

OBSERVATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT DE LA COMPÉTENCE
COMMUNICATIVE INTERCULTURELLE

Mémoire de maîtrise
Jenni Sarkola
Langue française
Institut des études de langue et de traduction
Université de Tampere
Décembre 2005

TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto:	Kieli- ja käännöstieteiden laitos, Ranskan kieli
Tekijä:	Sarkola, Jenni
Tutkielman aihe:	Observations sur l'enseignement de la compétence communicative interculturelle
Pro gradu – tutkielma:	78 sivua, 6 liitesivua
Aika:	Joulukuu 2005
Avainsanat:	kommunikatiivinen kompetenssi, kulttuurienvälisyys, viestintä, kieliaktit

Tämä pro gradu – tutkielma tarkastelee ranskalaisen tapa- ja kommunikaatiokulttuurin merkitystä ranskan kielen opetuksessa kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin avulla. Kommunikatiivinen kompetenssi eri kulttuurien välisessä viestinnässä merkitsee kykyä havainnoida ja analysoida niin omia kuin keskustelukumppaneiden kulttuurisia erityispiirteitä sekä kykyä ymmärtää ja hyväksyä vieraan kulttuurin viestinnällisten piirteiden (niin sanallisten kuin sanattomienkin) erilaisuus verrattuna omaan kulttuuriin. Kulttuurienvälinen kommunikatiivinen kompetenssi ei siis koostu yksinomaan kieliopillisesta taitavuudesta tai kielellisistä valmiuksista vaan näiden lisäksi merkittävä peruspilari sille on herkkyys ymmärtää ja hyväksyä kulttuurien erilaisuutta ja puhekuppanin toiseutta.

Jotta oppilas pystyisi hyväksymään avoimesti vieraan kulttuurin, hänen tulee ensiksi ymmärtää sen tapoja ja käytänteitä. Suomalaisen ja ranskalaisen tapa- ja

kommunikaatiokulttuurin eroavaisuuksien esiinnostamisen tuleekin olla tärkeä painopiste ranskan kielen tunneilla. Tämän vuoksi työssä tarkastellaan myös suomalaisen ja ranskalaisen tapa- ja kommunikaatiokulttuurin eroavaisuuksia sekä niitä ongelmia, joita eroavaisuuksien tarkastelun laiminlyöminen saattaa aiheuttaa.

Vaikka kulttuurienvälisen kommunikaation tärkeys säilyy läpi opintojen, on tutustuminen kielen kieliakkeihin ja viestinnän perusrituaaleihin tavallisin lähestymistapa opintojen alkuvaiheessa. Koska nämä helpolta tuntuvat päivittäisen kielenkäytön ilmaisut ovat avainroolissa ensivaikutelman muodostamisessa, tulisi opettamisen sisältää ennenkaikkea niiden käytön opettamisen.

Tutkielman empiirinen aineisto koostuu 78 lukiolaisen sekä 4 lukio-opettajan vastauksista talvella 2005 suoritettuun kyselyyn, jossa pyrittiin selvittämään lukiolaisten ja heidän opettajiensa mielipiteitä ja asenteita ranskalaista kommunikaatiokulttuuria sekä sen opettamista kohtaan.

Vastaukset osoittavat, kuinka oppilaat ovat havainnoineet tiettyjä kulttuurisia eroavaisuuksia ranskalaisen ja suomalaisen tapa- ja kommunikaatiokulttuurin välillä ja kuinka niitä pidetään yleisesti melko tärkeänä, mutta mielipiteet ja toivomukset sen opettamisesta vaihtelevat. Ranskalaisen kommunikaatiokulttuurin katsottiin esimerkiksi olevan avoimempaa ja vilkaampaa kuin suomalaisen, mutta myös hierarkisempaa ja pinnallista. Sekä oppikirjan että opettajan rooli tapa- ja kommunikaatiokulttuuriin perehdyttämisessä koettiin tärkeänä oppimisen kannalta.

Table des matières

1. Introduction.....	1
2. Quelques notions fondamentales.....	4
2.1. La culture.....	4
2.1.1 Quelques définitions du terme.....	4
2.1.2. La culture en tant que savoir social.....	6
2.1.3. Pourquoi faut-il introduire le contenu culturel à l'enseignement ?.....	7
2.2 La communication.....	9
2.2.1. Définir la communication.....	9
2.2.2. La communication verbale et non verbale.....	10
2.2.3. La conversation – un aspect de la communication.....	12
3. La communication interculturelle.....	13
3.1. Les différentes habitudes qui gèrent la communication interculturelle.....	13
3.2. Les pratiques communicatives en Finlande et en France.....	15
3.2.1. Le règles de silence et de retour dans une conversation.....	15
3.2.2. La communication dans les contextes LC et HC.....	16
3.2.3. Les différences culturelles entre les interlocuteurs.....	18
3.3. Les actes de langage et les rituels de communication.....	19
3.4. Se préparer aux situations internationales.....	22
3.4.1. Les faits à considérer.....	23
3.4.2. Entraîner les rituels en classe.....	24
4. L'enseignement de la compétence communicative interculturelle.....	25
4.1. La compétence communicative interculturelle.....	25
4.1.1. Définir le terme.....	25
4.1.2. Les composantes de la compétence.....	26
4.1.3. Enseigner à communiquer.....	27
4.2. Communiquer avec un étranger.....	28
4.2.1. Connaissance stéréotypée d'une culture.....	29
4.2.2. « Les autres » - l'altérité.....	30
4.2.3. Le rôle de l'enseignement.....	31
4.3. Les buts de l'enseignement de la C.C.I.....	32

4.3.1. L'ouverture de l'esprit de l'étudiant	33
4.3.2. La compréhension des cultures étrangères	34
4.3.3. La tolérance des différences	36
4.4. La C.C.I. du point de vue de l'étudiant	37
4.4.1. Les niveaux de la performance interculturelle.....	37
4.4.2. Pour réussir dans une situation de la communication interculturelle.....	40
4.4.3. L'objectif et les modèles pour les étudiants	41
4.5. La compétence communicative interculturelle et le rôle de l'enseignant	43
4.5.1. L'enseignement du cadre culturel	43
4.5.2. Pour atteindre la compétence communicative interculturelle.....	44
4.6. Les manuels scolaires comme outil dans l'enseignement de la C.C.I.	47
4.6.1. La culture dans le manuel	47
4.6.2. Les rôles du manuel	48
5. Partie empirique	51
5.1. La recherche	51
5.2. Comment la culture et les pratiques françaises sont-elles vues ?.....	52
5.2.1. Les opinions sur la culture de communication française	52
5.2.3. Difficultés causées par les différences	58
5.2.3. La source d'information des étudiants	60
5.3. Opinions sur le manuel	63
5.3.1. Les opinions favorables et défavorables	63
5.3.2. La quantité et la qualité de la culture de communication.....	63
5.3.3. Les opinions des enseignants sur le manuel	65
5.3.4. Un manuel idéal	66
6. Conclusion	72
Bibliographie.....	75
Annexes	79
I Le questionnaire destiné aux étudiants.....	79
II Le questionnaire destiné aux enseignants	81
III Les paramètres du questionnaire destiné aux étudiants	82

1. Introduction

Le besoin de communiquer avec une personne d'une autre culture n'est pas une nouvelle tendance ; depuis la naissance des civilisations, la diplomatie sous la forme de communication entre les ambassadeurs des différentes nations a été indispensable. Pourtant, aujourd'hui, il faut encourager tous les gens, et pas uniquement les ambassadeurs, à avoir des contacts culturels, à fonctionner et à communiquer dans divers contextes interculturels.

Dans la société européenne d'aujourd'hui, il est nécessaire de pouvoir parler plusieurs langues. Par conséquent, l'école a la tâche de former de ses jeunes des citoyens capables à communiquer de multiples façons avec des personnes qui viennent des cultures différentes.

La commission de l'Union Européenne fixe comme but important de son programme linguistique d'encourager les gens à apprendre des langues de l'Union (www.europa.eu.int). Un des points spécifiques de ce programme souligne que chaque Européen devrait parler deux langues étrangères. Cette volonté d'ouverture se retrouve aussi dans le programme *Kisu¹* de Sukol, l'Association finlandaise des enseignants des langues étrangères.

La commission souhaite que tous les Européens puissent profiter des avantages de leur citoyenneté européenne et des marchés unifiés dans l'Union européenne ; les Européens qui maîtrisent des langues étrangères peuvent mieux circuler dans les pays de l'Union que ceux dont les connaissances sont plus limitées, et utiliser ainsi les services et les opportunités de l'éducation et du travail interculturel, car plusieurs employeurs apprécient sans doute les connaissances des langues étrangères (www.europa.eu.int).

La motivation initiale du sujet de ce mémoire repose sur les idées qui sont à la base du nouveau curriculum national des lycées en Finlande, mis en pratique dans toutes les écoles finlandaises à l'automne 2005. Dans le curriculum, les points accentués dans le domaine de

l'enseignement des langues – mais aussi des autres matières scolaires – sont la communication et la coopération interculturelle et internationale. Par conséquent, il est naturel qu'à côté des compétences linguistiques se placent les compétences culturelles, car la compétence de communication riche et multiple est composée de connaissances linguistiques et culturelles.

Selon le nouveau curriculum (www.edu.fi), le lycée a pour responsabilité de préparer l'intégration des étudiants à la vie en société et cela en leur fournissant les compétences nécessaires pour répondre à ses défis quotidiens, ainsi que des capacités d'observation de différents points de vue. Le curriculum encourage ainsi à la connaissance des cultures, à la tolérance de l'altérité et à la coopération internationale renforçant en même temps l'identité culturelle positive des étudiants afin qu'ils réussissent à la rencontre des cultures étrangères (www.edu.fi).

Ce travail vise dans un premier temps à étudier la notion de la *compétence communicative interculturelle* (C.C.I.), les notions qui y sont liées, ainsi que leur importance dans l'enseignement de la langue française. Dans un second temps, sera présentée une analyse de l'impact de la culture et des pratiques de communication françaises sur la vie de classe, permettant de mettre en valeur les méthodes actuelles de l'application des objectifs de curriculum à l'enseignement.

La partie empirique est composée des réponses de soixante-dix-huit (78) lycéens et quatre (4) enseignants à un questionnaire fait de questions ouvertes sur les pratiques et les habitudes communicatives françaises et sur leur enseignement à l'école – surtout en ce qui concerne les manuels. Les manuels scolaires sont choisis comme le point de départ des questions sur l'enseignement puisqu'ils sont les objets peut être les plus concrets où se reflètent les idées du curriculum et puisqu'ils constituent le support et le matériel de

¹ Le projet Kisu (Kielitaitoinen Suomi) encourage les étudiants à apprendre trois langues étrangères pendant leurs études.

l'enseignement le plus important aujourd'hui.

2. Quelques notions fondamentales

Les notions qui constituent la *compétence communicative interculturelle* (la C.C.I.), le thème central de ce travail, sont la *culture* et la *communication*. Ensemble ces notions constituent la base de l'enseignement de la communication interculturelle.

2.1. La culture

Il est impossible d'enlever de la langue son caractère culturel ; tout énoncé même le plus simple est toujours culturel (Robert, 2002 : 46), et le terme *culture* a des significations multiples, variant des artefacts culturels aux idées plus abstraites.

2.1.1 Quelques définitions du terme

Le terme *culture* provient du latin classique où '*cultura*' réfère à la culture de la terre ou à la culture de l'esprit (Robert, 2002 : 46). Selon Robert (ibid.), le terme est traditionnellement utilisé dans le deuxième sens, pour dénoter le « développement intellectuel, la production artistique et les bonnes manières » d'une personne ou d'une élite bourgeoise urbaine d'une société. Cette définition, comptant aussi les produits culturels (les oeuvres littéraires ou artistiques), ne représente pourtant qu'un aspect de la culture. Selon Byram (1992 : 85), la culture couvre en sa totalité la mode de vie et les institutions d'un pays étranger ; la production artistique, la philosophie et la culture noble sont alors une partie de cette notion.

Selon Alho *et al.* (1994 : 69), la culture est une entité vaste composée de résultats de l'action matérielle et mentale caractéristiques justement à cette culture ; la culture est donc la façon de vivre d'une société y incluant les dimensions matérielles, intellectuelles et mentales. Le terme réfère aussi aux informations factuelles sur l'histoire et la géographie d'un pays ou

d'un groupe (Byram, 1992 : 33).

Selon Robert (2002 : 46), la culture a une référence vaste dans le vocabulaire scientifique, dénotant les comportements des individus qui composent la culture en question. Selon Byram (1992 : 33), y sont inclus aussi les habitudes, les attitudes et le savoir social nécessaire pour interpréter les expériences dans la culture.

Selon Baylon (1991 : 47), le terme *culture* se définit aussi comme l'ensemble des pratiques et des comportements sociaux qui sont propres à un groupe, une nation ou un pays. Tels sont la langue, les rites, les cultes, la tradition mythologique, mais aussi les vêtements, l'habitat et l'artisanat en constituent les éléments essentiels (ibid.). La culture fait référence à l'héritage social et non biologique (ibid. : 17).

Fennes et Hapgood (1997 : 14) illustrent la notion de la culture avec une image d'un iceberg : les faits les plus faciles à observer, les faits de surface, ne constituent qu'une petite partie de la totalité de la culture (voir l'image plus bas, tirée de l'ouvrage de Fennes & Hapgood et adaptée en français).



Autrement dit, définir la culture n'est pas simple, puisque la notion est complexe, comprenant tous les aspects de la vie avec des savoirs, des capacités, des moralités, des attitudes, etc. Tout ce que l'homme en tant que membre d'une société considère comme important.

2.1.2. La culture en tant que savoir social

La culture est aussi le savoir culturel et social inné des personnes natives d'une culture ou d'une nation. Zarate (1986 : 23) explique que derrière la routine qui apparaît comme insignifiante et banale pour les natifs se trouve « l'implicite » de la culture. « L'implicite » est

l'expérience muette du monde, par exemple les règles tacites de la société que les participants de la culture partagent et font fonctionner par le consensus social. Comprendre cet « implicite » est important pour la compréhension de la culture étrangère puisqu'il représente la frontière (pas uniquement géographique) entre les cultures (ibid.).

Il existe de nombreux traits culturels dont certains sont communs à diverses cultures, mais il y a aussi des traits qui séparent une culture de l'autre (Lévi-Strauss cité par Zarate, 1986 : 37). Tout individu fait partie d'un groupe humain et d'une culture. Par conséquent, il est normal, selon Baylon (1991 : 47), que la culture maternelle d'un individu conditionne la perception des cultures étrangères et le rapport aux autres cultures ; la culture maternelle est vue comme la seule vraie culture. Adaptant l'idée chomskyenne, Porcher (2004 : 50) remarque que la culture est comme la grammaire générative de nos comportements. Porcher remarque aussi (ibid. : 55) qu'elle est composée de pratiques culturelles, de ce que font les natifs d'une culture et d'une langue ; c'est-à-dire les manières de voir le monde, le comportement dans telle ou telle situation, les croyances qu'ils ont de leur image aux yeux des étrangers et leur compréhension de ce que c'est *l'interculturel*.

La culture peut se voir aussi comme le cadre des préjugés, des idées et des croyances utilisé pour interpréter les actions, les mots et les façons de penser des autres. Selon Porcher (2004 : 115), les apprenants doivent comprendre qu'il existe des cadres culturels et des façons de penser qui diffèrent de leur propre culture. Sinon, ils utilisent leur propre système culturel pour interpréter les messages de la langue étrangère, qui en conséquence, conduit aux assomptions différentes – parfois aux malentendus (ibid.: 34).

2.1.3. Pourquoi faut-il introduire le contenu culturel à l'enseignement ?

La langue peut révéler des façons de vivre et des valeurs culturelles propres à une société

(Baylon, 1991 : 50) ; on a besoin de la langue pour comprendre la culture, mais on a aussi besoin de la culture pour comprendre la langue. Buttjes et Byram (1991 : 17) proposent que la langue puisse être vue comme une clé à la culture qui la parle, tout en tenant compte du fait qu'elle n'est pas simplement un *réflecteur* de la réalité culturelle. Selon Buttjes et Byram (ibid. : 18), quand le locuteur s'engage dans la langue, il exécute des phénomènes socioculturels. Quand les étudiants acquièrent une langue, ils acquièrent une culture. La conséquence en est qu'enseigner une culture sans la langue ne produit pas de résultats et séparer la langue étrangère de la culture suggère que la langue peut être traitée comme si elle était indépendante des phénomènes socioculturels.

Pour Byram (1992 :101), qui fait référence à Huhn, l'étude de la culture devrait ainsi être le point de départ de l'enseignement et de l'apprentissage des langues pour développer la compréhension et la coopération entre les peuples et pour contribuer à l'interdépendance sociale des étudiants. Il est clair qu'une simple connaissance des données linguistiques du français ne garantit pas à un étudiant finlandais la compréhension d'un énoncé ou d'un texte français. Pour pouvoir comprendre la langue, il faut que l'étudiant connaisse quelques normes d'interaction et d'interprétation qui constituent les rituels implicites à une culture (voir Zarate plus haut).

D'après Baylon (1991 : 161), la norme linguistique n'est qu'un aspect de l'ensemble complexe des normes sociales qui fonctionnent dans une société comme un régulateur du comportement collectif. Baylon (1991 : 206) considère que même toute l'identité des individus est construite par l'interaction sociale dans la culture.

Selon Kaikkonen également (1994 : 67-72), pour comprendre la culture, le fait le plus important est la connexion entre la culture et l'interaction des individus dans la culture – c'est-à-dire la communication. En faisant référence à Segall, Kaikkonen remarque (ibid. : 66-67) que la langue humaine rend possible l'existence de la culture. Naturellement, les relations

entre la langue et la culture sont multiples et complexes et ainsi, selon Kaikkonen (ibid.), sans langue il n'y aurait pas de culture.

Par conséquent, introduire la culture à l'enseignement du français est indispensable. La classe de langue ne doit pas être détachée de la réalité où la langue est vraiment utilisée. Pour que l'étudiant puisse comprendre ce que dit son interlocuteur, il doit connaître la culture d'où celui-ci vient. En outre, la langue et la culture sont tellement inséparables qu'il serait insensé d'enseigner la langue seule sans tenir compte le contexte d'où elle vient.

2.2 La communication

Plusieurs étudiants (voir plus bas, chapitre 5) disent que la raison principale pour leurs études du français est la volonté de pouvoir communiquer en français. Comme il vient d'être dit plus haut, le curriculum met aussi un poids particulier sur la communication – en langue maternelle et en langues étrangères.

2.2.1. Définir la communication

Le mot *communication* vient du latin '*communicatio*', selon Robert (2002 : 28), signifiant « l'action de faire part » ou « de faire connaître ». Schirato et Yell (2000 : ix – x) définissent la communication comme la *pratique* de produire et de négocier les sens et les significations, et de les faire passer dans les diverses conditions sociales, culturelles et politiques des participants ; c'est-à-dire, de tenir compte du contexte où la communication se passe. Les auteurs accentuent le fait que la pratique est ce que les gens font vraiment. Parfois elle est contrainte par les règles et les conventions de la culture, mais elle se développe aussi comme la réponse à ces règles. D'après Schirato et Yell (ibid. : 4), la pratique est aussi comprise

comme la performance du savoir et de l'intuition culturelle.

Selon Sophie Moirand (1982 : 9-10), la communication signifie «un échange interactionnel» entre les individus dont les rôles sont déterminés par le contexte de la communication, et « l'échange qui se réalise à travers de l'utilisation de signes verbaux et non verbaux ». Dans la situation de communication, les rôles du locuteur et du récepteur du message soit changent tour à tour entre les interlocuteurs, soit restent exclusivement sur une personne (ibid).

Une métaphore descriptive que proposent Schirato et Yell (2000 : 4) est de voir le processus de communication comme le fonctionnement et les différentes étapes du service postal: le paquet, c'est à dire le message, est d'abord composé et puis adressé, envoyé, et délivré, reçu, et finalement pris en possession par l'auditeur. Pourtant, Kerbrat-Orecchioni (1998 : 25, 150) rappelle qu'uniquement la communication linguistique peut être présentée comme une conception unilatérale et linéaire, tandis que dans la vie réelle, la communication est le plus souvent multicanale. Autrement dit, le message communiqué passe aussi par le comportement des locuteurs, par les regards, les gestes et les mimiques.

2.2.2. La communication verbale et non verbale

Si les signes voco-acoustiques, phonologiques, lexicaux et morphe-syntaxiques sont inclus à la catégorie du matériel verbal si la prosodie, l'intonation, les pauses, l'intensivité, l'articulation, le débit, les particularités de la prononciation et de la voix composent le matériel paraverbal, ce qui reste est le matériel non verbal de la communication (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 137). Le matériel non verbal inclut le physique des participants (l'apparence, les statiques, etc.), les caractères naturels et acquis (les signes corporo-visuels, les expressions du visage, les regards, les gestes et les mouvements du corps, la posture, le

contact physique, le comportement dans l'espace), et les caractères dits surajoutés (les vêtements, les bijoux, le maquillage, etc.) (ibid.).

Kerbrat-Orecchioni (1998 : 143-144) nomme quatre fonctions de la communication non verbale : *la communication des attitudes et des émotions interpersonnelles, la présentation de soi-même, les rituels et le support pour la communication verbale*. En plus, selon Kerbrat-Orecchioni (1998 : 150), le langage paraverbal précède souvent le langage verbal dans une situation de communication. Alho *et al.* (1994 : 120-121) estiment qu'entre 70 et 80 % de la communication quotidienne est non verbale. Naturellement, si la communication verbale et non verbale sont contradictives, il est plus probable que l'interlocuteur interprète le message plutôt selon la communication non verbale. Ainsi, la communication non verbale ou paraverbale est plus significative dans la situation de communication que ce qui a été vraiment dit par les mots.

Pour un étudiant finlandais, cela peut causer des difficultés puisque la communication non verbale est souvent la plus difficile à interpréter correctement – et encore plus difficile à produire selon les règles implicites dans une culture étrangère. En ce qui concerne l'interaction interculturelle, les facteurs qui empêchent ou rendent la compréhension difficile sont la variation culturelle des gestes et d'autres habitudes non verbales, les croyances et les comportements différents, et leurs significations qui ne sont pas similaires pour les personnes de cultures différentes. La communication non verbale est liée à la culture et les interprétations se font automatiquement par les normes de la culture maternelle. Par conséquent, la capacité de communiquer verbalement ne peut être complète sans tenir compte de la communication non verbale si l'étudiant souhaite maîtriser au mieux la communication interculturelle.

2.2.3. La conversation – un aspect de la communication

Souvent, on pense que la communication signifie uniquement la conversation. Selon une vision simple, une conversation est une succession de tours de parole et de pauses et il est évident que cette succession ne suit pas seulement les règles d'alternance mais aussi celles de cohérence interne et celles d'enchaînement syntaxique, sémantique et pragmatique (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 193).

Entre les types d'interaction verbale, la conversation est la forme la plus commune et la plus essentielle. Selon Kerbrat-Orecchioni (ibid. : 113-114), la conversation a le caractère immédiat grâce à la proximité des participants, leur contact direct et (normalement) la réponse instantanée. Elle est aussi souvent familière, spontanée, improvisée et décontractée et, selon Goffman (dans Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 114), aucune de ses composantes n'est fixée à l'avance (c'est-à-dire qu'elle comporte en elle-même sa propre finalité lorsque chaque énoncé dépend des énoncés précédents).

Étant donné que dans une culture étrangère, la situation de communication la plus probable est de se trouver dans une situation de conversation, il est bien justifié de pratiquer en classe des conversations et d'autres types de dialogues et d'échanges verbaux pour entraîner les étudiants. Pourtant, savoir répéter une conversation apprise en classe ne réalise pas l'objectif de l'enseignement communicatif. Il serait nécessaire de transmettre le facteur de la spontanéité à la production orale en langue étrangère, mais bien sûr cela exigerait beaucoup d'entraînement en conversation.

La communication a donc ses canaux dans la langue et dans le comportement et les signaux non verbaux. Les fonctions les plus importantes de la langue sont évidemment d'être un instrument de communication, un système de règles et de signes et un instrument d'interaction sociale. En conséquence, apprendre une langue conduit à l'apprentissage des règles du système linguistique formel et des règles de l'emploi de la langue, c'est-à-dire la

capacité d'apprendre à utiliser « les ressources d'une grammaire et de savoir quelle variété de langue utiliser dans une situation particulière et comment varier son style » dans une situation de communication (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 71).

3. La communication interculturelle

D'après Kerbrat-Orecchioni (2001 : 176), en situation interculturelle, il est vraisemblable que la personne qui utilise les expressions les plus brutales sera perçue comme impolie par les locuteurs dont les normes communicatives imposent une formulation plus adoucie. En plus, après être jugé ainsi, il est très difficile de maintenir l'interaction entre les interlocuteurs (ibid.). Par conséquent, dans une situation de communication interculturelle, il y a plus de choses à considérer qu'uniquement la langue étrangère.

3.1. Les différentes habitudes qui gèrent la communication interculturelle

Les différences de normes communicatives entre les cultures peuvent évidemment entraîner des risques de malentendu dans la situation de communication interculturelle, comme le remarque Kerbrat-Orecchioni (2001 : 183). La méconnaissance des variations culturelles est susceptible d'affecter le fonctionnement des interactions et elle peut avoir des effets désastreux sur les rapports entre les interlocuteurs (ibid. : 184.) Pour éviter les ruptures graves, il faut étudier la culture et la vision étrangère et être prêt ou au moins sensible à la rencontre de l'autre.

Même si les différences culturelles peuvent empêcher la réussite de la communication, cela n'implique pas que les interlocuteurs de cultures différentes ne comprennent pas ce qui a été dit, ou qu'ils ne communiquent pas efficacement. Cela veut dire plutôt que les repères de communication (mots, gestes, pauses, etc.) sont évalués différemment par les interlocuteurs

de différentes cultures. Baylon (1991 : 224) l'explique par l'idée d'un « bagage socioculturel » ; un récepteur ayant le même bagage socioculturel que le locuteur saura décoder le message correctement. Le bagage socioculturel de la culture maternelle est le savoir le plus naturel, mais il est aussi possible de l'acquérir en culture étrangère. Par contre, ceux qui ne sont pas au courant de ces différences se heurtent à de graves problèmes dans la compréhension mutuelle. Il n'est pas possible, non plus, d'oublier complètement la culture maternelle et son bagage socioculturel maternel.

La communication et la culture ne sont pas des entités séparées mais chacune est produite par une relation dynamique avec l'autre (Schirato & Yell, 2000 : 2). Plutôt, selon Korhonen (2005 : 14-15), la communication est influencée par la situation où elle se produit, et en conséquence, tout dépend du contexte culturel; les facteurs déterminant sont par exemple le sexe, l'âge, la religion, le statut social, l'opinion politique, l'ethnie, l'éducation et l'expérience interculturelle (Schirato & Yell, 2000 : 8). Selon Baylon (1991 : 208), la communication verbale exige un ajustement constant entre le locuteur et l'auditeur, l'un produisant ses énoncés de la façon dont il pense que l'autre les interprétera, en ayant pour objectif la compréhension mutuelle.

Une conversation réussie ne signifie pas uniquement le fait de transmettre de l'information de la façon la plus efficace, mais de garder et de créer des relations. La vraie communication ne vient pas de la capacité de maîtriser uniquement les rituels de dialogue, mais plutôt des capacités de compréhension du comportement de l'autre.

L'approche communicative met l'accent sur le contexte, la situation de communication et la communication non verbale. Cette approche utilise de préférence des supports pédagogiques authentiques (oraux et écrits) avec des activités réalistes et, comme le dit Byram (1992 :36), son objectif de rendre l'élève progressivement autonome dans son discours oral et écrit. La langue est surtout un moyen de communication et, pour l'utiliser

bien dans le contexte international, il faut de bonnes connaissances de la langue et une compréhension approfondie du peuple et de la culture qui l'utilisent (ibid.).

3.2. Les pratiques communicatives en Finlande et en France

Bien que les deux pays ne se situent pas géographiquement loin l'un de l'autre, il existe pourtant assez de différences dans les pratiques communicatives entre la France et la Finlande. Ces différences peuvent parfois rendre difficile la communication entre un Finlandais et un Français. Pour pouvoir enseigner aux étudiants comment communiquer en français dans un contexte culturel français, il faut d'abord reconnaître les différences et les analyser en comparaison avec la culture maternelle.

3.2.1. Les règles de silence et de retour dans une conversation

Les règles et les normes d'interaction et de changement du tour de parole sont une partie importante de toutes les conversations. L'auditeur n'est pas passif mais montre par les regards, les signes de tête et les accords verbaux qu'il suit et qu'il comprend. Bien qu'on soit moins habitué à donner ce type de signaux en Finlande, le locuteur finlandais peut faire confiance au fait que son auditeur l'écoute même s'il ne le montre pas souvent.

En Finlande, selon Alho *et al.* (1994 : 30), il est plutôt impoli de donner beaucoup de retour. Un tel comportement est souvent considéré comme indiscret, ou comme une marque de l'état d'ébriété de l'interlocuteur. Les habitudes d'indication de l'attention finlandaises peuvent causer des malentendus dans d'autres cultures. Contrairement à l'intention de l'auditeur finlandais, le locuteur français peut interpréter les longues pauses et l'absence des

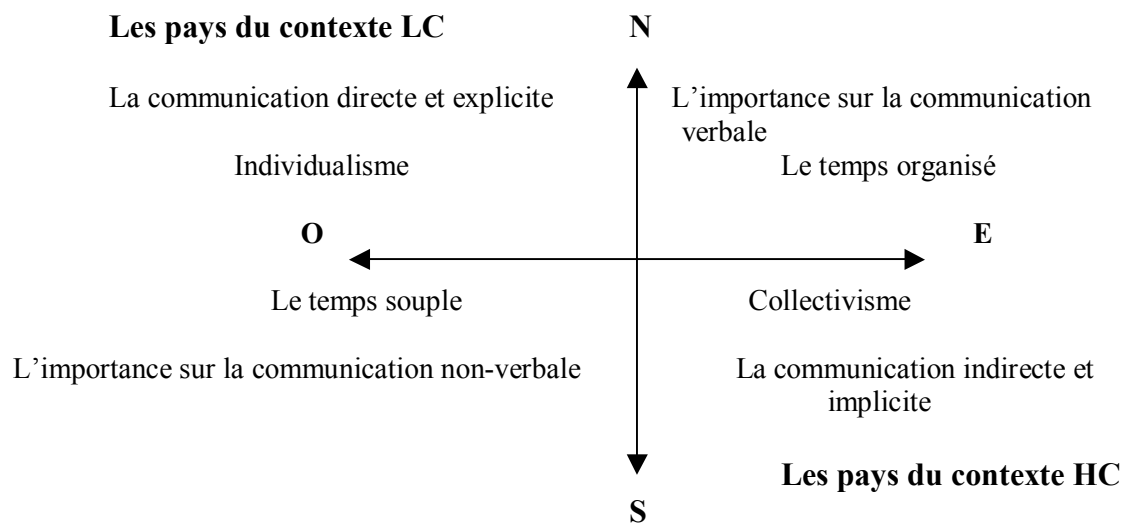
gestes comme un signe du fait que le thème de la conversation gêne son auditeur ou qu'il ne s'y intéresse pas (Alho *et al.*, 1994 : 30). Selon Mikluha (1998 : 125), le mutisme est interprété aussi comme un signe du fait que la personne est malade, fâchée, stupide, bizarre et pas du tout intéressée.

Les Finlandais tolèrent mieux les longues pauses dans un tour de parole et entre les tours de parole (ce fait est révélé par l'étude de Lehtonen et Sajavaara, citée dans Alho *et al.* 1994 : 29). Par conséquent, un Finlandais peut souvent penser que certains interlocuteurs étrangers l'interrompent de façon impolie, bien qu'ils aient, selon leurs propres règles de conversation, conclu de la longueur de la pause que l'autre a déjà dit ce qu'il avait à dire. C'est encore une autre raison qui peut rendre difficile pour un Finlandais d'entrer en conversation avec un Français (*ibid.*).

3.2.2. La communication dans les contextes LC et HC

Fennes et Hapgood (1997 : 67-68) lient la théorie de Hofstede à l'apprentissage de la communication interculturelle ; Hofstede a étudié cinq dimensions de caractéristiques culturelles avec lesquelles, il décrit les différences entre les cultures. Les dimensions sont *la distance du pouvoir, l'individualisme vs. le collectivisme, la masculinité vs. la féminité, la conception de l'incertitude et du temps* (www.geert.hofstede.com/index.shtml)². Chaque pays se situe à la proximité d'une ligne diagonale indiquant s'il fait partie des cultures de *LC-contexte* (angl. *low culture*) ou *HC-contexte* (*high culture*).

² Les termes originaux que donne Hofstede sont *power distance ; individualism ; masculinity et uncertainty*



Selon Mikluha (1998 : 123), qui réfère aussi à la théorie de la communication culturelle de Hofstade, la France se situe parmi les pays de contexte LC que signalent les caractéristiques suivantes : la communication a la forme du dialogue et elle est un processus très dynamique. Contrairement à l'habitude finlandaise, la communication française ne fait pas l'usage de silences et de pauses. Dans une culture LC, il est accepté et même préféré de discuter et de partager ses opinions avec les interlocuteurs (Fennes et Hapgood, 1997 : 67-68). Pourtant, les pratiques de communication françaises contiennent aussi des caractéristiques du contexte HC telles que l'importance de la communication indirecte et le rôle de la communication non verbale pour la compréhension globale du message (Mikluha, 1998 : 123).

D'après Mikluha, (1998 : 125) les Finlandais, ayant l'habitude du contexte HC, considèrent, comme conséquence de leurs expériences et interprétations, que les Français parlent trop, trop souvent et ne tolèrent pas d'opinions divergentes. Le malentendu peut être causé par le fait que les Français soient habitués à la communication spontanée et haute en couleurs. Cette habitude est contraire à l'habitude finlandaise, ce qui peut donner l'impression

avoidance

que les Français supportent très mal les avis divergents des leurs (Mikluha, 1998 : 125).

3.2.3. Les différences culturelles entre les interlocuteurs

Selon l'étude de Tönroos *et al.*, les Français apprécient beaucoup la droiture et l'honnêteté des Finlandais, mais n'aiment pas leurs difficultés de créer des contacts avec les autres et de parler la langue française ou bien leur esprit fermé et silencieux (l'étude citée dans Alho *et al.* 1994 : 54). Selon Mikluha (1998 : 5), il existe pourtant un grand nombre de caractéristiques finlandaises positives quant à la communication interculturelle : par exemple, les Finlandais ont de l'empathie, de la flexibilité et de l'enthousiasme qui sont tous nécessaires pour la communication interculturelle. Mais ce qui pose un problème, ce sont les normes culturelles finlandaises très différentes de celles des Français.

Comme il vient d'être dit, apprendre des langues ne garantit pas la maîtrise des compétences de l'interaction interculturelle. Au fait, l'étude conduite par Yli-Renko (citée par Alho *et al.*, 1994 : 54) montre que les Finlandais ont des problèmes à fonctionner dans les contextes de communication en langue étrangère puisqu'ils sont gênés et ont honte de parler dans une langue étrangère. Peut être à cause de leur timidité et retenue, les Finlandais préfèrent se taire dans une situation de communication interculturelle où ils devraient parler une langue étrangère.

La timidité des Finlandais en langues étrangères est un risque de rupture dans les rapports avec les Français (en communiquant en français) puisque, selon Mikluha (1998 : 121), les Français aiment leur langue et en sont fiers. D'après Mikluha (*ibid.*), souvent dans les rencontres, ils parlent français et quand un étranger le parle aussi, les Français le traitent plus amicalement et plus sérieusement. Avoir une bonne compétence en français est un grand avantage (*ibid.* : 122). Mais les bonnes connaissances seules ne suffisent pas. Il faut aussi le

courage de communiquer ainsi que le savoir d'interpréter les messages verbaux et non verbaux de l'autre.

3.3. Les actes de langage et les rituels de communication

Selon Searle, que cite Kerbrat-Orecchioni (2001 : 18), parler une langue, c'est communiquer, et réaliser ainsi des actes de langage. Chaque énoncé linguistique a le rôle de fonctionner comme un acte particulier (p.ex. un ordre, une question, une promesse) ; c'est à dire qu'il « vise à produire un certain effet et à modifier la situation de communication » (ibid.). Les actes de langage et les rituels simples sont un excellent point de départ pour la considération des différentes pratiques de communication car ils sont souvent les premières expressions que les étudiants apprennent en français, et qu'ils entendent et utilisent le plus souvent en classe. Au lieu d'apprendre la répétition seule des rituels, les étudiants pourraient apprendre plus profondément l'utilisation de ces expressions rituelles et ces actes de langage dans le contexte culturel français.

Les actes de langage sont liés directement aux différences culturelles dans les pratiques de communication. Par exemple, dans une phrase, l'ordre des éléments (mots) est bien déterminé et s'ils sont présentés dans une autre position dans l'énoncé, ils semblent étranges ; tels sont les actes comme la salutation, la présentation, les adieux, le remerciement et le pardon (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 203-204). Ces actes dits rituels ont souvent une place rigide dans le déroulement de la conversation.

Kerbrat-Orecchioni (2001 : 6) fait référence à Benveniste selon qui il est reconnu qu'il existe des propositions assertives, interrogatives, et coopératives, distinguées par des traits spécifiques de syntaxe et de grammaire. Selon ce dernier, les actes de langage reflètent les trois comportements fondamentaux de l'homme parlant et agissant dans n'importe quelle

culture; il veut transmettre un élément de connaissance, obtenir une information, ou intimer un ordre à son interlocuteur (ibid.).

Kaikkonen (1994 : 103) remarque que les rituels de communication en langue étrangère (et ainsi dans une culture étrangère) sont importants à connaître puisqu'ils transmettent bien la politesse (ou l'inverse, ne pas les connaître peut causer des interprétations de l'impolitesse). Selon lui, les expressions grammaticalement correctes ne garantissent pas une communication réussie puisque, malgré sa forme grammaticale correcte, une expression peut être considérée comme impolie dans certains contextes (ibid.).

Selon Kerbrat-Orecchioni (2001 : 110), les rituels sont des énoncés qui ont une double caractéristique : leur formulation et emplois sont fortement stéréotypés et ils ont une fonction surtout relationnelle. En revanche, leur contenu est relativement pauvre. En français, la salutation complémentaire « *Comment ça va ?* » est un tel rituel. L'excuse et le remerciement sont représentatifs de la fonctionnement de politesse (ibid.). Ils ont une nature rituelle et ils ont dévolus à l'exercice de la politesse en français. Ce sont les actes les plus efficaces à cet effet, utilisés dans toutes sortes de situations communicatives pour sauver et pour garder la face (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 122). Nous mentionnons quelques rituels les plus explicites et faciles à observer comme des exemples de telles formulations.

Salutation

La pratique française est de compléter la salutation proprement dite (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 111) avec la salutation complémentaire. La salutation complémentaire est un acte rituel avec la fonction d'offrir des réponses toutes faites à la communication dans la vie quotidienne (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 110). Les actes de langage sont aussi des rituels phatiques : deux personnes déclarent qu'ils se connaissent et qu'ils s'intéressent à leur interlocuteur et se rassurent de leur état de santé (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 117) . Par contre, en Finlande, la

question égale à « *Ça va ?* » n'a pas cette même valeur.

La salutation initiative, c'est-à-dire la première salutation, est naturellement suivie par une salutation réactive, c'est à dire la réponse, et ainsi l'échange est binaire et symétrique (Kerbrat-Orechioni, 2001 : 111). Par exemple, la question « *Comment ça va ?* » a la valeur rituelle mais aussi littéraire. Pourtant la valeur rituelle est plus importante, ce que justifient les disfonctionnements et la rupture de la communication si la question est suivie par une réponse négative : « *Ça va très mal* » qui serait très marqué et ainsi non préféré. L'habitude est plutôt de mentir un peu pour mieux réaliser les pratiques rituelles et obéir aux normes communicatives (Kerbrat-Orechioni, 2001 : 111-112). Lorsque les étudiants apprennent la question « *Ça va ?* » déjà pendant les premiers cours du français sans savoir dans quel contexte l'utiliser et comment y réagir, le principe de l'enseignement communicatif n'est pas réalisé.

La politesse dans la communication

La politesse, considérée comme un rituel très explicite, est en fait l'adoucissement des actes menaçants à la *face* de l'interlocuteur (Kerbrat-Orechioni, 2001 : 72). Selon Kerbrat-Orechioni (ibid. : 73), la politesse apparaît comme un moyen d'adapter le désir des interlocuteurs de conserver la face. Au fait, la plupart des actes de langage produits au cours de l'interaction sont potentiellement menaçants pour l'autre.

Selon Kerbrat-Orechioni (ibid. : 73), les actes de parole se divisent en actes éventuellement menaçants à l'interlocuteur – elle les appelle, selon le terminologie de Brown et Levinson, les FTA (*face threatening act*) – ou en actes qui présentent un renforcement de la face de l'autre, tels actes sont les FFA (*face forcing act*).

Les FTAs ont la tendance d'être adoucis et les FFAs d'être renforcés (Kerbrat-Orechioni 2001 : 76). Cela s'applique aussi en Finlande. Mais, très souvent un FFA est

repoussé par l'interlocuteur qui reçoit l'acte, par exemple:

A : *Tu as un très joli pull!*

B : *Mais non, il est vieux déjà !*

Surtout en France, mais aussi en Finlande, les formules et les rituels de politesse ont une valeur plus symbolique que littérale. D'après Kerbrat-Orecchioni (2001 : 143), ils sont des « témoignages de bonne volonté sociale », une forme d'échange de bons procédés. La politesse dans la communication est désarmante, et c'est un moyen très efficace d'effacer l'angoisse et l'agressivité, mais aussi un moyen de promouvoir le contentement.

Kerbrat-Orecchioni (2001 :102) explique que, en français, certaines formulations sont considérées comme brutales puisqu'elles ont soit des significations autoritaires, considérées comme des ordres, (« *je veux ..* ») ; soit des significations déontiques à valeur d'obligation (« *tu dois...* » et « *il faut..* ») ou des assertions à l'indicatif futur (« *tu feras...* »). Kerbrat-Orecchioni appelle ces dernières aussi des tropes illocutoires, c'est-à-dire des ordres masqués en assertions, des énoncés qui apparaissent indirects mais qui sont directs.

C'est probablement une des raisons qui rendent la communication problématique aux apprenants du français ; ils peuvent donner une image impolie d'eux mêmes parce que les valeurs de certaines formulations finnoises ne sont pas égales à celles du français.

3.4. Se préparer aux situations internationales

Maîtriser une langue étrangère nécessite la compréhension de la langue utilisée par l'autre et la capacité de s'exprimer de façon compréhensible (à l'oral et à l'écrit, dépendamment de la situation et des besoins). Communiquer bien en français demande plus que la connaissance de la langue française ; pour y réussir il faut connaître aussi la culture de l'interlocuteur. En outre, selon Mikluha (1998 : 5), les fautes de langue sont plus faciles à pardonner que les

fautes pragmatiques ou les fautes du comportement.

En communiquant et en agissant dans une culture, il faut maîtriser les coutumes et les pratiques d'exprimer les différentes notions, divers concepts, les valeurs, les sentiments, la hiérarchie sociale, les tabous et les autres caractéristiques de cette culture. La culture a une grande influence sur la réception de la communication (ibid. : 7).

De la même façon que l'acquisition de la langue maternelle inclut l'acquisition des règles pragmatiques, les règles doivent être enseignées à ceux qui apprennent une langue étrangère. Elles font partie bien justifiée de la compétence des sujets parlants (Kerbrat-Orecchioni, 2001 : 184).

3.4.1. Les faits à considérer

Alho *et al.* (1994 : 11) citent une étude de Mäkelä selon laquelle la compréhension est plus importante que l'accord. C'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire que les interlocuteurs soient de même avis ou aient des sentiments similaires ; il suffit qu'ils comprennent (au niveau non linguistique aussi) ce que l'autre dit. La compréhension mutuelle exige que les conditions de vie des interlocuteurs ne soient pas très différentes.

Selon Alho *et al.* (1994 : 11), la compréhension exige aussi une langue commune fonctionnant à plusieurs niveaux avec laquelle le monde d'expérience commun peut être présenté et analysé. Pour éviter ou pour minimiser la possibilité d'une rupture, il est possible d'apprendre à s'approcher de la culture et de la vision étrangère de l'interlocuteur et d'être sensible à observer et réfléchir la différence qui peut causer la rupture.

Les règles d'utilisation de la langue sont plus complexes que les règles et les normes de la grammaire normative. Les règles qui sont plus spécifiquement conversationnelles déterminent les tours de parole, la gestion de thèmes, les principes de politesse (le tact) et les

rituels (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 30).

Lorsque l'étudiant est au contact avec la vision du monde d'une autre culture, il peut mieux connaître les moyens à adapter pour modifier sa façon de communiquer et ainsi, selon Kerbrat-Orecchioni (1998 : 33), transmettre les significations culturelles, surpasser les limitations de sa culture maternelle et rendre commun ce qui ne l'est pas.

3.4.2. Entraîner les rituels en classe

Enseigner une langue est enseigner aussi le fonctionnement et l'utilisation de la langue, avec un ensemble de règles de corrélation entre les emplois et les conditions d'emploi. Un exemple de cela est les actes de langage. Enseigner les actes de langage signifie enseigner leur utilisation ; c'est à dire un ensemble de règles de corrélation entre les structures formelles et les valeurs illocutoires. Connaître les formules de remerciement ne suffit pas pour savoir remercier, il faut aussi savoir dans quelles circonstances il convient de remercier (Kerbrat-Orecchioni, 1998 : 185-186.)

En classe, l'entraînement des actes de parole est pourtant parfois problématique à cause de la confusion entre *les micro actes* et *les macro actes*³. Problématiques sont aussi les variations culturelles qui affectent les micro actes et les macro actes. En classe, la raison de cette confusion est le caractère artificiel des situations et la simplification des échanges par rapport au fonctionnement réel des interactions. Il est important de se rappeler du fait que les rituels de communication français sont aussi importants à maîtriser que, par exemple, les connaissances linguistiques.

En classe, il faut faire attention aussi aux actes de langage et aux rituels les plus importants et communs de la culture de communication française. Lorsque les apprenants les

³ D'après Andersen & Risager (dans Byram, 1992 : 182-183), les micro-actes réfèrent aux personnages, à leurs valeurs, à leurs attitudes, aux situations d'interaction et à l'environnement décrit, tandis que les macro-actes sont les faits sociaux, politiques et historiques de la culture et de la société, par exemple la géographie, l'économie, les conflits et les problèmes socio-politiques.

comprennent mieux, ils ont les outils pour éviter les attitudes négatives et xénophobes ; par exemple les commentaires comme « Là, il s'agit uniquement de l'arrogance française ». Chaque culture a sa propre norme et sa pratique de communication qui forment la culture de communication de cette culture. En Finlande également, il faut être conscient des spécificités et des différences, et rencontrer les différences en comprenant qu'une habitude étrangère n'est pas fautive même si elle est différente.

4. L'enseignement de la compétence communicative interculturelle

Les aspirations globales de l'enseignement des langues mettent l'accent sur la communication et les savoirs nécessaires pour réussir à communiquer en langue étrangère. Les idées qui en font partie sont incluses à la notion de la compétence communicative interculturelle. D'après Fennes et Hapgood (1997 : 44), bien que la C.C.I. appartienne à plusieurs domaines et matières (et pas seulement à l'enseignement des langues étrangères), la compétence communicative interculturelle exige surtout et naturellement le bilinguisme.

4.1. La compétence communicative interculturelle

4.1.1. Définir le terme

Originellement le terme *compétence communicative* ou *compétence de communication* vient de l'élaboration par l'anthropologue-linguiste Dell Hymes des idées partiellement chomskyennes. Selon Chomsky, la *compétence* signifie le savoir linguistique et elle peut être séparée de l'idée de la *performance* qui est la mise en oeuvre de ce savoir dans l'usage de la langue (www.sil.org).

La compétence, dans l'idée chomskyenne, est la connaissance implicite qu'a

l'individu de sa langue maternelle. Les idées et aussi la terminologie que proposent Chomsky et Hymes sont un peu différentes, parce que pour Hymes, la participation, la performance et la connaissance sont les éléments essentiels de ce qu'il appelle la compétence communicative d'une langue (Baylon, 1991 : 266).

D'après la définition de Korhonen (2005 : 14-15), la compétence est un ensemble de capacités qui rendent possible à l'étudiant d'être en interaction réussie et appropriée avec les gens ayant une base culturelle et linguistique différente de la sienne. Personne n'est jamais totalement compétente et naturellement le niveau de compétence que les étudiants ambitionnent n'est pas hétérogène.

4.1.2. Les composantes de la compétence

Selon Hymes, l'idée d'origine est que pour parler une langue et pour pouvoir communiquer efficacement, il faut avoir plus que la compétence grammaticale (www.sil.org). C'est-à-dire, il faut aussi savoir comment la langue est utilisée par les locuteurs natifs. En conséquence, Hymes propose huit aspects qui forment la compétence communicative : le phonologie et l'orthographe, la grammaire, le vocabulaire et le discours textuel forment *les aspects linguistiques* ; les fonctions, les variations, les compétences interactionnelles et le cadre culturel sont les *aspects pragmatiques* (www.sil.org). Pourtant, la théorie de Hymes est parfois critiquée par certains auteurs puisqu'elle considère le locuteur natif comme le modèle absolu aussi pour les étudiants étrangers.

Moirand (1982 : 20) s'approche de la compétence communicative par les idées similaires à celles de Hymes. Selon elle aussi, la compétence est construite de la combinaison de *la composante linguistique* qui réfère à la connaissance et au savoir d'utiliser des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ; de *la composante*

discursive qui est la connaissance et l'appropriation des types de discours dans différentes situations ; de *la composante référentielle* référant à la connaissance des domaines de l'expérience et des objets du monde ainsi que de leurs relations ; et de *la composante socioculturelle* qui signifie toute la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

Dans la terminologie de Byram, les mêmes composantes existent sous les noms de *la compétence grammaticale*, *la compétence sociolinguistique*, *la compétence de discours* et *la compétence stratégique*. À notre avis, appliquant les idées présentées par Byram, la division peut être encore étendue en y ajoutant *la compétence interculturelle* que les situations de coopération internationale rendent particulièrement significative. L'objectif est bien sûr que les étudiants puissent gagner plus d'efficacité et de pertinence pour leur compétence communicative.

Chacun de ces éléments influence la compétence communicative interculturelle, mais leur degré varie. Selon Moirand (1982 : 20), il existe un phénomène de compensation entre les composantes : si l'individu est moins fort avec un de ces composantes, il doit utiliser une autre pour compenser et pour faire fonctionner sa stratégie de communication.

4.1.3. Enseigner à communiquer

Jadis, et même aujourd'hui dans certains cas, l'apprentissage de la langue étrangère est/était guidé par l'apprentissage des connaissances. C'est-à-dire que le progrès grammatical a le rôle principal, et l'emphase est mise sur le système écrit, la maîtrise du vocabulaire et les structures (Kaikkonen, 1994 : 13). Parfois, il semble que la tradition est maintenue dans certains manuels de français.

La compétence linguistique et surtout le savoir linguistique étaient longtemps

considérés comme les aspects les plus importants de la maîtrise d'une langue étrangère. Leur importance pour la compétence globale de la langue ne doit pas être sous-estimée, mais il faut reconnaître que l'enseignement contemporain se concentre plutôt sur la communication et sur la multiplicité des compétences. Maintenant, dans plusieurs coins du monde, il est accepté qu'apprendre une langue étrangère ne signifie pas maîtriser seulement la maîtrise des objets académiques. L'accent est plutôt sur l'apprentissage pratique des moyens de communication ; surtout la communication dans les situations réelles, jamais hors contexte, est mise en importance (Cortazzi & Lixian 1999 : 197).

Cortazzi & Lixian (ibid. : 197) accentuent le fait que la vraie compétence communicative est le savoir appliqué à l'utilisation de la langue dans les situations diverses que l'étudiant peut rencontrer. En réalité, une excellente compétence communicative en langue étrangère se compose d'une part de la conscience qu'a l'étudiant de la nature de la langue étrangère et d'autre part de l'acceptation de la culture étrangère et des attitudes positives par rapport aux interlocuteurs étrangers.

4.2. Communiquer avec un étranger

A partir de la maîtrise de la langue, l'interaction interculturelle exige que les interlocuteurs puissent connaître et accepter des valeurs et des façons de penser de l'autre culture, mais aussi la capacité de voir la culture maternelle par les yeux de l'autre (Kaikkonen, 1994 : 115). Autrement dit, au coeur de la compétence communicative interculturelle se trouve l'idée de rencontre avec l'altérité et son acceptation.

4.2.1. Connaissance stéréotypée d'une culture

Les impressions du pays se composent d'un ensemble de toutes les pensées, les sensations, les valeurs, les illusions ou les idées qu'un groupe de gens associe à un certain pays ou à une nation. Selon ces impressions, que Alho *et al.* (1994 : 44) appellent l'image du pays, les gens interprètent les informations retenues et les observations faites dans un pays. L'image du pays contient aussi l'impression que l'individu garde des citoyens de ce pays (leur apparence physique, caractère, comportement, etc.). L'image du pays est une partie des structures cognitives avec lesquelles la personne analyse et met en ordre la réalité qui l'entoure (ibid.). D'après Alho *et al.* quand l'individu transforme ses observations en images mentales, il est plus facile de les gouverner et analyser.

Il est alors typique à ces images mentales qu'elles complètent les observations de la réalité. Un préjugé négatif par rapport à un pays conduit la personne à voir et à analyser les observations et les informations du pays (ou des gens de ce pays) comme encore plus négatives. Autrement dit, si les attentes sont négatives on observe plus de choses négatives. Inversement, lorsque l'image du pays est positive, il est plus facile de faire des observations positives du pays et de sa culture (Alho *et al.*, 1994 : 45).

Lorsque plusieurs personnes ont la même image, cette image est considérée comme un stéréotype. Un stéréotype est une impression ou un concept simplifiant qui associe des caractéristiques particulières à tous les représentants d'une nation ou d'un groupe ethnique. D'après Alho *et al.* (1994 : 51) les stéréotypes ne peuvent pas être jugés comme vrais ou faux, puisqu'ils sont basés sur un caractère visible et commun dans la culture en question mais l'explication qu'on a donnée à ces caractères n'est parfois pas correcte dans perspective du groupe concerné (ibid.). Selon Kaikkonen (1994 : 58), c'est la culture maternelle qui crée des images stéréotypées et clichées du pays étranger et l'expérience de la culture et de la langue maternelle sont les filtres pour les interprétations de la culture et de la langue étrangère.

Selon Zarate (1986 : 62-63), les mécanismes de la stéréotypification de l'étranger peuvent être interprétés comme une opération de simplification et de généralisation conduisant à l'illustration de la spécificité d'un groupe culturel (ou d'un pays) ; comme une opération de qualification qui décrit un groupe ou un pays avec un nombre souvent très limité d'adjectifs ; ou encore comme une opération de catégorisation qui signale les particularités symboliques du groupe sans s'appuyer sur la raison réelle derrière ces différences.

4.2.2. « Les autres » - l'altérité

L'altérité, selon Byram (1992 : 45) vient du mot « les autres » et réfère le plus souvent aux étrangers – ceux qui sont nés dans une autre culture. La notion de l'altérité est liée de près à l'enseignement des langues étrangères et la communication interculturelle⁴. L'altérité, en fait, est un élément essentiel de la communication et de l'enseignement de la C.C.I. ; pour savoir communiquer avec un étranger en langue étrangère, un étudiant doit être ouvert à comprendre l'altérité entre lui et son interlocuteur et à éviter les problèmes causés par cette altérité. En outre, une telle ouverture facilite la recherche des solutions aux problèmes éventuels causés par l'altérité.

L'idée de l'altérité se résume selon Porcher (2004 : 116), avec les termes *moi*, *l'autre*, *ego* et *alter ego*. Selon Porcher, tout être est un sujet pour *l'autre* qui en est un pour *moi*. Il est encore plus difficile d'accepter que *l'autre* soit *ego* mais aussi que *moi* est *l'alter* pour *l'autre*. D'après Byram (1992 : 47), puisque l'altérité n'est pas composée de caractéristiques inhérentes définissables, elle est un moyen de sauvegarder l'identité culturelle d'un individu. Un bon exemple de cela à notre avis est le « slogan » patriotique et traditionnel des Finlandais : « Nous ne sommes pas Russes, nous ne souhaitons jamais devenir Suédois »

⁴ Mais dans un sens plus large du terme « communication » que seulement l'échange des informations et l'envoi

qui détermine le nation par comparaison aux *les autres* mais qui ne dit rien d'explicite de ce qui sont les Finlandais.

La compréhension et surtout l'acceptation de l'existence de l'altérité n'est pas facile, puisque l'altérité ne réfère pas uniquement à la communication et à la rencontre avec les cultures étrangères, mais l'altérité existe aussi dans les rencontres et dans les situations de communication avec les compatriotes ayant la même langue maternelle, avec les amis et les membres de la famille. Bien sûr l'individu remarque l'altérité plus fortement avec les étrangers. Même si l'altérité est présente dans toutes les situations de communication, d'après Zarate (1986 : 28), il est clair qu'une trop grande distance dans la connaissance culturelle entre deux individus est une grande source de méconnaissance.

La rencontre avec d'autres systèmes culturels et des visions du monde étranges constitue le plus probablement des points de friction et des possibilités de développer des significations absurdes et des malentendus (Zarate, 1986 : 24-27). Le plus naturel pour un individu, dans une confrontation avec l'altérité, est de se tenir à sa propre vision du monde. Selon Zarate (ibid.), la classe de langue doit aider les étudiants à questionner ces mécanismes et à analyser et à accepter d'autres cultures et visions.

4.2.3. Le rôle de l'enseignement

Le rôle de la classe de langue est de faire comprendre à l'étudiant (à travers de la culture maternelle et de la culture étrangère) les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture. Les étudiants doivent aussi observer et analyser les faits qui causent les valeurs qui leur sont propres et non seulement la logique des systèmes culturels différents. Selon Zarate (1986 : 33), c'est pour « sensibiliser les étudiants à la relativité des taxinomies mises en

des messages à l'interlocuteur étranger – ce qui a fortement dominé l'enseignement communicatif des langues

œuvre pour penser le monde dans des cultures différentes ». L'enseignant doit aussi faire comprendre aux étudiants que l'ethnocentrisme est une des caractéristiques normales dans chaque culture, c'est-à-dire un fait culturel inévitable et le plus solide d'un individu. Selon Alho *et al.* (1994 : 73), il est compris – et la pratique l'a confirmé – que la communication interculturelle demande plus que la connaissance et l'apprentissage des langues étrangères ; et que la culture étrangère est un code dont l'apprentissage est nécessaire de la même façon qu'il est nécessaire d'apprendre une langue étrangère.

Être conscient de l'altérité est essentiel si on parle de la communication et de la compréhension de l'autre. La capacité de communiquer sans comprendre que l'interlocuteur est un être égal, malgré sa base culturelle différente, ne convient nullement aux idées de la compétence communicative. Au fait, rendre les étudiants conscients et les faire réfléchir à leurs propres moyens de traiter des sensations que cette altérité produit est probablement le début du chemin efficace pour lutter la xénophobie des étudiants.

4.3. Les buts de l'enseignement de la C.C.I.

Apprendre, c'est changer les attitudes et les conceptions personnelles et individuelles, et le processus peut être vu comme un système qualitatif et quantitatif selon Kaikkonen (1994 : 60). L'apprentissage est de nature qualitative quand l'individu voit et interprète un phénomène culturel de façon différente; il est question alors d'un changement dans les anciens savoirs. Autrement dit, une interprétation est remplacée par une nouvelle. La nature de l'apprentissage est quantitative quand les savoirs et les connaissances d'une culture sont totalement nouveaux (*ibid.*).

Selon Byram (1992 : 94), les grammaires pédagogiques qui ont leur origine dans la linguistique pure n'ont pas d'équivalences dans l'enseignement de la culture. Malgré cela,

selon Byram (ibid. : 43) les enseignants ont la responsabilité de poursuivre les buts éducationnels (même le curriculum les mentionne) pour donner un meilleur entraînement à la compétence communicative interculturelle et mobiliser le développement personnel de l'étudiant.

Parmi ces buts, Byram (ibid. : 43) inclut l'ouverture de l'esprit de l'apprenant aux phénomènes différents et aux concepts et pensées divers, la compréhension et la connaissance du contexte de l'autre culture, ce qui signifie aussi la capacité de comprendre pourquoi, dans une culture donnée, l'habitude est de penser ainsi et pourquoi les participants de la culture ont de telles ou de telles opinions. Les mêmes buts sont mentionnés dans le curriculum national.

4.3.1. L'ouverture de l'esprit de l'étudiant

La première capacité à développer, pour que l'étudiant puisse communiquer en langue étrangère, est l'intérêt à l'autre et la volonté de communiquer avec lui. Naturellement, la volonté d'un contact est le début de toute communication réussie.

Le désir de devenir un bon interlocuteur dans les situations interculturelles va forcément conduire à l'ouverture de l'esprit de la personne parce qu'elle met à l'épreuve sa propre vision du monde. Selon Alho *et al.* (1994 : 116) un tel processus conduit d'abord à un choc culturel, probablement parce que sans savoirs de l'arrière plan, savoirs culturels et compréhension de l'altérité, une personne dans une culture étrangère n'a pas de moyens de s'expliquer les situations qu'elle rencontre dans une culture étrangère. En conséquence, son fonctionnement, qui est naturellement déterminé par sa culture maternelle, produit des résultats non désirés. Cela se passe surtout si la personne ne connaît pas du tout les pratiques de la culture étrangère (Alho *et al.*, 1994 : 93). La culture maternelle influence forcément la façon dont une personne fonctionne dans une culture étrangère (ibid. : 51).

Comme il vient d'être dit plus haut (voir chapitre 4.2.1.), si l'étudiant a déjà une attitude très négative par rapport à un pays ou un groupe de gens, il risque de garder les anciennes interprétations quand il est en contact avec une personne de l'autre culture. Par contre, s'il pense que ses vieilles attitudes sont insuffisantes, les nouvelles idées peuvent être adaptées et puis elles peuvent changer les anciennes. La rencontre avec une culture étrangère est une des situations où la conception du monde de l'individu est mise à l'épreuve. Cela peut aussi finir par un choc culturel causé par la capacité limitée de l'individu de recevoir de nouvelle information culturelle (Alho *et al.*, 1994 : 87).

La capacité de se décentrer n'est pas d'adopter la vision du monde de l'autre. Dans le cas idéal, il faut se mettre à la position de l'autre et comprendre comment il pense, sent et agit dans des situations différentes, tout en conservant sa propre vision. Il est évident que la décentration conditionne l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère mais apprendre cette ouverture de l'esprit nécessite la patience et l'entraînement, avec beaucoup de motivation de l'étudiant.

Comme les autres dispositions, l'ouverture de l'esprit pour la communication internationale vient également par l'acquisition et l'imprégnation des habitudes et des attitudes dans le cadre familial ou social, mais aussi par leur apprentissage systématique. Ce dernier élément est le plus intéressant du point de vue de l'enseignement de français. Le cours de français peut alors être un lieu où les étudiants doivent se préparer à l'ouverture interculturelle.

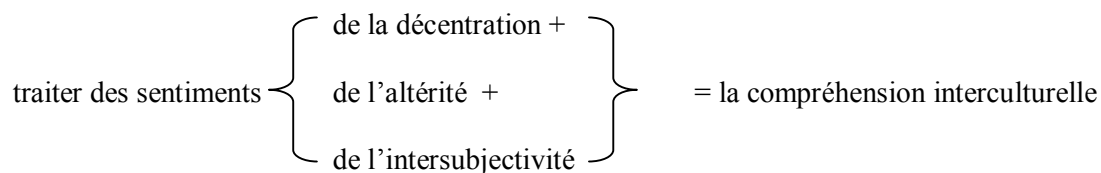
4.3.2. La compréhension des cultures étrangères

Il est clair que la compréhension d'une autre culture et civilisation réduit les préjugés et fait progresser la tolérance. Selon Byram (1992 : 11), l'enseignement de la langue étrangère

consiste à « s'affranchir des limites de son environnement culturel d'origine ». D'après lui (ibid.), mettre l'accent sur l'apprentissage des compétences linguistiques – surtout aux lycées – risque de laisser cet aspect complètement sans considération. Pour mieux entraîner les étudiants à comprendre les autres cultures, l'enseignement doit, selon Byram (ibid. : 15), apporter à l'étudiant des informations, mais aussi des attitudes, des images et parfois même des préjugés.

L'ouverture de l'esprit et la compréhension de la culture sont des expériences très complexes. Selon Byram (ibid. : 11), bien que le processus vers l'ouverture et la compréhension culturelle ne puisse pas se résumer à la grammaire, la sémantique, la lecture de la littérature du pays ou l'étude des systèmes politiques, il inclut toutes ces activités intellectuelles, et beaucoup d'autres. L'expérience personnelle directe ou indirecte de la culture étrangère est un exemple excellent de cela. Puisque l'apprentissage est en général une action active et profonde, il touche en même temps les côtés intellectuels, affectifs et sentimentaux des étudiants. Utiliser tous les côtés dans l'enseignement, avec plusieurs canaux c'est, selon Kaikkonen, (1994 : 23, 54-55) rendre l'apprentissage plus indépendant et par conséquent plus efficace.

Connaître une culture étrangère est encore loin de la comprendre. Pour comprendre une culture étrangère, selon Alho *et al.* (1994 : 100), il faut d'abord comprendre sa propre culture. De plus, pour pouvoir changer son comportement, il faut d'abord devenir conscient du fait que les anciens modèles ne sont pas adéquats (Kaikkonen, 1994 : 50). Naturellement, la compréhension de l'autre et la connaissance de soi-même ne sont pas mutuellement exclusives (Buttjes & Byram 1991 : 23), mais pour pouvoir comprendre les autres il faut comprendre d'abord soi-même. Pour surpasser ou résoudre les problèmes de l'interculturel, Porcher (2004 : 117) propose le schème :



4.3.3. La tolérance des différences

La tolérance est l'objectif vers lequel l'étudiant doit se diriger quand il est d'abord arrivé à l'ouverture et à la compréhension de la culture étrangère. Byram (1992 : 45) précise que les grandes idées nécessaires pour l'enseignement de la communication interculturelle sont l'encouragement à la compréhension et à l'acceptation des valeurs étrangères, de l'altérité, de la différence, et de sa propre culture, ainsi que l'encouragement à l'effacement des clichés, au développement personnel multiple sans peur des étrangers ou l'encouragement à la coopération pour promouvoir le paix entre les nations et l'amour de l'autre global.

Pour dépasser les effets possibles de l'ethnocentrisme, Zarate (1986, 37) propose qu'il faut essayer d'apprendre à faire face aux peurs de l'inconnu et à les maîtriser. Puisque l'apprentissage ne se passe pas exclusivement par le côté intellectuel, la connaissance d'une culture étrangère ne se situe pas uniquement sur le plan intellectuel, mais elle doit aussi s'instaurer à travers d'une relation impliquant l'individu et les pratiques étrangères (ibid.).

En appliquant les étapes possibles pour arriver à la tolérance interculturelle que présente Byram (1992 : 155), l'enseignement de la tolérance de la culture française à l'école finlandaise commence par l'analyse des schèmes de l'identité finlandaise pour voir ce qui est vraiment finlandais et ce qui reste étranger. L'étape qui suit est d'analyser comment les étrangers voient les caractéristiques de la culture finlandaise. Selon Byram (ibid.) , cela rend possible la reconnaissance du point de vue des étrangers et la compréhension du fait que l'ethnocentrisme existe des deux côtés. Aidant les étudiants à réexaminer leur manière de voir

les Français et la culture française, l'enseignant peut faciliter le processus du changement des schèmes négatifs que les étudiants ont de la culture étrangère.

En général, les buts de l'enseignement de la C.C.I. sont de surpasser l'ethnocentrisme et de devenir conscient du fait que la perception des messages est influencée par la culture et les expériences dans la société. Ainsi, acquérir de l'empathie envers les autres cultures conduira forcément à l'ouverture de l'esprit des étudiants, à la compréhension et à la tolérance de ce qui est étrange ou étranger pour les étudiants. Autrement dit, comme Fennes et Hapgood (1997 : 44) le résumant, les objectifs sont de développer des moyens de coopérer sans xénophobie entre les frontières culturelles.

4.4. La C.C.I. du point de vue de l'étudiant

Il faut remarquer que la compétence communicative ne s'acquiert pas passivement. Bien que l'enseignant doive faire attention aux composantes différentes, le travail le plus important est ce que l'étudiant fait soi-même. C'est pourquoi il serait bien si les étudiants étaient au courant des processus et des tâches (étapes) personnelles pendant leurs études. Par exemple, l'auto-évaluation constante de son propre niveau et de ses capacités culturelles et communicatives pourrait fournir un moyen important, surtout si elle est combinée à l'évaluation des camarades pour rendre les étudiants plus conscients de leur propre niveau par rapport aux autres. L'évaluation et la réflexion personnelle serait un moyen efficace aussi pour s'approcher de l'idée de l'altérité dans la situation de communication interculturelle.

4.4.1. Les niveaux de la performance interculturelle

Selon Buttjes et Byram (1991 : 141), l'identification du niveau de la performance de la

communication interculturelle est un début important à l'évaluation des compétences des étudiants. L'enseignant et l'étudiant lui-même peuvent évaluer comment il arrive à comprendre la façon de vivre, les institutions et la culture étrangère. Au premier niveau que Buttjes et Byram (ibid.) appellent *le niveau zéro*, l'étudiant sait communiquer mais ne montre aucune compréhension du fait qu'il communique avec une personne qui n'appartient pas à la même culture. Autrement dit, il n'a pas compris l'essence de l'altérité, et il n'est pas capable de résoudre des problèmes interculturels.

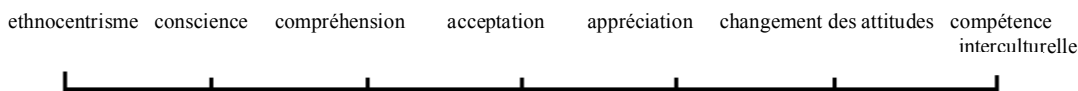
Le niveau suivant est *le niveau monoculturel* où l'étudiant est capable de penser adéquatement à sa propre culture aussi dans les situations interculturelles, mais il possède encore des images stéréotypées et sa pensée est fortement ethnocentrique. C'est *le niveau interculturel* qui peut être considéré comme l'objectif idéal de l'enseignement de la C.C.I. À ce niveau, l'étudiant peut expliquer les différences culturelles et utiliser et appliquer l'information. Autrement dit, il est aussi capable de fonctionner dans des cultures étrangères. Le plus haut niveau est *le niveau transculturel* qui exige la capacité d'évaluer les différences interculturelles et la capacité de résoudre les problèmes interculturels avec coopération et communication (Buttjes & Byram, 1991 : 142-143). En classe du français langue étrangère, sans un nombre considérable des contacts avec la culture française, ce niveau pourrait être difficile à atteindre.

Selon Alho *et al.* (1994 : 98-99), la perception et la conscience de la culture se divisent en trois niveaux : premièrement, il y a *le niveau de surface* qui réfère au niveau d'un touriste. Il est question de la connaissance des faits culturels appris par cœur – alors il ne s'agit pas de la vraie compréhension des cultures mais plutôt d'une capacité d'éviter des situations où il est possible de faire une faute de comportement ; de la connaissance de la religion et des petites choses de la vie quotidienne (et les faits qui les influencent), ou encore des règles de base liées à l'interaction. Le deuxième niveau, *le niveau de « l'esprit »* de la culture, est composé

de l'apprentissage des structures de surface et des règles du champ culturel ainsi que de leur analyse par le biais de la question *Pourquoi ?* (*Pourquoi font-ils comme cela ? Pourquoi est-il mieux de faire cela ? Pourquoi faut-il éviter les tournures comme cela ?*). Tout cela demande déjà une vaste quantité de réflexion personnelle.

Le troisième niveau est *le niveau fondamental* que connaissent exclusivement les scientifiques, les philosophes, les anthropologues et les autres chercheurs. Le peuple ne connaît pas normalement ce niveau même de sa propre culture (Alho *et al.* 1994 : 98-99), au moins s'il ne l'a pas étudiée plus profondément.

Fennes et Hapgood (1997 : 48) présentent une autre approche à la compétence interculturelle qui prend la forme d'un continuum de l'apprentissage interculturel :



4.4.2. Pour réussir dans une situation de la communication interculturelle

La connaissance de la culture maternelle acquise empiriquement influence directement la connaissance de la culture étrangère. L'enseignement d'une langue étrangère doit entraîner les élèves à l'observation des schèmes qui conditionnent la vision et l'image d'une culture, les connaissances empiriques et partielles déjà acquises (Zarate, 1986 : 27). Il n'est pas possible d'oublier ces savoirs antérieurs et sa culture maternelle. Ce serait donc inapproprié d'enseigner en pensant que les étudiants pourraient acquérir les connaissances et les compétences de la culture étrangère comme s'ils étaient des *tabula rasa* (Buttjes & Byram, 1991 :18), mais exactement comme dans l'apprentissage des langues étrangères, il y a aussi du transfert culturel, lorsque la culture maternelle et les savoirs antérieurs conditionnent l'apprentissage et l'interprétation (Zarate, 1986 : 32).

La capacité d'avoir une bonne compétence communicative exige selon Porcher (2004 : 33-36) le *savoir faire* et le *savoir être*. Porcher (ibid.) voit le savoir faire comme la première compétence et une priorité essentielle des apprenants puisque le savoir faire permet d'utiliser la langue dans diverses situations et activités empiriques. Le savoir être signifie, dans sa théorie, la capacité de se comporter dans les situations de communication interculturelle ; c'est-à-dire la sensibilité sociolinguistique à choisir le bon registre dans les situations différentes.

Le savoir faire est inclus, selon Porcher (ibid. : 35), dans le savoir être du point de vue

linguistique et culturel. Selon Austin à qui Porcher réfère, ces savoirs doivent être réalisés par les actes de langages. Byram inclut à ces savoirs aussi *le savoir de comprendre* et *le savoir de s'engager* ; le savoir de comprendre est lié à la notion de l'altérité et à son acceptation au moins dans un certain niveau préconscient, et le savoir de s'engager dénote l'enseignement qui prend en compte aussi le côté affectif des étudiants dont parle, par exemple, Kaikkonen (1994 : 23).

Les savoirs sont les aspects visibles de la compétence communicative de l'interaction internationale. D'après Andersen et Risager (dans Byram 1999 : 3-4) les quatre aspects puissent être acquis par expérience et réflexion personnelle et autonome ; et ce n'est pas uniquement en classe qu'on apprend la compétence – elle se construit peut-être plus efficacement par le travail indépendant des étudiants.

4.4.3. L'objectif et les modèles pour les étudiants

Parfois, certains manuels offrent aux étudiants des compétences pour survivre dans le pays avec la langue étrangère. Cette vision est orientée par l'idéologie de donner à l'étudiant les capacités d'un touriste. Même si l'étudiant sait comment se débrouiller linguistiquement dans quelques situations susceptibles à arriver dans la culture française, il reste pourtant à l'intérieur de sa propre cadre culturel sans atteindre un niveau plus élevé (Byram, 1992 : 162). Inutile de dire que cela ne suffit pas vraiment pour la compréhension et la compétence communicative interculturelles.

À l'opposé de la vision touristique se trouve la tendance de considérer les étudiants comme des pseudo-Français et de leur donner des compétences analogues à celles des locuteurs natifs par une voie différente de celle par laquelle les natifs les ont acquises (Porcher, 2004 : 49-50). Pourtant, selon Kaikkonen (1994 : 41), les compétences de l'étudiant

étranger ne peuvent pas être les mêmes que celles des locuteurs natifs. Par conséquent, selon Kaikkonen, il ne faut pas approcher la culture en considérant que les étudiants puissent prétendre être des natifs. Les compétences culturelles incluent la reconnaissance des relations entre les natifs et les non-natifs. Les percevoir et les travailler en classe permet de comprendre les usages socioculturels différents – et ainsi les différences entre les cultures.

Jusqu'aux années 80, l'apprentissage de la culture étrangère avait, selon Zarate (1986 : 12), l'objectif de donner à l'étudiant les mêmes compétences qu'avaient les natifs de leur culture. Comme Zarate le souligne (ibid.), on oubliait que l'apprentissage de la culture maternelle et de la culture étrangère n'est pas pareil. La tendance d'aujourd'hui est que le locuteur natif ne doit pas être nécessairement considéré comme le modèle pour les apprenants d'une langue étrangère, parce que les contextes sont différents dans les deux cas. Apprendre une langue étrangère par imitation ne garantit pas une réelle compréhension de la langue et de la culture.

Selon Buttjes et Byram (1991 : 12), il vaut mieux développer la compétence culturelle des étudiants selon leur niveau existant et le transformer ensuite en compétence interculturelle pour comprendre les autres cultures et ainsi pour développer ainsi la capacité de la communication interculturelle. L'imitation des natifs, selon Buttjes et Byram (1991 :18) et selon Byram (1992 : 123), pourrait produire une mauvaise compétence (c'est-à-dire la compétence qui ne se bâtit pas sur l'indépendance de l'apprentissage ou sur la compréhension de la nature de la langue et de la culture étrangère) et plutôt une sorte de schizophrénie linguistique et culturelle parce que l'apprenant devrait oublier son vrai contexte culturel et en adopter un autre. Il n'est pas possible d'exiger que l'étudiant adopte au cours de français le comportement et les nuances de la culture française par imitation des Français natifs.

4.5. La compétence communicative interculturelle et le rôle de l'enseignant

4.5.1. L'enseignement du cadre culturel

Enseigner la C.C.I. exige d'après Korhonen (2005 : 14-15) un rôle actif de l'enseignant. Il doit travailler d'abord ses propres attitudes parce que, naturellement, il peut transmettre même inconsciemment des attitudes ethnocentriques. Mais puisque les manuels sont tellement importants en classe, Korhonen ajoute (ibid.) que le rôle de l'enseignant en tant que distributeur des images culturelles est parfois fortement limité.

Le choix du type de la culture de communication enseignée peut être difficile si l'équilibre entre différents aspects et la représentation réaliste de la culture sont considérés comme importants à inclure au programme. Bien que pour longtemps la culture dans l'enseignement ait été la haute culture, le poids est aujourd'hui mis sur la communication et la compréhension des pratiques de communication quotidiennes. C'est-à-dire que le type de culture enseigné doit aussi être différent. Au fait, Byram *et al.* (1991 : 3) mentionnent plusieurs études qui témoignent du fait que les étudiants reçoivent suffisamment d'information mais très peu de savoir réel de la culture étrangère en classe. Selon les études, les canaux les plus importants de recevoir de l'information de la culture étrangère sont les médias. Cela confirme ce que dit Kaikkonen ; selon lui (1994 : 19), la culture enseignée doit être intéressante et proche de la vie des étudiants pour les motiver à y entrer. Les médias pourraient ainsi être utilisés en classe en tant que source de savoir bien intéressant du point de vue des étudiants et un matériel plus représentatif de la culture.

Cela ne se passe pas si la culture est vue comme monolithique ou si les étudiants ne la voient pas comme une culture réaliste quotidienne. Les informations factuelles, la haute culture, les systèmes de l'État et le côté touristique unilatéral présentant des grandes villes et leurs attractions touristiques peuvent être des thèmes moins intéressants pour les étudiants,

selon Byram (1992 : 35) et Kaikkonen (1994 : 19). Kaikkonen mentionne (ibid.) que la présentation des villes et des monuments, qui est souvent vue dans les manuels, est très éloignée de la vie des étudiants puisqu'elle ne porte pas sur leur culture quotidienne. D'après Byram (1992 : 36) pour l'étudiant, intéressant, ce sont les phénomènes liés à la culture quotidienne et la communication dans les situations quotidiennes du pays.

Pocher (2004 : 55) propose que les pratiques culturelles, les manières de voir le monde, etc. doivent faire partie de l'enseignement des langues. Selon lui, les informations comme celles-ci ne doivent pas être uniquement transmises par la langue étrangère, mais l'approche peut se faire aussi par la langue maternelle des étudiants.

Buttjes et Byram (1991 : 18-19) proposent que l'enseignement de la culture (la pratique, les connaissances, etc.) pourrait se faire par deux approches : la première approche consiste à utiliser la langue maternelle de l'étudiant comme l'instrument de l'étude de la culture étrangère, interprétée ethnographiquement par le biais des différents points de vues de différents individus. La deuxième approche consiste à utiliser la langue étrangère comme l'instrument pour entrer à la culture, mais sans imiter les locuteurs natifs. Au fait, les deux approches pourraient être combinées de la façon dont Buttjes et Byram (1991 : 19) le proposent : la langue maternelle sera utilisée pour l'analyse comparative des cultures et la langue étrangère comme le sujet et comme le moyen d'avoir des expériences des phénomènes sociaux et culturels.

4.5.2. Pour atteindre la compétence communicative interculturelle

Selon Byram (1994 : 6-7), les attitudes positives et la réussite dans les études de la langue sont interdépendantes. Il faut pourtant se rappeler ce que dit Korhonen (2005 : 14-15), selon qui les attitudes positives n'aident pas automatiquement l'apprentissage de la langue ou,

inversement, la C.C.I. aussi bien que l'apprentissage des langues ne résultent pas nécessairement aux attitudes positives vers la culture étrangère.

L'apprentissage dans le programme qui inclut la culture de communication exige la maîtrise de nombre de situations différentes pour réduire la possibilité de perturbation dans les situations qui demandent des applications différentes de la compétence communicative interculturelle. Les compétences, les connaissances et les savoirs appris à l'école doivent donc être suffisamment multiples pour couvrir les exigences de la communication dans différentes situations et contextes culturels.

Selon Zarate (1986 : 30), l'apprentissage de ces capacités est souvent limité par le contenu des manuels et par le curriculum de l'école, qui se composent des informations nécessaires pour la réussite scolaire. Les manuels ne se servent pas suffisamment de pratique concrète de la culture étrangère, par exemple la lecture de documents authentiques ou le contact avec des francophones (ibid.).

Pour connaître la vie française – c'est à dire le rythme de la vie quotidienne, les pratiques et le comportement (qui peuvent tous avoir dans la culture française une signification différente de leur signification dans la culture finlandaise), il faut visiter le pays avec un point de vue plus analytique et critique sur la culture que celui d'un touriste (Buttjes et Byram 1991 : 27). Mais heureusement que l'expérience culturelle ne signifie pas uniquement les visites dans le pays – car plusieurs étudiants n'ont pas de possibilité de le faire.

Dans le programme que présentent Buttjes & Byram (1991 : 27) un bon alternatif est aussi d'introduire la France en classe, par exemple sous la forme des vidéos, de la musique, de la littérature et des documents authentiques ; mais aussi par les visiteurs français ou d'autres personnes qui ont vécu en France et ont de l'expérience de la vie et des coutumes. Les avantages mentionnés par Byram (1992 : 133) sont l'expérience culturelle sous la forme

de détails de la vie quotidienne, l'apprentissage plus affectif et cognitif par l'intermédiaire du vécu personnel des étudiants dans culture étrangère. C'est un processus que les anecdotes ou exposés des personnes sans vrai contact personnel ne peuvent pas nécessairement produire. Cela pourrait aussi montrer concrètement aux étudiants déjà très tôt dans leurs études que la langue française, comme instrument de communication, sert vraiment à quelque chose.

Un locuteur natif pourrait offrir un point de vue différent et intéressant à la culture, bien que, selon Zarate (1986 : 27-28), un natif ordinaire de la culture cible ne soit pas forcément meilleur qu'un observateur étranger et extérieur à analyser sa culture et à expliquer les pratiques et les habitudes. Un étranger peut mieux voir des pratiques invisibles aux yeux des natifs (Zarate, 1986 : 32), parce que, même si un natif connaît naturellement les règles, les habitudes, les pratiques et les réactions appropriées aux diverses occasions de la culture, il n'est pas entraîné à expliquer et à systématiser ce qui codifie la vision du monde dans sa culture (Zarate, 1986 : 27 - 28).

Selon Moirand (1982 : 20), « enseigner à communiquer amène à s'interroger sur ces stratégies et sur le rôle des différentes composantes de la compétence communicative dans la production et l'interaction des énoncés ». De la même façon, l'enseignement de la communication en langue étrangère mène à réfléchir à la nature des échanges verbaux en classe de français (Moirand, 1982 : 37). Selon Zarate (1986 : 31), la compétence culturelle n'est pas une pure addition de savoirs, mais plutôt une familiarité avec des pratiques et habitudes de la culture étrangère et la capacité de comprendre que les cultures ont des perspectives différentes.

4.6. Les manuels scolaires comme outil dans l'enseignement de la C.C.I.

4.6.1. La culture dans le manuel

Les méthodes utilisées en classe de français dépendent bien sûr des supports pédagogiques choisis ; mais la sélection des supports est aussi dépendante des méthodes envisagées (Byram, 1992, 104). Il s'agit de la relation interdépendante des manuels et des méthodes que l'enseignant préfère.

Selon Cortazzi et Lixian (1999 : 196), il est généralement attendu que les manuels de langue étrangère doivent contenir des éléments culturels liés à la langue enseignée. Ils remarquent (ibid. : 197) que la culture ne doit pas être le contenu en soi, un thème isolé d'une séance ou d'un chapitre du manuel. Elle doit plutôt être insérée au manuel comme une série des processus dynamiques et actifs pour aider l'apprentissage de la langue. D'après eux (ibid.), en plus d'être un médium pour apprentissage de la culture étrangère en classe, le manuel est aussi le médium pour apprentissage de la culture de la classe, c'est-à-dire les règles parfois même tacites qui gèrent la situation de l'apprentissage et les normes du comportement en classe (l'organisation des exercices, etc). Pourtant, Cortazzi et Lixian remarquent (1999 : 196-197) qu'il y a souvent une incompatibilité entre les pratiques et les habitudes de la culture étrangère présentées dans les manuels et la culture de l'apprentissage. La solution à ce problème n'est pas seulement d'inclure plus d'éléments représentatifs de la culture, mais il est plutôt nécessaire d'aller plus loin en analyse et de réfléchir aux possibilités de mieux les ressources de la classe pour une éducation interculturelle (Cortazzi & Lixian, 1999 : 211) .

4.6.2. Les rôles du manuel

Les rôles du manuel sont divers et multiples. Selon Cortazzi et Lixian (1999 : 199), les manuels ont plusieurs rôles en même temps étant (voir plus bas) :

<i>Un enseignant :</i>	Pour instruire les étudiants directement sur la culture.
<i>Un plan :</i>	Donnant une vue générale d'un programme strict des éléments linguistiques et culturels, montrant les choses à couvrir et récapitulant les choses présentées antérieurement.
<i>Une ressource :</i>	Un ensemble des matériels ou des activités dont les mieux appropriés sont choisis.
<i>Un entraîneur :</i>	Pour un enseignant ayant peu d'expérience, un manuel peut offrir des conseils et enseigner l'enseignant
<i>Une autorité :</i>	Puisqu'il est écrit par des experts, le manuel peut avoir beaucoup de validité et de légitimité pour l'enseignant et pour les étudiants. Ainsi la culture et les pratiques décrites sont considérées comme correctes. Naturellement, l'autorité d'un manuel est liée à la culture et à la tradition écrite du pays où il est utilisé, mais par exemple en Finlande la tradition de croire solidement au mot écrit est encore très forte
<i>Une contrainte à la créativité personnelle :</i>	Lorsque les enseignants utilisent beaucoup le manuel, ils risquent à ne pas exploiter tellement leur créativité et leur savoir personnels.
<i>Une idéologie :</i>	L'idéologie du manuel est déterminée par les faits comme le pays d'origine, les intérêts commerciaux, les visions et les intérêts de ceux qui décident quel manuel utiliser.

Pour un bon manuel selon Cortazzi et Lixian (1999 : 201), la variation intra- et interculturelle est importante. Sinon, les étudiants sont guidés à voir seulement une culture monolithique,

unifiée et idyllique (ibid.). En tout cas, il faut motiver les étudiants à s'intéresser à la culture française en combinant leurs croyances et leurs attentes par rapport à la culture, mais montrer en même temps des choses nouvelles et attirantes de la culture française. De cette façon, la nature qualitative et la nature quantitative de l'apprentissage seraient représentées. Autrement dit, il faut trouver et garder l'équilibre entre le réalisme et l'intérêt. Bien sûr les deux ne s'excluent pas.

Selon Byram (1992 : 34), la culture n'est souvent que le décor pour le matériel linguistique dans le manuel. Selon Andersen et Risager (dans Byram, ibid. : 34), le problème est parfois aussi le manque de qualité réaliste et représentative des manuels. Il semble parfois que les manuels du français doivent servir comme guide touristique pour attirer les étudiants. Peut être que cela est causé par le fait qu'en Finlande, le français est souvent une langue optionnelle et ainsi plus facile à laisser tomber si l'étudiant ne s'y intéresse plus. C'est peut être une raison assez importante qui explique le contenu des manuels.

En plus, du point de vue commercial, la vente des manuels du français est moins importante que celle des manuels des autres langues (par exemple de l'anglais, de l'allemand ou du suédois) pour les maisons d'éditions et les ressources pour le développement des manuels sont plus limitées. Andersen et Risager (cités par Byram, 1992 : 101) remarquent que le réalisme dans les manuels des langues est important puisqu'ils sont ainsi un résumé de la société, et que les manuels doivent fournir aux étudiants l'occasion d'une réelle expérience de la société. Pourtant, contrairement à la réalité, ils donnent souvent une impression de la neutralité idéologique même si l'idéologie existe toujours dans les manuels. L'univers dans les manuels devrait être présenté comme équilibré, exhaustif, et comme tenant compte des micro et des macro actes, avec les côtés positifs et négatifs de la culture. Sinon, les « distorsions » peuvent finir par présenter la culture du point de vue dominant que la culture a d'elle-même, ce qui inquiète Poirier et Rosselin cités dans Byram (1992 :101).

5. Partie empirique

5.1. La recherche

Les réponses pour la partie empirique étaient ramassées par deux questionnaires : un questionnaire composé d'onze questions ouvertes auxquelles les étudiants ont répondu par leurs propres mots en finnois ; et l'autre questionnaire composé de quinze questions pour les enseignants. Les étudiants qui ont répondu au questionnaire sont des lycéens de trois écoles dans de la région de Tampere. Les réponses des étudiants sont ramassées entre les mois de février et de mars 2005.

Le questionnaire montre assez bien la composition des groupes du français ; la majorité des étudiants interrogés, 92%, sont des filles tandis que les garçons ne représentent que 8 % des étudiants interrogés.

Les niveaux les plus communs des cours de français, le B2 (la langue étrangère optionnelle commencée en 8^e classe au collège) et le B3 (la langue optionnelle commencée au lycée), sont les seuls niveaux représentés dans l'échantillon. 91% des étudiants interrogés étudient le niveau B2 et 9 % le niveau B3. Les autres niveaux (A1 ou A2 : la première ou la deuxième langue étrangère) ne sont pas représentés (certains étudiants mentionnent d'avoir commencé les études de français au niveau A1 mais ils l'ont changé au niveau B2 au lycée). Pourtant, les étudiants interrogés sont de toutes les classes de lycée ; la première classe est composée d'étudiants qui ont commencé en 2004, la deuxième classe est composée d'étudiants qui ont commencé en 2003 ; et la troisième ou la quatrième de ceux qui ont commencé en 2002 ou en 2001.

Quatre enseignants du français ont répondu au questionnaire des enseignants. Parmi les enseignants, la majorité enseigne aussi une autre langue que le français (anglais, allemand) et, pour eux, le français était la matière secondaire.

Les premières questions destinés aux étudiants traitent de la motivation des lycéens à étudier le français ; pour la grande majorité des répondants (96%), la raison est simplement l'intérêt pour la langue et pour la culture française. Les autres raisons mentionnées sont l'utilité du français dans l'avenir – pour les voyages, les études ou le travail (74%). 6% des répondants avaient voulu choisir le français pour connaître une nouvelle langue étrangère. 4% des étudiants disaient qu'ils étaient obligés à choisir le français dû aux circonstances (autrement dit, c'était la seule matière optionnelle qu'ils pouvaient choisir). Pour 4% des étudiants, le français est la langue d'un membre de la famille.

Les pourcentages présentés indiquent l'accumulation des réponses sur chaque paramètre (voir l'annexe) ; autrement dit, un étudiant a pu donner une réponse qui couvre deux ou plusieurs paramètres. Pour cette raison, les pourcentages présentés font souvent plus de 100 %.

Les réponses montrent bien que les étudiants choisissent le français grâce à leur intérêt à connaître la culture française et pour pouvoir profiter de leur connaissance dans les situations réelles.

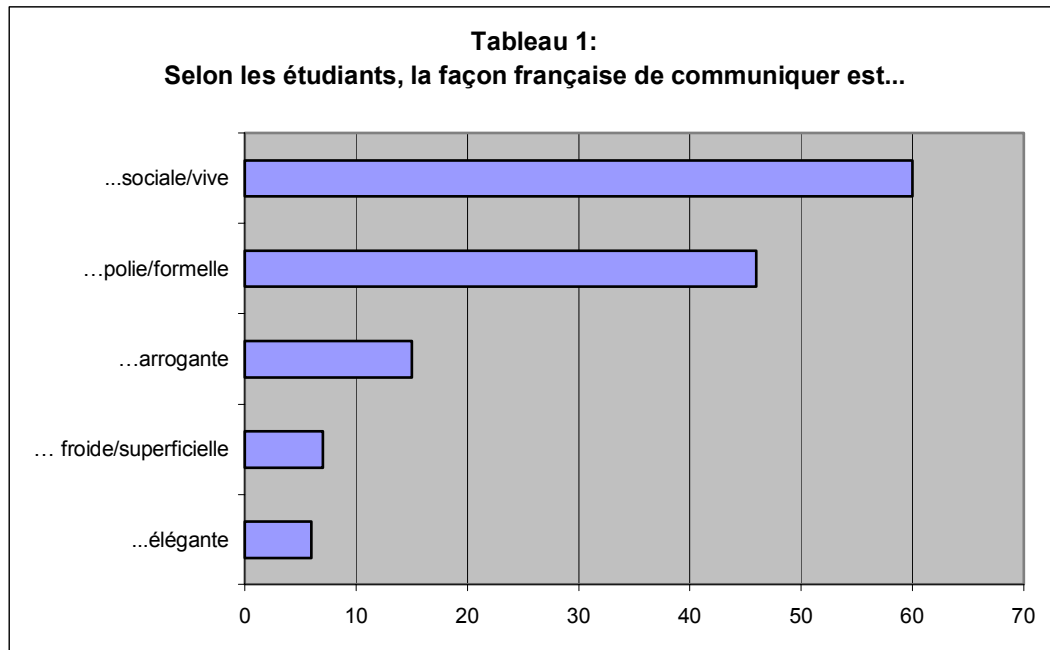
5.2. Comment la culture et les pratiques françaises sont-elles vues ?

La première moitié du questionnaire des étudiants traite des opinions des étudiants sur leur vision de la culture et des pratiques de la communication françaises. Les enseignants ont également donné leurs opinions et visions.

5.2.1. Les opinions sur la culture de communication française

Une question dans le questionnaire des étudiants cherche à éclairer les attitudes des étudiants sur la communication française et leur image du pays. Il semble que certains

étudiants ont une image très positive de la France et des habitudes françaises, et parmi eux, il a y des étudiants dont les réponses pourraient même être évalués comme ethnoromantistes, c'est-à-dire très positifs sans critique de la culture. Il y a aussi des étudiants avec des attitudes et des images tout à fait opposées et très négatives. Pourtant, la majorité des adjectifs, que les étudiants mentionnent, sont assez positifs (tableau 1):



Les réponses montrent que la plupart des étudiants associent à la culture française la communication sociale et vive, c'est à dire :

« Les gestes vifs, les tons de voix différents, la parole très rapide⁵ »

« Les Français parlent et sourient beaucoup et ils sont extrovertis et gentils.»

« La parole est interrompue, pressée et vive. Beaucoup de gestes physiques pour rendre plus forte la parole qui est déjà riche en soi-même »

Mikluha (1998 :147) présente des opinions similaires à celles mentionnées par les étudiants; la communication orale est rapide puisque la prise de tours de parole se passe vite sans longues pauses. Contrairement à la culture finlandaise où le silence exprime la politesse

et l'estimation, en France les pauses silencieuses avec l'écoute silencieuse sont considérées comme impolies et dérangeantes.

Les étudiants remarquent la communication non verbale peut-être parce qu'elle est plus visible et parce qu'elle diffère tellement de celle en Finlande. En France, la communication non verbale est plus abondante, et les Français utilisent les yeux, les mains, les lèvres et les épaules, par exemple, pour exprimer les sensations, lorsqu'en Finlande, l'habitude est d'utiliser plutôt des tons de voix au lieu des expressions de visage.

Peut-être l'habitude française d'exprimer la politesse par la parole et par des gestes abondants donne l'image de tout le peuple français comme extrêmement extroverti, sociable et heureux surtout quand les pratiques françaises sont interprétées selon les normes finlandaises.

En plus, les enseignants disaient avoir presque les mêmes observations des pratiques de communication françaises que les étudiants: par exemple la vitesse de la parole et les règles de la communication (les changements des tours, les pauses courtes, etc.) :

« Les Français communiquent de façon spontanée et vive, ils s'interrompent courageusement et la communication non verbale est plus présente et plus importante qu'en Finlande. »

« Il y a plusieurs différences : le tour de parole est pris vite, les Français n'attendent pas, ils n'ont pas d'habitude de faire de longs monologues non plus . L'interruption est normale ainsi que le chevauchement, qui est impoli en Finlande. »

Les enseignants disent qu'il est important de réagir vite dans l'interaction avec un Français, mais pour faire cela il faut bien connaître la langue. Cela est en fait un grand paradoxe dans l'apprentissage du français (ou de n'importe quelle langue étrangère) ; pour communiquer en

⁵ Toutes les citations des étudiants et des enseignants sont traduites par nous

français, il faut l'apprendre bien et pour apprendre la langue il faut communiquer.

Un nombre significatif, 46 % des réponses des étudiants mentionnait la formalité et la politesse comme les traits distinctifs de la culture de communication française. Surtout, les actes de langage (par exemple pardonner, remercier et saluer) mentionnés plus haut étaient donnés comme exemples spécifiques de la formalité de la communication française. Par rapport à la culture de communication finlandaise, les actes de langage rituels sont considérés comme plus indispensables pour la communication en France et leur utilisation est remarquée par les étudiants.

« Il est impossible qu'on exagère avec l'utilisation du mot merci en France.

Les Français le disent partout. »

« En France on exige la politesse formelle exacte dans plusieurs situations »

« Ils adressent aussi les inconnus Mademoiselle, Madame ou Monsieur... et se demandent beaucoup 'ça va' ? »

Les étudiants avaient remarqué aussi que dans le cas de la salutation en France, comme il vient d'être dit, l'habitude est d'ajouter à la salutation proprement dite une expression exprimant à qui la salutation est adressée. Autrement dit, il ne suffit pas de dire *bonjour*, mais il faut ajouter le nom de l'interlocuteur ou utiliser *monsieur* ou *madame*. Contrairement à la pratique et à l'habitude finlandaises, les Français utilisent la salutation rituelle avec *monsieur/madame*. Tout cela montre que les étudiants ont remarqué ce que Kerbrat-Orecchioni dit sur les actes de langage rituels.

La formalité mentionnée se manifeste, selon Alho *et al.* (1994 : 123) par exemple dans l'habitude de vouvoyer plus qu'en Finlande. Par contre, il faut remarquer qu'en Finlande, le tutoiement est trouvé plus poli dans certaines occasions dans lesquels la volonté est de considérer les interlocuteurs comme égaux malgré la différence d'âge ou de statut.

En plus, la différence sur le plan des formalités est mentionnée également par un

enseignant qui trouve les pratiques et les habitudes communicatives en France « *très formalistes, superficielles, conservatrices et cérémonielles* ». Les normes et les codes français sont considérés comme plus stricts et rigides, et par conséquent, comme très différents des pratiques finlandaises (et les autres pays nordiques), où on préfère l'égalité et la communication moins hiérarchique. On le voit aussi sur le plan linguistique en finnois et en suédois, par exemple dans l'habitude de tutoyer, la nature informelle des salutations « *hei* », « *hej* », ou encore la recommandation en Suède d'écrire comme on parle.

Un groupe de 6 % des étudiants interrogés répondait que les habitudes communicatives françaises incluent « l'élégance ». Les exemples de l'élégance étaient pour plusieurs la bise, les mœurs sophistiquées et le comportement poli. Cela fait aussi, peut-être, partie de la communication non verbale et des rituels de la communication, mais puisque les rituels et les pratiques sont tellement différents comparés à la pratique finlandaise, certains étudiants semblaient avoir la tendance de les considérer comme une sorte d'élégance innée des Français.

Selon Mikluha (1998 : 147-148), dans la culture finlandaise, la politesse s'exprime par la modestie, la simplicité et la sous-estimation de soi-même. Ainsi, il est intéressante, quoique compréhensible, que 15% des réponses trouvent la culture de communication et les pratiques françaises fières et arrogantes :

« Les Français sont rudes et autosuffisants. »

« Ils sont toujours tellement fiers de leur pays et de leur langue qu'ils sont arrogants envers les étrangers. »

Il faut remarquer que la plupart des opinions référant à l'arrogance mentionnent justement l'arrogance vers les étrangers. Les arguments de ces réponses sont alors assez proches des ceux qui sont mentionnés dans les réponses qui décrivent la communication française comme froide et superficielle (7 %). La plupart des réponses qui appartiennent à cette catégorie

trouvent les Français froids justement envers les étrangers.

Une partie des réponses exprime que la culture de communication française est caractérisée par l'ouverture apparente à bavardage social, mais que :

« Les Français trouvent un sujet de polémique superficielle n'importe où mais ne parlent pas de leur sentiments profonds. » .

Selon Mikluha (1998 : 125), les remarques personnelles sont considérées comme brutales et impolies en France, mais les Français prennent pourtant plaisir à des situations de débat et de polémique (ibid.).

De s'engager en conversation en français avec un Français exige de l'étudiant beaucoup de connaissance des bonnes mœurs qui, dans la culture française, sont peut être plus liées à la communication efficace qu'en Finlande. Dépendamment de son interlocuteur, l'étudiant doit alors savoir quel type de langue il est mieux d'utiliser. Parfois, vouvoyer quelqu'un du même âge est préférable, un fait qui peut sembler très inadéquat en Finlande où seulement les cas très particuliers exigent le vouvoiement de l'interlocuteur.

Puisque la communication, les pratiques et les normes sont plus directes en Finlande, elles peuvent parfois sembler impolies aux yeux des Français. Mais inversement, les Français peuvent parfois être considérés comme impolis par les Finlandais car leurs pratiques sont impolies selon les normes d'interaction finlandaises ; les enseignants mentionnaient l'interruption, les gestes, les expressions et l'habitude d'être plus souvent en retard comme exemples de telles pratiques.

Les opinions des étudiants montrent aussi une certaine croyance stéréotypée. Les choses qui étaient révélées sont proches des croyances générales concernant la culture et les pratiques françaises. Peut être qu'il y a des caractéristiques stéréotypées qui peuvent avoir une certaine vérité dans la réalité mais elles étaient pourtant présentées comme très soulignées et aiguës.

5.2.3. Difficultés causées par les différences

La difficulté possible que peut avoir un étudiant à communiquer dans une culture française est causée par les différences dans les pratiques communicatives. Il peut souvent sembler qu'entre les pratiques de communication finlandaise et française il n'y aurait pas de grande distance (aussi parce que les deux pays sont situés géographiquement assez proche l'un de l'autre), ce qui fait que les gens ne pensent pas qu'ils doivent être vigilants. Les différences entre les pratiques sont pourtant suffisamment grandes pour que les malentendus, même graves, soient possibles.

Le fait que les deux cultures sont différentes par leurs pratiques et habitudes de communication peut entraver le fonctionnement dans la culture étrangère. Il peut être très difficile pour les étudiants de s'adapter à la situation de communication. Selon les réponses, les enseignants sont au courant des difficultés possibles et essayent de diffuser cette idée auprès de leurs étudiants. Pour pouvoir fonctionner dans la culture française, les étudiants et les enseignants disaient unanimement qu'il faut travailler pour apprendre les pratiques. Cela exige des étudiants une analyse un peu plus profonde, et au lieu de juger une pratique ou une habitude comme bizarre ou insensée, il faut essayer de la regarder et de l'analyser de plus proche.

Deux enseignants font la remarque que pour un étranger, surtout pour quelqu'un qui n'a pas habité en France, les pratiques communicatives des Français sont difficiles à adopter, et cela peut aussi rendre parfois difficile le fonctionnement avec les Français. Pourtant, les pratiques de communication ainsi que toute la culture étaient considérées par les enseignants comme assez difficiles, mais possibles pour les étudiants d'apprendre. Il est impossible d'exiger des étudiants l'expérience personnelle de la France ou de la communication avec les Français, mais lorsqu'il s'agit des enseignants il est raisonnable d'attendre qu'un enseignant de français ait une expérience et une vision personnelle de la culture française. Tous les

enseignants interrogés ont de l'expérience de la culture française.

L'importance des expériences personnelles, c'est-à-dire l'intérêt et le travail personnel de l'enseignant est mentionné par tous les enseignants interrogés ; selon un enseignant par exemple, il faut d'abord apprendre la culture, les habitudes et les pratiques ; les analyser et s'interroger sur ses propres attitudes par rapport à ces dernières, et après ce travail, l'enseignant peut enseigner les pratiques et la culture.

Un enseignant mentionne aussi que la multiplicité des règles de communication est problématique ; la culture française est très multiethnique et dynamique et les coutumes surtout dans les sous-cultures changent constamment. Ainsi, il est parfois difficile de dire ce qui est français et ce qui peut être enseigné comme français.

« La culture des manières et des pratiques, et les règles qui disent comment faire et comment ne pas faire, l'étranger peut les apprendre – elles ne sont pas un code mystérieux. Mais les règles changent constamment, aussi parce que la société française change. Il est difficile de dire quelle culture et quelle manière est vraiment française. »

En plus, le nombre assez vaste des cultures à l'intérieur de la culture française peut parfois causer des difficultés ; quelles pratiques et habitudes l'enseignant peut-il choisir de présenter aux étudiants en gardant un équilibre raisonnable et sans utiliser trop le pouvoir de ses propres intérêts ?

Puisque la culture nationale française n'est pas simple à déterminer, et pour qu'il soit possible de garder un bon équilibre pour bien représenter la culture, il faut travailler la culture – c'est-à-dire, réfléchir aux différences, aux caractéristiques spécifiques, à l'altérité et aux moyens de les surmonter et les analyser. Selon les étudiants, pour éviter les malentendus graves, il est important de connaître les habitudes et les pratiques. La grande majorité, presque

80% d'entre eux, affirmait être au courant de l'importance de connaître les pratiques et les habitudes communicatives de leur interlocuteur français. 15 % des étudiants ne savaient pas quoi dire et environ 5 % disaient qu'ils ne considéraient pas tels savoirs comme importants. Les faits et les buts mentionnés dans le chapitre 4 semblent alors être valorisés aussi par les étudiants pour être capables à bien communiquer avec les Français.

5.2.3. La source d'information des étudiants

La plupart des étudiants disait que la meilleure source pour avoir de l'information des pratiques est le cours de français. Le rôle du cadre scolaire est ainsi important. Le cours peut comprendre tout ce qui est associé à un cours de langue : l'enseignant, les supports pédagogiques (dont le plus important est le manuel), les autres élèves et tout le matériel que la classe utilise. D'entre les étudiants qui mentionnent « *le cours* », seulement une personne disait d'avoir eu des connaissances aussi dans les cours des autres matières scolaires, principalement dans les cours d'histoire. Probablement, les étudiants ne se souvenaient pas de l'information qu'ils ont eue dans les autres cours, mais il y aurait sûrement plus d'occasions à coopérer entre les différentes matières scolaires pour rendre les cultures étrangères plus proches des étudiants et pour rendre l'enseignement des cultures beaucoup plus diversifié.

21 % des étudiants interrogés mentionnaient explicitement l'enseignant comme la source la plus importante, mais probablement ceux qui répondaient que le cours est la source la plus importante y ont inclus le rôle de l'enseignant, même s'ils ne le mentionnaient pas séparément. L'importance de l'enseignant est probablement dérivée de la pensée traditionnelle de considérer l'enseignant comme un être omniscient et infallible. Même si le rôle de l'enseignant a beaucoup changé, il est naturellement encore une autorité pour les étudiants et son opinion sur la culture française détermine (au moins au début des études) les

opinions que les étudiants adoptent. Selon Byram (1992 : 71), l'enseignant est toujours vu comme la source principale du savoir. Le rôle traditionnel de l'enseignant peut aussi rendre difficile, pour l'enseignant, d'adopter le rôle de l'apprenant, même si l'enseignant aussi doit être ouvert à apprendre de nouveaux faits sur sa matière.

Environ 55 % des étudiants affirment que les médias (surtout la télévision et Internet) ont donné des savoirs et des connaissances de la culture de communication française. Le pourcentage des étudiants est considérable, au moins si on pense à la présence de la culture française dans les médias en Finlande, comparée par exemple à la présence de la culture anglo-américaine. L'image de la culture française dans les médias semble des fois plutôt unilatérale et construite sur les stéréotypes généraux. Le rôle des médias apparaît alors comme important dans les réponses de nos étudiants, tout comme il l'est selon les étudiants interrogés dans les études auxquelles Byram *et al.* (1994 : 3) faisaient référence plus haut.

Il était intéressant de remarquer que presque 23% des lycéens mentionnaient un voyage en France comme une source de connaissance et d'information selon laquelle ils ont formé et modifié leur image du pays. Bien sûr que c'est le moyen idéal pour connaître le pays, mais le voyage en France est plus fertile lorsque l'étudiant a déjà un point de vue un peu plus analytique que celui d'un touriste ordinaire.

Il est pourtant important d'accentuer le fait que beaucoup d'étudiants ont mentionné plusieurs sources, certains même toutes les sources présentées. Ainsi, l'image de la culture française est probablement formée par plusieurs facteurs.

L'analyse de l'information reçue montre aussi que les étudiants sont au courant du fait qu'il existe plusieurs façons de présenter la culture.

« Mes connaissances et savoirs viennent principalement des films, de la télévision et des préjugés généraux. À cause de la nature de mes sources, les connaissances sont certainement unilatérales, incomplètes et trop

généralisantes. »

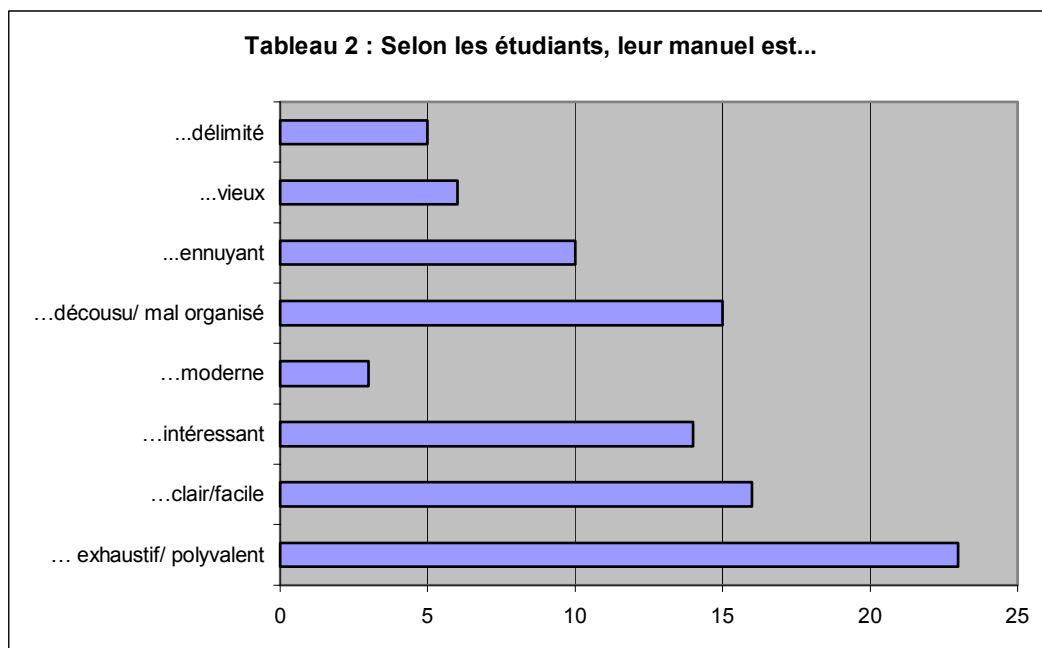
Le cours de français est la source la plus importante, mais la plupart des étudiants (51 %) affirmaient que leur image du pays et de la culture n'est pas changée pendant les études. D'autre part, 41 % des répondants disaient que leur image est changée. D'entre eux la plupart disait que le changement était pour une attitude plus positive, mais certains jugent aussi le changement comme négatif. Un étudiant affirmait qu'après avoir visité la France, sa perception du pays est plus négative qu'avant. En fait, cela est probablement plus que normal quand l'image idyllique disparaît et se remplace par une image plus réaliste. Pourtant, les réponses ne disaient pas d'où vient le changement et quelles en sont les causes.

5.3. Opinions sur le manuel

Le point de départ du questionnaire, pour rendre les questions plus concrètes, était de considérer le manuel comme un guide à la culture française. Les étudiants ont donné leurs opinions de leur manuels (qui sont les séries *Sur le vif* et *Voilà!*). Les enseignants ont aussi raconté leurs avis de ces matériaux pédagogiques.

5.3.1. Les opinions favorables et défavorables

Quand les étudiants ont analysé leurs manuels (question 7), les réponses s'accumulaient sur les adjectifs suivants (tableau 2) :



5.3.2. La quantité et la qualité de la culture de communication

Presque la moitié des étudiants trouve qu'il n'y a pas suffisamment de la culture de

communication dans les manuels ; ils ont répondu soit « *très peu* », soit « *trop peu* ». Quelques étudiants disent aussi que la culture n'est « *pas du tout* » présente.

Selon l'autre moitié d'étudiants, la quantité du contenu de la culture explicite dans le manuel ne doit pas être augmentée. Cela est indiqué par le nombre des étudiants qui disent « *suffisamment* » ou « *beaucoup* ». Personne n'est d'avis que la quantité de la culture serait trop grande. Remarquable est aussi la quantité élevée des personnes qui ne répondent pas à cette question.

Comme il vient d'être mentionné plus haut, le cours de français donne la plupart de l'information culturelle et communicative. Selon les réponses, le moyen le plus important de présenter le sujet est de contraster les pratiques (et la vie) françaises et finlandaises. Présenter diverses situations de communication semble avoir un grand rôle dans l'enseignement de la culture du pays. Les autres approches à la culture française sont la gastronomie, la francophonie, la présentation du mode de vie en France, et la présentation des régions et des villes. Selon les étudiants, la musique française et les photographies ou les images illustrent aussi les pratiques et les habitudes de la culture.

La plupart, c'est à dire 80% des étudiants trouve la culture, les pratiques et les habitudes dans les manuels réalistes et faciles à croire. Presque 17% des étudiants pensent que les manuels ne représentent pas la culture selon les critères du réalisme, puisque la culture présentée dans les manuels est trop stéréotypée et pleine de clichés. Les étudiants qui ne savaient pas répondre disaient qu'ils ne peuvent rien dire de l'authenticité de la culture française, puisqu'ils n'ont pas visité le pays et ainsi n'ont pas vu la culture de leurs propres yeux. Les réponses des étudiants montraient clairement qu'ils peuvent penser de façon critique.

5.3.3. Les opinions des enseignants sur le manuel

Si les étudiants semblent être contents de leur manuel, les enseignants ne le sont pas. Selon eux, le traitement de la culture et de la communication dans les manuels pourrait être amélioré. Les enseignants trouvent unanimement que la qualité et la quantité de la culture et de la communication ne sont pas hautes dans les manuels:

« Pas du tout. Ni l'une ni l'autre. Beaucoup plus ! »

Il était révélé que les pratiques de communication et la culture sont assez bien traitées dans les manuels du niveau élémentaire, mais pas autant plus tard. Bien que le contenu de la culture nationale et quotidienne soit dans certains livres de la série assez bien, la culture de communication et le fait que la communication est liée à la culture sont pourtant, selon un enseignant *« complètement oubliés dans les manuels de lycée »*. Selon l'enseignant, il y aurait une grande demande pour cela lorsque toutes les choses que les étudiants ont apprises il y a longtemps doivent être répétées et pratiquées encore au lycée.

La partie de la culture est améliorée dans les manuels actuels mais il faut plus de matériel pour les pratiquer :

« Pas suffisamment, surtout la communication (les exercices pratiques, etc.) doit être plus présentée. »

Comme ils ont tous dit, il est très important dans les études de connaître les aspects culturels durant les études ; cela veut dire que les enseignants eux-mêmes créent souvent du matériel lié à la culture et à la communication. Ceci est indiqué aussi par les réponses des enseignants qui tous affirment qu'ils utilisent du matériel qu'ils ont créé. Les enseignants utilisent par exemple les exercices et les images qu'ils ont préparés eux-mêmes, les vidéos (enregistrés), les cartes, les revues et les journaux, les articles sur Internet et la musique. Au fait, le travail d'enseignant ne s'arrête jamais puisqu'*« il faut avoir les yeux ouverts partout pour trouver de l'inspiration et du matériel »*.

Les enseignants ont des approches diverses à la compétence interculturelle. Ce qu'ils ont tous en commun, c'est en commun chez tous, c'est l'entraînement oral, c'est à dire selon les enseignants:

« Raconter des différences culturelles pour éviter que les étudiants fassent les mêmes bêtises que l'enseignant a faites. »

La culture de communication ne doit pas être un accessoire à l'enseignement de la grammaire, mais il faut trouver un bon équilibre entre la culture et les savoirs linguistiques demandés dans les examens selon Byram (1992 : 18). La culture donne l'accès aux habitudes et aux pratiques de communication en français avec un étranger et ainsi elle a une grande valeur éducative (Byram, 1992 : 19).

5.3.4. Un manuel idéal

Apparemment, le manuel est très important dans les études, surtout quand il s'agit de l'enseignement de la grammaire. 55 % des réponses des étudiants qui ont répondu à la question affirmait que le manuel est très important, 15% assez important, 10 % pas important.

« Absolument ! Le livre enseigne à survivre dans différentes situations quotidiennes. »

« L'importance du manuel dépend de l'enseignant. »

« Au moins dans nos cours, j'ai appris beaucoup plus hors du manuel. »

Il est facile de comprendre que le manuel est considéré comme très important ; dans les sociétés basées sur la tradition écrite (comme les sociétés occidentales) le mot écrit a toujours beaucoup d'influence et de légitimité. Mais naturellement, c'est sans doute la nature de l'écrit qui le fait plus efficace dans les études. Le texte écrit n'est pas lié à l'espace et au temps, mais

l'étudiant peut y revenir plus tard en faisant les devoirs à la maison ou en étudiant pour l'examen.

Même si le texte est considéré comme important, les étudiants savent le lire de façon plus analytique. Selon certains étudiants, la culture doit être présentée de manière réaliste mais intéressante, avec des images intéressantes et des thèmes de jeunesse (vrais thèmes de la vie des jeunes français) mais ils espèrent aussi qu'ils peuvent avoir le maximum de vocabulaire.

Le rôle du manuel pour les lycéens est significatif principalement puisqu'il donne des compétences linguistiques : la grammaire et le vocabulaire. Il doit d'abord fonctionner comme un ouvrage de référence (de la grammaire et du vocabulaire). Le contenu culturel n'est pas aussi important pour les étudiants même s'il doit être réaliste et intéressant présentant les habitudes et les pratiques de façon détaillée.

Les étudiants ne sont pas les seuls à considérer le manuel comme important : les enseignants aussi trouvent le manuel important aux cours de français. D'après les réponses, son importance se manifeste à plusieurs niveaux : il aide l'enseignant – surtout quand il est nouveau dans sa profession, mais il facilite aussi l'apprentissage autonome des étudiants. Les enseignants donnent pourtant des critères précis pour que le manuel serve bien son rôle. Selon un enseignant, quand le manuel n'a pas assez de qualité, le rôle de l'enseignant est fortement accentué.

« Même si le manuel est important, il ne doit pas déterminer les raisonnements pédagogiques et les solutions didactiques de la pratique. »

« Le rôle du manuel doit être tel que les exercices et les textes sont choisis selon le critère de distribution naturelle des pratiques culturelles.. »

« Le matériel d'information et de pratique doit être suffisant. »

Du point de vue des enseignants, le manuel est la base des cours mais l'enseignant a toujours la responsabilité de modifier le matériel pour le rendre plus intéressant et utile.

« Le manuel doit être la base claire et solide de l'enseignement et c'est autour du manuel que l'enseignant peut ajouter 'des épices' selon ses intérêts et ceux des étudiants. »

« La partie du manuel est pédagogique et didactique, un manuel bien fait est une grande aide si l'enseignant n'est pas qualifié ou n'a pas beaucoup d'expérience. »

La liste des souhaits pour un bon manuel du point de vue des enseignants est assez longue : les textes et les chapitres devraient être clairs avec un vocabulaire riche, la partie grammaticale devrait être facile à utiliser incluant des exercices logiques – c'est à dire une bonne quantité d'exercices différents au bon niveau.

Pour la communication, selon les enseignants, il est important que le manuel contient aussi des situations pour pratiquer les compétences orales et qu'il encourage les étudiants à l'auto-évaluation de leurs compétences et techniques d'études. Le matériel est bon aussi quand il est flexible et n'oblige pas à la progression prédéterminée. Un bon manuel offre aussi de l'information des pratiques et des coutumes de la culture et de la langue dans les situations quotidiennes. Les autres souhaits mentionnés sont : une thématique actuelle, des exercices oraux, une partie grammaticale claire et logique avec suffisamment d'exercices, du matériel supplémentaire, etc.

Pour 34 % des étudiants, la meilleure approche à la culture et aux pratiques de communication est l'expérience dans la culture, accompagnée d'anecdotes et d'histoires, de descriptions et d'exemples. Un grand nombre (30%) souhaite que l'enseignant puisse apporter plus de matériel supplémentaire comme des photos, des objets, des vidéos et de la musique –

autrement dit des choses audio-visuelles et plus concrètes qui sont probablement motivantes et intéressantes aussi pour les étudiants plus âgés, comme les lycéens.

La pratique des situations de communication avec un autre étudiant était vue comme efficace (25% des étudiants) ; les étudiants mentionnaient, par exemple, la simulation des situations de communication pour préparer les étudiants à agir et à réagir dans diverses situations de communication.

En outre, une approche plus kinesthésique et peut être plus créative qui était mentionnée dans les réponses des étudiants est les petits sketches des situations de communication :

« Peut être de petits sketches... à mon avis on apprend mieux quand on utilise la langue, même si tout le monde ne les aime pas ».

Il y a aussi des étudiants (3%) qui disent que la civilisation et la culture ne doivent pas être enseignées (au moins pas séparément). Jugeant par les réponses de certains enseignants, les lycéens préfèrent et parfois même exigent que le cours contienne seulement l'enseignement de la grammaire ou d'autres compétences plutôt linguistiques qui sont demandées à l'examen de baccalauréat.

Le rôle de l'enseignant est plus important quand il s'agit de la distribution d'autres compétences. Il y a des étudiants qui ont visité le pays mais qui disent quand même avoir eu plus de connaissances et d'informations de la culture par le biais du manuel et de leur enseignant. Cela signifie une grande responsabilité à l'enseignant : il a le pouvoir de présenter le pays et la culture dans une perspective négative ou plus positive, selon ses propres opinions ; l'enseignant peut aussi choisir quels éléments du manuel il veut enseigner.

Un des enseignants fait la remarque que la nature des langues est différente et qu'il faut en être au courant. Il dit aussi qu'il faut rendre les étudiants conscients du fait qu'ils ne

peuvent pas traduire les pratiques de la communication (les pratiques linguistiques et le comportement) directement du finnois en français.

Les réponses des étudiants, et des enseignants, montrent que l'enseignant a un rôle assez central dans la diffusion de la culture et des pratiques de communication françaises. L'enseignant doit aussi expliquer l'utilisation de ces pratiques dans un contexte français. Selon un enseignant c'est pourquoi les enseignants devraient avoir plus de possibilités de suivre des cours professionnels, payés par l'employeur.

D'après un enseignant, le rôle de l'enseignant est très important aussi parce que la classe est composée d'étudiants hétérogènes qui ont des façons de travailler différentes. Ainsi les étudiants qui n'apprennent pas avec le manuel, pourraient apprendre quelque chose. En plus de donner aux étudiants de l'information pure, l'enseignant transmet inconsciemment des attitudes ; plusieurs attitudes des étudiants sont ainsi dépendantes des attitudes exprimées par l'enseignant.

Les connaissances que les enseignants accentuent sont multiples et basées sur les idées de la compétence communicative globale: les bonnes connaissances de base de la langue, les exercices oraux (qui selon les enseignants posent toujours des difficultés aux lycéens), les compétences de s'exprimer à l'oral et à l'écrit dans les situations quotidiennes. Les exemples que mentionnent les enseignants semblent référer aux savoirs de la performance interculturelle du niveau d'un touriste et aux capacités de survivre dans la culture. Pourtant, la connaissance de la culture et le mode de vie français sont aussi mentionnés dans les réponses que les enseignants ont données, c'est à dire que la compréhension plus profonde de la culture est considérée comme importante dans la vie réelle. Mais en général, les enseignants se sont concentrés à donner des exemples concrets des exercices qu'ils préfèrent. La plupart des exercices mentionnés sont destinés principalement à l'entraînement des compétences linguistiques diverses.

Finalement, les enseignants ont expliqué comment le curriculum est utilisé dans leur enseignement. Selon les réponses, le curriculum n'a pas beaucoup d'influence sur la pratique des enseignants. Les buts et les objectifs mentionnés sont inclus depuis toujours dans leur programme. Bien sûr, d'après un enseignant, il y a certaines choses de base qu'il faut inclure, et les autres choses sont déterminées par l'intérêt des étudiants et leur motivation. Selon un enseignant, il faut suivre le curriculum mais accentuer les choses personnelles, importantes et utiles, qui sont une caractéristique de l'enseignant enthousiaste et professionnel.

Pourtant, chez les enseignants, en ce qui concerne leurs plans et leurs projets pour les cours, le contenu de communication interculturelle et les connaissances culturelles ont toujours été importants. Selon un enseignant pourtant, la terminologie change un peu dans chaque curriculum. Pourtant, il semble que les enseignants soient au courant des accents et des objectifs mis sur la compétence communicative, essentiellement dans le cadre interculturel.

6. Conclusion

La bonne communication ne signifie pas la capacité de pouvoir faire passer un message entre les individus comme s'il était un objet. Au contraire, il faut tenir compte des règles de l'interaction qui sont toujours déterminées par la culture. Plus spécifiquement, pour être qualifié comme un bon interlocuteur ayant des compétences interculturelles, il faut connaître les normes de la communication et chercher à s'adapter aux normes les plus polies.

Pourtant, pour le faire bien, il faut être conscient de sa culture maternelle et de ses pratiques de communication et essayer de les analyser par rapport à celles de l'autre. Il est en fait acceptable de regarder le monde du point de vue de sa culture maternelle, et il serait très difficile de ne pas le faire, mais il faut aussi être au courant du fait que ce type de comportement est normal quand les individus des bases culturelles différentes se rencontrent. Ainsi, la compréhension de l'altérité ne doit pas être étrange à un étudiant qui possède une bonne compétence communicative interculturelle.

L'enseignement des langues a un rôle important si on veut faire des étudiants des Européens interculturels circonspects et analytiques. Pourtant, le chemin n'est pas uniquement l'augmentation des compétences linguistiques des étudiants, mais aussi et surtout la focalisation aux compétences communicatives interculturelles. Il faut se souvenir du fait que ce n'est pas uniquement l'enseignement des langues étrangères qui peut offrir aux étudiants des compétences communicatives interculturelles. L'éducation interculturelle doit se faire par la coopération de toutes les matières scolaires.

Les réponses du questionnaire révèlent que les étudiants ont des opinions assez positives mais diverses concernant la culture française. Certains étudiants voient la culture et les pratiques de communication françaises d'un point de vue extrêmement positif et parfois irréaliste. D'autres sont très critiques et méfiants par rapport à la culture française. Il est aussi intéressant que les enseignants ont presque les mêmes opinions de la culture française,

seulement avec des points de vue un peu différents.

Selon les réponses des étudiants et des enseignants, les pratiques de communication françaises semblent être différentes des pratiques finlandaises. La différence entre les pratiques peut rendre la communication plus difficile, mais quand les étudiants connaissent les pratiques et comprennent la culture où sont nées ces pratiques - bien sûr après avoir d'abord compris les pratiques de leur culture maternelle – la communication deviendra sûrement plus facile.

Connaître la culture de communication n'est pas simple ni facile ; pour y réussir bien, l'étudiant doit apprendre à analyser la culture étrangère avec l'esprit ouvert. La simple adoption des images des médias ou des formulations de politesse dans les cours sans compréhension plus profonde de leur utilisation et de leur appropriation ne garantit pas à l'étudiant un bon savoir des pratiques.

Le rôle de l'enseignant est très important et l'enseignant doit présenter des matériaux variés pour motiver les étudiants et pour garantir l'apprentissage de plusieurs composantes de la compétence communicative interculturelle.

Le manuel est, comme il était prévu, très important pour les lycéens mais aussi pour les enseignants. Selon les étudiants, il sert principalement de source de l'information grammaticale et lexicale, mais pas tellement de source des savoirs culturels. Ainsi, l'enseignant a la responsabilité d'introduire la culture française aux étudiants. Il reste pourtant un grand nombre de défis à relever pour pouvoir accentuer l'enseignement de la culture et des compétences communicatives en classe. Le premier défi est le temps ; il semble toujours qu'il y en a trop peu pour vraiment apprendre d'autres choses que les points essentiels de la grammaire. Le deuxième défi est le problème de l'évaluation ; la C.C.I. étant composée des aspects et des savoirs difficilement mesurables, son évaluation objective peut être difficile et problématique sans l'entraînement des enseignants.

Bibliographie

Andersen, H.G. et Risager, K. [1979]. 'Fremmendsprogsundervisningens socialiserende funktion'. *Forskning i Fremmendsprogsædagogik*. Stantens humanistiske Forskningsråd. Copenhague.

Alho *et al.* = Alho, O., Lehtonen, J., Raunio, A. et Virtanen, M. [1994]. *Ihminen ja kulttuuri - Suomalainen kansainvälistyvässä maailmassa*. 3^e édition. FINTRA- publication no 72. FINTRA. Helsinki.

Austin, J.L. [1970]. *Quand dire, c'est faire*. Seuil. Paris

Baylon, C. [1991]. *Sociolinguistique : société, langue et discours*. Éditions Nathan. Paris.

Benveniste, É. [1966]. *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard. Paris.

Brown, P. et Levison, P. [1987]. *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge University Press. Cambridge.

Buttjes, D. et Byram, M. (éd.) [1991]. *Mediating Languages and Cultures : Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.

Byram *et al.* = Byram, M., Esarte-Sarries, V. et Taylor, S. [1991]. *Cultural Studies and Language Learning: A Research Report*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.

Byram, M. [1992]. *Culture et éducation en langue étrangère*. Les Éditions Didier. Paris.

Byram, M. [1994]. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.

Byram, M. [1999]. *Language Teachers, Cultures and Politics*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon.

Cortazzi, M. & Lixian, J. [1999]. 'Cultural Mirrors : Material and Method in the EFL Classroom'. Dans Hinkel, E. (éd.) *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge University Press. Cambridge.

Fennes, H. et Hapgood, K. [1997]. *Intercultural Learning in the Classroom : Crossing Borders*. Cassel. Londres.

Goffman, E. [1974]. *Les Rites d'interaction*. Minuit. Paris.

Huhn, P. [1978]. 'Landeskunde im Lehrbuch: Aspekte der Analyse, Kritik und korrekativen Behandlung'. Dans Kuhlweiss, W. et Radden, G. (éds.) *Sprache und Kultur*. Günter Narr. Tübingen.

Kaikkonen, P. [1994]. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. WSOY. Juva.

Kerbrat-Orecchioni, C. [1998]. *Les interactions verbales : Approche interactionnelle et structure des conversations*. Tome 1. 3^e édition Armand Colin. Paris.

Kerbrat-Orecchioni, C. [2001]. *Les actes de langage dans le discours : Théorie et fonctionnement*. Éditions Nathan. Paris.

Korhonen, K. [2005]. 'Mitä kehittää? Kielitaitoa vai kulttuurienvälistä kompetenssia?'. *Tempus* no 5. Suomen kieltenopettajien liitto SUKOL ry. Helsinki.

Kramsch, C. [1996]. *Context and Culture in Language Teaching*. 3^e édition. Oxford University Press. Oxford.

Lehtonen, J. & Sajavaara, K. [1985]. 'The Silent Finn'. Dans Tannen, D. et Saviile-Troike, M. (éds.). *Perspectives on Silence*. Ablex Publ.Corp. Norwood.

Lévi-Strauss, C. [1983]. *Le Regard éloigné*. Plon. Paris

Mikluha, A. [1998]. *Kommunikointi eri maissa*. Kauppakaari Oyj. Helsinki.

Moirand, S. [1982]. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette. Paris.

Mäkelä, K. [1987]. 'Kulttuurin muuntelun yhteisöllinen rakenne Suomessa.' *Sosiologia* no 1.
The Westermarck Society r.y. Jyväskylä.

Poirier, F. et Rosselin, M. [1982]. 'Civiliser l'enseignement' . *Langues Modernes*, no 76.
Paris.

Porcher, L. [2004]. *L'enseignement des langues étrangères*. Hachette. Paris.

Robert, J.-P. [2002]. *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Orphys. Gap.

Schirato, T. et Yell, S. [2000]. *Communication and Culture: An Introduction*. Sage
Publications. Londres.

Searle, J.R. [1972]. *Les Actes de langage*. Hermann. Paris

Segall, M. et al. [1990]. *Human Behavior in Global Perspectives : An Introduction to Cross-Cultural Psychology*. Pergamen Press. New York.

Tönroos et al. = Tönroos, J-Å, Berg, N et Bergman, K. [1991]. *Finlands image in Europa – europeiska företagsledares Finlandsbild*. Åbo Akademi. Turku.

Yli-Renko, K. [1993]. *Intercultural Communication in Foreign Language Education*.
Université de Turku. Turku.

Zarate, G. [1986]. *Enseigner une culture étrangère*. Hachette. Paris.

Sources d'Internet

http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/policy/consult/action_fi.pdf
(le 20 juin 2005)

http://www.edu.fi/julkaisut/maaraykset/ops/lops_uusi.pdf (le 12 février 2005)

www.sil.org/lingualinks/LANGUAGELEARNING/ (le 3 août 2005)

www.geert-hofstede.com/index.shtml (le 21 octobre 2005)

Annexes

I Le questionnaire destiné aux étudiants

Kyselylomake oppilaille

Sukupuoli N M [Le sexe F M]

Aste (vuosikurssi ja lukion aloittamisvuosi)
[La classe et l'année du début des études au lycée]

Taso A1 A2 B2 B3
[Le niveau de la langue française étudié]

1. Kerro lyhyesti miksi opiskelet ranskaa ?
[Racontez pourquoi vous étudiez le français.]
2. Oletko käynyt Ranskassa ? Milloin ja missä tilanteessa ?
[Avez-vous été en France ? Quand et à quel occasion ?]
3. Mitä on mielestäsi ranskalainen tapa- ja kommunikaatiokulttuuri ? Mitä sinulle tulee ensiksi mieleen ?
[À votre avis, qu'est-ce qu'est la culture de la communication française ?]
4. Onko sinulle opintojen aikana välittynyt tietoa ranskalaisen tapa- ja kommunikaatiokulttuurin merkityksestä kielellisen viestinnän kannalta ?
[Avez-vous reçu de l'information sur l'importance de la culture de communication pendant de vos études ?]
5. Mistä olet saanut tietoa Ranskasta, ranskalaisista ja ranskalaisesta tapakulttuurista yms. ? (esim. Oppitunneilla, kirjoista, koulun ulkopuolelta ?) Millaista tietoa olet saanut ?
[D'où avez-vous reçu de l'information de la France, des Français et des pratiques et des habitudes de la communication françaises ? Quel type de l'information avez-vous reçu ?]
6. Ovatko käsityksesi Ranskasta ja ranskalaisesta tapa- ja kommunikaatiokulttuurista muuttuneet ranskan kielen opintojesi aikana ?
[Est-ce que vos opinions de la France, des Français et des pratiques et des habitudes de communication française ont changé pendant vos études du français ?]
7. Minkä niminen ja millainen kirja on nyt käytössäsi oleva kirja ranskan opiskelussa ?
[Quel est le nom de votre manuel du français et comment est-il selon vous ?]
8. Kuinka paljon ja miten kirjassa esitellään ranskalaista tapa- ja kommunikaatiokulttuuria ?

[Combien et comment le manuel présente-il les pratiques et les habitudes de communication française ?]

9. Vaikuttaako oppikirjoissa esitetty ranskalainen tapa- ja kommunikaatiokulttuuri mielestäsi uskottavalta, todenmukaiselta ja omaksuttavissa olevalta ?

[Pensez-vous que les pratiques et les habitudes de communication françaises semblent réalistes et faciles à apprendre ?]

10. Miten ranskalaista tapa- ja kommunikaatiokulttuuria olisi mielestäsi paras opettaa ranskan tunneilla ?

[Comment les pratiques et les habitudes de communication françaises devraient être enseignées en classe selon vous ?]

11. Onko kirja tärkeä ranskan opinnoissa ? Millainen on hyvä ranskan kielen oppikirja ?

[Est-ce que le manuel est important dans les études du français ? Comment serait le manuel idéal selon vous ?]

II Le questionnaire destiné aux enseignants

Kyselylomake opettajille

1. Sukupuoli [le sexe]
2. Oletko opiskellut ranskan kieltä pää- vai sivuaineenasi? [*Avez-vous étudié le français en tant que matière première ou en tant que matière secondaire ?*]
3. Opetatko muita kieliä ranskan lisäksi? [*Enseignez-vous d' autres langues ?*]
4. Oletko oleskellut Ranskassa tai ranskankielisessä maassa? (Esimerkiksi) [*Avez-vous habité en France ou dans un pays francophone ?*]
5. Miten itse koet ranskalaisen viestintä- ja kommunikaatiokulttuurin? [*Comment trouvez-vous les pratiques et les habitudes de communication françaises ?*]
6. Miten luonnehtisit ranskalaista tapa- ja kommunikaatiokulttuuria? [*Comment caractérisez-vous les pratiques et les habitudes de communication française ?*]
7. Miten ranskalainen tapa- ja kommunikaatiokulttuuri eroaa suomalaisesta kulttuurista? [*Comment différent les pratiques et les habitudes de communication françaises de pratiques finlandaises ?*]
8. Onko käyttämiesi oppikirjojen tapa- ja kommunikaatiokulttuurin käsittely mielestäsi riittävää ja olennaista? [*Est-ce que le contenu du manuel que vous utilisez est suffisant et bon en ce qui concerne les pratiques et les habitudes de communication françaises*]
9. Käytätkö opetuksessa omaa aineistoa ja materiaalia? (Esimerkiksi) [*Utilisez-vous dans vos cours du matériel que vous avez créé vous-mêmes ?*]
10. Mikä mielestäsi tulisi olla oppikirjan rooli ranskalaisen tapa- ja kommunikaatiokulttuurin jakajana? [*Quel rôle le manuel devrait-il avoir dans la diffusion de la culture et les pratiques et les habitudes de communication françaises ?*]
11. Onko oppikirjan osuus tärkeä ranskan kielen opetuksessa? [*Est-ce que le manuel est important selon vous ?*]
12. Millainen on hyvä oppikirja opettajan kannalta? [*Du point de vue de l'enseignant, comment serait le manuel idéal ?*]
13. Millainen on mielestäsi opettajan rooli tapa- ja kommunikaatiokulttuurin jakajana? [*Selon vous, quel est le rôle de l'enseignant dans la diffusion de la culture, les pratiques et les habitudes de communication françaises ?*]
14. Minkälaisia viestinnällisiä tai muita valmiuksia painotat opetuksessasi? [*Quelles capacités communicatives, etc. soulignez-vous dans votre travail?*]
15. Miten käytössä oleva opetussuunnitelma vaikuttaa opetuksesi painopisteisiin? [*Comment le curriculum actuel influence-t-il votre travail ?*]

III Les paramètres du questionnaire destiné aux étudiants

Kysymys [*Question*] :

Nro 1.

Kiinnostus kieleen ja/tai kulttuuriin [*L'intérêt à la langue et/ou à la culture*]

Hyöty (työ, jatko-opiskelu, matkailu, sivistyssanasto) [*L'utilité (travail, études, tourisme, mots savants)*]

Sukulaisuus [*Un lien de parente*]

Olosuhteiden pakko [*L'obligation*]

Nro 2.

Ei [*Non*]

Kyllä [*Oui*] :

Lomamatka [*Vacances*]

Opintomatka/kielikurssi [*Études, cours de langue*]

Muu [*Une autre raison*]

Nro 3.

Hierarkkisuus/ tiukkuus [*Hierarchique/ stricte*]

Muodollisuus/ kohteliaisuus [*Formelle/ polie*]

Töykeys/ ylimielisyys [*Arrogante*]

Avoimuus/ eloisuus [*Sociale / vive*]

Pinnallisuus [*Superficielle*]

Nro 4.

Kyllä [*Oui*]

Ei [*Non*]

EOS [*Je ne sais pas*]

Nro 5.

Ranskan tunnit [*Les cours du français*]

Opettaja [*L'enseignant*]

Tv, elokuvat, internet, musiikki, kirjallisuus [*La télévision, les films, Internet, la musique, la littérature*]

Muiden aineiden tunnit [*Les cours des autres matières*]

Tuttavat jotka tuntevat hyvin Ranskaa [*Les gens qui connaissent la France*]

Nro 6.

Kyllä [*Oui*]:

Positiivinen muutos (=positiivisempi kuva) [*Image plus positive*]

Negatiivinen muutos (=negatiivisempi kuva) [*Image plus négative*]

Ei [*Non*]

EOS [*Je ne sais pas*]

Nro 7.

Moderni, ajankohtainen [*Moderne, actuel*]
Selkeä ja helppokäyttöinen [*Clair et facile à utiliser*]
Mielenkiintoinen [*Intéressant*]
Kattava [*Exhaustif*]
Sekava [*Mal organisé*]
Rajoittunut [*Délimité*]
Tylsä [*Ennuyant*]
Vanhanaikainen [*Vieux*]

Nro 8.

a)
Paljon [*Beaucoup*]
Riittävästi [*Suffisamment*]
Liian vähän [*Trop peu*]
Ei ollenkaan [*Pas du tout*]

Siinä sivussa [*La connaissance culturelle vient avec d' autres thèmes*]
Painotetaan [*La connaissance culturelle est vraiment accentuée*]

b)

Ruokakulttuuri [*Lla gastronomie*]
Ranskankielisten maiden esittely [*La présentation des pays francophones*]
Eri tilanteiden kuvaus (asiointi ja toiminta) [*Description des situations*]
Selitetään ranskalaista elämäntapaa [*Explication de la vie française*]
Erilaisia ranskalaisia tapoja (jotka eroavat suomalaisista; poskisuudelmat, puhuttelu) [*Présentation des pratiques qui sont différentes des coutumes finlandaises*]
Kaupunkien ja alueiden esittely [*Présentation des villes et des régions*]
Kuvia, musiikkia [*Images et musique*]

Nro 9.

Kyllä [*Oui*]
Ei [*Non*]
EOS [*Je ne sais pas*]

Nro 10.

Opettajan kokemukset [*L'enseignant raconte ses expériences*]
Erlainen lisämateriaali [*Matériel supplémentaire*]
Harjoittelemalla kommunikaatiota [*L'entraînement de la communication*]
Vierailijat [*Les visiteurs*]
Ei tarvitse erikseen (esim. sillä tulee kielen sivussa) [*On n'a pas besoin de l'enseigner séparément*]

Nro 11.a)

Kyllä [*Oui*]
Melko [*Assez*]
Ei [*Non*]
EOS [*Je ne sais pas*]

b)

Kertoo kulttuurista ja tavoista [*Il raconte de la culture et des pratiques*]

Kielioppi yksissä kansissa [*La grammaire*]

Laaja ja nykyaikainen sanasto [*Vocabulaire vaste et actuel*]

Looginen eteneminen [*L'ordre de progression logique*]

Mielenkiintoisuus (aiheet ja sisältö, ulkonäkö) [*Le fait qu'il est intéressant*]

Harjoittelun apuna (tehtävät) [*Les exercices*]

Sopiva taso [*Le niveau approprié*]