

Regards croisés sur l’interculturel et la politesse comme vecteur d’un vivre ensemble en paix ; usages et interactions (représentation et réalité)

Pr. Dr. ELKORSO Kamal
Université Oran 2

Résumé

La composante socioculturelle en didactique des langues étrangères retrouve de nos jours un espace qu’elle semblait avoir perdu. La culture, sous toutes ses formes, réoccupe de légitimes espaces préférentiels dans certains manuels de langue. Après avoir passé en revue non seulement les données des nouvelles situations d’apprentissage des langues étrangères mais aussi les dénominations changeantes des rubriques socioculturelles et les apports du Cadre européen commun de référence pour les langues. Des aspects significatifs seront évoqués dans cette récente évolution.

Mots-clés

Culture – Socioculturel – interculturalité.

Abstract

The socio-cultural component in foreign language teaching is now regaining a space it seemed to have lost. Culture, in all its forms, reoccupies legitimate preferential spaces in certain language textbooks. After reviewing not only the data on new foreign language learning situations but also the changing names of socio-cultural sections and the contributions of the Common European Framework of Reference for Languages. Significant aspects will be mentioned in this recent development.

Keywords

Cultur – Socioculturel – Interculturalité.

Introduction

La présente réflexion sur la composante **socioculturelle** en didactique des **langues** et plus spécialement le nouveau statut de **l'interculturel** en didactique du **FLE** tient à une double origine.

D'une part, à la constatation des profondes mutations qu'est en train de subir le monde de l'éducation, avec l'apparition d'apprenants de profils très sensiblement différents de ceux que nous avons connus naguère, et d'autre part, aux développements récents de la didactique des **langues** qui, contrairement à ce que pensent certains, est effectivement entrain de bouger.

Elle tient sans aucun doute aussi à l'expérience personnelle acquise, ces derniers temps, dans l'élaboration de matériels pédagogiques qui tentent de prendre en compte les besoins de ces nouveaux apprenants, dans les situations d'apprentissage où désormais ils évoluent.

Cette réflexion porte sur plusieurs aspects qui touchent à la macrostructure de l'enseignement/apprentissage du **FLE**, les objectifs et les contenus généraux, mais qui concernent surtout la microstructure, c'est-à-dire les procédures concrètes mises en œuvre pour faire acquérir des compétences **socio-** et **interculturelles** de base nécessaires à la communication courante.

Nous présentons brièvement :

- Les éléments de contexte dans lesquels s'inscrit notre réflexion ;
- Les avatars récents de la composante **socioculturelle** en **FLE**, ou du moins ses dénominations changeantes dans les manuels (civilisation, **culture**, **socioculturel**...) ;
- Les fondements théorico-pratiques que cette perspective a trouvés dans la publication du Cadre commun de référence pour les **langues** ;
- Enfin, une brève relation, non exhaustive, de remarques que les récents développements dans ce domaine nous ont suggérées en rapport avec le statut, les objectifs et les caractéristiques de **l'interculturel** en didactique des **langues**.

Les mutations récentes

Le monde de l'éducation connaît de nos jours – et en particulier dans plusieurs pays du sud de l'Europe – des mutations dont on ne mesure peut-être pas toujours, dans leur réelle ampleur, les implications didactiques qu'elles comportent ni l'importance des adaptations méthodologiques qu'elles sont en passe de provoquer. Cela concerne toutes les matières, bien évidemment, mais tout spécialement les **languesétrangères**.

Il y a tout d'abord la mutation des publics. Comme la nostalgie, les apprenants d'aujourd'hui ne sont plus ce

qu'ils étaient. Les jeunes générations sont définitivement installées dans la « civilisation » de l'audiovisuel et, plus particulièrement, du télévisuel, avec tout ce que cela représente sur tous les plans. En particulier, le nouveau regard qu'elles portent sur la réalité environnante, y compris celle de l'éducation, où il est de plus en plus difficile pour les enseignants d'éveiller un intérêt soutenu de la part de leurs élèves, en contexte scolaire, alors que ces derniers sont habitués à percevoir, avec toute sorte de solutions de continuité, des sollicitations souvent beaucoup plus motivantes pour eux que les matières éducatives.

Laplupart des systèmes éducatifs de leur côté, pour des raisons diverses, sont engagés dans des réformes qui, pour les **languesétrangères**, se résument en l'avancement du début des apprentissages, leur étalement dans le temps (double aspect positif) mais aussi leur fragmentation au long de la scolarité, ce qui est nettement plus négatif et que certains n'hésitent d'ailleurs pas à qualifier de dilution.

Pour ce qui concerne plus directement le**FLE**, une autre donnée de première importance est à prendre en compte : sa diffusion comme **Langueétrangère1** a subi des changements décisifs. Le français est en fait devenu pratiquement partout **Langueétrangère2**, ce qui lui donne un statut particulier. Autant dire que les nouveaux apprenants de **FLE** ont pratiquement tous l'expérience

d'une **première Langue** (l'Anglais) ; et, qui plus est, l'apprentissage de cette sorte de **Lingua Franca**, est presque dépourvu par définition (dans sa modalité de **Langue étrangère** en contexte scolaire, s'entend), d'un fonds **culturel** qui ne soit pas le seul uniformisé et globalisé.

De leur côté, les contenus de l'enseignement/apprentissage des **langues étrangères** et tout spécialement du **FLE** bougent en ce seuil du troisième millénaire. Ils bougent sur place ou, mieux, se remembrent, pourrait-on dire. Et cela à tous les niveaux. Dans la linguistique, par exemple, on voit les déclencheurs d'activités s'étendre et se diversifier. La grammaire, naguère en retrait, réoccupe une prééminence qu'elle n'aurait peut-être pas. Le lexique est réimplanté en force en des lieux d'où il avait été pratiquement exclu. La phonétique elle-même, souvent ignorée ces dernières temps, revient aussi au premier plan.

Il en va de même au niveau global : la redistribution des domaines entre le communicatif, le linguistique et le **socioculturel** semble se faire moyennant un rééquilibrage des deux premières composantes qui cèdent un espace plus large à la composante **socioculturelle**. Or on ne saurait, à ce stade, omettre de rappeler ce que les didacticiens canadiens disaient à ce sujet, il y a déjà quelque temps :

...La **culture** est un élément essentiel du curriculum et non un ajout accidentel et sporadique. En outre, sans vouloir en cela attribuer à la **culture** un rôle disproportionné par rapport aux composantes linguistiques et communicatives, celles-ci gagneraient à s'articuler autour de thèmes **culturels** dans une perspective d'intégration. La **culture** contribuerait de la sorte à donner une cohérence organisationnelle et substantielle à l'ensemble qui, répétons-le pour qu'il n'y ait ici aucune ambiguïté possible, demeure prioritairement axé sur la communication.

Les avatars de la composante socioculturelle

Pour les théoriciens canadiens, l'importance et la dénomination de la troisième composante de base de la didactique des **languesétrangères** ou **secondes** ne faisaient donc pas le moindre doute. Tel n'est pas le cas dans la tradition française du **FLE**, où la désignation (mais pas seulement la désignation) a connu de nombreuses variations au cours des temps. En tout cas, et pour anecdotiques qu'ils paraissent, les changements de désignations des rubriques **socioculturelles** dans les méthodes et manuels de **FLE** n'en sont pas moins révélateurs d'une certaine évolution sinon d'hésitations certaines dans le statut de cette matière, traditionnellement appelée « civilisation », et que l'on n'a jamais vraiment conçue comme les pédagogues canadiens le suggèrent.

Chacun aura pu constater, en effet, que l'on continue le plus souvent encore à désigner par le terme de « Civilisation » les pages que l'on trouve généralement à la fin des unités didactiques et qui sont censées préparer les apprenants à percevoir des réalités différentes de celles qu'ils connaissent, à découvrir des modes de vie autres que les leurs, avec en prime quelques éléments de la **Culture**, avec un grand C, du pays où l'on parle la langue cible.

Certes, des méthodes (Libres Echange, par exemple) ont modifié les titres de ces rubriques et nomment « Civilisation / **Culture** » ce que n'était jusqu'alors que « Civilisation ». Parfois, on parle même des trois C : « Civilisation, **Culture** et Comportement avec politesse ». Mais le cas de Libre Echange était pratiquement isolé jusqu'en 2000. Pour ce qui concerne les « Comportements », le Guide pédagogique de cette méthode (datant de 1990) se démarquait déjà nettement de ses concurrentes par une approche résolument moderne qu'il convient de souligner. Qu'on en juge :

La Rubrique Comportement est une initiation à l'ethnographie de la communication. Ces textes ont un double objectif : initier les apprenants aux manières d'agir, de penser et de sentir les caractéristiques des Français ; mais aussi les inciter à réfléchir sur leurs propres comportements **culturels**. Ce double objectif a été choisi dans la perspective des relations

interculturelles qui, à notre époque, sont de plus en plus fréquentes.

En revanche, les deux autres rubriques, « Civilisation » et « **Culture** », renvoient à des matières curieusement définis. Pour la présentation de la première, on nous dit qu'il s'agit d'apporter aux lecteurs étrangers des informations de type historique, géographiques et **socioculturel...** », alors que « La Rubrique **Culture** comporte six pages de textes et de photos illustrant des aspects de la société et de la littérature française... ».

On voit mal alors ce qui distinguerait les deux concepts ; sinon que la littérature n'entrerait pas dans la « civilisation » ni l'histoire et la géographie dans la « **culture** ». Cela ne correspond guère non plus aux acceptions que le petit Robert (éd. 1990 également), par exemple, donne des termes :

 Civilisation. 1. Le fait de se civiliser. La Civilisation progressive des peuplades d'Océanie.

2. Ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évolués (opposé à nature, barbarie). 3. Ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de société : civilisation chinoise, civilisation occidentale.

-  **Culture.** 1. Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. Par extension : ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement. 2. Ensemble des aspects **intellectuels** d'une civilisation. 3. Didact. Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines en passant par la **politesse**..

Toujours est-il que, sur ce point concret de la dénomination, le pas semble avoir été franchi maintenant et que, pour prendre un autre exemple éditorial, on peut mesurer le chemin parcouru, aux éditions Hachette par exemple, depuis le Mauger Bleu, qui titrait son célèbre ouvrage *Cours de langue et de civilisation française*(1953), jusqu'à Forum (2000), où la rubrique **socioculturelle**, sans complexe, se donne pour titre *Interculturel*.

Le point d'inflexion dans cette évolution se trouve sans doute, également chez Hachette (en 1995), dans le petit ouvrage de Louis Porcher **Le Français langue étrangère**, dont le chapitre III s'intitule :

« Les problèmes de l'enseignement **interculturel** ». L'auteur y retrace l'historique de la notion, en attribue la paternité au Conseil de l'Europe et présente les quatre idées fortes justifiant cette nouvelle approche :

1. Toute société est aujourd’hui **pluriculturelle**. Plusieurs **cultures** y coexistent ou s’yinterpénètrent, se juxtaposant ou se transformant mutuellement. Il n’y a plus de sociétés homogènes.
2. Toute **culture** est égale en dignité à toute autre. Une **culture** est un ensemble à la fois cohérent et contradictoire, qui a ses propres valeurs et ses propres systèmes de références, ses propres régulations.
3. Tout enseignement, dans ces conditions, s’effectue donc dans un contexte **pluriculturel**. Plusieurs **cultures** vivent dans une même classe et l’enseignant doit être formé à les employer, et d’abord à les repérer.
4. L’important, à cet égard, consiste à établir, entre ces **cultures**, des connexions, des relations, des articulations, des passages, des échanges grâce au concept « **politesse** ». Il ne s’agit pas seulement de gérer au mieux la juxtaposition de diverses **cultures**, mais de les mettre en dynamisme réciproque, de les valoriser par le contact.

Enfin, on a une explication particulièrement convaincante au sujet des changements dans les dénominations. « L’évolution de l’enseignement de la civilisation à celui des cultures – dit-elle-, le passage d’une compétence **culturelle** à une compétence

interculturelle comme analyse de la « mise en scène » de la **culture** ne reproduit pas une simple progression linéaire de la didactique des **cultures**, mais traduit une mutation épistémologique et méthodologique par une centration sur le sujet (et non pas seulement l'apprenant et l'énonciateur) et la communication et par un recours aux sciences sociales et humaines et notamment à l'anthropologie. « Il est dommage que les concepteurs de méthodes soient, trop souvent, passés à côté de cette évolution qui devrait impérativement passer par la politesse.

Comment peut-on enseigner la politesse en langue étrangère

L'enseignement de la **politesse** ne doit pas se concentrer sur le niveau avancé. La question de la **politesse** se pose dès le début de l'apprentissage, lorsqu'on travaille sur les présentations et salutations. Elle est liée à de nombreux actes de parole et concerne différentes situations de communication, outre les échanges en face à face : téléphone, lettre et maintenant E-mail. Enfin elle est fondamentale dans toutes les **interactions**, particulièrement dans l'ouverture et la clôture des conversations.

Notre objectif pour préserver le « **vivre ensemble** » n'est pas de donner aux élèves tous les détails concernant les compliments, les excuses ou les manières de clore une conversation, mais de les sensibiliser à l'existence des fonctions pragmatiques du **langage**, pour qu'ils en prennent conscience en tant qu'apprenants. Ils ont besoin de faire des liens entre les formes linguistiques, l'usage pragmatique et les conditions qui gouvernent cet usage. De tels éléments doivent être particulièrement mise en évidence dans les manuels et la pédagogie, qu'il s'agisse du statut (formel/informel), du domaine (privé/institutionnel) et de nombreux autres éléments qui constituent le contexte ayant pour objectif '**le vivre**

ensemble en paix’. On pourrait ajouter que cette sensibilisation contribue à l’éducation générale de l’élève, car souvent ces comportements **langagiers** ne sont pas forcément maîtrisés en **français**...

Pour trouver les directions dans lesquelles travailler, des spécialistes nous proposent plusieurs pistes. Tout d’abord Gabriel Kasper et Norbert Schmidt (1996) qui, dans l’article d’introduction au numéro spécial de *Studies in Second Language Acquisition* sur le développement de la compétence pragmatique, disent qu’il faut s’impliquer dans trois domaines : l’information métapragmatique, l’élaboration de matériel pédagogique, et la conception des programmes. Les études sur l’acquisition linguistique ont bien montré que pour intégrer une nouvelle structure, il fallait qu’elle soit activement remarquée (« noticed »), mais que cela n’était pas suffisant : Les chercheurs en pragmatique proposent de mener le même type d’enquête avec des activités de production et aussi des commentaires rétrospectifs avec **^politesse**. Ils concluent leur article sur la nécessité de proposer aux élèves des activités de prise de conscience dans ce domaine. Plus récemment Kathleen Bardovi et Zoltan Dornyei (1998) suggèrent la démarche suivante : identifier les actes, rassembler les données et les décrire, évaluer les matériaux existants, élaborer de nouveaux matériels.

Cependant il ne faut pas perdre de vue une vision globale de **l’interaction** et de l’apprentissage pour aboutir à **‘un**

vivre ensemble’, comme l’écrit par ailleurs Heinz-Helmut Lüger (1999).

*La politesse verbale ne peut pas être enseignée en bloc et pas comme thème délimité. Il s’agit plutôt d’un point de vue constamment présent, qui concerne aussi bien le travail avec le manuel que l’analyse de textes ou encore l’entraînement conversationnel **en direction d’un vivre ensemble en paix**. Le but est de développer progressivement ce qu’on peut appeler avec Weinrich « Nuancen-Kompetenz ». Et il y a beaucoup de contact entre l’enseignement de la **politesse** verbale et l’apprentissage grammatical lexical et **culturel**.*

Il n’est pas possible dans le cadre de ce bref article de détailler le travail de ces chercheurs et de rendre compte de toutes les conséquences pédagogiques qu’ils en ont tirées ; nous avons choisi d’en présenter quelques aspects, que nous illustrons avec des propositions concrètes.

- **Sensibilisation**

Sous la rubrique « information métapragmatique », on pourra rassembler toutes les activités qui sensibiliseront l’élève d’une manière contrastive, en travaillant à identifier des actes **culturellement** situés dans le cours d’une **interaction**.

Il ne s'agit pas d'amener les élèves à se comporter exactement comme le feraient leurs homologues étrangers dans telle ou telle situation, mais de les aider à comprendre la signification des échanges codifiés dans leur **culture** comme dans celle des autres. Ainsi comme le remarque Yves Bertrand pour l'allemand.

*Il incombe aux manuels d'enseigner les deux civilisations, les deux systèmes de **politesse** et leur expression **langagière**. Force est de constater que bien des ouvrages ne le font pas, ce qui conduit élèves et étudiants à penser qu'il existe une correspondance parfaite entre, par exemple, le « vous » et le « Sie ». Or il n'en est rien.*

En **anglais**, le sens de certains mots a des connotations **culturelles** qui ne correspondent pas à leur signification linguistique. Sir/Madame sont des titres formels réservés à certaines situations, Mr et Miss peuvent s'employer seuls, mais pas Mrs ; on appelle plus facilement les gens par prénom qu'en **français** ; 'Excuse me' est simplement un moyen d'attirer l'attention et 'Pardon' signifie « Pouvez-vous répéter ? » ; quant à « let's have lunch some time », ce n'est pas une invitation à déjeuner et « Bon appétit , que l'on entend aussi en **Allemand** ou **Espagnol**, n'a pas d'équivalent **anglais**. Certains manuels s'en préoccupent : on trouve dans « **CulturalAwareness** » un exercice destiné à clarifier le sens de ce type d'expressions parmi toute une série

d'activités, à faire par paires ou petits groupes, destinées à susciter chez les élèves des comparaisons avec leur **langue maternelle** ou d'autres **langues** qu'ils connaissent. Plusieurs de ces activités sont liées à une sensibilisation aux manières de se présenter en face à face ou au téléphone, de se comporter **poliment** lors d'invitations, à la signification des gestes.

Bardovi-Harlic et Dornyei (1998) se sont demandé si les apprenants reconnaissent mieux les « violations pragmatiques » que les erreurs linguistiques ; leur étude concerne des élèves hongrois et leurs enseignants **d'anglais**, des étudiants apprenant **l'anglais** aux USA et des professeurs **d'anglais** en formation Italie. Ils ont bâti 22 courts scénarios autour de demandes, d'excuses, de suggestions, de refus : certains étaient corrects à la fois sur le plan grammaticale et sur le plan pragmatique, d'autre n'étaient pas adéquats pragmatiquement et les derniers contenaient une erreur grammaticale.

Les plus sensible aux violations d'ordre pragmatique ont été les étudiants étrangers aux USA : les auteurs interprètent cette attitude non seulement par le fait qu'ils ont de multiples occasions d'entendre et de pratiquer de **l'anglais**, mais aussi parce que l'obligation de se faire comprendre est accompagnée de la nécessité d'avoir de bonnes relations avec autrui. Comme le dit Schmidt (1996). Autrement dit un **vivre ensemble** exceptionnel

(Ceux qui se préoccupant d’entrer en relation avec des locuteurs de la **langue** cible sont les plus enclins à faire très attention aux aspects pragmatiques de leur production et à se donner du mal pour comprendre que ceux qui sont moins motivés.)

On pense également que, dans la mesure où l’évaluation en classe et lors des examens se fait plus sur des critères grammaticaux que sur un contenu pragmatique approprié, enseignants et élèves qui travaillent dans des pays où les contacts avec la **langueétrangère** sont limités sont beaucoup plus sensibles aux erreurs grammaticales.

- **Approche communicative et politesse**

On aurait pu penser que le travail réalisé sur les actes de **parole** aurait eu automatiquement des conséquences bénéfiques dans ce domaine. Or des listes de ce type, classées selon les intentions communicatives, sont reprises telles quelles et ne sont pas accompagnés d’informations qui permettent de savoir comment les utiliser ; dans des livres bilingues, on ne sait pas exactement dans quelle mesure elles correspondent aux équivalents indiqués. Leurs conditions d’utilisation ne sont pas précisées.

Une illustration intéressante de ce problème est faite à propos d’une classe de **français** : dans un cours de **français** du tourisme on trouve la rubrique suivante :

Demander de monter (dans le car)

Montez !

Il faut monter

Voulez-vous monter ?

Je vous demande de monter

Je vous prie de monter

Vous êtes priés de monter

On a interrogé des étudiants-guides et leur a demandé quel était leur critère de sélection dans la pratique. Elle a obtenu les réponses suivantes :

Je choisis la phrase la plus courte

Je préfère la phrase la plus courte

Je choisis toujours la première phrase : elle doit être la plus fréquente.

Le Choix de l'énoncé et le transfert **culturel** ne sont pas évident. La suite de l'article montre comment les comportements **langagiers** de ces apprenants manifestent « certains valeurs sociales qui risquent d'être incompréhensible pour les étrangers » à travers des échanges même simple, comme ceux qui régissent la salutation.

On a essayé d'intégrer des éléments de contexte dans les exercices sur la requête, qu'on a proposé à des étudiants étrangers, avec une demi-douzaine d'exemples.

Les résultats montrent une certaine similitude dans l'emploi des requêtes, sauf s'il s'agit des relations très proches : les étrangers tendent à garder une certaine formalité.

Un autre reproche fait à ces listes d'actes de **parole** est qu'elles mettent beaucoup plus l'accent sur les actes initiateurs **d'interaction** et d'expression de besoins personnels que sur la réponse :

L'apprenant doit rapidement être capable de gérer l'information pragmatique dans des contextes riches et variés : le problème que doit résoudre l'apprenant qui veut acquérir une aisance dans le domaine pragmatique est de trouver des stratégies face aux énoncés de son interlocuteur dans différents contextes et de sélectionner les réponses, à partir d'un vaste choix de possibilités, qui satisfont les contraintes sociales, contextuelles et cotextuelles impliquées par cet input.

Lüger (1999) fait la même analyse critique, à propos de la façon d'exprimer son désaccord dans certains manuels français, ce qui est souvent une menace pour l'autre. Des stratégies de d'atténuation sont souhaitable ; or il relève dans des manuels de conversation des expressions telles que c'est faux, rien de plus faux, jamais de la vie, mais absolument pas, je ne vous approuve pas. Il suggère de travailler systématiquement sur l'utilisation de tournures atténuantes et d'éléments annonceurs :

Ecoute, et bien, tu sais
Je me demande s'il ne vaudrait pas mieux
Je trouve qu'on pourrait éventuellement
Ca ne correspond pas tout à fait à ce qu'on avait dit
C'est vrai....mais – si vous voulez....mais

Après de nombreuses études contrastives de ce type, qui analysent les usages et les transferts éventuels, les recherches qui se préoccupent de l'acquisition de la compétence pragmatique se multiplient ces dernières années (il existe en revanche depuis longtemps des études sur l'acquisition de cette compétence en **langue maternelle** : les parents y contribuent activement – qu'est-ce qu'on dit ? Dis bonjour à la dame !) et qui analysent le degré d'attention apporté par les apprenants à ces phénomènes. Pourtant l'accent mis sur l'approche communicative aurait dû inciter à faire des recherches sur ce sujet depuis longtemps. Or les analyses d'échanges produits dans les travaux de groupe font rarement état d'expressions **polies** pour exprimer des opinions, des accords ou des désaccords.

D'autres travaux montrent que dans une acquisition « naturelle », l'appropriation de « routines » non-analysées (appelées aussi « discours préfabriqués ») est d'une grande aide dans les stades initiaux ; elles seront plus tard décomposées et rendues productives dans des énoncés plus complexes. Il importe donc de constituer

rapidement ce répertoire de routines qui remplissent des fonctions pragmatiques spécifiques. Les routines sont également vues par les apprenants comme des stratégies utiles, pour compenser le fait qu'ils ne se sentent pas encore capables de produire des énoncés de manière automatique, pour leur donner une impression d'aisance et faciliter leur insertion dans la vie quotidienne. Et l'apprentissage de ces formules doit continuer bien au-delà du niveau débutant (nous en utilisons nous-mêmes beaucoup en **langue maternelle** !).

Ce besoin de routine se ressent particulièrement lors de voyage ou de stages linguistiques à l'étranger : les élèves sont souvent invités à faire une petite enquête sur un sujet précis auprès de plusieurs personnes. Si les questions portant sur le sujet de l'enquête doivent être préparées, on n'oubliera pas l'aspect **interactionnel** de l'échange :

- Modes d'adresse selon l'interlocuteur
- Façon **polie** de demander sa participation
- Diverses manières de commencer l'interview
- Façon **polie** de répondre à un refus
- Façons **polies** d'interrompre si la réponse est trop longue ou sort du sujet
- Façons de remercier³.

Dans un article récent, Charles Clennell propose différentes techniques pour sensibiliser les apprenants à ces questions, notamment en écoutant avec eux les

enregistrements des interviews qu'ils avaient effectués, et en analysant les difficultés qu'ils avaient rencontrées. Ici se retrouve les démarches d'écoute rétrospective et d'analyse déjà prônées par plusieurs des didacticiens. Au début, nous avons mentionné les difficultés de certains élèves avec la **politesse** dans leur **languematernelle**, nous aimerions le terminer par une remarque destinée aux enseignants : si, comme le dit Goffmann, sa **politesse** vise à confirmer l'autre dans une image valorisée de soi-même, nous devrions peut-être plus souvent penser aux conséquences que peut avoir la façon dont nous corrigeons les erreurs de nos élèves et essayer de ne pas leur faire perdre la face par des corrections trop abruptes. Cette remarque finale nous montre, s'il en était besoin, que le thème de la **politesse** mérite vraiment d'être intégré à toutes nos pratiques de classe ou de la vie quotidienne dans tous les domaines et dans chaque situation si nous voulons arriver à un vivre en paix dans le respect, la compréhension et l'acceptation de l'autre .

- **Bibliographie**

- **Francine Saillant (2015) : pluralité et vivre ensemble. Presse de l'université Laval, Canada.**