

L'attitude des professeurs de français à l'égard de la  
compétence communicative, culturelle et  
interculturelle

Mémoire de maîtrise  
Sini-Marja Lehtonmäki  
Université de Tampere  
Langue française  
Septembre 2010

Tampereen yliopisto  
Ranskan kieli  
Kieli- ja käännöstieteiden laitos

LEHDONMÄKI, SINI-MARJA: L'attitude des professeurs de français à l'égard de la compétence communicative, culturelle et interculturelle

Pro gradu -tutkielma, 58 sivua + liitteet 6 sivua  
Syksy 2010

---

Tutkielmani käsittelee kulttuuristen, interkulttuuristen ja kommunikatiivisten kompetenssien merkitystä kielen oppimisessa ja erityisesti ranskan kielen opettajien näkemyksiä aiheesta. Nykypäivän ranskan kielen opetus vaikuttaa edelleen olevan hyvin kielioppi- ja sanastokeskeistä. Puheen tuottaminen ja kommunikatiivisen kulttuurin opettaminen jäävät usein taka-alalle. Syinä tähän saattavat olla ajan puute sekä ylioppilaskokeet, joissa suullista kielitaitoa ei edes testata. Alati kansainvälistyvässä ympäristössämme erilaisuuden kohtaaminen on kuitenkin asia, johon kielen opettamisenkin pitäisi tähdätä.

Aineistoni koostuu seitsemästä ranskan kielen opettajan haastattelusta, jotka toteutin ranskalaisen haastattelijan avustamana keväällä 2009. Tutkimus on ennen kaikkea kvalitatiivinen mutta paikoittain myös kvantitatiivinen. Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää, miten ranskan kielen opettajat kokevat kommunikatiivisen kulttuurin opettamisen. Pitävätkö he sitä tärkeänä, ja jos pitävät, miten he ottavat sen huomioon omassa opetuksessaan? Koska haastattelut pidettiin ranskaksi, pystyimme samalla testaamaan ranskan kielen opettajien omaa kommunikatiivista kompetenssia. Haastattelujen lisäksi seurasi opettajien pitämiä oppitunteja. Näiden observointien tarkoituksena oli selvittää, kuinka paljon opettajat käyttävät kohdekieltä tunneillaan.

Tutkimustuloksista ilmenee, että ranskan kielen opettajat suhtautuvat positiivisesti kulttuuristen, interkulttuuristen ja kommunikatiivisten kompetenssien opettamiseen. Osa haastatelluista kokee kuitenkin omat kulttuuriset ja kommunikatiiviset taitonsa puutteellisiksi, koska näitä kielen osa-alueita käsittelevää koulutusta on tarjottu opettajille hyvin vähän. Omien tietotaitojen puutteellisuuden lisäksi opettajat mieltävät haastavaksi aiheeseen liittyvän opetusmateriaalin saatavuuden – he kaipaavat omien sanojensa mukaan ideoita ja neuvoja kulttuurisia ja kommunikatiivisia taitoja koskevan materiaalin hankkimiseen.

Yllättävää tuloksissa on se, että lähes kaikki seuratut ranskan kielen tunnit pidettiin suomeksi. Opettajat kuitenkin haluaisivat puhua tunneillaan enemmän ranskaa, mutta kokevat sen usein liian haastavaksi oppilaille.

Opettajien vastausten analysoinnin pohjalta esitän lopuksi ehdotuksia siitä, miten opettajien interkulttuurista ja kommunikatiivista kompetenssia voisi parantaa, ja millaiselle jatkokoulutukselle olisi näin ollen tarvetta.

Avainsanat: kommunikatiivinen kompetenssi, kulttuurien välinen oppiminen, interkulttuurisuus, opettajankoulutus, sosiaalinen identiteetti, eurooppalainen viitekehys

## Table des matières

Introduction .....	1
1. Approche historique de l'interculturel.....	3
1.1. De la civilisation française à la compétence culturelle.....	3
1.2. De la compétence culturelle à la compétence interculturelle.....	5
2. L'interculturel.....	7
2.1. La définition d'interculturel.....	7
2.2. L'Identité sociale .....	8
2.2.1. L'Identité sociale dans l'enseignement des langues étrangères.....	9
2.3. La dimension européenne .....	11
2.3.1. Le projet Comenius .....	13
2.4. Les compétences interculturelles et le cadre de référence .....	14
2.5. La formation interculturelle des professeurs .....	16
3. La compétence communicative interculturelle.....	18
3.1. Présentation du manuel Mirrors and windows .....	18
3.2. Comment évaluer la CCI?.....	19
4. Le corpus .....	21
4.1. Les profils des professeurs.....	23
5. L'analyse du corpus.....	25
5.1. L'histoire personnelle des professeurs de français .....	25
5.1.1. L'éducation .....	26
5.1.2. Les expériences de culture communicative .....	27
5.1.3. Le rapport des professeurs aux supports .....	28
5.1.4. Le compte rendu.....	29
5.2. L'analyse de la façon d'enseigner .....	29
5.2.1. L'utilisation de la langue finnoise/française lors du cours .....	30
5.2.2. L'influence du programme national d'études.....	32
5.2.3. Le rôle de la culture française dans le cours.....	33
5.2.4. Le rôle de l'interculturel dans le cours .....	35
5.2.5. L'influence du bac sur l'enseignement.....	38
5.3. La culture française selon les professeurs de français .....	39
5.3.1. La définition de la culture française selon les professeurs .....	40
5.3.2. L'importance de la compétence communicative/interculturelle.....	44
5.4. Les souhaits des professeurs de français.....	45
5.4.1. L'auto-évaluation des professeurs de français.....	45
5.4.2. Le niveau universitaire vs le niveau de la vie active .....	48

5.4.3. Les souhaits des professeurs à l'égard de la formation continue.....	50
6. Les propositions pour le futur.....	52
7. La conclusion.....	55
8. Bibliographie .....	57
9. Annexe.....	59

## Introduction

En Finlande, l'enseignement du français s'est souvent concentré sur la connaissance de la grammaire et du vocabulaire. Autrement dit les compétences textuelles sont bien favorisées dans le monde scolaire. Une des raisons pour lesquelles l'enseignement de la langue française est aujourd'hui aussi centré sur les compétences centralisé aux compétences « non communicatives » est le baccalauréat : pour réussir cet examen, il faut savoir bien écrire le français et également comprendre ce qu'on entend ou lit. Mais il nous semble que personne n'exige que l'apprenant sache *utiliser* la langue apprise dans une situation de communication.

La langue française est très liée aux manières et gestes. Il faut bien connaître la culture communicative française pour utiliser la langue correctement. La culture communicative finlandaise diffère de la culture communicative française (par exemple dans la manière de s'exprimer verbalement et non-verbalement) et c'est pourquoi la langue française est souvent considérée comme une langue difficile pour les apprenants finlandais. Autrement dit pour bien savoir parler français, il faut connaître aussi bien la grammaire et le vocabulaire que la culture communicative du pays. Dans notre recherche, nous nous intéresserons à la question préliminaire de savoir si les professeurs de français sont d'accord avec l'importance de l'enseignement de la culture communicative. Et s'ils sont d'accord, comment est-ce qu'ils prêtent attention à la culture française dans leur enseignement ?

Nous commençons ce mémoire de maîtrise par l'étude historique du concept d'*interculturel*. Nous allons étudier comment l'enseignement de la civilisation française s'est transformé en l'apprentissage de la compétence (inter)culturelle. Après la partie historique, nous continuerons avec la définition de *l'interculturel*. Le rôle de la compétence interculturelle commence à être de plus en plus apprécié dans le monde scolaire. Dans les années qui suivent, on va voir l'apprenant comme un intermédiaire culturel (Anquetil 2004 : 78). L'étude des relations interculturelles porte sur les cultures en contact.

Dans notre recherche empirique réalisée dans certains collèges et lycées de Tampere, nous avons étudié l'attitude des professeurs de français envers l'enseignement de la

culture et de la communication. Nous nous intéresserons surtout à leur compétence personnelle - est-ce que les professeurs de français sont compétents pour enseigner la communication et la culture française aux étudiants ? Nous croyons que la formation antérieure et l'expérience concrète de la vie quotidienne française jouent un grand rôle dans ce domaine. A côté des attitudes et des expériences des professeurs, nous voulons également savoir quelle est la langue d'enseignement dans les cours de français. Pour cette étude, nous avons observé le travail des professeurs de français dans les écoles finlandaises. Est-ce que les professeurs n'utilisent que le finnois ? Si oui, pourquoi ? Si non, dans quels contextes utilisent-ils le finnois et le français ?

Après tout il nous semble que les professeurs de français en Finlande se sentent seuls dans leur vie active. Comme il n'y a pas beaucoup d'étudiants de français, il n'y a pas de collègues dans le même lieu de travail avec qui on pourrait être en contact quotidiennement. Le petit nombre d'apprenants affecte aussi la situation de financement: les écoles n'investissent pas assez dans les matériaux pédagogiques du français et cela rend le travail des professeurs encore plus difficile. A la fin de notre travail nous essayerons de trouver une solution pour mieux soutenir le travail d'enseignement des professeurs de français en Finlande. Le support de l'enseignement de la culture et tout ce qui touche ce domaine représentent notre intérêt principal.

Dans notre mémoire de maîtrise, les avis et les attitudes des professeurs jouent un grand rôle – comment est-ce qu'ils voudraient changer la situation ? Quelles sont leurs attitudes vis-à-vis des études pédagogiques et de la culture française ? En écoutant ceux qui font le travail concret, nous pouvons en apprendre davantage qu'en étudiant seulement la théorie. Il va sans dire que nous n'allons pas négliger l'importance de l'aspect théorique mais le travail empirique nous donne la base de notre recherche.

## 1. Approche historique de l'interculturel

Avant de passer à la présentation du cadre théorique et du corpus, nous trouvons important d'étudier comment l'enseignement du français a changé pendant les dernières décennies. Nous allons examiner ce sujet du point de vue interculturel pour savoir quand et pourquoi l'enseignement des compétences interculturelles est devenu l'un des aspects les plus importants du travail pédagogique des professeurs de français.

### 1.1. De la civilisation française à la compétence culturelle

Le terme « civilisation » est né au XVIII<sup>e</sup> siècle. Selon Michaud et Marc (1981, cité d'après Louis 2009 : 28) au début ce terme voulait dire « l'acte de civiliser, c'est-à-dire de diffuser les lumières, s'opposant ainsi à l'état de barbarie [...] ». A cette époque, l'enseignement de la civilisation française s'imposait partout en Europe et on pensait que les sociétés les plus évoluées tendaient vers toujours plus de progrès. La langue française était vue comme une langue de la modernité, des découvertes scientifiques et des progrès techniques – le modèle, c'était de vivre *à la française*. Au début, on se concentrait sur l'apprentissage grammatical, mais petit à petit la littérature, « la voie d'accès par excellence à la civilisation française » a occupé la place centrale de l'enseignement culturel. (Louis 2009 : 28-29).

Au début du XX<sup>e</sup> siècle l'enseignement de la civilisation était plutôt négligé. Le rôle de celui-ci a changé quand même dans les années 30 grâce à la valeur humaniste et l'enseignement de la civilisation est devenu une partie de la formation des jeunes. Il s'agissait d'un ensemble assez disparate relevant aussi bien de la haute culture (littérature, arts et histoire) que d'une culture quotidienne un peu folklorisante. Au cours des années 70, la civilisation française est devenu une discipline universitaire en se constituant de manière systématique et presque scientifique. (Louis 2009 : 39).

Vincent Louis (2009 : 40) a listé deux aspects qui ont marqué l'enseignement de la civilisation jusqu'aux années 70:

- 1.) D'abord elle était reconnue comme un savoir important à transmettre aux élèves. Ce savoir était orienté soit vers la littérature, l'histoire et les arts soit vers

une culture plus anthropologique et sociale de sorte qu'il s'agissait d' « une simple juxtaposition d'éléments disparates ».

2.) On ne voyait pas de lien entre la langue et la communication et à cause de cela, la civilisation était enseignée de manière complètement autonome par rapport à ces deux dernières. En effet, les théoriciens ne prenaient guère en considération « l'inscription de la langue dans la culture, ni celle de la culture dans la langue ».

Pourtant, ce n'est que dans les années 80 que l'enseignement de la civilisation est revenu à l'honneur – on pouvait parler de la « remise en cause de l'enseignement de la civilisation ». A ce moment-là, on commençait à souligner avec force l'interdépendance de la langue et de la culture. (Louis 2009 : 51). Il est intéressant de remarquer ici que le lien entre la langue et la culture française n'était pas vraiment reconnu « officiellement » avant cette période. Peut-être est-ce l'une des raisons pour lesquelles l'enseignement de la culture française est assez minime dans les écoles aujourd'hui ?

A propos des liens entre la langue et la culture, grâce à deux historiens, Benadava (1982) et Galisson (1982), l'enseignement du FLE a enfin accordé dans les années 80 une grande place à la dimension socioculturelle de toute situation de communication. Dans un article de Galisson, l'auteur développe les différentes raisons du renouveau de l'attention portée aux cultures en didactique des langues. (Louis 2009 : 52-53),

Louis a trouvé deux raisons particulièrement pertinentes dans l'article de Galisson:

Il évoque ainsi l'importance des travaux sur les pédagogies interculturelles initiées par le Conseil de l'Europe. L'autre raison intéressante est l'existence, sur le territoire national lui-même, de chocs culturels dus à la présence de populations issues de l'immigration. (2009 : 53)

Même si l'enseignement de la civilisation a été revalorisé dans les années 80, au début on ne parlait pas de *compétence communicative* – les auteurs cherchaient à éviter ce terme. Pourtant, plusieurs auteurs (y compris Benadava et Galisson) se demandaient de quelle façon la civilisation se manifeste dans la langue. Comment reflète-t-elle la culture ? Comment envisager l'enseignement de l'une et de l'autre ? Il était toujours question de l'enseignement de la civilisation, mais la compétence culturelle faisait déjà de petites apparitions (au moins dans les pensées des auteurs). Malgré cela, la notion de compétence ne s'inspirait pas de l'acception cognitiviste de sorte qu'on peut parler



d'une conception pré-cognitiviste de la compétence culturelle dans les années 80. (Louis 2009 : 57).

Finalement, il y avait plusieurs définitions du terme *compétence culturelle*. La littérature critique avait surtout un grand souci concernant la didactisation de la relation langue-culture. C'est pourquoi la notion de compétence culturelle s'est élaborée progressivement. Petit à petit, les savoirs culturels ont cessé d'être considérés comme l'objectif majeur de l'enseignement culturel – on a commencé à parler du *savoir-faire* culturel. Les cognitivistes trouvaient l'authenticité des situations d'apprentissage importante car elle permettait à l'apprenant « d'intégrer ses connaissances et de les activer ». (Louis 2009 : 85). Selon Hymes (1984, cité d'après Louis 2009 : 74) à l'origine, la compétence de communication désignait une capacité à entrer en interaction spontanée dans la langue cible. Il incluait également les règles sociales et le savoir quand, comment et avec qui il était approprié d'utiliser ces formes. Mais quand et pourquoi est-ce qu'on a commencé à s'intéresser à la compétence *interculturelle* ?

## **1.2. De la compétence culturelle à la compétence interculturelle**

Louis (2009 : 87) résume bien l'histoire des compétences culturelles et interculturelles en écrivant que « Si les années 80 voient l'avènement de la compétence culturelle dans le discours de la didactique du FLE, les années 90 sont celles de l'élaboration et du succès d'une notion voisine de la première : celle de compétence interculturelle [...] » Mais quelle était la raison pour laquelle l'interculturel est entré dans le monde de l'enseignement ? Selon Louis (2009 : 88-91), il y avait deux raisons : l'une était externe et l'autre interne. La raison externe était liée au souci des autorités françaises et européennes en ce qui concernait la mise en place d'une politique d'accueil des enfants de travailleurs migrants. Il est vrai que l'interculturel s'adressait d'abord aux populations migrantes. L'autre raison, interne, concernait la réflexion didactique et surtout le domaine de la compétence culturelle. La culture n'était plus vue comme un ensemble de connaissances cultivées mais plutôt comme un instrument essentiel d'intercompréhension. Au lieu de connaître la culture de l'autre, on a commencé à s'intéresser à la façon dont l'autre utilisait sa culture pour communiquer.

Si on compare la compétence culturelle à la compétence interculturelle, est-ce qu'il s'agit de deux compétences indépendantes ? Selon Louis (2009 : 103), il va toujours exister un lien entre les deux. L'interculturel peut être considéré comme une dimension complémentaire de la compétence culturelle. Il contient trois dimensions déjà relevées dans la compétence culturelle : la culture cultivée, l'ethnosocioculturel et le socioculturel.

## 2. L'interculturel

L'apprentissage d'une langue étrangère ne comprend pas seulement l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire. L'apprenant d'une nouvelle langue doit connaître la culture du pays mais également les règles communicatives interculturelles. Selon Grumperz (1964, cité d'après Bachmann et al. 1991 : 50) « communiquer est un processus social complexe, qui implique bien d'autres éléments qu'un émetteur et un récepteur. » Dans un monde de plus en plus multiculturel, il ne suffit pas de maîtriser des compétences culturelles en langue étrangère, on a besoin de compétences interculturelles transférables pour être capable de communiquer sans frontières. Dans la suite, nous allons rencontrer plusieurs fois le terme *interculturel*. C'est pourquoi il est nécessaire d'étudier soigneusement ce terme.

### 2.1. La définition d' interculturel

Nous commençons par la définition du mot *interculturel* – qu'est-ce qu'on entend par ce terme ? Selon la communauté mondiale des professeurs de français, le préfixe « inter » indique « une mise en relation et une prise en considération des interactions entre des groupes, des individus, des identités. »<sup>1</sup> Robert Vion constate que par le terme *interaction* on entend une action conjointe, conflictuelle et/ou coopérative, mettant en présence deux ou plus de deux acteurs : En fait, tout comportement humain, quel qu'il soit, procède de l'interaction (1992 : 17-18). Ainsi l'objectif de l'interculturel est d'apprendre rencontrer au lieu d'apprendre à assimiler la culture de l'autre. Selon l'article d'Anquetil ( 2004 : 78), le modèle interculturel à suivre n'est plus celui de la compétence culturelle du natif. Maintenant le rôle de l'apprenant est de participer à la communication interculturelle et non de tenter une assimilation dans l'autre culture. On peut parler d'un « intermédiaire culturel ».

Déjà en 1986, Geneviève Zarate proposait différentes pistes pour l'enseignement de la compétence culturelle. Elle voulait prendre de la distance avec l'ethnocentrisme et se concentrer sur l'apprentissage de la relativité qui passe par le contact direct. L'apprentissage de la relativité nécessitait selon Zarate un accompagnement didactique.

---

<sup>1</sup> [http://www.franparler.org/dossiers/interculturel\\_theorie.htm](http://www.franparler.org/dossiers/interculturel_theorie.htm), consulté le 4.5.2009

Onze ans plus tard, M. Byram proposait une typologie des compétences interculturelles en termes de :

- attitude (*curiosité et sincérité pour toutes les cultures*)
- connaissance des groupes sociaux et leurs produits et pratiques
- capacité d'interpréter et de s'identifier
- capacité de découvrir l'environnement
- capacité d'interaction
- caractère critique

Anquetil note particulièrement le caractère critique de la liste, parce que cette dernière catégorie est liée à un concept d'éducation politique. (Anquetil 2004 : 78).

## **2.2. L'Identité sociale**

Michael Byram constate:

La théorie de l'identité sociale est une méthode permettant d'analyser comment nous comprenons « les autres », comment les personnes d'un groupe social interagissent avec celles d'un autre groupe social et réagissent par rapport à elles. (2000 : 19)

Selon Byram (2000 : 19), cette théorie est largement utilisée pour expliquer comment les groupes minoritaires sont traités par les groupes majoritaires. Bien qu'il existe d'autres théories qui aident à comprendre l'interaction culturelle, la théorie de l'identité sociale présente un intérêt particulier pour les enseignants de langues étrangères en donnant des idées sur l'image que les apprenants se font des locuteurs des autres langues et sur la façon de faciliter la communication interculturelle. Souvent, les apprenants ont des idées stéréotypées sur le pays cible – la théorie de l'identité sociale peut aider les enseignants à comprendre comment ces idées se sont formées et comment ils peuvent les traiter dans leur travail. Dans le meilleur des cas, le matériel pédagogique fondé sur la théorie de l'identité sociale soutient bien le développement de la compétence communicative interculturelle de l'apprenant.

Qu'est-ce que l'on entend par *identité sociale exactement* ? La théorie de l'identité sociale est liée aux groupes sociaux – chaque individu fait partie de nombreux groupes sociaux de sorte qu'une personne peut avoir de nombreuses identités sociales. L'affiliation à un groupe peut être soit délibérée – par exemple le fait d'être « chanteur » – soit inévitable – par exemple le fait d'être « un homme ». Pourtant, il faut tenir compte du fait qu'appartenir à ces groupes sociaux ne dépend pas seulement de la décision de la personne en question ; la façon dont les autres la qualifient est aussi significative. Byram simplifie l'idée en écrivant que « L'affiliation à un groupe est un phénomène social qui englobe les attentes d'autrui en même temps que ses propres souhaits. » (2000 : 21). Il a également remarqué que les gens ont l'habitude de classer les autres selon leur identité sociale – autrement dit, selon leur « rôle » social. Par exemple un enseignant est souvent censé de se comporter, penser et agir en tant qu'enseignant. Malgré le fait que l'identité sociale définisse chaque individu, Byram rappelle que la définition n'est jamais exhaustive et ne tient pas compte de toute la personnalité ou l'individualité. (2000 : 21-22).

### **2.2.1. L'Identité sociale dans l'enseignement des langues étrangères**

Même si la théorie de l'identité sociale avait été élaborée au début pour comprendre et expliquer le racisme, elle peut servir l'apprentissage (et l'enseignement) des langues étrangères. Surtout dans le domaine de l'interculturel. L'identité sociale des individus influence directement la façon dont les personnes de langue et de culture différentes interagissent. Pour cette raison, Byram (2000 : 24) trouve qu'il est important que les enseignants eux-mêmes comprennent le concept d'identité sociale. Après tout, ce sont les professeurs qui ont la responsabilité de développer les compétences linguistiques des apprenants y compris l'interaction avec des personnes provenant de cultures différentes.

Byram (2000 : 24) liste trois tâches pour les professeurs de langues :

- Aider les apprenants à comprendre comment les autres les voient et vice versa
- Aider les apprenants à comprendre la perception d'eux-mêmes de sorte qu'ils puissent se conformer aux attentes des autres. Les enseignants doivent faire

comprendre aux apprenants comment leur appartenance à certains groupes sociaux influence leur façon de voir le monde et de se comporter.

- Aider les apprenants à comprendre le concept « d'identité sociale » si cela convient à leur âge (autrement dit si les apprenants sont assez matures pour comprendre l'idée principale de l'identité sociale). Pour être mieux comprise, « l'identité sociale » peut être présenté sous la forme de l'identité nationale.

Mais comment est-ce que l'enseignant d'une langue étrangère peut inclure le concept « d'identité sociale » dans son travail? Normalement, l'enseignement des langues est fait « vers l'extérieur », autrement dit l'apprenant étudie la langue étrangère en s'initiant à un ou plusieurs pays où la langue cible est parlée comme langue maternelle au moins par une partie de la population. Si on voulait incorporer dans cette tradition pédagogique le thème de l'identité sociale, cela impliquerait que les apprenants devraient découvrir les identités sociales d'un autre pays et essayer de trouver les croyances, les valeurs et les comportements caractéristiques. Dans ce cas –là, on pourrait déjà parler *d'études culturelles*. (Byram 2000 : 24). Il est intéressant de remarquer que dans les études culturelles, il semble s'agir avant tout de la capacité d'adopter le rôle de quelqu'un autre.

En plus de l'identité sociale, selon Byram (2000 : 24), certains enseignants trouvent, que leur tâche consiste aussi à développer chez les apprenants une « sensibilisation au langage ». Il s'agit de sensibiliser les apprenants à leur propre langue et leur faire connaître le fonctionnement du langage en général. Cette méthodologie est très liée à la comparaison des langues et à la réflexion de l'apprenant sur sa propre langue et ses compétences dans sa langue maternelle par rapport à la langue étrangère. Sans oublier l'importance de l'apprentissage des autres cultures en général et de l'identité sociale. Il nous semble que pour cela il est important également apprendre la grammaire et les structures de la langue étrangère.

Les méthodes pour incorporer l'identité sociale à l'enseignement des langues peuvent beaucoup varier. Cependant, selon M. Byram (2000 : 25) « la meilleure façon de découvrir et d'analyser les autres humains et leurs identités sociales passe par les travaux pratiques dans le pays ». Par exemple dans la formation des enseignants il faudrait effectuer des stages dans le pays dont on apprend la langue. En ce qui concerne

le travail des enseignants dans les collèges et lycées, il est compréhensible que tous les enseignants n'aient pas cette possibilité d'organiser l'enseignement de l'identité sociale dans le pays cible (autrement dit dans le pays où on parle la langue étudiée et où il existe une autre culture que celle de l'étudiant). Dans ces cas –là, les contacts directs avec les locuteurs de la langue étudiée sont très utiles et plus faciles à organiser. Souvent, les enseignants connaissent au moins un locuteur natif dans leur environnement qui pourrait venir intervenir lors des cours . Byram constate (2000 : 25-26) que les contacts directs avec les locuteurs aident les apprenants également à apprendre à formuler des questions (pour les visiteurs natifs), effectuer une interview et analyser les résultats. Il ne faut pas oublier la nouvelle technologie grâce à laquelle les contacts avec les personnes d'autres cultures sont devenus de plus en plus faciles. En plus des contacts concrets et virtuels, Byram recommande aussi les textes. Les textes factuels qui décrivent l'expérience d'un étranger qui vit dans le pays des élèves sont précieux car « ils offrent un point de vue extérieur sur une réalité trop familière que les élèves pensent connaître et la rendent déconcertante. » Des textes factuels écrits par l'étranger peuvent aussi compléter les textes littéraires. Par exemple les brochures touristiques donnent une image sur l'habitat, l'identité et l'environnement d'un pays à des gens de l'extérieur. De la même façon on peut demander aux apprenants de préparer une présentation sur leur environnement, comme ils le feraient pour des étrangers.

### **2.3. La dimension européenne**

Aujourd'hui l'enseignement d'une langue étrangère ne peut pas être orienté seulement vers la langue et la culture étrangère en question. Les conditions sociales de notre environnement multiculturel exigent un point de vue plus vaste – on peut parler d'une dimension européenne. Manuel Tost Planet présente le travail et les objectifs de l'atelier du Conseil de l'Europe. Selon Planet, le Conseil de l'Europe (ou bien exactement le Conseil de la Coopération Culturelle, CDCC) a pour but « de développer en Europe une éducation qui corresponde aux besoins de la société d'aujourd'hui et de rapprocher les peuples d'Europe en favorisant leur prise de conscience et la mise en valeur d'une identité européenne commune (...) » (2000 : 30). Autrement dit le Conseil de l'Europe veut unir l'apprentissage des langues et la citoyenneté européenne. Il nous semble que l'enseignement des langues étrangères est toujours de plus en plus dirigé vers les

compétences communicatives interculturelles qui rendent possible la communication sans frontières.

Mais qu'est-ce qu'on entend par *dimension européenne* ? Selon les participants au IIe Symposium Lingua (Gand, juin 1994, cité par Manuel Tost Planet 2000 : 31), *la dimension européenne* peut se référer :

- à une histoire commune
- à des valeurs humanistes et religieuses communes
- à l'identité, au patrimoine européens

ou bien

- à la diversité culturelle et à la multiplicité des langues et des régions
- aux différences culturelles
- à des centres d'intérêts divergents

ou bien encore

- à l'Union européenne
- au développement parallèle de certains modes de vie
- à la conscience européenne.

En analysant la liste, nous pouvons constater que par la *dimension européenne* on peut entendre plusieurs choses différentes. Tout dépend de la perspective choisie. D'un côté, la dimension européenne renvoie à l'histoire, aux valeurs communes et au patrimoine européens. D'un autre côté, la dimension européenne peut signifier l'esprit européen et le concept de l'Union européenne. En valorisant l'esprit européen, Manuel Tost Planet (2000 : 31) déclare que l'enseignement des langues étrangères devrait influencer *l'attitude* des apprenants : il devrait susciter chez les apprenants une certaine curiosité ainsi que le respect des manières de vivre et d'autres aspects socioculturels des pays où on parle la langue étrangère étudiée. Les apprenants devraient également apprendre à valoriser des comportements sociolinguistiques et l'enrichissement personnel. Tout cela



est finalement dépendant d'une attitude réceptive devant les informations disponibles en langue étrangère.

Tout cela semble très bien : « les apprenants doivent apprendre à valoriser des comportements sociolinguistiques » ou bien « le Conseil de l'Europe veut unir l'apprentissage des langues et la citoyenneté européenne ». Ce que nous trouvons étonnant est le fait qu'on parle de tout cela depuis très longtemps et pourtant on a l'impression qu'on n'en fait pas assez. Il nous faudrait maintenant des mesures concrètes pour la promotion des langues au lieu d'autant de discours. Par exemple la formation des enseignants de langue devrait traiter cette nouvelle responsabilité et ce « nouveau rôle » des professeurs comme conseillers des relations internationales. Il faudrait donner des informations aux professeurs sur les méthodes pour influencer les attitudes des apprenants et leur curiosité envers les autres cultures. Heureusement, malgré le manque d'éducation professionnelle dans ce domaine là, certaines écoles en Finlande et partout en Europe ont participé au projet Comenius ces dernières années. Mais qu'est-ce qu'un projet Comenius ?

### **2.3.1. Le projet Comenius**

Le projet Comenius est patronné par l'Union Européenne. Il a démarré en 2007 et il va continuer jusqu'à l'année 2013. Selon le site officiel de la Commission Européenne<sup>2</sup>, le projet Comenius vise à promouvoir la coopération européenne entre les écoles, à encourager les relations entre les élèves des différents pays et à améliorer la connaissance des cultures et des langues des pays partenaires. Il se concentre également sur le développement de l'ouverture d'esprit et la tolérance, le travail interdisciplinaire et le travail d'équipe et permet d'apprendre à utiliser de nouvelles technologies pour l'échange d'informations, la recherche de documents et la mise en forme. De plus, l'un des buts du projet Comenius touche l'encouragement de la mobilité des professeurs. Tous les pays de l'Union européenne peuvent y participer, et aussi la Norvège, l'Islande, le Liechtenstein et la Turquie.

---

<sup>2</sup> <http://tpe.comenius.free.fr/Projet%20Comenius.html> consulté le 20.10.2010

Le projet Comenius représente bien les valeurs du discours actuel sur l'enseignement des langues. Il est international et diversifié. Il réunit les pays européens et conseille aux jeunes apprenants d'être en contact avec les cultures différentes. C'est surtout l'authenticité du projet qui touche le plus étroitement l'intérêt principal de l'enseignement des langues aujourd'hui. Le seul problème est que ce projet ne concerne pas toutes les écoles finlandaises. Seules quelques écoles peuvent y participer après avoir rempli le dossier de candidature et été acceptées. Il est dommage que ce programme intéressant et multi-culturel ne soit pas accessible à tous. Il serait important d'inclure cette sorte d'apprentissage « sans frontières » à l'enseignement des langues étrangères dans toutes les écoles finlandaises – peut être pas dans toute sa portée mais en partie quand même. Peut-être que la prochaine tâche de l'Union Européenne pourrait être d'organiser un programme international ouvert à toutes les écoles européennes (au moins) et qui corresponde aux demandes de notre société multiculturelle. Grâce à l'aide de la technologie de l'époque contemporaine nous pouvons considérer cet espoir comme assez réaliste.

#### **2.4. Les compétences interculturelles et le cadre de référence**

L'attitude du *Cadre européen commun de référence pour les langues* à l'égard des compétences interculturelles est très favorable. Selon le cadre de référence (2000 : 83), la connaissance, la conscience et la compréhension des relations entre la communauté d'origine de l'apprenant et la communauté cible sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Cette conscience inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes.

Cependant, la distribution éparpillée des compétences interculturelles (voir la liste de Byram, page 8) fait qu'il est difficile d'en faire un objectif de l'enseignement en soi (Anquetil 2004 :79). Aussi, le cadre de référence donne une longue liste des compétences sous la rubrique « compétences générales » qui clarifie pertinemment l'impossibilité d'un enseignement spécifique des compétences interculturelles. Anquetil constate que selon le cadre de référence, l'objectif de tout apprentissage est la connaissance de la culture étrangère parce que « d'une façon générale, le texte met en garde contre les connaissances stéréotypées dans le domaine des savoirs

socioculturels ». Le cadre de référence valorise également la capacité à s'accommoder d'une expérience nouvelle. Par « expérience nouvelle », on entend des gens nouveaux, une langue nouvelle ou, par exemple, de nouvelles manières de faire. Selon Antiquel, le cadre de référence soutient le développement d'une didactique des compétences interculturelles – au lieu de voir les différences comme des obstacles à supprimer, on devrait essayer de les considérer comme une source de communication. (2004 : 80). Alors il ne s'agirait pas de combattre les préjugés mais plutôt d'apprécier les différences de communication.

La chercheuse finlandaise, Irma Huttunen, écrit dans son article que le cadre de référence représente une nouvelle vision de la langue et de l'apprentissage. Il valorise l'importance de l'usage de la langue authentique et la capacité de se débrouiller dans une culture cible. Selon le cadre de référence, l'apprenant est dès le début un utilisateur actif de la langue et c'est à cette « situation » que les enseignants doivent prêter attention dans leur travail. (2005 : 59)

La connaissance des langues se base sur le développement de la compétence multilingue et multiculturelle. Selon Huttunen, les professeurs devraient donner de l'espace aux étudiants et traiter chaque apprenant comme un individu, parce que la connaissance des langues touche également le domaine de la personnalité. Le cadre de référence offre des conseils pour définir les objectifs d'apprentissage. En outre, les niveaux communs de référence aident au travail d'évaluation des professeurs. (2005 : 61). Dans le meilleur des cas, le cadre de référence peut donner une base pour l'enseignement et unifier le travail des professeurs en Europe. Mais est-ce que les professeurs étudient vraiment cette oeuvre et la voient comme « le guide » de leur enseignement ? C'est une question que nous avons posée aux participants à notre recherche empirique et que nous allons traiter plus soigneusement par la suite.

En somme, le cadre *européen* commun de référence pour les langues diffère des autres cadres de référence établis par d'autres pays. Son système de description des niveaux communs de référence et son orientation pédagogique ont impressionné les lecteurs. Grâce à son approche particulière, le cadre de référence donne aux professeurs un espace nécessaire pour leurs études professionnelles. (2005 : 62). Nous pouvons constater encore une fois que le cadre de référence est le manuel pratique pour tous ceux qui travaillent dans le domaine de l'enseignement des langues. Il serait bien souhaitable

que les écoles « exigent » une certaine connaissance du cadre de référence des professeurs. Il nous semble quand même que ce sont les professeurs eux-mêmes qui décident de la façon de respecter les conseils communs européens – s'ils décident de le faire.

## **2.5. La formation interculturelle des professeurs**

La formation interculturelle des professeurs de langues est devenue l'un des sujets discutés de la conversation sur le développement des méthodes pédagogiques. En fait, c'est le *manque* évident de formation interculturelle qui dérange les spécialistes. Si les compétences interculturelles sont demandées aux professeurs d'aujourd'hui, pourquoi la formation interculturelle ne fait-elle pas partie de la formation pédagogique des enseignants des langues ? Sans parler de l'impact de l'interculturel dans la formation pédagogique. En Finlande également, le domaine de l'interculturel n'est pas vraiment inclus dans la formation pédagogique des professeurs de langues. Comme nous allons le voir plus bas dans l'analyse du corpus, les participants (sept professeurs finlandais) ont déclaré ne jamais avoir suivi de formation interculturelle. Ce qui est pire, il nous semble, c'est que la situation est pareille ailleurs dans le monde.

L'article de Aleksandrowicz-Pedich et al. nous donne une idée sur la situation de la formation interculturelle en Europe. L'article décrit entre autres une étude qualitative à base d'un questionnaire sur la formation interculturelle rempli par des enseignants de français dans dix pays européens. Ce travail de recherche a été soutenu par le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe. Les résultats du questionnaire d'Aleksandrowicz-Pedich et al. (2005 : 26) montrent que la formation à l'enseignement de la CCI (compétence en communication interculturelle) n'était pas systématiquement intégrée dans la formation au métier d'enseignant des quinze participants. Les professeurs ont répondu plus ou moins de la même façon malgré leurs années d'expérience. Malgré cela, même si la formation interculturelle n'avait pas été incluse telle qu'elle aurait pu l'être dans leur formation pédagogique, presque tous les professeurs ont mentionné avoir obtenu des informations sur la CCI par différents cours du programme. Ces cours ont été par exemple des cours de littérature et de civilisation, des cours de méthodologie, de sociolinguistique et des cours sur les stéréotypes

culturels. (2005 : 27). Les auteurs voulaient aussi savoir où avaient eu lieu la formation et/ou l'enseignement des professeurs et quelles étaient les méthodes d'enseignement qu'ils aimaient utiliser. La diversité des réponses a fait comprendre aux chercheurs que c'est l'expérience interculturelle personnelle qui est avant tout le fruit d'un apprentissage autonome de ce domaine-là. A la fin de l'article, les auteurs constatent après avoir analysé les réponses des professeurs et tiré des conclusions, que:

Il est évident qu'il faut absolument inclure sur une base systématique des éléments concernant la CCI dans les programmes de formation initiale et continue, y compris la méthodologie d'une approche à la CCI en classe de langue au moyen de la langue maternelle. (2000 : 28)

### **3. La compétence communicative interculturelle**

Comme nous l'avons déjà constaté avant, dans notre monde multiculturel il ne suffit pas seulement de savoir *parler* une langue étrangère – il s'agit d'une compétence plus vaste, plus diversifiée. Aujourd'hui, les jeunes apprenants doivent savoir comment utiliser la langue apprise. Alors, on parle plutôt d'une compétence communicative *interculturelle* (CCI). Heureusement, selon l'article d'Ildikó Lázár les enseignants de langues reconnaissent aujourd'hui d'une manière générale l'importance de la compétence interculturelle en ce qui concerne la communication en une langue étrangère et son rôle dans l'enseignement des langues étrangères. Lázár souligne que la sensibilisation interculturelle et la formation de la compétence communicative interculturelle devraient être intégrées à l'enseignement. Selon lui, les apprenants doivent « apprendre à maîtriser l'inattendu, l'ambiguïté et l'altérité ainsi que les heurts ou chocs culturels qui en résultent. » (2005 : 77-78.) Naturellement, nous sommes au courant que ce n'est pas le cas, en Finlande au moins. A cause de cela, dans le chapitre suivant, nous allons présenter un manuel de communication interculturelle soutenu par le Centre européen. Nous espérons que le manuel donnera aux lecteurs du domaine pédagogique des idées pratiques pour l'enseignement des langues.

#### **3.1. Présentation du manuel *Mirrors and windows***

Le manuel *Mirrors and windows* a été rédigé par une équipe interculturelle de formateurs d'enseignants comprenant Martina Huber-Kriegler, Ildikó Lázár et John Strange (avec la contribution des enseignants de divers pays). Selon l'article de Lázár (2005 : 77), le manuel a pour objectif « d'aider les formateurs et les enseignants à intégrer la formation à la communication interculturelle dans l'enseignement des langues ». En ce qui concerne les lecteurs, l'oeuvre a pour but de les aider à réfléchir sur leur propre culture, puis à découvrir d'autres cultures et les rapports entre elles. Derrière tout cela, il y a l'intérêt pour la formation des enseignants dans différents pays.

Les auteurs du manuel ont remarqué que les professeurs de langues ont très peu d'expérience de la communication interculturelle. Par exemple en Finlande, dans un pays où on n'est pas en contact quotidiennement (probablement) avec les étrangers, on

ne sait pas toujours comment rencontrer ou traiter la différence culturelle. Lázár (2005 : 78) critique l'enseignement de la culture en disant que le contenu culturel est souvent limité à des représentations orientées vers le tourisme de la société étrangère, et les descriptions stéréotypées des cultures cibles sont assez courantes. Ces descriptions sont très connues aussi dans les manuels finlandais. Au lieu de cela, les auteurs voudraient remettre en question les stéréotypes et décourager une façon de penser portant un jugement sur l'autre chez les apprenants.

Pour que tout cela soit possible dans le futur, les auteurs sont convaincus de l'incorporation de la compétence communicative interculturelle à la formation des enseignants (Lázár 2005 : 78). Il est dommage (et un peu incroyable également) que rien ne se soit passé jusqu'à l'année 2010. La formation de nouveaux professeurs reste plus ou moins identique depuis toujours en ce qui concerne la compétence communicative interculturelle. Après en avoir parlé pendant très longtemps, serait-il temps de vraiment faire quelque chose ? S'il y a un manuel préparé spécialement pour l'enseignement de la CCI, à notre avis, il est de la responsabilité de chaque école de le rendre accessible à tous les professeurs.

### **3.2. Comment évaluer la CCI?**

L'évaluation de la compétence en communication interculturelle peut être considérée comme un concept assez inconnu en Finlande. Les tests de CCI peuvent être réalisés par des questions écrites – on n'a pas nécessairement besoin des tests oraux. Un exemple de test écrit concernant la communication interculturelle nous est donné dans l'article de Facciol et Kjartansson. Nous n'allons pas présenter chaque question séparément, plutôt les grandes lignes en ce qui concerne le contenu et l'objectif du test.

Le test de la CCI a été élaboré dans le cadre d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes intitulé « Compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants » en 2001. Il a été préparé par une équipe de trois participants : Raymond Facciol (Malte), Irina Iakovleva (Russie) et Rafin Kjartansson (Islande). L'intention de l'équipe était de produire un test destiné à évaluer la compétence interculturelle des enseignants et des futurs enseignants ayant suivi un cours de communication interculturelle. (2005 : 84). Il est intéressant de remarquer que

les auteurs du test l'ont destiné aux enseignants de langues et non aux apprenants. Pour que la compétence en communication interculturelle puisse être enseignée à l'école, les professeurs doivent la maîtriser au début. Après avoir vérifié la capacité des professeurs, le même test peut être fait par les élèves – peut-être qu'une version plus facile serait justifiée, en gardant quand même la même idée.

Le test semble être bien construit. Facciol et Iakovleva (2005 : 86) disent qu' « une façon d'essayer de garantir la fiabilité [de l'évaluation] consiste à inclure autant de tests de types différents que possible, par exemple, en prévoyant des examens sur une base tant qualitative que quantitative. » En ce qui concerne le contenu du test, il est diversifié car il touche à plusieurs domaines différents. Il traite des sujets comme la distance hiérarchique des sociétés, les différences entre les peuples, le collectivisme et l'individualisme. Il y a également des analyses de poèmes et de publicités. De plus, il contient des parties, où l'élève doit adopter le rôle de quelqu'un autre – c'était le même système qui était favorisé également par Byram dans les études culturelles (voir chapitre 2.2.1.) Derrière le test de la CCI, il y a une idéologie qui porte avant tout sur les attitudes. Facciol et Iakovleva (2005 : 89) constatent que la conscience des différences culturelles engendre de nouvelles attitudes et, à cause de cela, l'un des aspects du test consiste à demander aux étudiants de décrire et d'analyser leurs propres attitudes. Néanmoins, selon les auteurs, le test reste toutefois à un niveau très fondamental – pour un cadre d'analyse plus détaillé, ils recommandent de consulter les travaux de Byram (1997 : 87-111).



## 4. Le corpus

Pour constituer notre corpus, nous avons observé sept cours de français dans la ville de Tampere : quatre cours au collège et trois cours au lycée. De plus, après chaque observation, nous avons eu un entretien avec le professeur du cours. Les questions que nous avons posées se trouvent à la fin du travail dans la partie « annexe ». Les niveaux des cours varient de la langue A1 jusqu'à langue B3 – la langue A1 est la première langue étrangère qu'on choisit (normalement) en troisième classe. La langue B3 par contre est la langue qu'on choisit au lycée. Les langues A1 et B1 sont obligatoires mais les langues A2, B2 et B3 sont des langues facultatives. Le tableau (qui est basé sur l'information du site officiel de l'Union des professeurs de langues finlandais<sup>3</sup>) clarifie le système de l'enseignement des langues en Finlande :

---

<sup>3</sup> [http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa\\_kielivalinnoista](http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista) consulté le 18.10.2010

La langue A1	La langue A2	La langue B1	La langue B2	La Langue B3
<i>Obligatoire</i>	Facultative	<i>Obligatoire</i>	Facultative	Facultative
Commence normalement <i>en troisième classe</i> (il y des exceptions).	Commence normalement <i>en cinquième classe</i> , parfois en quatrième classe.	Commence au collège <i>en septième classe</i> .	Commence au collège, normalement <i>en huitième classe</i> .	Commence <i>au lycée</i> .
Normalement l'anglais (en 2008 91%), mais aussi le finnois, l'allemand, le suédois, le français le russe ou une autre langue.	Selon le choix de la langue A1 : l'anglais, le finnois, l'allemand, le suédois, le français, le russe, le lapon ou une autre langue.	Selon les choix précédents soit le suédois soit l'anglais.	L'allemand, le français, le russe, le latin, le suédois, l'anglais, le lapon ou une autre langue.	L'allemand, le français, le russe, le latin, le suédois, l'anglais, le lapon, l'italien, espagnol ou une autre langue.

Tableau 1 : Modèle du système de l'enseignement des langues en Finlande

En étudiant le tableau, il faut se rappeler que le choix des langues varie selon les écoles – par exemple toutes les écoles en Finlande n’offrent pas de cours de lapon ou d’espagnol. Par contre, nous pouvons constater sans doutes que dans tous les *collèges* on étudie l’anglais et le suédois – cette dernière langue est obligatoire en Finlande et elle doit être choisie soit à l’école primaire soit au collège. Avant l’année 2005 le suédois était aussi une matière obligatoire aux examens de baccalauréat, mais maintenant c’est seulement l’anglais. En ce qui concerne la langue française, c’est une langue tout à fait facultative en Finlande, mais elle peut être étudiée (dans certaines écoles finlandaises) déjà à partir de la première classe. Dans la plupart des cas, le français est choisi quand même soit au collège, à l’âge de 13 ans, soit au lycée.

Nous devons mentionner ici notre volonté originelle d’avoir dix participants à notre recherche. Malheureusement les professeurs de français semblent être trop occupés pour participer à la recherche qui touche leur domaine de travail. Ou est-ce que les professeurs ne veulent pas souhaiter la bienvenue aux observateurs dans leur cours parce qu’ils ne sont pas à l’aise si leur travail et leur façon d’enseigner sont évalués ? Nous avons dû faire beaucoup d’efforts pour trouver sept participants – nous avons contacté une vingtaine de professeurs au total. Malgré tout, nous sommes convaincue de la validité de notre travail parce que sept personnes peuvent représenter les idées des professeurs de français en général. Après tout, nous avons choisi les participants sporadiquement de sorte qu’il s’agit d’un groupe représentatif.

#### **4.1. Les profils des professeurs**

Pour faciliter l’analyse du corpus, nous allons établir le profil des participantes – il s’agit de sept femmes. Chaque professeur est marqué par une lettre et par la suite, nous allons utiliser les lettres comme « le professeur A » pour désigner une participante spécifique. Nous allons présenter brièvement tous les professeurs en spécifiant leur lieu de travail (collège/lycée), combien d’années elles ont travaillé comme enseignantes de français (moins de 5 ans, 5 à 10 ans, 11 à 20 ans ou plus de 20 ans) et pourquoi elles ont choisi d’enseigner la langue française.

Le professeur A : Elle enseigne au collège depuis moins de 5 ans (langue A2). Elle a toujours voulu devenir professeur et la langue française était sa matière principale à l'université.

Le professeur B : Elle enseigne au lycée depuis plus de 20 ans (langues A1 et A2). Elle a voulu enseigner le français parce qu'elle aimait bien cette langue.

Le professeur C : Elle a enseigné au lycée 5 à 10 ans (langues A1-A2, et B2-B3). Elle a choisi le français parce qu'on le parle partout et qu'elle adore cette depuis toujours.

Le professeur D : Elle enseigne au collège depuis plus de 20 ans (langue A2). Elle était faible en langue française mais l'école d'été a éveillé son intérêt pour le français.

Le professeur E : Elle enseigne au lycée depuis plus de 20 ans (langue B3). Elle a toujours bien aimé la langue française.

Le professeur F : Elle enseigne au collège depuis moins de 5 ans (langue A1 et B2). Elle aime bien la langue et surtout la prononciation.

Professeur G : Elle a enseigné au collège 11 à 20 ans (langues A1-A2). Elle a choisi la langue française parce qu'il n'y avait pas beaucoup d'étudiants de langue française à l'université.

## **5. L'analyse du corpus**

Pour l'analyse du corpus, nous allons diviser les questions en quatre thèmes :

- 1.) L'histoire personnelle des professeurs de français
- 2.) L'analyse de la façon d'enseigner
- 3.) La culture française selon les professeurs de français
- 4.) Les souhaits des professeurs de français

Nous n'allons pas traiter les questions une à la fois, parce que nous avons posé 27 questions au total et l'analyse individuelle de chaque question prendrait trop de temps et n'est pas nécessaire de point de vue du résultat final. De plus, les thèmes correspondent bien à l'intérêt de notre travail – nous avons observé les professeurs et eu ensuite un petit entretien oral. En observant et en interviewant les professeurs, nous avons pu étudier la question de savoir si la réalité dans la classe correspondait à la description des professeurs. Nous avons également pu examiner leur niveau de compétence communicative, grâce à notre intervieweuse française.

### **5.1. L'histoire personnelle des professeurs de français**

Dans cette partie, nous allons voir comment la formation antérieure, l'expérience de la vie active et la relation personnelle à la langue française peuvent avoir un effet sur la façon d'enseigner la langue et sur la compétence communicative et culturelle des professeurs. Même si chaque professeur a eu plus ou moins la même formation pédagogique, leurs expériences personnelles avec la langue française peuvent avoir une grande influence sur leur travail et sur leur niveau de français. Aujourd'hui, il semble qu'un professeur doit savoir tout sur tout – aussi sur la langue française. Le professeur de français devrait savoir bien parler et bien écrire la langue enseignée, mais il faudrait également bien connaître la culture du pays et les actualités concernant le pays et la langue (par exemple, les expressions communes ou les changements dans le vocabulaire). Est-ce que la formation des universités prépare les professeurs à rencontrer sans difficultés toutes ces exigences ? Nous en doutons fortement car comme

nous le savons, l'enseignement universitaire de la langue française se concentre sur l'histoire de la langue, sur la linguistique et sur les problèmes grammaticaux. Par contre, l'éducation pédagogique touche le monde scolaire et donne des conseils pour le travail d'un enseignant. Malgré tout, l'enseignement pédagogique est commun à tous les étudiants de n'importe quelle langue – par exemple l'enseignement particulier de la langue *française* n'est traité nulle part.

### 5.1.1. L'éducation

A notre avis, il est important de savoir quelle sorte de formation a suivi chaque professeur de français pour qu'on puisse évaluer sa compétence par rapport à toutes les participantes. Selon les résultats, nous pouvons constater que chaque professeur interviewé a fait des études pédagogiques pour devenir professeur de français. Ce qui était commun aussi était le fait que tout le monde avait étudié le français à l'université soit comme matière principale soit comme matière secondaire (question numéro 8).

Nous avons aussi voulu savoir si les professeurs avaient reçu une formation à la communication interculturelle lors de leurs études (question numéro 23). Les réponses ont été plus ou moins les mêmes, malgré l'année de fin des études pédagogiques. Toutes ont répondu qu'elles n'avaient pas vraiment suivi de cours sur ce sujet-là. Elles se sont souvenues d'avoir entendu parler un peu de la communication interculturelle pendant les études pédagogiques mais elles n'ont pas eu d'exemples concrets ni d'idées pour l'enseigner en classe. Deux professeurs ont raconté leurs expériences sur la formation à la communication interculturelle:

5.1. « *On en a parlé un peu. Nous n'avons pas eu de cours particuliers. A mon avis en Finlande il n'y a pas vraiment assez de pratique en ce qui concerne les études pédagogiques.* » (Professeur C)

5.2. « *On nous n'a\* pas enseigné assez cette compétence culturelle. J'aurais voulu apprendre plus de choses et savoir quoi transmettre et comment. On nous a dit que c'est\* important à\* transmettre la culture au \* même temps que la langue, mais nous ne l'avons pas vu en pratique.* » (Professeur F)

En comparant nos résultats avec ceux de la recherche du Centre européen (voir le chapitre 2.5.), nous pouvons remarquer que la situation est similaire ailleurs en Europe. Les réponses des professeurs de dix pays européens montrent, que la formation spécifiquement axée sur l'enseignement de la CCI n'est pas systématiquement intégrée dans la formation au métier d'enseignant dans les pays participants. Il est étonnant que dans le territoire commun de l'Union européenne les compétences interculturelles ne soient pas prises en compte dans la formation pédagogique. Après tout, dans l'Union, qui englobe plusieurs pays, les compétences interculturelles devraient être considérées comme fondamentales pour le fonctionnement efficace de la communauté et pour l'interaction sociale sans conflits de ses citoyens.

### **5.1.2. Les expériences de culture communicative**

En plus de la formation, les expériences personnelles ont également une grande influence sur la compétence en langue française des professeurs. Nous avons demandé aux professeurs, si elles avaient vécu ou effectué un (des) séjour(s) dans un pays francophone. Si oui, où et pendant combien de temps (question numéro 9). En posant cette question, nous avons voulu savoir si les professeurs avaient eu la possibilité d'améliorer leurs connaissances de la culture française et leurs compétences communicatives. En ce qui concerne les résultats, il y avait trois professeurs sur sept qui n'avaient jamais habité en France. Elles ont passé des vacances en France. Le professeur E a dit :

*5.3. « Je n'ai jamais habité en France, mais j'ai participé aux cours de français plusieurs fois et puis j'ai loué une maison en Normandie pour un été. Les cours d'été étaient pour les professeurs qui enseignent le français à l'étranger »*

Parmi les sept participantes, il y en avait une qui n'avait jamais visité le pays. Comment une personne qui n'a jamais été en contact quotidien avec la culture française peut-elle l'enseigner aux autres ? Bien sûr les manuels et les oeuvres abordant cette thématique aident à assimiler la culture française et l'usage de la langue. Mais ce n'est pas la même chose que de vraiment *faire l'expérience* d'une autre culture. Ce que nous avons trouvé aussi étonnant était le fait que celles qui avaient passé un séjour en France (quatre personnes), n'y soient pas restées plus de quatre mois.

Nous avons aussi voulu savoir quelles habitudes les professeurs avaient par rapport à l'usage de la langue française en dehors de l'école (question numéro 10). Nous avons tout simplement demandé si elles utilisaient le français en dehors de l'école et si oui, dans quel contexte. A notre avis cette question était importante pour clarifier l'expérience de l'usage du français des professeurs. Les entretiens nous montrent que trois professeurs pratiquent le français assez fréquemment avec leurs amis français. La participante B a raconté :

5.4. *« J'ai une amie française à Tampere. Maintenant je viens de participer au séminaire qui était à Helsinki ce week-end passé donc là-bas on a parlé français. »*

Deux professeurs ont pu pratiquer la langue française aussi avec leurs collègues à l'école. Par contre, il y avait trois professeurs qui n'avaient pas d'amis ni de collègues français – autrement dit elles n'ont eu aucun moyen pour pratiquer leurs compétences communicatives. C'est dommage, parce qu'à la longue, le manque de contacts réguliers avec des natifs peut affaiblir notablement les compétences communicatives.

### **5.1.3. Le rapport des professeurs aux supports**

Il est clair que les expériences interculturelles et les contacts avec les locuteurs natifs de langue française aident les professeurs de français à améliorer leurs connaissances du français. Mais peut-on exiger que les professeurs fassent un séjour de quelques mois pour devenir un professeur « multi professionnel »? Ou faut-il supposer qu'ils ont des amis ou des collègues français avec qui ils peuvent pratiquer leurs compétences communicatives? Nous devons nous rappeler qu'on peut pratiquer la langue et la culture française sans contact direct – par le média. Nous avons demandé aux professeurs s'ils entraînaient leur français grâce à différents supports (par exemple livres, films) en dehors de l'école (question numéro 12). Elles ont toutes répondu qu'elles lisaient des oeuvres français, regardaient des programmes ou des films en français et écoutaient de la musique française plus ou moins régulièrement. Le professeur G nous a clarifié sa situation :

5.5. *« J'écoute de la musique, je regarde des films, je lis beaucoup. J'ai une collègue en France avec laquelle j'envoie des e-mails très souvent. »*



Mais ces supports mentionnés, sont-ils suffisants pour vraiment connaître la culture française et les actualités françaises? De manière inattendue, seule une personne sur sept a mentionné TV5 parmi les supports. Après tout, TV5 est la seule chaîne française en Finlande. Nous pouvons estimer que TV5 offre à côté d'internet un bon moyen de suivre les actualités françaises. Pourquoi ces professeurs interviewés ne profitent-elles pas de ces sources d'information ? Est-ce qu'elles les trouvent inutiles ? En analysant les réponses de notre travail empirique, nous pouvons présumer que le manque de temps limite le plus l'entraînement personnel de la langue française des professeurs.

#### **5.1.4. Le compte rendu**

Les résultats de l'histoire personnelle des professeurs de français nous montrent que les habitudes des professeurs par rapport à l'usage de la langue française en dehors de l'école ne varient pas beaucoup. Toutes les personnes interviewées profitent plus ou moins des mêmes supports. La seule différence concerne les contacts avec les locuteurs natifs – il y avait des professeurs qui n'avaient aucun moyen de pratiquer leur compétence en dehors de l'école. Cependant, dans l'entretien réalisé avec une Française, nous n'avons pas pu remarquer de grandes différences dans la façon de parler la langue française entre les professeurs: chaque participante, malgré son expérience antérieure, a bien réussi à comprendre les questions et à parler avec l'intervieweuse native. Il n'est pas surprenant que quelques-unes d'entre elles aient un accent assez fort, mais cela ne les a pas empêchées de s'exprimer d'une manière compréhensible. Quant à leurs connaissances de la culture française et à leur façon d'enseigner la langue, ce sont des sujets que nous allons traiter plus en détail dans le chapitre suivant. Il s'agissait d'abord d'examiner quel était le niveau de départ des professeurs.

## **5.2. L'analyse de la façon d'enseigner**

Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur la façon dont les professeurs enseignent la langue française en classe en Finlande. Chaque professeur a naturellement son propre style personnel d'enseignement de la langue, mais il y a également quelques attentes imposées par l'école et même par l'état (par la Direction de l'Éducation

nationale) par rapport au but de l'enseignement. Nous avons voulu savoir comment ces « règles » et attentes communes modifiaient le travail des professeurs. Au lieu d'étudier comment le vocabulaire ou la grammaire sont traités dans la classe, nous voulons savoir comment la langue française est partagée en classe de français en Finlande – est-ce que les professeurs n'utilisent que le finnois pendant les cours ? Si non, dans quelles situations utilisent-ils le français ? Nous allons aussi prêter attention à l'enseignement de l'interculturel et de la culture française. Il nous semble que souvent les professeurs enseignent avec plaisir la grammaire et le vocabulaire en laissant de côté les aspects culturels et communicatifs. L'une des raisons de cette valorisation des compétences « textuelles » peut être le baccalauréat, qui mesure seulement la connaissance du vocabulaire et de la grammaire des étudiants au lycée en général. Nous allons traiter cette question dans les chapitres suivants.

### **5.2.1. L'utilisation de la langue finnoise/française lors du cours**

Dans l'idéal, les professeurs de langues utilisent le plus possible la langue cible pendant les cours. Dans la réalité, ce n'est pas souvent le cas. Il y a différentes raisons à cela. Nous avons étudié à quelle fréquence les professeurs utilisaient le français pendant les cours. Avant d'analyser les résultats, il faut se rappeler que le niveau des étudiants varie de la langue A1 à B3 de sorte que nous ne pouvons pas supposer que tous les professeurs puissent utiliser le français comme langue d'enseignement de la même façon. De plus, parfois il y a des « défis pédagogiques » (par exemple un problème lexical ou textuel/oral) qui demande des explications en finnois pour être clair.

Nous avons demandé aux professeurs si elles parlaient finnois lors de leurs cours. Nous avons également voulu savoir, dans quelles situations elles utilisaient le français ou le finnois (question numéro 11). Malgré le fait que dans notre recherche, les professeurs avaient des groupes de français de niveau différent, les réponses étaient assez homogènes. La réponse du professeur F correspond bien à la situation en général parmi les professeurs :

*5.6. « J'enseigne le grammaire toujours en finnois. En fait, je parle la plupart du temps en finnois. Quelques renseignements je donne en français. »*

La plupart des professeurs ont dit qu'il était trop difficile pour les étudiants de suivre l'enseignement en français. La grammaire est toujours enseignée en finnois, souvent, tout le cours se déroule en finnois sauf dans quelques cas spéciaux : les professeurs ont mentionné des renseignements comme « ouvrez vos livres » ou « asseyez-vous s'il vous plaît » toujours en français. Cependant, pendant notre observation des cours de français, nous avons pu remarquer que quelques groupes n'étaient même pas habitués aux phrases les plus générales sans mentionner l'enseignement en français entièrement. L'observation nous a donné l'impression qu'on n'utilise pas beaucoup le français pendant le cours et qu'on n'encourage pas assez les étudiants à s'exprimer en français. La réponse du professeur A a concrétisé cette impression :

*5.7. « Parce que c'est la\* groupe de A2, on doit utiliser juste le finnois. Comme vous avez vu, il y a des élèves qui ne sont pas forts et ils ne comprennent pas les consignes en français. »*

Il est étonnant de remarquer que le professeur trouve que les élèves de la quatrième année ne soient pas prêts à suivre l'enseignement en français. L'expression « on doit utiliser le finnois » révèle les idées du professeur – il n'est écrit nulle part que les professeurs doivent utiliser le finnois pendant les quatre premières années de l'enseignement de la langue française. Ce qui nous ne surprend pas est le fait que les élèves de cette participante aient de faibles compétences communicatives. Comment apprendre à comprendre les consignes en français si le professeur ne parle que le finnois?

Les résultats montrent que la plupart des professeurs voudrait utiliser davantage le français pendant leurs cours mais les étudiants ne les comprennent pas. Comme on l'a remarqué ci-dessus, ce n'est pas étonnant, parce que si les étudiants ne sont pas habitués à entendre le français, il est difficile de suivre le cours dans une autre langue tout d'un coup. A cause de cela les professeurs de langues devraient utiliser plus systématiquement la langue enseignée dans la classe, déjà dès le début. Petit à petit les oreilles des étudiants s'habituent à la langue française et finalement, (dans le cas idéal), la plus grande partie de l'enseignement peut avoir lieu en français.

### 5.2.2. L'influence du programme national d'études

La Direction de l'Éducation nationale prépare, entre autres, les notions de base du guide des études du collège et du lycée en Finlande. Nous avons voulu savoir comment ce programme national d'études influence le travail des enseignants de français en Finlande. Ce programme sert de base au guide des études des municipalités à Tampere. Chaque école prépare son propre guide des études qui se base sur le guide des études de la municipalité.<sup>4</sup> Les instructions donnent les objectifs aux enseignants – le guide spécifie ce que l'étudiant doit apprendre dans les domaines de la grammaire, de l'expression écrite et orale et de la connaissance de la culture et du pays.

Les résultats nous montrent que la plupart des professeurs ont une attitude plus ou moins neutre par rapport au programme national d'études. Nous avons demandé aux professeurs quelle influence avaient le programme national d'études et le programme de l'école sur leur enseignement du français (question numéro 13). Nous leur avons également donné la possibilité de dire, s'il y a, selon elles, quelque chose à changer dans ces programmes (question numéro 17). Les professeurs A et G nous ont raconté:

5.8. *« Il y a des règles. Il y a le programme qu'on doit suivre. Par exemple pour la grammaire, on me dit des choses que pendant cette année je dois apprendre aux élèves. Oui, je suis ça, mais pas trop strictement. »* (professeur A)

5.9. *« Naturellement je dois observer le curriculum finlandais. Il y a certaines règles que je dois suivre. Si on parle d'un point de vue pédagogique, je peux faire ce que je veux. Je dois leur faire apprendre quelques règles grammaticales, par exemple, mais je peux le faire de la manière que je veux. »* (professeur C)

Le programme national d'études contient quelques « règles » et attentes que les professeurs doivent respecter dans leur travail – néanmoins, elles peuvent choisir librement la manière de remplir ces attentes. Les participantes ont trouvé qu'on leur faisait confiance et qu'on respectait leurs choix pédagogiques. Malgré leur attitude positive, quelques enseignantes ont également formulé des critiques. Une participante a critiqué les manuels parce que selon elle, il est impossible de suivre les règles et d'essayer de répondre aux exigences venant de l'extérieur avec des manuels incomplets.

---

<sup>4</sup> <http://www.tampere.fi/koulutusjaopiskelu/opetussuunnitelmat.html>, consulté le 6.7.2009

Le professeur E a trouvé que le programme national d'étude exigeait trop de grammaire :

5.10. « *Il y a trop de grammaire dans les livres. C'est trop dur pour le niveau de mes élèves. A mon avis on n'a pas besoin de savoir tout. Je voudrais plus de petits dialogues de tous les jours.* ».

Il y avait également quelqu'un qui trouvait que le temps de l'enseignement était trop limité pour la langue A2 parce qu'à la fin du collège, les étudiants des langues A1 et A2 s'unissent et cela cause des problèmes car l'écart de niveau entre les deux est considérable.

### **5.2.3. Le rôle de la culture française dans le cours**

Souvent l'enseignement de la langue se concentre sur le vocabulaire et la grammaire. En général, on pourrait dire que l'expression écrite joue un grand rôle à côté de l'expression orale. Le temps est limité et le programme national d'études et l'école ont leurs propres attentes – s'il ne reste pas assez de temps pour entraîner l'expression orale, quelles sont les possibilités pour faire la connaissance de la culture cible et améliorer les compétences communicatives ?

Le concept de *culture française* change selon la personne. Quelqu'un peut considérer la nourriture comme l'aspect le plus important de la culture française tandis que quelqu'un d'autre peut valoriser par exemple la langue française avant tout. Les professeurs voient également la culture française différemment et cette « interprétation personnelle » influence leur enseignement. Nous avons demandé aux professeurs quels éléments de la culture française leur semblaient importants à transmettre à leurs élèves (question numéro 20). Les résultats peuvent être divisés en deux catégories : la valorisation des éléments culturels *concrets* et la valorisation des éléments culturels *abstraites*. Trois professeurs sur sept ont mentionné les chansons, les films, les villes, les monuments, la musique, les écrivains et les personnes connues comme étant des sujets traités pendant le cours. Autrement dit nous pouvons conclure que ces professeurs comprennent la culture française plutôt comme quelque chose de concret, par exemple les chansons françaises connues. Par contre, cinq professeurs sur sept (y compris un professeur qui

représente le côté concret également) envisagent la culture française d'un côté plutôt abstrait : selon elles, il est important d'enseigner aux étudiants comment se débrouiller en France. Cela veut dire que la fierté nationale, les codes de conversation, les coutumes, les traditions et la vie quotidienne des Français sont des éléments qui peuvent être considérés comme les mots clés pour la connaissance de la culture française.

L'enseignement de la culture française peut parfois être exigeant. Surtout dans le cas où il manque du matériel approprié. Les professeurs interviewés ont critiqué fortement le contenu des manuels et en général le petit nombre de choix des manuels de langue française. Le professeur G a bien expliqué la difficulté de l'enseignement de la langue française :

5.11. « *Si on compare avec les méthodes d'anglais, il y a plein de choses, il y a des manuels pour les professeurs, il y a des contrôles, des testes, des films, vidéos, n'importe quoi. Mais avec les méthodes de français c'est presque rien. On doit tout faire soi-même.* »

Il nous semble que les professeurs de français sont obligés de trouver du matériel supplémentaire pour les cours dans le cas où le contenu des manuels n'offre pas assez d'activités variées. Le petit nombre d'étudiants en langue française et la situation économique difficile de l'enseignement du français en Finlande influencent directement, selon les professeurs, leurs choix de méthodes. Nous avons demandé aux professeurs si elles utilisaient d'autres supports que le manuel pour préparer leurs cours (question numéro 18). Les réponses révèlent que tous les professeurs se servent d'autres sources à côté du manuel. Elles ont mentionné l'Internet, les dvds, les films, les chansons, les magazines etc. Le professeur C a l'habitude d'emmener les élèves voir des films français au cinéma une fois par mois. Le professeur G a raconté par contre :

5.12. « *Oui, on a de\* toutes sortes de livres d'exercices et de vocabulaire. J'ai aussi acheté moi-même des matériaux pédagogiques préparés par l'Association des professeurs de français en Finlande. J'utilise ces exercices pour compléter les chapitres, mais pas dans tous les cours.*

En général, les professeurs disent qu'ils utilisent ces supports soit une fois par semaine soit une fois par mois. Normalement les cours de français durent 75 minutes au collège et au lycée, de sorte que selon les professeurs, il faut avoir d'autres stimulants en plus

du manuel pendant un cours pour maintenir l'intérêt des étudiants. Par ailleurs, quelques professeurs ont regretté le manque de temps – les longs chapitres exigent beaucoup de temps pour être bien étudiés et cela diminue directement le temps réservé aux autres supports.

#### **5.2.4. Le rôle de l'interculturel dans le cours**

Le monde change tout le temps. Les nationalités se mélangent comme jamais auparavant. Même la Finlande est devenue un pays multiculturel, où des cultures différentes se rencontrent quotidiennement. Tous ces changements exigent des actions de réforme dans l'enseignement des langues également. Dans un monde multiculturel l'enseignement interculturel ne peut pas être laissé de côté – au contraire. Mais comment mettre en pratique cette nouvelle exigence pédagogique dans l'enseignement? Est-ce qu'on la trouve importante parmi les professeurs ?

La question numéro 22 traite le rôle de l'enseignement de la compétence communicative/interculturelle. Nous avons voulu savoir comment les professeurs voyaient l'importance des compétences communicative et interculturelle par rapport aux autres compétences (grammaire, vocabulaire). Nous leur avons donné trois choix de réponse :

- La compétence communicative interculturelle est plus importante que les autres compétences
- La compétence communicative interculturelle est aussi importante que les autres compétences
- La compétence communicative interculturelle est moins importante que les autres compétences

La plupart (cinq professeurs) a trouvé la compétence communicative interculturelle aussi importante que les autres compétences. Les professeurs ont justifié leurs réponses en expliquant que la compétence communicative interculturelle constituait une partie de la langue, de la vie quotidienne. Le professeur B a réfléchi à notre question

profondement. Selon elle, l'importance de la compétence communicative interculturelle dépend du lieu :

5.13. *« Au niveau national la compétence communicative interculturelle est moins importante mais au niveau international plus importante que les autres compétences. »*

Selon un autre professeur, la compétence communicative interculturelle est plus importante que les autres compétences. Elle a quand même ajouté que l'enseignement de la culture française dépend du professeur – pour que l'enseignement de la culture française soit réussi, le professeur doit bien connaître la culture du pays. Nous allons plus tard étudier la connaissance de la culture française des professeurs.

La même question considérant l'importance des compétences communicatives interculturelles par rapport aux autres compétences avait été posée aux participants du travail de recherche du Centre européen (voir chapitre 2.4.). Pour faire la comparaison nous allons étudier les résultats de quinze participants de dix pays européens. Les réponses « européennes » diffèrent de celles des professeurs finlandais. Il nous semble que les professeurs européens valorisent plus les compétences interculturelles dans l'apprentissage d'une langue étrangère par rapport à leurs collègues finlandaises. Parmi les quinze participants, il y en avait certains qui considéraient la CCI comme l'élément dominant du processus d'enseignement. La définition de l'importance de l'interculturel d'un enseignant estonien concrétise l'idée principale de cette valorisation. Selon lui :

5.14. *« [La CCI représente] ce qui est le plus important, puisque c'est l'épine dorsale de la communication. L'apprentissage (de la langue étrangère) comprend non seulement les formes grammaticales, mais aussi et surtout l'aptitude à communiquer avec autrui dans une situation spécifique et particulière. » (2000 : 31).*

D'autres enseignants, qui n'ont pas considéré la compétence en communication interculturelle comme la partie de l'enseignement la plus essentielle, l'ont trouvée aussi importante que la grammaire et les autres aptitudes. L'analyse des réponses révèle également les arguments positifs portant sur la motivation. Quelques professeurs ont remarqué que la CCI intéresse les élèves et peut être utilisée pour stimuler la motivation dans l'apprentissage. Malgré le côté motivant, certains ont favorisé l'intégration de la CCI une fois que la base grammaticale a été acquise à travers les autres aptitudes. Néanmoins, à partir des commentaires obtenus sur l'importance de la CCI par rapport



aux autres aptitudes, on peut conclure que la CCI doit être intégrée au processus didactique en même temps que les autres contenus.

La prise de conscience interculturelle des apprenants peut être considérée comme relevant de la responsabilité « volontaire » du professeur. Les documents authentiques, les interventions des natifs et les voyages à l'étranger ne sont pas exigés par le programme national d'études ni par l'école – toutes ces activités interculturelles des étudiants dépendent du professeur. Il est clair que les exercices réalisés en classe parmi les locuteurs Finlandais ne peuvent jamais correspondre à la communication avec un natif ou à la visite dans un pays étranger et dans une nouvelle culture. Nous avons demandé aux enseignantes, comment elles favorisaient cette prise de conscience interculturelle de leurs apprenants (question 24). Cinq professeurs sur sept ont mentionné les interventions des natifs qui, à cause du manque de visiteurs français, sont assez rares : une fois par année scolaire en moyenne. Quatre sur cinq se sont familiarisées avec les échanges avec les correspondants étrangers – il y avait même trois professeurs dont les étudiants ont visité un pays étranger pendant le printemps 2009. Un professeur a eu une approche un peu plus originale avec l'habitude de faire de la cuisine française ou de surfer sur Internet avec ses étudiants. Un professeur a mentionné les pièces de théâtre et le cinéma français comme activités interculturelles pour les étudiants. Un professeur a avoué ne pas tenir compte beaucoup de l'enseignement interculturel des apprenants. Il nous semble étonnant que seulement une personne ait mentionné l'Internet comme une méthode d'enseignement de la compétence interculturelle. Après tout, dans les années 2000, les jeunes se sont habitués à communiquer et à travailler sur Internet, alors pourquoi les écoles ne pourraient-elles pas tenir compte de cette possibilité multiculturelle ? L'Internet est plein de sites où les apprenants pourraient communiquer en temps réel avec les étrangers, sous la surveillance du professeur. Familiariser le monde scolaire avec celui de l'Internet pourrait offrir davantage de changements également pour l'enseignement du vocabulaire ou de la grammaire. Pour que l'enseignement avec l'aide de l'Internet soit possible, il faut que les professeurs soient bien informés sur la nouvelle technologie. Nous allons développer cette idée plus bas dans le chapitre 7 « Propositions pour le futur ».

Nous pouvons tirer la conclusion ici que les professeurs interviewés n'ont pas totalement oublié l'importance de la compétence interculturelle. Le problème est peut-

être la difficulté de mettre en oeuvre l'enseignement des capacités interculturelles. Les visiteurs natifs sont bienvenus dans les cours mais selon les professeurs il est difficile de trouver ces visiteurs volontaires. Les professeurs se sont plaints également qu'une fois le visiteur natif est arrivé, personne n'ose prendre part à la conversation – les étudiants ne bénéficient pas de situations interactives comme ils pourraient. Il nous semble que le manque de contacts avec les natifs et la petite pratique des capacités conversationnelles en classe sont les raisons pour lesquelles les étudiants ont peur d'utiliser la langue française, surtout avec un natif. Les professeurs pourraient améliorer cette situation. Il est compréhensible que les visites à l'étranger soient assez exigeantes à organiser (la question financière par exemple) mais les visites des natifs en classe sont déjà plus réalisables, surtout dans une grande ville comme Tampere.

### **5.2.5. L'influence du bac sur l'enseignement**

A la fin du lycée on participe à l'examen du baccalauréat. La langue française est une des matières facultatives – autrement dit l'étudiant peut choisir lui-même si il ou elle veut passer l'examen final de langue française. Même s'il est possible d'étudier le français au lycée sans participer à l'examen final, la plupart des étudiants de français veulent y participer pour avoir la note au diplôme du baccalauréat.

Normalement l'examen du baccalauréat de français examine les compétences textuelles de l'étudiant. L'examen est composé de quatre secteurs : la grammaire, l'expression textuelle, la compréhension de l'écrit et la compréhension orale. Autrement dit, aucun secteur n'examine l'expression orale ni la connaissance culturelle ou bien interculturelle. C'est ici que nous voyons le problème. Les exigences du baccalauréat affectent directement le contenu de l'enseignement du français. Si le temps en classe est déjà trop limité selon les professeurs, comment faire entrer l'enseignement culturel et communicatif, non valorisé par le baccalauréat ?

En retournant à la question 22, nous pouvons en tirer des conclusions en ce qui concerne les attitudes des professeurs à l'égard du baccalauréat. Nous leur avons demandé d'estimer la nécessité de la compétence communicative interculturelle par rapport aux autres compétences (vocabulaire, grammaire etc.) Nous avons remarqué ci-dessus que la plupart des professeurs ont trouvé la compétence communicative interculturelle aussi

importante que les autres compétences. Cependant, en répondant à cette question 22, quelques professeurs ont mentionné les exigences du baccalauréat qui semblent orienter l'enseignement du niveau lycée (et même du niveau collège). Selon les réponses, il n'est pas possible de valoriser (même si on le voulait) la compétence communicative interculturelle à l'école à cause du système du baccalauréat. Les professeurs ont expliqué que le baccalauréat valorise la grammaire et qu'il manque une partie orale (pour évaluer la compétence communicative) totalement. Comme l'enseignement du français au lycée finlandais est plus au moins dirigé par l'examen final, les professeurs se sentent obligés de valoriser les contenus et les thèmes du baccalauréat dans leur enseignement. Malgré cela, le professeur C pense que malgré l'absence de partie orale au baccalauréat, la pratique des compétences interculturelles servira tous les étudiants dans le futur :

5.15. « *Malheureusement en Finlande en ce qui concerne le bac, on n'a pas la partie orale. A mon avis les compétences interculturelles sont aussi importantes (que les autres compétences), parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui veulent l'apprendre par exemple pour être capable de communiquer en français quand ils voyagent. Alors j'essaie de les faire parler beaucoup en français, peut-être même trop.* »

### **5.3. La culture française selon les professeurs de français**

Nous venons d'analyser, comment et à quelle fréquence les professeurs incluent la culture française dans leur enseignement. Nous avons également étudié dans notre travail de recherche, quels éléments de la culture française les professeurs tendent à transmettre à leurs étudiants pendant les cours. En plus de se concentrer sur ce qui se passe dans la classe, il est intéressant de savoir ce qui se passe dans la tête des professeurs : qu'est-ce que les professeurs de français entendent par *culture française* ?

Comme nous l'avons déjà mentionné, les expériences de la culture française ont beaucoup varié parmi notre groupe de test. De cette manière, nous avons rencontré plusieurs habitudes pédagogiques en ce qui concerne l'enseignement de la culture française. Il y en avait quelques-unes qui n'avaient jamais vécu en France et même un professeur, qui n'avait jamais visité le pays. Même si nous ne pouvons pas supposer que le manque d'expérience concrète de la culture française a une influence directe sur la

connaissance de la France, on peut considérer cela comme une possibilité. Bien sûr il est possible d'apprendre la culture de n'importe quel pays (ou au moins de faire sa connaissance) à l'aide des livres, des films, de la télé – autrement dit par le média. Sur Internet on peut facilement trouver les meilleurs écrivains français, les délices gastronomiques du pays, la photo du drapeau de la France, etc. Mais la culture contient énormément d'autres choses aussi : par exemple les contacts réels avec les natifs. A quoi cela sert-il d'apprendre, de connaître les artistes français ou la littérature française, si on n'est pas prêt à rencontrer le locuteur natif et à s'intégrer à la vie quotidienne du pays cible ? En ce qui concerne *la communication*, nous voyons que l'expérience personnelle du professeur de langue sur la culture française est importante, peut-être dans quelques cas même nécessaire, pour transmettre la vraie culture cible aux étudiants.

Nous pouvons sans conteste affirmer que l'utilisation de la langue française est très attachée à la culture du pays. Les règles de politesse par exemple constituent des défis pour n'importe quel apprenant de langue. De cette manière la valorisation de la culture dans l'enseignement de la langue française peut être considérée comme l'une des priorités des professeurs.

### **5.3.1. La définition de la culture française selon les professeurs**

Nous avons demandé aux professeurs de définir la culture française (question numéro 19). Comme prévu, presque toutes les participantes (sauf une) considéraient la littérature, la musique, la cuisine et le cinéma comme les éléments les plus représentatifs de la culture française. Si on posait la même question à n'importe quel piéton sur la rue, on pourrait attendre plus ou moins la même réponse. Ce qui est assez étonnant est le fait que même trois professeurs sur sept n'ont pas listé que les éléments ci-dessus. Nous pouvons considérer ces réponses comme superficielles, surtout quand on tient compte du fait qu'il s'agit des réponses de « spécialistes » - des professeurs censés bien connaître la culture française. De plus, deux professeurs ont répondu presque pareillement en ajoutant un élément : la francophonie. Le professeur C a défini la culture française de la façon suivante :

5.16. « *La culture française pour moi personnellement c'est la culture haute, les films français, la musique..Aussi le monde s'intéresse les jeunes\* : on parle beaucoup de la francophonie, ça c'est aussi importante naturellement. J'essaie de faire beaucoup attention à ça aussi. Ils doivent connaître le terme DOM-TOM etc. »*

Deux professeurs ont observé la culture française plus largement que les autres, d'un point de vue plutôt global. Il est vrai que la culture française ne touche pas seulement la vie quotidienne des habitants de la France – les vieux territoires coloniaux ont chacun leur propre culture qui ensemble (avec la culture de la France) forment le concept de *culture française*.

Comme la francophonie, la langue constitue aussi un élément fondamental de n'importe quelle culture. Surtout en France, où la langue contient plusieurs codes de communication qui peuvent être difficiles à enseigner aux élèves étrangers. Le professeur G était conscient de ces différences aussi bien que professeur D. Selon elles, la culture française est :

5.17. « *D'abord la langue, tout ce qui a un rapport. Aussi la littérature, la musique, le cinéma et la géographie. »* (Professeur G)

5.18. « *C'est assez différent de la culture finlandaise. Il faut savoir ce qu'il ne faut pas faire. On peut vraiment faire des choses terribles, par exemple dire SALUT si on cherche du travail. Il faut connaître les codes de communication, les petits mots. »* (Professeur D)

Mais comment expliquer le grand nombre de réponses « superficielles » ? Peut-être que le manque de visites concrètes en France de quelques professeurs a eu de l'influence sur le résultat. Par exemple, le professeur qui avait passé plus de temps en France que les autres participantes en moyenne, a lié très fortement les codes de communication au concept de culture française. Par contre, celle qui n'avait jamais effectué de séjour en France a défini la culture de la France par la littérature et par la musique – autrement dit plutôt par les stéréotypes. Pourtant nous ne pouvons pas directement tirer la conclusion que ceux qui n'avaient pas vraiment passé de temps en France ne connaissent pas la « vraie » culture française. Nous pouvons quand même supposer que la culture d'un pays peut être plus authentiquement et profondément appréhendée par les visites

concrètes – ceux qui se contentent de l'information des livres peuvent véhiculer une illusion plutôt stéréotypée de la culture cible

Il faut également prendre en considération la situation d'entretien qui a pu affecter les réponses : l'interviewer natif a probablement « effrayé » quelques participantes en les rendant nerveuses face à une situation inattendue. Peut-être que les réponses sont restées assez légères à cause de la peur d'échouer et de mal répondre. Aussi, le nombre de questions peut donner quelques explications concernant la façon de répondre. Nous avons posé 27 questions au total, de sorte que le grand nombre des questions a pu influencer la longueur des réponses. Il est probable que les professeurs n'ont pas eu assez d'énergie pour analyser profondément toutes les questions posées. Mais après tout, nous pouvons nous demander s'il existe « une réponse parfaite » ? La culture d'un pays touche plusieurs domaines de la vie quotidienne et se présente de plusieurs façons différentes pour chaque individu. Même si la culture française peut être décrite en détail, à la fin tout le monde établit son propre lien avec la culture cible – ce lien dépend de l'histoire personnelle de l'individu. Pourtant, chaque professeur de langue devrait être au courant de la description formelle de la culture cible d'aujourd'hui – ce professionnalisme « théorique » souvent appris dans les livres peut être complété en visitant les pays cibles. Les expériences personnelles donnent des exemples concrets de l'enseignement de la culture.

En plus de la définition de la culture française, nos participantes ont été amenées à raconter quelles étaient selon elles les différences entre les pratiques et les habitudes de communication françaises et finlandaises (question numéro 21). Souvent l'enseignement de la culture peut être mieux concrétisé en faisant des comparaisons entre la propre culture des étudiants et celle de la langue apprise. A cause de cela, nous avons trouvé important de savoir comment les professeurs de français comparaient la culture de la Finlande à celle de la France. Les réponses semblent former trois catégories. Quatre professeurs sur sept ont considéré les gestes comme un trait distinctif entre la culture finlandaise et la culture française. Selon les professeurs, les Français utilisent plus les mains quand ils parlent ; leur façon de communiquer est plus vivante que des locuteurs finlandais. Le professeur E a décrit :

5.19. « *Le français on le parle avec les mains, on utilise beaucoup de mains. Et puis, l'intonation, ça c'est différent, c'est difficile à enseigner.* »

Trois professeurs sur sept ont mentionné la façon finlandaise de se taire – le caractère typique aux scandinaves qui diffère énormément de la culture (small talk) de la France. Les participantes pensent qu'en France il est plutôt impoli de rester sans rien dire, tandis qu'en Finlande il est poli d'attendre jusqu'à la fin du tour de parole du locuteur. En France, il faut réagir pour prouver qu'on écoute et qu'on comprend ce que l'autre est en train de dire. Le professeur C a expliqué :

5.20. « *On \* utilise pas vraiment de signes en Finlande. Le geste, c'est quelque chose \* très importante\* en France. Tout simplement on parle plus en France. Alors en Finlande ça peut être considéré même comme une chose positive de se taire, mais en France c'est plutôt mal vu. »*

Le même professeur a raconté également, comment elle a essayé de pratiquer cette façon française de communiquer en classe:

5.21. « *Il y a une semaine j'ai fait un exercice aux\* étudiants. Je leur ai donné quelques expressions pour remplir les pauses dans la conversation et je leur ai donné quelques sujets très faciles sur lesquels ils ont certainement des opinions et puis je leur ai dit essayer\* de ne pas faire de pauses. »*

La troisième catégorie de différences de communication selon les réponses des professeurs était la politesse. Deux participantes sur sept ont trouvé les Français plus polis que les Finlandais. Il est vrai que la langue française contient beaucoup d'expressions de politesse qu'on rencontre quotidiennement dans les conversations en France. Le professeur F a clarifié :

5.22. « *C'est la politesse, les Français sont beaucoup plus polis. Les bisous, les questions comme « ça va » ou « comment allez-vous ». La politesse est dans la langue. Il y a des tournures grammaticales. Les élèves me disent qu'il y a énormément de petits mots. C'est difficile pour les Finlandais. »*

En analysant les questions nous pouvons constater qu'il y a beaucoup de différences entre les pratiques et les habitudes de communication françaises et finlandaises. Il était positif de remarquer que les professeurs étaient au courant de ces différences. La grande question à poser est comment enseigner ces différences communicatives aux étudiants ? Les professeurs de plusieurs langues étrangères doivent tenir compte du fait que

l'enseignement du français doit différer de l'enseignement des autres langues à cause de son originalité communicative.

### **5.3.2. L'importance de la compétence communicative/interculturelle**

Comme nous l'avons déjà constaté dans la partie théorique, la compétence communicative et interculturelle est essentielle dans la maîtrise d'une langue étrangère. Qu'est-ce qu'on fait avec la langue si on ne sait pas comment en profiter pour communiquer ? Après tout, la langue est le moyen pour être en contact avec des nationalités différentes. La compétence communicative ne peut pas être séparée de la compétence interculturelle – pour être capable de communiquer avec un étranger, il faut avoir du « sens interculturel » pour éviter les conflits et les malentendus. Autrement dit il faut savoir, *comment* communiquer et se comporter dans telle et telle situation.

En observant les leçons de la langue française en Finlande dans le cadre de notre recherche, nous avons remarqué que les professeurs finlandais utilisaient très peu le français pendant les cours. En même temps, nous avons noté l'incertitude chez les étudiants quand ils ont communiqué en français avec leur professeur. Leur niveau de compétence communicative était assez faible, malgré les années d'études. Leur façon de parler et leurs choix grammaticaux et lexicaux nous ont raconté leur propre histoire de l'enseignement : les étudiants observés n'étaient pas véritablement habitués à utiliser la langue française pendant les cours. S'ils ne savent pas comment communiquer avec leur professeur dans la langue apprise, comment peuvent-ils se débrouiller à l'étranger ?

Il est vrai que ni le cadre de référence ni aucune autre instruction officielle n'exigent l'utilisation de la langue cible dans les cours de langues. Alors ce sont les professeurs qui prennent la décision finale concernant la langue d'enseignement et personne ne peut vraiment critiquer leurs choix. Peut-être qu'ici nous pouvons trouver un défaut en ce qui concerne les objectifs communs de l'enseignement des langues. Il ne suffit pas de constater que chaque professeur doit viser à l'enseignement des compétences communicatives et interculturelles. Il faut expliquer, *comment* les professeurs de français peuvent atteindre cet objectif-là.



## **5.4. Les souhaits des professeurs de français**

L'un des buts de notre travail est de savoir, comment les professeurs de français voient leur situation pédagogique aujourd'hui et comment ils voudraient la changer (si c'est le cas). Dans cette partie, nous allons nous concentrer sur l'auto-évaluation des professeurs de français. Comment est-ce qu'elles se voient en tant qu'enseignantes de français ? Et comment évaluent-elles leur connaissance du français ? Nous voulons savoir s'il y a certains domaines où les professeurs ne se sentent pas tout à fait compétents ou incertains. En analysant leurs réponses nous pouvons mieux imaginer de quelle formation supplémentaire les professeurs ont besoin aujourd'hui. Nous avons également donné aux professeurs la possibilité de détailler leurs propres idées et propositions pour le futur. Toutes les participantes ont été contentes d'avoir cette possibilité d'être entendues. Selon elles, les professeurs de langues « exotiques » (le français, l'espagnol) se sentent souvent solitaires à cause du manque de collègues sur le lieu de travail. Il est important de leur faire savoir qu'elles (et également les autres professeurs de langues 'exotique's) ne sont pas seules avec leurs pensées.

### **5.4.1. L'auto-évaluation des professeurs de français**

On a demandé aux professeurs d'exposer leurs atouts et leurs faiblesses dans leur travail d'enseignant de français (question numéro 25). Nous étions au courant qu'une telle question pourrait, dans le pire des cas, provoquer les professeurs, mais nos participantes ont eu une attitude positive. Ce qui était surprenant, c'était la diversité des réponses – la façon dont les professeurs se considèrent comme enseignantes de français semble beaucoup varier.

En parlant des faiblesses au début, nous avons trouvé un trait qui était présent dans plusieurs réponses : la difficulté d'enseigner le français. Selon l'un des professeurs, la langue française est difficile et plus exigeante à enseigner que le suédois. De plus, elle trouve que les élèves ne sont pas très motivés à apprendre le français, parce qu'ils ne savent pas comment en tirer profit dans l'avenir. Un autre professeur considérait également le français comme très dur pour les élèves et elle avait eu des difficultés dans son travail pédagogique. Selon elle, le petit groupe rendait encore plus difficile son

travail, les exercices de conversation étaient surtout difficiles à organiser à cause du petit nombre de participants en classe. Le troisième point de vue concernant la difficulté de l'enseignement du français touchait la caractéristique facultative des langues exotiques. Le professeur C a expliqué :

5.23. « *Quelques fois je stresse un peu trop peut-être. Et aussi, le français n'est pas obligatoire, alors ça veut dire, qu'ils (les élèves) peuvent finir les études quand ils veulent. Alors quelques fois c'est vraiment difficile d'être assez stricte (...) C'est difficile de trouver la bonne manière de leur\* faire avancer dans leurs études de français.* »

Comme nous avons pu le remarquer au-dessus, la langue française est probablement une des matières les plus exigeantes à enseigner à l'école. Mais malgré sa difficulté, est-ce que la difficulté de la langue peut être considérée comme la raison pour laquelle les professeurs ne réussissent pas dans leur travail ? Qui contrôle l'enseignement : la langue ou le professeur ? Quelque fois il nous semble que les professeurs s'étaient résignés à rester dans leur rôle de « victime » - la langue française était vue comme un élément tout-puissant, qui régnait sur leur travail pédagogique.

En plus de la difficulté langagière, le manque de temps a causé des problèmes à certains professeurs. Une participante regrettait de ne pas avoir assez de temps pour les exercices de lecture pendant les cours de français. Selon elle, si on voulait de temps en temps prendre de la distance avec le manuel, on avait de grandes difficultés à rattraper le temps perdu plus tard. Le professeur F a eu le même problème :

5.24. « *La faiblesse, c'est justement la culture, la vie quotidienne, je voudrais en enseigner beaucoup plus. C'est toujours\*, si on voulait enseigner quelque chose (sur la culture), il faut beaucoup de travail à la maison (...) Les chapitres sont assez longs, ils prennent beaucoup de temps à traduire. Après ça, il ne reste pas beaucoup de temps.* »

Le troisième problème qui a surgi dans notre interview était les faibles compétences dans quelques domaines. Deux professeurs sur sept ont trouvé que les faiblesses personnelles dans certains secteurs influencent négativement leur enseignement. Un professeur a dit qu'elle devait améliorer son français parce que souvent le professeur de français agit comme le seul modèle et représentant quotidien de la langue étudiée auprès des apprenants. C'est une grande responsabilité. L'autre professeur a également reconnu

les exigences du travail de professeur et à cause de cela, s'inquiétait de sa connaissance appauvrie de la culture française. Le professeur A a dit :

5.25. « *Je ne suis pas encore un vrai prof, parce que je fais encore des études. Je manque un peu d'expérience. Aussi moi, je n'ai pas encore habité en France ou dans un pays francophone, donc je trouve difficile justement de transmettre la culture française, parce que je ne la connais pas très bien encore.* »

Il était intéressant de remarquer que le professeur A s'est considéré comme presque incompetent dans l'enseignement de la culture française aux étudiants à cause de son propre manque d'expérience de la culture cible. Selon elle, ni la formation pédagogique ni les études de français à l'université ne l'ont préparée à enseigner la culture française. C'est probablement le cas partout en Finlande. Il faut également se rappeler que même si seulement deux professeurs sur sept ont constaté que leurs faiblesses dans la connaissance du français ont de l'influence sur leur façon de se considérer comme enseignantes de français, cela ne veut pas dire que le reste du groupe ne veut pas améliorer ses compétences pédagogiques. Dans la suite nous allons traiter ce sujet intéressant plus profondément.

Les professeurs ont également évalué leurs atouts et faiblesses dans leur connaissance du français (question numéro 26). Nous n'avons pas remarqué une grande dispersion dans les réponses. Quatre participantes sur sept se sont trouvées fortes en grammaire. Ce résultat peut être considéré comme assez typique des finlandais, qui sont habitués à apprendre plusieurs langues étrangères mais qui souvent, manquent d'expérience dans la communication et dans le contact « réel » avec un natif. C'est pourquoi il n'est pas étonnant que même six participantes sur sept aient constaté avoir des problèmes avec l'expression orale. De plus, 3 professeurs ont évalué leur connaissance du vocabulaire comme étant relativement faible. Comme nous l'avons remarqué auparavant, les participantes n'ont pas vraiment effectué de longs séjours en France et peut-être est-ce la raison pour laquelle elles ont des difficultés dans la conversation. Les professeurs ont raconté :

5.26. « *La conversation, je voudrais l'améliorer ! Et le vocabulaire aussi (...) J'ai toujours le sentiment que je maîtrise tellement peu, parce que quand je lis des polars par exemple, il y a tellement de petits mots que je ne connais pas.* » (Professeur E)

5.27. « *Moi je pense que je connais assez bien la grammaire. Mais peut-être \* je ne connais pas trop la langue parlée et peut-être encore j'ai quelques problèmes quand je parle, parce que je n'ai pas été en France.* » (Professeur A)

#### **5.4.2. Le niveau universitaire vs le niveau de la vie active**

Pour introduire les professeurs à notre question finale concernant leurs souhaits par rapport à la formation continue, nous avons posé une question à l'extérieur du questionnaire. Nous avons voulu savoir si leur niveau de compétence en français avait changé après avoir fini les études (et après avoir passé quelques années dans la vie active). Selon notre hypothèse, les professeurs peuvent parfois commencer à oublier quelques compétences langagières lors des années de travail. Si on enseigne par exemple plus ou moins au même niveau tout le temps et qu'on ne pratique la langue que dans la vie active, on peut facilement oublier petit à petit des choses extérieures au manuel et au matériel pédagogique.

A notre surprise, nos présomptions plutôt négatives n'étaient pas vraiment exactes. Finalement, nous avons posé la question supplémentaire à cinq participantes (aux professeurs C-G) et trois professeurs sur cinq ont trouvé que leur niveau avait *augmenté* après avoir fini les études à l'université. Ces participantes avaient travaillé cinq à dix ans, 11 à 20 ans et plus de 20 ans (selon la question numéro 2). Elles ont raconté que leurs compétences en langue française s'étaient améliorées grâce au travail et aux collègues français. Deux professeurs ont constaté également que l'enseignement à l'université il y a dizaines d'années n'était pas du même niveau qu'aujourd'hui. Le professeur E (une expérience professionnelle de plus de 20 ans) a constaté :

5.28. « *Quand j'étais à l'université, le niveau n'était pas tellement haut qu'\*aujourd'hui. Je crois que le niveau est beaucoup plus haut maintenant (...) Quand je suis allée à l'université, je savais beaucoup moins (que maintenant). Je comprends mieux quand on parle français parce que quand j'étais à l'université, on ne pouvait pas regarder la télé 5\* par exemple, on n'entendait pas le français comme maintenant.* »

Le professeur G (expérience de 11 à 20 ans) était plus ou moins d'accord avec le professeur E : à son époque, l'enseignement à l'université n'était pas d'un niveau élevé.

Mais pourquoi le professeur C ayant une expérience de 5 à 10 ans raconte-t-elle avoir amélioré son niveau du français après l'université ? La réponse de ce professeur nous a donné une explication simple :

5.29. « *Mon niveau a augmenté absolument. J'ai fait beaucoup d'efforts et travaillé à la maison.* »

Il y avait aussi deux professeurs selon lesquels leur niveau de connaissance du français avait *baissé* après avoir fini les études à l'université. Ces deux professeurs ont enseigné au collège : l'une avait moins de 5 ans d'expérience, l'autre plus de 20 ans. Le professeur D (expérience de plus de 20 ans) a expliqué sa situation :

5.30. « *Avant j'avais plus de cours de français par semaine. Moins des\* cours ont fait baisser mon niveau de français. Surtout le vocabulaire et la conversation.* »

Ce que nous trouvons particulièrement intéressant est le fait que le professeur de moins de 5 ans d'expérience professionnelle semble avoir le même problème que sa collègue D. Est-ce que c'est impossible de maintenir le niveau de langue française acquis à l'université aujourd'hui ? Le professeur F a raconté :

5.31. « *C'est difficile à\* maintenir le niveau, l'université me manque. C'est parce que j'enseigne toujours les mêmes choses, je n'ai pas besoin d'autres choses. On commence à oublier.* »

Il nous semble qu'aujourd'hui les nouveaux professeurs ont le risque de perdre leur « niveau universitaire » dans la vie active. Surtout dans les cas où le professeur enseigne tout le temps les mêmes sujets à un niveau assez bas. C'est le problème que les professeurs ayant une carrière longue ne rencontrent pas souvent à cause de (ou bien grâce à ?) leur formation moins exigeante des décennies passées – leur niveau de départ semble inférieur au niveau des professeurs débutants d'aujourd'hui. Pourtant, l'intérêt personnel pour la langue française et la motivation de mettre à jour les compétences langagières et culturelles aident à lutter contre la menace langagière d'aujourd'hui. L'exemple du professeur C nous a montré que le travail individuel en valait la peine.

### 5.4.3. Les souhaits des professeurs à l'égard de la formation continue

Dans cette partie, nous allons étudier quelles sont les attentes des professeurs de français pour l'avenir. Comme nous avons pu le remarquer, chaque professeur a ses faiblesses dans la connaissance du français ou dans son enseignement. Il est important que les professeurs soient bien entendus, pour qu'on puisse proposer des idées pour la formation continue. Nous nous considérons comme une voie de communication entre les professeurs et la Direction de l'Éducation nationale.

Nous avons demandé aux professeurs si elles souhaitaient participer à une formation continue et de cette manière perfectionner leur français. En outre, elles nous ont raconté quels domaines elles aimeraient développer particulièrement. Cinq professeurs sur sept ont affirmé leur volonté de prendre part à une formation continue. Ce que nous avons trouvé commun à toutes les réponses, c'était le souhait d'améliorer l'expression orale. Cinq professeurs ont exprimé leur désir d'avoir la possibilité de communiquer avec un natif pour perfectionner leurs compétences communicatives et interculturelles. La langue courante semblait être la pierre d'achoppement pour les professeurs. En plus de l'expression orale, trois professeurs sur sept veulent développer leur connaissance de la culture française. Le professeur A a clarifié qu'elle voudrait améliorer ses compétences dans l'avenir :

5.32. *« Je voudrais bien sûr travailler avec un natif. Peut-être, si c'est dans l'avenir, je voudrais avoir les compétences plus récentes de la culture (...) Et aussi les choses pédagogiques, s'il y a de nouvelles choses avec la langue française, qu'on a développées en France par exemple. »*

Cependant, parmi nos sept participantes, il y avait deux personnes qui ne voulaient pas participer à une formation continue. Ces professeurs avaient plus de 20 ans d'expérience. L'une attendait déjà sa retraite :

5.33. *« Je dois travailler encore quatre ou cinq ans. Alors ce que je veux, c'est travailler et aller à la retraite. »* (Le professeur E).

L'autre (professeur D) a tout simplement annoncé qu'elle pouvait parler avec des professeurs français au travail, si elle voulait. Elle ne voulait pas participer à une formation continue. Peut-être que l'une des raisons pour lesquelles ces deux professeurs

étaient contre cette idée de formation supplémentaire était leur longue histoire personnelle dans la vie active. Néanmoins, le professeur D n'approchait pas l'âge de la retraite, alors pourquoi n'a-t-elle pas voulu améliorer ses compétences en langue française ? Surtout quand on tient compte du fait que parmi le groupe de teste, il y avait un professeur qui avait travaillé plus de 20 ans et voulait toujours améliorer ses compétences d'enseignement.

## 6. Les propositions pour le futur

En étudiant et en analysant les résultats de notre travail empirique, nous pouvons proposer quelques idées de renouvellement et d'amélioration pour le futur. Comme nous l'avons mentionné dans l'introduction, nous avons voulu entendre les professeurs de français et savoir comment ils trouvaient leur travail pédagogique aujourd'hui. Nous nous sommes concentrée sur l'enseignement de la culture française et sur les compétences communicatives interculturelles, de sorte que nos propositions vont naturellement toucher ces domaines.

Premièrement, nous trouvons utile de présenter (ou plutôt rappeler l'existence) du projet de développement de l'enseignement de la langue française, KIEKURA<sup>5</sup>, qui a démarré en 2007. Le but de ce projet est de développer et de soutenir l'enseignement et les études de langue française en Finlande ainsi que de souligner l'importance de la connaissance des langues et des cultures. Le projet veut offrir l'éducation actuelle et utile aux professeurs de français. Nous recommandons de visiter le site officiel de KIEKURA qui peut donner, en plus d'informations plus détaillées sur ce projet, des idées pour les méthodes d'enseignement du français.

En parlant des sites sur Internet, aujourd'hui le monde d'Internet est plein de matériaux utiles pour l'enseignement des langues. Il y a des sites officiels aussi bien que des sites privés créés par des enseignants de français où on peut trouver des exercices préparés justement pour l'enseignement de la langue. Sur Internet, on peut trouver également des vidéos (ou bien des clips) en français, de la musique française (ou bien de la musique canadienne, algérienne..), des interviews avec des locuteurs natifs, etc. Il nous semble quand même que les professeurs de français ne profitent pas beaucoup de cette source pédagogique. Au moins, en ce qui concerne l'utilisation d'autres supports que le manuel dans la préparation des cours, seuls trois professeurs sur sept ont mentionné l'Internet parmi les autres supports utilisés dans notre travail empirique. Pourquoi les professeurs ne cherchent-ils pas d'idées ou de matériaux sur Internet ? Ne savent-ils pas comment profiter des sites en ligne ou ne sont-ils pas intéressés tout simplement? L'une des raisons pour cette situation peut se cacher dans le contenu de la formation pédagogique : le manque d'éducation aux médias est très présent, même aujourd'hui. Selon nous, la

---

<sup>5</sup> <http://www.kiekura.fi> consulté le 22.10.2010



formation pédagogique pourrait tenir compte de l'existence du monde d'Internet en encourageant des professeurs à profiter de cette source pédagogique. Il serait avant tout utile de *montrer* par des exemples concrets comment l'Internet peut soutenir le travail des enseignants de langue – il faut tenir compte du fait qu'il y a toujours des professeurs qui ne sont pas très à l'aise en face des ordinateurs. La formation pédagogique devrait baisser ce seuil. Il est vrai que par exemple la formation pédagogique à Tampere offre un cours d'éducation médiatique aux étudiants. Ce cours traite pourtant seulement de sujets comme « l'éducation médiatique *des jeunes apprenants* » et « le rôle de l'enseignant comme pédagogue médiatique ». En plus, le cours en question s'adresse à tous les étudiants malgré leur matière principale et la participation est facultative pour tout le monde. Une autre raison pour la faible utilisation de l'Internet, (en plus du manque de formation adéquate), est le manque d'équipement nécessaire dans les écoles. Bien que le professeur ait la capacité d'utiliser l'Internet à côté des autres méthodes pédagogiques, le manque d'ordinateurs ou d'appareil photo documentaire rend cela impossible. Dans ce cas-là il est souvent une question d'argent parce que l'investissement de l'équipement média coûte cher à l'école et à cause de cela, plusieurs écoles essaient de se débrouiller dans les salles de classe avec une craie et un tableau noir. Malheureusement, le manque de formation et d'équipement aboutit à la situation où plusieurs professeurs laissent de côté une ressource pédagogique intéressante.

Comme nous l'avons remarqué en analysant les réponses de notre travail empirique, l'examen du baccalauréat semble avoir une grande influence sur le contenu de l'enseignement du français, surtout au lycée. Nous avons critiqué plus haut l'examen du baccalauréat des langues à cause de sa façon de tester seulement la compréhension de l'écrit et la compréhension orale ainsi que la connaissance de la grammaire et l'expression textuelle. Autrement dit, aucun secteur n'examine l'expression orale ou la connaissance culturelle ou bien interculturelle. Heureusement, il est probable que la situation change dans le futur (peut-être même dans le futur proche). Au moins la discussion publique en Finlande est favorable au changement de l'examen du baccalauréat en ce qui concerne la partie orale – le manque de test mesurant la compétence communicative est bien noté même par le Parlement. On a commencé à comprendre que la société globale et internationale pose de nouvelles conditions aux citoyens. Il ne suffit plus de savoir parler une langue étrangère – il faut comprendre les aspects sociaux et culturels de l'usage de la langue. L'interaction langagière est une

chose vers laquelle l'enseignement de la langue étrangère devrait être dirigé et qui devrait être testée à la fin du lycée, dans l'examen du baccalauréat. Si l'examen du baccalauréat soutenait l'enseignement de la compétence communicative interculturelle, il serait plus facile de l'inclure dans l'enseignement des langues au collège et au lycée et, espérons, dans le programme officiel également.

## 7. La conclusion

Les entretiens nous montrent que les professeurs n'ont pas peur d'avoir tort ou d'admettre leurs faiblesses dans leur travail et dans leur connaissance du français. Ce qui nous a surpris positivement était leur volonté d'améliorer leur connaissance par rapport à la culture de la France et à la communication interculturelle. Selon elles, aujourd'hui la formation culturelle risque d'être laissée de côté dans l'enseignement du français. La raison principale à cette menace est, selon l'analyse de notre travail empirique, la mauvaise formation culturelle/interculturelle des professeurs et le manque de matériel pédagogique sur la culture et la communication. Pourtant, en plus de la formation adéquate, il ne faut pas oublier l'importance de la compétence en langue : comment les professeurs peuvent-ils être compétents dans le domaine culturel ou interculturel si leur compétence en langue, qui constitue la base de leur travail, n'est pas suffisamment solide ?

Cinq professeurs sur sept ont affirmé leur volonté de participer à une formation continue qui permettrait de perfectionner leur français. Elles voudraient mieux connaître la culture de la France, y compris les actualités du pays. Celles qui n'ont pas la possibilité d'entraîner leur français avec un ami ou un collègue français veulent avoir des contacts avec les natifs. Deux enseignantes qui n'étaient pas intéressées par cette proposition étaient soit proche de l'âge de la retraite soit enseignante d'une autre matière « plus passionnante ». Cependant, en analysant les réponses, nous pouvons tirer la conclusion qu'il y a une vraie demande de formation sur la communication interculturelle et la culture française parmi les professeurs de français. Il n'est pas étonnant que le manque de formation interculturelle dans les études pédagogiques et les exigences de l'extérieur engendrent un vrai besoin de formation supplémentaire.

En ce qui concerne les études dans le futur, il serait intéressant d'étudier comment les attitudes des professeurs de langue à l'égard de la compétence communicative, culturelle et interculturelle changent selon leurs origines. Est-ce qu'il y a une grande différence entre les attitudes des professeurs finlandais ou des professeurs suisses par exemple ? Dans la partie sur l'analyse empirique, nous comparions nos propres résultats à ceux du travail de recherche du Centre européen (voir chapitre 2.4.) concernant l'importance des compétences communicatives interculturelles par rapport aux autres compétences. Selon notre étude, les professeurs européens valorisaient plus les

compétences interculturelles dans l'apprentissage d'une langue étrangère que leurs collègues finlandaises. Peut-être ce résultat était-il seulement une coïncidence mais cette possibilité nous semble improbable. Nous pouvons affirmer que les professeurs des pays de creuset des cultures différentes comprennent mieux l'importance de l'enseignement des compétences communicatives interculturelles que leurs collègues des pays lointains, y compris la Finlande par exemple. Il est probablement plus facile et plus naturelle d'inclure les valeurs interculturelles dans l'enseignement d'une langue étrangère si ces valeurs font déjà partie de la vie quotidienne du pays.

En fin de compte nous espérons que le statut de l'enseignement des compétences interculturelles et communicatives changera dans le futur. Il serait bien de le voir dans le programme officiel de la Finlande. Pour que ça soit possible, l'examen du baccalauréat et la formation pédagogique doivent soutenir ce changement. Si les professeurs de français sont prêts à rencontrer les défis de notre environnement multiculturel, le monde pédagogique doit l'être également.

## 8. Bibliographie

Aleksandrowicz-Pedich *et al.* (2005) = Aleksandrowicz-Pedich, Lucyna, Janeta Draghicescu, Dora Issaiass et Nada Sabec. « Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues » dans : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, eds. Ildikó Lázár. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 9-44.

Anquetil, Mathilde (2004). « Les compétences interculturelles sont-elles des savoir-être ? », dans : *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, eds. Aline Gohard-Radenkovic et Geneviève Zarate. Paris : Didier, 77-92.

Bachmann *et al.* (1991) = Bachmann, Christian, Jacqueline Lindenfeld et Jacky Simonin. *Langage et communications sociales*. Paris : Didier.

Byram, Michael (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon : Multilingual Matters.

Byram, Michael et Manuel Tost Planet (éd.) (2000). *Identité sociale et dimension européenne : la compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Canale, Michael (1983). « From communicative competence to communicative language pedagogy », in : *Language and Communication*, eds. Jack C. Richards et Richard W. Schmidt. New York : Longman, 2-27.

Facciol, Raymond et Rafn Kjartansson (2005). « L'heure du test – Tester la compétence en communication interculturelle (CCI) » dans : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, eds. Ildikó Lázár. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 83-119.

Huttunen I. (2005). Eurooppalainen viitekehys kielenopettajan opetustyön tukena. Teoksessa V. Kohonen (toim.) *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*. Helsinki : WSOY, 59-63

Hymes, Dell H. (1991) *Vers la compétence de communication*. Paris : Didier. [Traduction de France Mugler]

Lázár, Ildikó (2005). « Présentation de *Mirrors and windows* : un manuel de communication interculturelle » dans : *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants*, eds. Ildikó Lázár. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 77-81.

Louis, Vincent (2009). *Interactions verbales et communication interculturelle en fle*. Bruxelles : E.M.E.

Vion, Robert (1992). *La communication verbale. Analyse des Interactions*. Paris : HACHETTE.

Cadre de référence en ligne :

[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf)

<http://tpe.comenius.free.fr/Projet%20Comenius.html>

[http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa\\_kielivalinnoista](http://www.sukol.fi/medialle/kielivalinnat/tilastotietoa_kielivalinnoista)

<http://www.tampere.fi/koulutusjaopiskelu/opetussuunnitelmat.html>

<http://www.kiekura.fi>

## 9. Annexe

NOM :

VILLE :

### 1. Où enseignez-vous ?

au collège

au lycée

### 2. Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?

moins de 5 ans

5 à 10 ans

11 à 20 ans

plus de 20 ans

### 3. Quelle place occupe le français dans le curriculum de vos élèves par rapport aux autres langues ?

A1

A2

B1

B2

autre. Précisez

**4. Quel est leur niveau selon le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues du Conseil de l'Europe ?**

- A1
- A2
- B1
- B2
- Ne sais pas

**5. Combien d'heures de français vos élèves ont-ils par semaine ?  
Combien de semaines par an ?**

**6. Enseignez-vous d'autres langues que le français ?**

- non
- oui, l'anglais
- oui, le suédois
- oui, l'allemand
- autre. Précisez

**7. Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner le français ?**



**8. Quelle formation avez-vous suivie pour enseigner cette langue ?**

**9. Avez-vous vécu ou effectué un (des) séjour(s) dans un pays francophone ? Si oui, où et pendant combien de temps ?**

**10. Utilisez-vous le français en dehors de l'école ? Si oui dans quel contexte ?**

**11. Parlez-vous finnois lors de vos cours ? Dans quelles situations utilisez-vous le français ? le finnois (consignes, explications grammaticales...)?**

**12. Avez-vous la possibilité d'entraîner votre français grâce à différents supports (ex : livres, films...) ?**

**13. Quelle influence ont le programme national d'études (opetushallitus) et le programme de votre école sur votre enseignement du français ?**

**14. Y a-t-il selon vous quelque chose à changer dans ces programmes ?**

**15. Quel manuel utilisez-vous ?**

**16. Qui décide du choix du manuel ? Si c'est vous, pourquoi avoir choisi celui-là ?**

**17. Quelles critiques positives ou négatives pouvez-vous formuler à l'égard de ce manuel ? Répond-il à vos attentes ?**

**18. Utilisez-vous d'autres supports que le manuel pour préparer vos cours ? Si oui, lesquels ? A quelle fréquence ?**

**19. Quelle serait votre définition de la 'culture française' ?**

**20. Quels éléments/aspects de la culture française vous semblent importants à transmettre à vos élèves ? Pourquoi ?**

**21. Quelles sont selon vous les différences entre les pratiques et les habitudes de communication françaises et finlandaises ?**

**22. Quelle importance attachez-vous à l'enseignement de la compétence communicative/interculturelle par rapport à l'enseignement d'autres compétences (grammaire, vocabulaire...) ?**

la compétence communicative interculturelle est plus importante que les autres compétences

la compétence communicative interculturelle est aussi importante que les autres compétences

la compétence communicative interculturelle est moins importante que les autres compétences

**Pourquoi ?**

**23. Lors de vos études pour devenir professeur de langues, avez-vous reçu une formation à la communication interculturelle ? Précisez.**

**24 : Comment favorisez-vous la prise de conscience interculturelle de vos apprenants (documents authentiques, intervention de natifs, voyages à l'étranger, correspondants étrangers...)?**

**25. Quels sont vos atouts et vos faiblesses dans votre travail d'enseignant(e) de français ?**

**26. Quels sont vos atouts et vos faiblesses dans votre connaissance du français ?**

**27. Souhaiteriez-vous participer à une formation continue qui vous permettrait de perfectionner votre français? Si oui, quels domaines aimeriez-vous développer ?**