede, Geert. 1991. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. London : McGraw-Hill.
- Horwitz, Elaine K., Michael B. Horwitz, et Joann Cope. 1986. « Foreign Language Classroom Anxiety ». *The Modern Language Journal*, vol. 70, n° 2, 125-32.
- Hua, Zhu. 2016. *Research Methods in Intercultural Communication: A Practical Guide*. New York : John Wiley & Sons.
- Huver, Emmanuelle. 2009. « Le CECR : au service de l'évaluation ? ». *Education et sociétés plurilingues*, N° 27 : 71-82.
- Huver, Emmanuelle. 2014. « CECR et évaluation : interprétations plurielles et logiques contradictoires ». *Politiques linguistiques en Europe*, N° 6.
- Huver, Emmanuelle, Springer, Claude. 2011. *L'évaluation en langues*. Paris : Didier.
- Hymes, Dell. 1962. « The Ethnography of Speaking ». In *Anthropology and Human Behavior*, éd. T Gladwin et W Sturtevant. Washington, DC : Anthropological Society of Washington, 13-53.
- Hymes, Dell. 1972. « On Communicative Competence ». In *Sociolinguistics*, éd. J Pride et J Holmes. Harmondsworth : Penguin Books, 269-85.
- Hymes, Dell H. 1984. *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier, CREDIF.

- Ide, Sachiko. 1989. « Formal forms and discernment: two neglected aspects of universals of linguistic politeness ». *Multilingua - Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication*, vol. 8, n° 2-3, 223-248.
- Iman, Mohammad T. 2008. « Acculturation of Iranian Migrants in Australia ». *Sociation Today*, vol. 6, n° 1. <http://www.ncsociology.org/sociationtoday/v61/migrants.htm> (30 août 2019).
- Isaacs, Ellen A, et Clark, Herbert H. 1990. « Ostensible Invitations ». *Language in Society*, vol. 19, n° 4, 493-509.
- Izadi, Ahmad. 2015. « Persian honorifics and im/politeness as social practice ». *Journal of Pragmatics*, vol. 85, 81-91.
- Jackiewicz, Agata. 2014. « Études sur l'évaluation axiologique : présentation ». *Langue française*, vol. 184, n° 4, 5-16.
- Jodelet, Denise. 1989. *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Judet De La Combe, Pierre, Wismann, Heinz. 2004. *L'avenir des langues : repenser les humanités*, Paris : Cerf.
- Kádár, Daniel Z., et Sara Mills. 2013. « Rethinking Discernment ». *Journal of Politeness Research*, vol. 9, n° 2, 133-158.
- Kádár, Daniel Z., et Michael Haugh. 2013. *Understanding politeness*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kasper, Gabriele. 1997. « Can pragmatic competence be taught? » *University of Hawai'i, Second Language Teaching & Curriculum Center*. <http://www.nflrc.hawaii.edu/NetWorks/NW06/>.
- Kasper, Gabriele, et Kenneth R Rose, éd. 2001. *Pragmatics in language teaching*. Cambridge : Cambridge university press.
- Katoozian, Katayoon. 2016. « Difficultés des apprenants iraniens du FLE dans la gestion des finales verbales en /E/ ». *Alternative francophone*, vol. 1, n° 9, 171-88.
- Kaufmann, Jean-Claude. 2011. *L'entretien compréhensif*. éd. François de Singly - 3^e éd. Paris : Armand Colin, Première éd. 1996.
- Kecskes, Istvan. 2008. « Dueling contexts: A dynamic model of meaning ». *Journal of Pragmatics*, vol. 40, n° 3, 385-406.

- Kecskes, Istvan. 2013. *Intercultural Pragmatics*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Kecskes, Istvan. 2019. « Impoliteness as a part of pragmatic competence in L2 ». In *Pragmatic and Cross-Cultural Competences*, éd. Thomas Szende et George Aloa. Bruxelles : Peter Lang.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1992. *Les interactions verbales. Tome II*. Paris : A. Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1994. *Les interactions verbales. Tome III*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 1996. *La conversation*. Paris : Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2002a. « Système linguistique et ethos communicatif ». *Cahiers de praxématique*, n° 38, 35-57.
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2002b. « Politesse en deçà des Pyrénées, impolitesse au delà : retour sur la question de l'universalité de la (théorie de la) politesse ». *Marges linguistiques 13250 Saint-Chamas*. Consulté à l'adresse <http://icar.univ-lyon2.fr/Equipe1/documents/MargesKerbrat.pdf>
- Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2005. *Le discours en interaction*. Paris : A. Colin.
- Keshavarz, Mohammad Hossein. 1988. « Forms of Address in Post-Revolutionary Iranian Persian: A Sociolinguistic Analysis ». *Language in Society*, vol. 17, n° 4, 565-75.
- Khosravi, Shahram. 2008. *Young and defiant in Tehran*. Philadelphia, Pa. : University of Pennsylvania Press.
- King, Patricia M, et Marcia Baxter Magolda. 2005. « A Developmental Model of Intercultural Maturity ». *Journal of College Student Development*, vol. 46, n° 6, 571-92.
- Koutlaki, Sofia A. 2002. « Offers and expressions of thanks as face enhancing acts: tae'arof in Persian ». *Journal of pragmatics*, vol. 34, n° 12, 1733-1756.
- Kramersch, Claire. 1993. *Context and culture in language teaching*. Oxford : Oxford University Press. <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb37420201b> (3 décembre 2018).
- Kramersch, Claire. 2013. « Culture in Foreign Language Teaching ». *Iranian Journal of Language Teaching Research*, vol. 1, n° 1, 57-78.
- Lazard, Gilbert, et Mehdi Ghavam-Nejad. 1990. *Dictionnaire persan-français*. Leiden, New York : Brill.
- Leech, Geoffrey N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London : Longman.

- Le Page, Robert Brock, et Tabouret-Keller, Andrée. 1985. *Acts of identity: Creole-based approaches to language and ethnicity*. Cambridge : Cambridge Univ. Press.
- Le Querler, Nicole. 1996. *Typologie des modalités*. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Li, Duanduan. 2000. « The pragmatic of making requests in the L2 workplace: A case study of language socialization ». *The Canadian Modern Language Review*, vol. 57, n° 1, 58-87.
- Li, Duanduan. 2017. « Pragmatic Socialization ». In *Language socialization. Vol 8, Encyclopedia of language and education*, éd. Patricia A. Duff et Stephen May. New York : Springer, 49-62
- Liddicoat, Anthony, et Chantal Corzet. 1999. « The Challenge of Intercultural Language Teaching: Engaging with Culture in the Classroom ». In *Striving for the third place: intercultural competence through language education*, éd. Anthony Liddicoat et al. Melbourne : Language Australia, 113-27.
- Liddicoat, Anthony, Joseph Lo Bianco, et Chantal Crozet, éd. 1999. *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne : Language Australia.
- Liu, Jianda (劉建達). 2004. « Measuring interlanguage pragmatic knowledge of Chinese EFL learners ». City University of Hong Kong.
- Louis, Vincent. 2009. *Interactions verbales et communication interculturelle en FLE : de la civilisation française à la compétence (inter)culturelle*. Bruxelles : EME.
- Lukmani, Yasmeen. 1972. « Motivation to learn and language proficiency ». *Language Learning*, n° 22, 261-74.
- MacIntyre, Peter D., et Robert C. Gardner. 1989. « Anxiety and Second Language Learning: Toward a Theoretical Clarification ». *Language Learning*, n° 39, 251-75.
- Mahmoodi, Mohammad Hadi, et Mohammad Moradi. 2015. « نقد و ارزشیابی کتاب زبان انگلیسی پایه اول دوره [Qualitative Critique and Evaluation of English for Schools (Prospect 1) with an Emphasis on Foreign Language Teaching Methodology] ». *Critical Studies in Texts & Programs of Humain Sciences*, vol. 15, n° 36, 179-96 (Persan).
- Maillard, Nadja. 2013. « Le texte littéraire francophone, passeur de langues et de cultures. Interactions didactiques en contexte universitaire ». Thèse de doctorat en science du langage, didactique du FLE, Université d'Angers.

- Malinowski, Bronisław. 1922. *Les Argonautes du Pacifique occidental*. Traduit en français par Devyver, Simonne & Devyver, André, Paris : Gallimard, 1963.
- Malinowski, Bronisław. 1923. « The problem of meaning in primitive languages ». In *The meaning of meaning*, éd. CK Ogden et I.A Richards. New York : Harcourt, Brace and World, 296-339.
- Malinowski, Bronisław. 1972. « Phatic communion ». In *Communication in Face to Face Interaction*, éd. John Laver et Sandy Hutcheson. Harmondsworth : Penguin, 146-52.
- Mehrabi, Marzieh. 2017. *Analyse de la production orale des apprenants iraniens du FLE : Un point de vue cognitif*. Presses Académiques Francophones. Sarrebruck : Presses Académiques Francophones.
- Meirieu, Philippe. 2016. *Apprendre... oui, mais comment*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur, Première éd. 1987.
- Miller, Gerald R., et Steinberg, Mark. 1975. *Between People: A New Analysis of Interpersonal Communication*. Chicago : Science Research Associates.
- Mobasher, Mohsen M. 2012. *Iranians in Texas Migration, Politics, and Ethnic Identity By Mohsen M. Mobasher*. Texas : University of Texas Press. <https://utpress.utexas.edu/books/mobira> (30 août 2019).
- Moghaddam, Fathali M., Donald M. Taylor, et Richard N. Lalonde. 1987. « Individualistic and collective integration strategies among Iranians in Canada ». *International Journal of Psychology*, vol. 22, n° 3, 301-13.
- Moore, Danièle, et Simon, Diana-lee. 2002. « Déréalisation et identité d'apprenants ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 16. <http://journals.openedition.org/aile/1374> (28 août 2019).
- Morgan, Carole, et Grimshaw, Trevor. 2006. « Classe Multiculturelle et Exploration Des Stereotypes : Vers l'acquisition d'une Competence Culturelle » éd. Joëlle Aden. *De Babel a la mondialisation : apports des sciences humaines a la didactique des langues*. Dijon : SCERAN-CNDP, CRDP Bourgogne : 385-402.
- Morissette, Rosée, et Voynaud, Micheline. 2002. *Accompagner la construction des savoirs*. Montréal : Chenelière-McGraw-Hill.

- Moscovici, Serge. 1961. *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mousavi, Hadissehalsadat, Roya Letafati, Hamidreza Shairi, et Safa Parivash. 2018. « Analyse des problèmes des apprenants iraniens dans la compréhension du texte en langue étrangère : l'étude de la variation de la dilatation de la pupille lors de la lecture du texte ». *Revue des Études de la Langue Française*, vol. 10, n° 1, 31-46.
- Murray, Neil. 2010. « Pragmatics, Awareness Raising, and the Cooperative Principle ». *ELT Journal*, vol. 64, n° 3, 293-301.
- Namazi, Vahideddin. 2010. « Les trajectoires de l'intégration professionnelle des immigrants iraniens travaillant comme chauffeurs de taxi à Montréal ». Thèse de doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal.
- Nisbett, Richard, Craig Caputo, Patricia Legant, et Jeanne Marecek. 1973. « Behavior as Seen by the Actor and as Seen by the Observer. - PsycNET ». *Journal of personality and social psychology*, vol. 27, n° 2, 154-64.
- Ochs, Elinor, et Bambi B. Schieffelin. 1984. « Language Acquisition and Socialization: Three Developmental Stories and Their Implications ». In *Culture Theory: Essays on Mind, Self, and Emotion*, éd. Richard A. Shweder and Robert A. LeVine. Cambridge : Cambridge University Press, 276-320.
- Ochs, Elinor, et Bambi Schieffelin. 2008. « Language Socialization: An Historical Overview ». In *Encyclopedia of Language and Education*, éd. Patricia A. Duff, Stephen May. Boston, MA : Springer US, 3-16. http://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007/978-0-387-30424-3_193 (14 août 2017).
- Ochs, Elinor, et Bambi B. Schieffelin. 2012. « The Theory of Language Socialization ». In *The Handbook of Language Socialization*, éd. Alessandro Duranti, Elinor Ochs, et Bambi Schieffelin. Malden MA : Wiley-Blackwell, 1-22.
- Oesch-Serra, Cecilia, et Bernard Py. 1997. « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute ! » *Revue Tranel*, n° 27, 29-49.
- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 1995. « La politique du terrain ». *Enquête. Archives de la revue Enquête*, n° 1, 71-109.

- Olivier de Sardan, Jean-Pierre. 2008. *La rigueur du qualitatif: les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-La-Neuve, Belgique : Academia-Bruylant.
- Orth, Stephan. 2016. *Derrière les portes closes : mes aventures en Iran*. Trad. Hélène Boisson. Paris : Payot & Rivages.
- Rafiee, Abdorreza. 1992. « Variables of communicative incompetence in the performance of Iranian learners of English and English learners of Persian. », Thèse de doctorat, University of London.
- Riviere, Véronique. 2006. « L'activité de prescription en contexte didactique. Analyse psycho-sociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde. » Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- Paivandi, Saeed. 2006. *Religion et éducation en Iran : l'échec de l'islamisation de l'école*. Paris : L'Harmattan.
- Paivandi, Saeed. 2014. « Islamiser l'école ». *Vacarme*, vol. 68, n° 3 171-182.
- Parsa-yar, Mohammad Réza. 1998. *Dictionnaire français-persan*. Téhéran : F. Moaser.
- Pavlenko, Aneta. 2000. « L2 Influence on LI in Late Bilingualism ». *Issues in Applied linguistics*, vol. 11, n° 2, 175-205.
- Pavlenko, Aneta. 2002. « Poststructuralist approaches to the study of social factors in second language learning and use ». In *Portraits of the L2 User*, éd. Vivian Cook. Clevedon: Multilingual Matters, 277-302.
- Pavlenko, Aneta, et Blackledge, Adrian. 2004. « Introduction: New theoretical approaches to the study of negotiation of identities in multilingual contexts ». In *Negotiation of identities in multilingual contexts*, éd. Aneta Pavlenko et Adrian Blackledge. Clevedon: Multilingual Matters, 1-33.
- Pavlenko, Aneta. 2005. *Emotions and multilingualism*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Pavlenko, Aneta. 2006. « Bilingual selves ». In *Bilingual minds: Emotional experience, expression, and representation*, éd. Aneta Pavlenko. Clevedon : Multilingual Matters, 1-33.
- Peeters, Bert, et Nathalie Ramière, éd. 2009. *Tu ou vous : l'embarras du choix*. Limoges : Lambert-Lucas.
- Pegrum, Mark. 2008. « Film, Culture and Identity: Critical Intercultural Literacies for the Language Classroom ». *Language and Intercultural Communication*, Vol. 8, n° 2, 136-54.

- Porquier, Rémi. 1994. « Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition/apprentissage ». *Bulletin VALS-ASLA*, vol. 59, 159-69.
- Ramos, Elsa. 2015. *L'entretien compréhensif en sociologie : usages, pratiques, analyses*. Paris : Armand Colin.
- Regan, Vera, Howard, Martin, et Lemée, Isabelle. 2009. *The acquisition of sociolinguistic competence in a study abroad context*. Buffalo : Multilingual Matters.
- Richterich, René, et Jean-Louis Chancerel. 1980. *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. éd. Conseil de l'Europe. Strasbourg : Council of Europe.
- Ricoeur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil.
- Rioufreyt, Thibaut. 2018. « La transcription d'entretiens en sciences sociales ». <https://hal.archives-ouvertes.fr/>. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>.
- Rispail, Marielle. 2016. « Philippe Blanchet, Discriminations : combattre la glottophobie ». *Lidil*, vol. 53, 209-10.
- Roberts, Celia. 1998. « Awareness in Intercultural Communication ». *Language awareness*, vol. 7, n° 2, 109-27.
- Roger, Alain, Rive, Jérôme. 2014. *Edward T. Hall - La communication interculturelle*. dirigé par Mayrhofer, Ulrike. Cormelles-le-Royal : Editions EMS.
- Salmani Nodoushan, Mohammad Ali. 2006. « A sociopragmatic comparative study of ostensible invitations in English and Farsi ». *Speech communication*, vol. 48 n° 8, 903-12.
- Sauvayre, Romy. 2013. *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Schmidt, Richard W. 2001. « Attention ». In *Cognition and second language instruction*, éd. Peter Robinson. Cambridge : Cambridge University Press., 3-32.
- Schuetz, Alfred. 1944. « the stranger ». *American journal of sociology*, n° 49, 499-507.
- Selinker, Larry. 1969. « Language transfer ». *General Linguistics*, vol. 9, 67-92.
- Shahragard, Rahman. 2003. « A Cultural Script Analysis of a Politeness feature in Persian ». Présenté à *Proceeding of the 8th Conference of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, Kibi International University, Okayama, 399-423.
<http://paaljapan.org/resources/proceedings/2003/sahragard.pdf>.

- Shariati, Ali. 1977. بازگشت به خویشتن [Retour à soi]. Téhéran : Hosseynie Ershad (Persan).
- Sharifian, Farzad. 2003. « On Cultural Conceptualisations ». *Journal of Cognition and Culture*; vol. 3, n° 3, 187-207.
- Sharifian, Farzad. 2008. « Distributed, emergent cultural cognition, conceptualisation, and language ». In *Body, Language, and Mind*, éd. Roslyn M Frank, Rene Dirven, Tom Ziemke, et Enrique Bernardez. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, 109-36.
- Sharifian, Farzad. 2010. « Cultural conceptualisations in intercultural communication: A study of Aboriginal and non-Aboriginal Australians ». *Journal of Pragmatics*, vol. 42, n° 12, 3367-76.
- Sharifian, Farzad. 2011. *Cultural Conceptualisations and Language: Theoretical Framework and Applications*. Amsterdam : John Benjamins Publishing.
- Shoaib, Amel, et Zoltán Dörnyei. 2005. « Affect in life-long learning: Exploring L2 motivation as a dynamic process ». In *Learners' Stories: Difference and Diversity in Language Learning*, éd. Phil Benson et David Nunan. Cambridge : Cambridge University Press, 22-41.
- Simmel, Georg. 1950. « The stranger ». In *The sociology of Georg Simmel*, trad. et éd. Kurt Wolff, New York : Free Press.
- Späeth, Valérie. 2014. « La transposition du concept de représentation en didactique du français langue étrangère et seconde ». *Le Français dans le monde : recherches et applications*, n° 55, 44-56.
- Spencer-Oatey, H., et Peter Franklin. 2009. *Intercultural Interaction. A Multidisciplinary Approach to Intercultural Communication*. Basingstoke, New York : Palgrave Macmillan.
- Springer, Claude. 2011. « Le CECR : outil de diversification ou de standardisation ? ». *Cadre Européen Commun de Référence et Enseignement du Français en Corée*.
- Spolsky, Bernard. 1969. « Attitudinal aspects of second language learning ». *Language Learning*, n° 19, 271-83.
- Sterponi, Laura. 2012. « Literacy socialization ». In *Handbook of Language Socialization*, éd. Alessandro Duranti, Elinor Ochs, et Bambi Schieffelin. Malden MA: Wiley-Blackwell, 227-46.
- Takahashi, Satomi. 2012. « Pragmatic Awareness in Second Language Learning ». In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, American Cancer Society. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0926> (13 septembre 2019).

- Terkourafi, Marina. 2001. « Politeness in Cypriot Greek: A Frame-Based Approach ». Thèse de doctorat en linguistique, University of Cambridge.
- Terkourafi, Marina. 2015. « Conventionalization: A new agenda for im/politeness research ». *Journal of Pragmatics*, vol. 86, 11-18.
- Terkourafi, Marina. 2016. « The linguistics of politeness and social relations ». In *The Routledge Handbook of Linguistics*, éd. Keith Allan. Abington : Routledge, 221-35.
- Thomas, Jenny. 1983. « Cross-Cultural Pragmatic Failure ». *Applied Linguistics*, vol. 4, n° 2, 91-112.
- Traverso, Véronique. 2006. *Des échanges ordinaires à Damas, aspects de l'interaction en arabe : approche comparative et interculturelle*. Lyon : PUL, Presses universitaires de Lyon.
- Vivier-Muresan, Anne-Sophie. 2006. « Le code de politesse iranien (ta'ârof) ou la fiction du lien social ». *L'Homme*, vol. 180, 115-38.
- Vogel, Klaus, et Sylvette Cormeraie. 1996. « Du rôle de l'autonomie et de l'interculturalité dans l'étude des langues étrangères ». *International review of applied linguistics in language teaching*, vol. 34, n° 1, 37-48.
- White, Bob. 2011. « Éléments d'une orientation interculturelle ». *LABRRI*. <http://labrri.net/479/> (6 juin 2017).
- Wierzbicka, Anna. 1997. *Understanding Cultures through Their Key Words: English, Russian, Polish, German, and Japanese*. New York, Oxford : Oxford University Press.
- Xie Yong. 2008. « Des représentations de la France à leur utilisation dans la classe de langue ». *Synergies Chine*, n° 3, 169-78.
- Yadegari, Parisa. 2011. « De l'intérêt pour l'acquisition d'une compétence communicative non linguistique en didactique du FLE en Iran ». Thèse de doctorat en science du langage, didactique de LV-FLES, Université de Strasbourg.
- Yashima, Tomoko. 2002. « Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context ». *The Modern Language Journal*, n° 86, 54-66.
- Zarate, Geneviève. 1995. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Didier.

Manuels de FLE

Capelle, Guy, et Noëlle Gidon. 1999. *Reflets 1 : Méthode de français, livre de l'élève*. Paris : Hachette français langue étrangère.

Capelle, Guy, et Robert Menand. 2008. *Le Nouveau Taxi ! 1*. Vanves : Hachette FLE.

Kaneman-Pougatch, Massia, Sandra Trevisi, Marcella Beacco di Giura, et Sylvie Pons. 1997. *Café crème. 1: méthode de français : guide pédagogique*. Paris : Hachette Français langue étrangère

Labascoule, Josiane, Christian Lause, et Corinne Royer. 2004. *Rond-point : méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches. 1*. Barcelone : Difusión, Centre de recherche et de publication de langues.

Annexe

1. Conventions de transcription

- Les mots prononcés avec une intonation plus forte sont soulignés par le caractère gras.
- Les émotions ou les changements de rythme sont indiqués entre parenthèses.
- Les silences et les hésitations sont montrées par des points de suspension.
- Les allongement de phonèmes sont montrés par deux points suivis (:) .
- Le point d'interrogation est utilisé lorsqu'il s'agit d'une question.
- Le point d'exclamation est utilisé lorsqu'il y a une intonation exclamative.
- Des guillemets sont utilisés quand il s'agit d'une parole rapportée (citation) ou quand l'interviewé veut parler d'un mot ou d'une expression en particulier.
- Lorsqu'il y a des alternances codiques, le mot, l'expression ou la phrase qui est prononcé dans une autre langue que la langue dominante de l'entretien (persan avec les Iraniens et français avec les Français) est souligné en italique. Exemple tiré d'un entretien : « [...] quand je suivais des cours à Paris 3, la professeure nous demandait **elle-même** de l'appeler par son prénom. Par exemple elle disait "*appelez-moi Charlotte*" ». Ici, la phrase « appelez-moi Charlotte » est prononcée en français alors que le reste de la phrase est dit en persan par l'interviewé et traduit par nous en français. En cas où l'alternance vient de l'anglais, la transcription phonétique y est ajoutée entre parenthèses pour ne pas être confondu avec le français lorsque la dictée des deux mots est la même.

2. Tableau de translittération des mots en persan²⁰⁸

	Initiale	Translittération	Transcription phonétique	Transcription langage courant
1	ا	â, a, e, o, '	/ɑː, a, e, o, ʔ/	a/â
2	ب	b	/b/	b
3	پ	p	/p/ [ph]	p
4	ت	t	/t/ [th]	t
5	ث	s	/s/	s
6	ج	j	/dʒ/	j
7	چ	c	/tʃ/ [tʃh]	ch
8	ح	h	/h/ [h, fi]	h
9	خ	x	/x/ [χ]	kh
10	د	d	/d/	d
11	ذ	z	/z/	z

²⁰⁸ Dans notre thèse, pour faciliter la lecture, c'est la transcription du langage courant qui a été utilisée.

12	ر	r	/r/ [r]	r
13	ز	z	/z/	z
14	ژ	ž	/ʒ/	g
15	س	s	/s/	s
16	ش	š	/ʃ/	sh
17	ص	s	/s/	s
18	ض	z	/z/	z
19	ط	t	/t/ [th]	t
20	ظ	z	/z/	z
21	ع	‘	/ʔ/ [ʔ, Vʔ]	a, e
22	غ	q	/q/ [g, ɣ]	gh
23	ف	f	/f/	f
24	ق	q	/q/ [g, ɣ]	gh
25	ک	k	/k/ [kh, ch]	k
26	گ	g	/g/ [g, ɣ]	g
27	ل	l	/l/	l
28	م	m	/m/	m
29	ن	n	/n/	n
30	و	v, u, w	/v, u, w/	v, u
31	ه	h	/h/ [h, fi]	h
32	ی	i, y	/i:, j/	i, y

Sommaire des tableaux et des figures

Figure 1. Extrait de manuel d'anglais (deuxième année de collège), 2012.....	13
Figure 2. Extrait du manuel Prospect 2, Unité 5, My city, 2014.....	14
Figure 3. La valorisation des différents niveaux et compétences par le ministère québécois de l'immigration.....	21
Figure 4. Les objectifs d'apprentissage des apprenants iraniens dans trois instituts à Téhéran.....	61
Figure 5. « Je veux apprendre le français pour connaître une troisième langue à part le persan et l'anglais ».....	64
Figure 6. « J'apprends le français parce que j'ai de la passion pour cette langue ».....	64
Figure 7. « J'apprends le français parce que je veux obtenir le niveau attendu dans les examens de Delf, Dalf, Tcf ou Tef ».....	65
Figure 8. « J'apprends le français pour pouvoir trouver l'emploi que je désire au Canada ».....	66
Figure 9. « J'apprends le français par obligation (je suis obligé d'apprendre le français) ».....	67
Figure 10. « J'apprends le français afin d'obtenir la nationalité de l'un des pays francophones ».....	67
Figure 11. La place de la compétence orale pour les apprenants iraniens (1= pas du tout d'accord, 6 = tout à fait d'accord).....	69
Figure 12. La place de la grammaire dans l'apprentissage du français selon les apprenants iraniens (1= pas du tout d'accord, 6 = tout à fait d'accord).....	70
Figure 13. La place de la culture dans l'apprentissage du français selon les apprenants iraniens (1= pas du tout d'accord, 6 = tout à fait d'accord).....	70
Figure 14. « Quand l'enseignant parle des questions qui ne portent pas sur la langue et la grammaire (par exemple la manière de vivre et les comportements des Français ou des Canadiens), qu'est-ce que vous ressentez ? ».....	71
Figure 15. « Je ne suis pas concentré dans la classe de français car je suis constamment stressé par les examens de TEF et de TCF » (1= pas du tout d'accord, 6= tout à fait d'accord).....	71
Figure 16. L'approche pédagogique préférée par les apprenants.....	73
Figure 17. Un modèle de distribution d'un schéma culturel (Sharifian, 2011 : 6).....	130
Figure 18. Modèle de distribution de deux schémas culturels (Sharifian, 2011 : 7).....	132
Figure 19. Interaction entre les membres d'une communauté linguistique qui ne partagent pas les mêmes composantes des schémas conceptuels.....	132
Figure 20. Trois niveaux du contexte figuratif (Frame, 2013b : 205).....	136
Figure 21. Le modèle du développement de sensibilité interculturelle (Bennett, 1986 : 182).....	195
Tableau 1. Description globale sur le statut des enseignants interrogés.....	27
Tableau 2. Les manuels de FLE utilisés dans différents instituts en Iran.....	31
Tableau 3. Objectifs des apprenants iraniens de FLE selon les enseignants.....	32
Tableau 4. Le discours des enseignants sur les compétences que les apprenants iraniens privilégient dans leur apprentissage du FLE.....	34
Tableau 5. Représentations des enseignants sur les éventuelles composantes sociolinguistiques qui pourraient créer des difficultés dans la communication interculturelle pour les apprenants iraniens ...	51
Tableau 6. Profil des interviewés à Paris (les Iraniens).....	89
Tableau 7. Le profil des interviewés à Téhéran (les Français).....	90
Tableau 8. Difficultés évoquées par les Iraniens de notre corpus.....	104
Tableau 9. Difficultés évoquées par les Français de notre corpus.....	105
Tableau 10. Détails sur l'institution, le nombre d'apprenants et leur niveau ainsi que sur la durée des séquences.....	296

Tableau 11. Les étapes des cours enregistrés et leur durée	297
Tableau 12. La manière dont les enseignants procèdent pour présenter l'observatrice ou l'activité à faire.....	299
Tableau 13. Les raisons que les apprenants ont proposées concernant la gêne et le doute ressentis par Samira.....	321
Tableau 14. Les réponses des apprenants à la question « Qu'est-ce que vous feriez si vous étiez à la place de Samira ? ».....	324
Tableau 15. Les arguments donnés pour justifier la réponse à la question « Qu'est-ce que vous feriez si vous étiez à la place de Samira ? ».....	325

Expatriation en France et développement de compétences pragmatiques (et) interculturelles. D'une enquête auprès d'Iraniens expatriés à l'expérimentation d'une démarche didactique dans des instituts de FLE à Téhéran.

Se situant au croisement de la pragmatique interculturelle et de la didactique du français langue étrangère (FLE), cette thèse vise à comprendre les enjeux du développement de compétences pragmatiques et interculturelles aussi bien lors d'une expérience d'expatriation (en France ou en Iran) que dans le cadre de l'apprentissage du FLE dans des instituts privés en Iran.

Dans un premier temps, des entretiens compréhensifs ont été menés avec des expatriés iraniens habitant en France et des expatriés français habitant en Iran, afin d'identifier les éventuelles difficultés qu'ils rencontrent dans la communication interculturelle et de comprendre leur expérience de socialisation dans une langue étrangère. L'analyse a mis en évidence l'importance des enjeux identitaires dans l'appropriation des normes de politesse en Lx. Trois types de réactions ont pu être identifiés chez les expatriés français et iraniens, à savoir l'adoption de la culture de l'autre, la résistance face à celle-ci, et une sensation d'insécurité interculturelle. Dans une perspective de recherche-action, les résultats obtenus lors de cette enquête ont été utilisés pour l'élaboration d'une séquence didactique destinée à être exploitée auprès des apprenants iraniens de FLE à Téhéran. L'analyse des dynamiques interculturelles qui ont émergé lors de l'exploitation de cette séquence a pu apporter des éclaircissements concernant le rapport à l'altérité chez les apprenants iraniens. Ce rapport se manifeste par un discours positif sur l'autre et négatif sur soi : en d'autres termes, les apprenants prennent leur distance face à la pratique de la politesse en persan (le *ta'ârof*) et recherchent un idéal chez l'autre.

Mots clés : Pragmatique interculturelle, politesse, *ta'ârof*, communication interculturelle, altérité, identité, socialisation, apprenant iranien.

Expatriation to France and development of pragmatic (and) intercultural skills. From a survey of Iranian expatriates to the experimentation of a didactic approach in French as a Foreign Language institutes in Tehran.

Located at the crossroads of intercultural pragmatics and French as a foreign language (FFL) teaching, this dissertation aims to understand the challenges of developing pragmatic and intercultural skills both during an expatriation experience (in France or in Iran) and in the context of learning French as a foreign language in private institutes in Iran.

As a first step, comprehensive interviews were conducted with Iranian expatriates living in France and French expatriates living in Iran in order to identify possible difficulties they encounter in intercultural communication and to understand their experience of socialization in a foreign language. The analysis highlighted the importance of identity issues in the appropriation of politeness norms in Lx. Three types of reactions could be identified among French and Iranian expatriates, namely the adoption of other's culture, resistance to it and a feeling of intercultural insecurity. In an action-research perspective, the results obtained during this survey were used to develop a didactic sequence to be used with Iranian learners of FFL in Tehran. The analysis of the intercultural dynamics that emerged during the exploitation of this sequence was able to shed light on the relationship to otherness among Iranian learners. This relationship is manifested in a positive discourse about the other and a negative discourse about oneself, in other words, learners distance themselves from the practice of politeness in Persian (*ta'ârof*) and seek an ideal in the other.

Key Words: Intercultural pragmatics, politeness, *ta'ârof*, intercultural communication, otherness, identity, socialization, Iranian learners.

UNIVERSITE SORBONNE NOUVELLE - PARIS 3
ED 268 - Langage et langues : description, théorisation, transmission
Didactique des Langues, des textes et des cultures - DILTEC (EA2288)
46, rue Saint-Jacques, 75230 Paris Cedex 05.