

« Si on comprend les différences culturelles, on a
moins de problèmes. »

Observations sur la compétence interculturelle dans
les récits des étudiants de français.

Mémoire de maîtrise
Hanna Tiitinen
Université de Tampere
Langue française
Avril 2015

Tampereen yliopisto
Ranskan kieli
Kieli-, käänös- ja kirjallisuustieteiden yksikkö

TIITINEN, HANNA: « Si on comprend les différences culturelles, on a moins de problèmes. » Observations sur la compétence interculturelle dans les récits des étudiants de français.

Pro gradu – tutkielma, 70 sivua + liite (2 sivua)
Huhtikuu 2015

Kulttuurienvälisyys on keskeinen osa tämän päivän kieltenopetuksen tavoitteita niin Suomessa kuin muuallakin Euroopassa, mutta se on käsitteenä problemaattinen ja hankalasti integroitavissa perinteiseen, pääosin kielellisiä taitoja painottavaan kieltenopetukseen. Kulttuurienvälisen kompetenssin osa-alueet, kuten empatiakyky, avoimuus ja erilaisuuden hyväksyminen, ovat kuitenkin ensiarvoisen tärkeitä, kun kohdataan toisesta kulttuurista tulevia ihmisiä. Tässä tutkielmassa tarkastellaan ranskan kielen opiskelijoiden kirjoittamia tekstejä kulttuurienvälisistä kohtaamisista. Teksteissä opiskelijat refleктоivat yksittäistä, heille tärkeää kohtaamista ranskalaisen henkilön kanssa. Tavoitteena on tutkia, kuinka kulttuurienvälinen kompetenssi – ja sen eri komponentit (*savoirs*) – ilmenevät opiskelijoiden teksteissä. Tarkoituksena on antaa ääni opiskelijoille ja havainnoida, miten he itse kokevat kulttuurienvälisen kanssakäymisen.

Tutkielma on luonteeltaan laadullinen ja tutkimusmenetelmänä käytettiin sisällönanalyysia. Tutkimus osoittaa, että opiskelijat ovat avoimia ja uteliaita ranskalaista kulttuuria kohtaan, mutta negatiiviset tuntemukset, kuten hermostuneisuus, pelko ja turhautuminen ovat yleisiä. Onnistuneen kohtaamiskokemuksen kautta nämä kielteiset tunteet muuttuvat kuitenkin myönteisiksi. Myös taito asettautua toisen asemaan ja omien arvojen suhteellisuuden sekä kulttuurisidonnaisuuden ymmärtäminen välittyvät teksteistä. Teksteistä ilmenee myös opiskelijoiden kyky reflektoida vuorovaikutuksessa ilmenneitä väärinkäsityksiä sekä kyky sopeutua ranskalaisen kulttuurin tapoihin ja erityispiirteisiin. Lisäksi useat hyödyntävät aikaisempia tietojaan kulttuurienvälisissä kohtaamisissa. Kohtaamisten tarkastelu osoittaa, kuinka vaatimus täydellisestä kielitaidosta on läsnä useimmissa teksteissä. Näiden rinnalla on kuitenkin myös positiivisia kuvauksia riittävästä kielitaidosta. Kulttuurienvälinen oppiminen opiskelijoiden kertomuksissa kohdistuu kuuteen alueeseen, kuten epätäydellisen kielitaidon hyväksymiseen, empatiaan ja avoimuuteen. Kolmannen tilan tutkiminen näyttää puolestaan opiskelijoiden – kuten myös heidän keskustelukumppaninsa – kyvyn lähentyä toista kulttuuria.

Kaiken kaikkiaan tutkielma osoittaa kulttuurienvälisen kompetenssin tärkeyden vuorovaikutuksessa. Yksittäiset kohtaamiset eivät kuitenkaan itsessään tarkoita kulttuurienvälistä oppimista, vaan oppijan tulee tietoisesti reflektoida ja analysoida kokemuksiaan, jotta kulttuurienvälisen kompetenssin kehittyminen on mahdollista. Tämän vuoksi olisikin tärkeää, että kieltenopetuksessa hyödynnettäisiin opiskelijoiden omia kokemuksia ja pyrittäisiin kehittämään heidän reflektiotaitojaan ja sitä kautta kulttuurienvälistä kompetenssia.

Table des matières

1. Introduction	1
1.1. Corpus et méthodologie.....	2
1.2. Cadre théorique.....	5
2. La compétence.....	7
2.1. Évolution de la notion de compétence.....	7
2.2. La compétence interculturelle	12
3. Analyse des savoirs dans les récits	17
3.1. Informations de base.....	18
3.2. Savoir être.....	22
3.2.1. L'ouverture et la curiosité.....	22
3.2.2. Relativisation des valeurs	28
3.2.3. Le décentrage.....	32
3.2.4. Le choc culturel	36
3.3. Savoirs	38
3.4. Savoir comprendre.....	43
3.5. Savoir apprendre / faire	46
4. Locuteur interculturel	49
4.1. L'usage du français.....	49
4.2. L'apprentissage interculturel	53
4.3. Le « troisième espace »	57
4.4. Les représentations des rencontres interculturelles	62
5. Conclusion.....	64
6. Bibliographie	67
Annexe : Les instructions pour la rédaction des récits	71

1. Introduction

Dans le cadre d'une rencontre interculturelle, il s'agit de devenir conscient de sa propre identité culturelle comme aussi de celle de l'interlocuteur. Une personne apprend, dans le cas idéal, quelque chose de la culture d'autrui mais aussi de sa propre culture. La personne s'approche d'autrui et se met à sa place : les participants de la rencontre sont dans « l'espace intermédiaire » (Kaikkonen 2005 : 54). Pendant les décennies précédentes, le monde est devenu plus international et ce développement continue toujours. L'Union européenne a facilité la mobilité des citoyens européens de sorte que de plus en plus d'Européens travaillent, étudient ou vivent hors de leur pays d'origine. En outre, l'immigration a augmenté considérablement en Europe et elle est devenue une question centrale dans la politique nationale et de l'Union européenne. Ces faits ont modifié les connotations des notions telles que « la citoyenneté » ou « l'identité nationale ». L'Européen idéal d'aujourd'hui correspond à un citoyen international et global. Néanmoins, cette internationalisation a suscité des contre-réactions : le succès des partis politiques populistes et d'extrême droite, même des partis nationalistes, augmente partout dans l'Europe.

Ce changement culturel et international a été pris en compte également sur le plan des instructions de la *Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement* et du Conseil de l'Europe. Depuis les années 80, l'enseignement des langues étrangères en Finlande met l'accent sur les dimensions communicatives et interculturelles, au moins au niveau des instructions. L'enseignement vise à promouvoir chez les apprenants le respect des autres cultures et la compréhension interculturelle (OPH 2004: 11). En ce qui concerne le Conseil de l'Europe, il a produit de nombreux outils pédagogiques comme le *Portfolio Européen des langues* et *l'Autobiographie de Rencontres Interculturelles* (ARI) qui cherchent à développer la compétence interculturelle des apprenants à l'aide de la réflexion et l'autoévaluation.

Cependant, malgré les instructions et le matériel disponible, il n'est pas évident que l'idée d'interculturalité soit intégrée à l'enseignement en réalité. L'approche interculturelle exige beaucoup de la part de l'enseignant et la compétence interculturelle d'un étudiant n'est pas évaluable au sens traditionnel. Par ailleurs, l'apprentissage interculturel ne correspond qu'à une partie du contenu total de l'enseignement des langues étrangères : dans les instructions officielles de la *Direction Nationale*

Finlandaise de l'Enseignement, les objectifs de l'enseignement des langues sont divisés en trois : les connaissances linguistiques, culturelles et les stratégies d'apprentissage (OPH 2004 : 139). En général, les enseignants considèrent l'interculturel comme essentiel, mais en même temps, ils constatent qu'ils ne sont pas capables de l'inclure dans l'enseignement : leur compétence interculturelle est insuffisante, il n'y a pas de matériel ou de temps (Larzén 2005 : 145). Les facteurs grammaticaux et linguistiques peuvent être jugés plus importants par les enseignants et il peut être facile de laisser l'interculturel de côté dans l'enseignement.

L'objectif de ce mémoire est d'examiner la compétence interculturelle et les rencontres interculturelles des étudiants de français de l'Université de Tampere. Pour un étudiant d'une langue, au niveau universitaire, la compétence interculturelle est nécessaire quelque soient ses intérêts personnels ou ses plans professionnels. Nous chercherons à trouver comment la compétence interculturelle se réalise dans l'interaction des étudiants de français. La recherche des rencontres interculturelles se concentre principalement sur les rencontres entre les cultures qui diffèrent notablement l'une de l'autre, c'est-à-dire surtout entre les pays occidentaux et orientaux. L'intérêt pour les rencontres entre des cultures européennes a été minimal (Papatsiba 2006 : 108). Cependant, les projets interculturels pour promouvoir la coopération et l'internationalisation des citoyens européens sont nombreux et se développent constamment (ERASMUS, Projet Comenius). Ainsi, nous constatons qu'il est nécessaire d'examiner également les rencontres au niveau européen. À l'aide des récits autobiographiques, nous pourrions analyser la compétence interculturelle des étudiants et observer si les composantes différentes, c'est-à-dire le *savoir être*, les *savoirs*, le *savoir comprendre* et le *savoir apprendre*, peuvent être dégagées de leurs récits et s'il y a des facteurs qui sont mis en valeur, ou bien, absents dans les narrations. Nous nous concentrerons plus particulièrement sur les attitudes, sur le *savoir être*, des étudiants. De plus, nous nous intéresserons à la façon dont les rencontres sont définies et dont les étudiants agissent dans une situation de communication interculturelle. Nous essaierons de déterminer dans quelle mesure les étudiants sont des « locuteurs interculturels ».

1.1. Corpus et méthodologie

Le corpus de notre travail se compose de 31 récits de rencontres interculturelles rédigés par les étudiants de première année à l'université de Tampere qui étudient le français

comme matière principale ou secondaire. On a demandé aux étudiants d'écrire un récit portant sur une rencontre interculturelle qu'ils ont vécue avec un locuteur francophone et qui est signifiante ou importante pour eux ; une expérience qui les a fait réfléchir. Les questions et les points sur lesquels les étudiants se sont appuyés étaient développés à partir de l'outil du Conseil de L'Europe, l'*Autobiographie des Rencontres Interculturelles*¹. Les instructions du travail (voir annexe) consistaient en une introduction où l'objectif de la rédaction était expliqué, suivie par des questions de base concernant l'âge, les études de français et les séjours dans les pays francophones. Ensuite, il y avait des questions et des indications sur lesquelles les étudiants étaient priés de s'appuyer dans leur récit. Premièrement, les répondants ont décrit le déroulement de la rencontre. Deuxièmement, ils ont analysé leurs sentiments et émotions et ceux de leur interlocuteur dans la rencontre. Puis, les similitudes et les différences qui peuvent être trouvées entre les perceptions et sentiments des participants ont été observées. La troisième partie des instructions se composait des similitudes et des différences liées aux cultures que l'étudiant a remarquées pendant la rencontre. La quatrième partie portait sur l'interaction : sur le déroulement de la communication et les différentes stratégies qu'ils ont utilisées. De plus, les étudiants ont traité des connaissances préalables et de nouvelles connaissances acquises. Finalement, les étudiants ont réfléchi à ce qu'ils ont appris, en général, de la rencontre. Les textes ont été écrits pendant un cours de communication écrite, qui fait partie des études de base, au printemps et en automne 2014. Les étudiants ont rédigé les textes pendant le cours et quelques-un(e)s les ont finis à la maison. L'occasion de faire écrire les récits pendant le cours nous a donné la possibilité d'obtenir les récits écrits par la plupart des étudiants de première année.

Les récits autobiographiques rendent possible l'accès au monde intérieur des étudiants ; à leurs expériences et émotions. Ces faits sont inaccessibles par les méthodes expérimentales (Kalaja 2011 : 119, Pavlenko 2007 : 164). Étant donné que notre travail s'intéresse à la compétence interculturelle, qui consiste principalement en des éléments intérieurs d'une personne, nous constatons que l'analyse des récits des rencontres interculturelles nous permet d'examiner la compétence interculturelle des étudiants en détail. De plus, au lieu d'examiner les rencontres interculturelles des étudiants en général, c'est-à-dire toutes les rencontres d'un individu comme un ensemble, nous nous

¹ http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_autobiography_fr.pdf

intéresserons aux expériences particulières. Nous constatons, comme Schrauf et Durazo-Arvizu (2006 : 285), que la réflexion sur une expérience particulière porte également sur les émotions. L'aspect affectif de l'expérience est essentiel en ce qui concerne notre analyse puisqu'il est au centre de la notion de *savoir être* de la compétence interculturelle.

Cependant, l'étude des expériences est problématique. Un accès direct à l'expérience d'une personne ne peut jamais être obtenu. Dans le cadre d'une étude, il n'est possible d'examiner que les représentations de l'expérience (Riessman 1993 : 8). Selon Riessman (*ibid.*), il y a cinq niveaux de représentations dans le processus de recherche. Le premier niveau est la participation à l'expérience (*attending*). Quand une personne subit une expérience, elle rend certaines choses significatives et en même temps, elle laisse un grand nombre de faits sans observation. En ce qui concerne le premier niveau de représentation, la réalité est construite dans l'esprit, dans les pensées de la personne. Le deuxième niveau consiste en de la narration de l'expérience (*telling*) : la personne qui a subi l'expérience la raconte oralement ou par écrit (*id.*, p. 9). Là, la réalité est construite dans l'interaction entre la personne qui raconte l'expérience et ses interlocuteurs. Le contexte, les interlocuteurs et le désir de se présenter d'une certaine façon ont un effet sur la représentation de l'expérience. Le troisième niveau correspond à la transcription de l'expérience (*transcribing*). (*id.*, p. 11.) Dans ce niveau, la narration est transcrite et les choses qui sont inutiles pour l'étude en question sont effacées. L'analyse de l'expérience (*analysing*) forme le quatrième niveau. L'expérience est interprétée : les personnes en charge de la recherche incluent et excluent les faits, ils révisent et développent les choses. (*id.*, p. 13). Dans le dernier niveau de représentation (*reading*), le lecteur rencontre l'étude. Chaque texte peut être lu de façons multiples et les textes sont construits dans le contexte. (*id.*, p. 14.) Riessman (*id.*, p. 15) constate que le sens est toujours contextuel. Les représentations ne sont que des constructions limitées de l'expérience qui représentent la réalité seulement partiellement et imparfaitement, du point de vue subjectif.

Dans notre analyse, qui porte sur la réalisation de la compétence interculturelle dans les récits des rencontres interculturelles, nous chercherons à étudier comment cette compétence et ses composantes, c'est-à-dire les différents savoirs (Byram : 1997) sont présents dans les récits. Notre approche est qualitative et nous nous appuierons sur

l'analyse de contenu par Tuomi et Sarajärvi (2009). Cette méthode et le déroulement de l'analyse sont présentés plus minutieusement dans le chapitre 3.

1.2. Cadre théorique

Le cadre théorique de ce travail est basé sur la notion de compétence interculturelle qui est issue de la transformation de la notion de compétence. Ce concept est central dans l'enseignement européen des langues étrangères aujourd'hui. Basée sur les traditions de l'enseignement des langues, la compétence interculturelle élargisse encore la notion de compétence communicative — qui était l'approche accentuée dans l'enseignement avant la compétence interculturelle — en y ajoutant les composantes (inter)culturelles (Byram, 1997 : 3). En ce qui concerne la compétence interculturelle, la communication n'est pas considérée simplement comme un échange d'information : la communication efficace exige l'établissement et le maintien des relations sociales (*ibid.*). Selon Byram (*id.*, p. 33), ces faits « dépendent des facteurs attitudeaux » tels que la capacité de s'adapter à une situation étrangère ou de supporter l'incertitude. En revanche, Abdallah-Preteille (2006 : 21) constate que c'est dans la communication qu'un individu devient conscient de lui-même. Selon elle, les interlocuteurs décident, au cours de l'interaction, des informations culturelles dont ils ont besoin dans le contexte en question. D'après Abdallah-Preteille (*id.*, p. 28), cette action fonctionne comme un jeu : « les individus jouent et se jouent de la culture comme ils jouent et se jouent des mots ».

La compétence interculturelle se compose de quatre aspects : des points de vue et des approches (*savoir être*), de la connaissance (*savoirs*), des capacités (*savoir comprendre, savoir apprendre, savoir faire*) et de la vision critique (*savoir s'engager*). Le *savoir être* réfère aux composantes attitudeales et les *savoirs* consistent en des connaissances des cultures. (Byram, Gribkova et Starkey 2002 : 13.) Les différentes capacités sont celles d'interprétation et de mise en relation (*savoir comprendre*) et celles de découverte (*savoir apprendre*) et d'interaction (*savoir faire*). Le *savoir comprendre* renvoie à la capacité d'analyser et de comparer des données liées aux différentes cultures. De cette manière, il est possible de comprendre et de voir les liens entre les malentendus culturels. Le *savoir apprendre*, par contre, réfère à l'aptitude à apprendre de nouvelles connaissances sur une culture et de les intégrer aux connaissances déjà acquises. Le *savoir faire* comprend la capacité d'unir tous ces savoirs dans l'interaction. (*id.*, p. 14.) En dernier lieu, Byram, Gribkova et Starkey (*id.*, p. 15) ajoutent un cinquième élément à

la compétence interculturelle : la vision critique au niveau culturel (*savoir s'engager*) qui correspond à « l'aptitude à évaluer [...] les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures » (*ibid.*). Nous examinerons le *savoir être*, les *savoirs*, le *savoir comprendre* et le *savoir apprendre* dans le chapitre trois. Cependant, les réalisations du *savoir faire* et du *savoir s'engager* dans les récits ne seront pas analysées. Étant donné que le *savoir faire* réfère à la coopération de toutes les composantes de la compétence interculturelle dans l'interaction et, par contre, le *savoir s'engager* se compose des connaissances fortement liées au *savoir comprendre* et au *savoir apprendre*, nous constatons qu'il n'est pas avantageux de les étudier dans le cadre de cette étude.

Il faut souligner que la compétence interculturelle est un processus qui évolue tout au long de la vie. Il n'existe pas de niveau où la compétence est complètement acquise. De plus, la compétence interculturelle n'évolue pas automatiquement mais elle doit être sciemment développée. C'est l'enseignement des langues étrangères qui joue un rôle important dans l'éducation des citoyens interculturels. (Deardorff 2011 : 43.)

Quant au plan de ce travail, en premier lieu, nous examinerons l'évolution du concept de compétence et la notion de compétence interculturelle. Ensuite, dans le troisième chapitre, nous présenterons notre cadre méthodologique et les récits autobiographiques. Puis, nous nous concentrerons sur les cinq savoirs de Byram en analysant simultanément les récits des rencontres interculturelles. En dernier lieu, dans le chapitre quatre, nous étudierons le concept du « locuteur interculturel » et la façon dont cette notion est présente dans les récits.

2. La compétence

Dans ce chapitre, nous présenterons le développement du concept de compétence à partir de l'introduction du terme par Noam Chomsky dans les années 60. Brièvement, on peut constater que la notion de compétence selon Chomsky, qui correspond à une qualité *innée* du locuteur natif, a été transformée d'abord en capacité *apprise* du locuteur (la compétence communicative de Hymes). Puis, la notion a été appliquée dans l'enseignement des langues vivantes et elle était vue comme un *objectif pédagogique* plutôt que comme une qualité de l'apprenant. Ensuite, dans les années 80 et 90, la notion de compétence communicative a évolué encore vers l'interculturel et le concept était conçu comme une compétence *adaptée* par l'apprenant. (Harden 2011 : 83.)

2.1. Évolution de la notion de compétence

La notion de compétence a été introduite dans le domaine de la linguistique par Noam Chomsky dans les années 60. La langue, selon Chomsky, est une compétence innée d'« un locuteur-auditeur idéal appartenant à une communauté linguistique complètement homogène » (Chomsky 1969 [1965] : 3). Dans sa théorie qui fait partie de la linguistique générative, il fait une distinction entre la *compétence* et la *performance*. La compétence renvoie aux connaissances linguistiques d'un locuteur idéal sur sa langue maternelle et la performance à l'usage de la langue dans les situations concrètes. La compétence ne peut pas être observée — seule la performance peut l'être — et comme elle est une partie intériorisée, il ne serait même pas nécessaire de l'observer. (Harden 2011 : 77.) La performance ne correspond pas directement à la compétence puisque la parole naturelle est toujours influencée par les faits extra-linguistiques. Ainsi, la performance diffère de l'idéal de la compétence. (Chomsky 1969 [1965] : 4.) En outre, Chomsky laisse de côté les traits sociolinguistiques, qui font partie de la performance, et la théorie se concentre sur l'aspect linguistique de la langue (Witte et Harden 2011 : 3).

Les notions centrales liées à la compétence et à la performance sont celles d'*acceptabilité* et de *grammaticalité*. La première fait partie de la performance et la dernière de la compétence. Selon Chomsky (2002 [1957] : 13), l'un des objectifs essentiels de l'analyse linguistique est de distinguer entre les phrases grammaticales et agrammaticales. La distinction peut être prouvée par les locuteurs natifs qui ont une capacité innée à identifier la grammaticalité des phrases. Si la phrase est acceptée par un

locuteur natif, elle est grammaticale. Cependant, ces deux notions de grammaticalité et d'acceptabilité ne sont pas à confondre. Une phrase peut être, à la fois, agrammaticale mais complètement acceptable ou complètement grammaticale mais inacceptable. De plus, la grammaticalité n'est pas le seul facteur qui détermine l'acceptabilité d'une phrase. (Chomsky 1969 [1965] : 11.)

La théorie de Chomsky a suscité des réactions critiques dont la plus connue est celle de Dell Hymes. Hymes (1972 : 281), dans sa théorie de la compétence de communication, indique que la connaissance grammaticale d'une langue n'est pas suffisante dans une situation de communication. La distinction entre *compétence* / *performance* est omise et Hymes (*ibid.*) introduit quatre questions à l'aide desquelles la langue et la communication peuvent être étudiées. La première question réfère aux règles grammaticales et culturelles de l'énoncé ou de l'action : elle renvoie à la possibilité d'un énoncé ou d'une action de se réaliser dans un contexte donné (*id.*, p. 284). La deuxième question porte sur la faisabilité ; si l'exécution d'un énoncé ou d'une action est possible. Elle est liée aux facteurs psycholinguistiques ; les limites causées par l'état physique ou l'esprit humain en relation avec l'environnement physique qui ont ensemble un effet sur l'exécution. La troisième question correspond à l'acceptabilité par rapport au contexte ou à la communauté : un énoncé ou une action est appropriée si le comportement correspond à la situation communicative. (*id.*, p. 285.) La quatrième question renvoie à ce qui est empiriquement observable à la situation communicative comme aussi à la fréquence et à la probabilité : un énoncé peut être possible, faisable et approprié mais il ne se produit pas (*id.*, p. 286).

Hymes (1972 : 271) constate que ces quatre points sont développés chez une personne quand il/elle apprend la langue. Ainsi, Hymes s'oppose à l'idée de Chomsky que la langue soit un système inné d'un locuteur. De plus, étant donné que Hymes met l'accent également sur les traits sociolinguistiques de la langue, ces quatre aspects de la langue correspondent à la *performance* plutôt qu'à la *compétence* de Chomsky (Harden 2011 : 77).

En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, la notion de compétence de communication de Hymes servait à la base de l'approche communicative dans l'éducation. Lorsque le concept a été adopté par la recherche de l'acquisition de la langue étrangère, la compétence de communication est devenue l'un des objectifs de

l'éducation. (Harden 2011 : 80.) La théorie de Chomsky se concentrait sur la compétence abstraite et idéale d'un locuteur-auditeur, mais Hymes incluait la communication et la culture à la théorie linguistique : les connaissances dont le locuteur a besoin pour communiquer dans la communauté linguistique (Richards & Rodgers 2009 : 142). Comme la théorie de Hymes met l'accent sur le côté sociolinguistique, cet aspect a eu un grand effet également sur la pédagogie des langues étrangères. Cependant, l'approche socioculturelle était absente jusqu'aux années 90. (Byram 1997 : 8.)

Examinant l'acquisition de la langue maternelle, Hymes ne prêtait pas attention à la communication multiculturelle (Byram 1997 : 8). Par contre, aux États-Unis, Michael Canale et Merrill Swain (1980) ont développé le concept de compétence de communication pour les besoins de l'enseignement des langues étrangères. Leur objectif était d'examiner comment la théorie de la compétence de communication peut être intégrée dans l'enseignement des langues étrangères (Canale et Swain 1980 : 31). Selon eux (*id.*, p. 28), la compétence de communication se compose de trois éléments ; de la *compétence grammaticale*, *sociolinguistique* et *stratégique*. Canale et Swain (1980 : 6) font, comme Chomsky, une distinction entre la performance et la compétence : la compétence communicative réfère à l'interaction entre les trois compétences et la performance à la réalisation de la compétence de communication dans un contexte. La *compétence grammaticale* correspond à la compétence linguistique chomskyenne ou à la première question de Hymes afin de savoir « si quelque chose est formellement possible ». Elle est une compétence importante en ce qui concerne la capacité à exprimer adéquatement le sens d'une énonciation (*id.*, p. 29). Canale et Swain (1980 : 29) divisent la *compétence sociolinguistique* en deux : les règles d'usage et les règles de discours. Les règles d'usage réfèrent à l'adéquation de l'énoncé dans un certain contexte et à la façon dont, par exemple, l'attitude ou le registre sont exprimés au moyen des faits grammaticaux dans une situation de communication. Les règles de discours correspondent à la cohésion et à la cohérence de l'énoncé. Dans une étude ultérieure, Canale (1983 : 5-7) constate que ces règles de discours forment une quatrième compétence indépendante ; la *compétence de discours*. La *compétence stratégique*, par contre, consiste en la communication verbale et non verbale qu'un locuteur utilise dans une situation causée par les situations d'échec ou par la compétence insuffisante. Ces

stratégies peuvent être soit grammaticales soit sociolinguistiques. (Canale et Swain 1980 : 30.)

Simultanément à la recherche de Canale et Swain, Jan van Ek (1986) présente son modèle de la compétence de communication en Europe. Van Ek ne se réfère pas directement à Hymes dans son étude, mais il y a des ressemblances avec Canale et Swain. De plus, van Ek collaborait avec le Conseil de l'Europe et ainsi, son étude a été incluse dans le programme européen d'enseignement des langues vivantes. (Byram 1997 : 9.) Van Ek propose (2001 [1988] : 27) un « cadre pour les objectifs globaux de l'apprentissage des langues vivantes ». Le modèle de van Ek consiste en six compétences qui sont :

- la compétence linguistique
- la compétence sociolinguistique
- la compétence discursive
- la compétence stratégique
- la compétence socio-culturelle
- la compétence sociale

Les quatre premières compétences correspondent à celles de Canale et Swain. Cependant, van Ek ajoute l'aspect social et socio-culturel à la compétence de communication. La *compétence socioculturelle* renvoie à la capacité de comprendre la perspective d'autrui, à l'aptitude à éviter les attitudes préjugées et stéréotypées. En outre, cette compétence réfère à l'ouverture et au « développement du goût de vivre et la pleine réalisation du potentiel humain. » (van Ek 2001 [1988] : 49.) En bref, la *compétence socio-culturelle* signifie « l'aptitude à communiquer » (*id.*, p. 27). De plus, la volonté et la capacité sont essentielles dans une situation de communication : ces deux qualités exigent la motivation, la disposition et la confiance comme aussi l'empathie et le «savoir-faire» de la part du locuteur. Ces qualités sont comprises dans la *compétence sociale* qui correspond à « la volonté et la capacité d'engager une interaction avec autrui ». (*id.*, p. 55.)

Néanmoins, comme le note Byram (1997 : 11), en ce qui concerne la *compétence socio-culturelle* de van Ek, l'apprenant d'une langue étrangère est vu comme un « locuteur incomplet » par rapport au locuteur natif. Cela pose deux types de problèmes : en premier lieu, dans le cadre de l'enseignement des langues, le niveau du natif est un but impossible à acquérir. Ainsi, l'enseignement aboutirait évidemment à un échec. Il faut comprendre que la langue maternelle et la langue étrangère sont apprises dans différents contextes. En deuxième lieu, si un locuteur natif est employé comme modèle, cela implique que l'apprenant d'une langue étrangère devrait abandonner sa langue maternelle et son propre environnement socio-culturel pour arriver à s'adapter à un environnement culturel différent de sa propre culture. Ainsi, il serait obligé de changer son identité culturelle selon la rencontre interculturelle. (*ibid.*)

Le modèle de van Ek, et surtout les notions de compétence socioculturelle et sociale, a été développé par, parmi autres, Ruben (1986) et Gudykunst (1994). Dans ces études, le rôle de la compétence linguistique est encore minimisé et les facteurs psychologiques et culturels sont soulignés (Byram 1997 : 14-15). Ruben, étudiant des hommes d'affaires qui travaillent à l'étranger, propose un modèle de compétence (*cross-cultural competence*) qui se compose de trois points : le premier est lié à la capacité d'établir et de maintenir des relations sociales (*Relational-Building and Maintenance Competence*) et le deuxième à la transmission de l'information avec un minimum de distorsion ou de perte de l'information (*Information-Transfer Competence*). La dernière compétence renvoie à l'aptitude à persuader et à maintenir la conformité et la coopération (*Compliance-Gaining Competence*). (Ruben 1989, cité d'après Byram 1997 : 15.) Le fait que l'étude de Ruben porte sur les hommes d'affaires se voit surtout dans la troisième compétence, mais l'importance du modèle, à l'égard de l'enseignement des langues, est qu'il élargisse encore la notion de compétence linguistique (Byram 1997 :15).

William B. Gudykunst constate que la compétence du locuteur est toujours perçue dans le contexte. Son modèle d'un « communicateur compétent » (*competent communicator*) consiste en trois composantes : motivation, connaissances (*knowledge*) et habilité (*skills*). (Gudykunst 1994 : 159.) La théorie est signifiante particulièrement en ce qui concerne la troisième composante qui réfère à l'habilité à réduire l'incertitude et l'anxiété. Par cela, Gudykunst (*ibid.*) comprend la capacité du locuteur d'être présente,

cognitivement, dans la situation de communication et de tolérer l'ambiguïté et l'anxiété. En outre, le concept d'habileté correspond à la compétence d'être empathique, de s'adapter et de faire des présuppositions et des interprétations précises à partir du comportement des autres (*ibid.*).

Dans le chapitre suivant, nous examinerons la notion de compétence interculturelle que Byram (1997) a développée à partir du modèle de van Ek. Byram, comme van Ek, a contribué aux projets du Conseil de l'Europe et il est un personnage central dans le développement des différents outils et des études pédagogiques dans le cadre européen.

2.2. La compétence interculturelle

Comme la notion de compétence interculturelle est considérée comme l'un des objectifs de l'enseignement des langues étrangères, il est extrêmement important de l'examiner profondément pour que les apprenants et les enseignants puissent véritablement en profiter. Cependant, c'est une notion particulièrement complexe. Il est impossible de donner une définition complète ou exhaustive de ce terme qui varie selon la personne qui l'utilise. Souvent, la notion est même laissée indéfinie dans le domaine de l'éducation interculturelle. (Deardorff 2011 : 37.) Vu qu'il est impossible d'acquérir une définition finale, nous traiterons dans ce chapitre la théorie de la compétence interculturelle qui est la plus essentielle dans le cadre de notre travail : le modèle de compétence interculturelle de Michael Byram.

Même si elle est liée fortement aux connaissances linguistiques, la compétence interculturelle fonctionne indépendamment de deux façons : en premier lieu, certaines connaissances, pratiques ou théoriques, peuvent être acquises sans compétence linguistique. Elles sont liées par exemple aux gestes ou à l'espace personnel. En deuxième lieu, certaines connaissances et attitudes peuvent être acquises dans le contexte d'une langue particulière, même si ces connaissances ne sont pas liées uniquement à cette langue en question, comme par exemple la capacité d'agir comme un intermédiaire culturel ou la volonté de relativiser ses propres valeurs personnelles. (Byram et Zarate 1997 : 12.) Dans l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères, les rencontres avec l'altérité et les séjours à l'étranger devraient être pris en compte et appréciés, parce qu'ils forment une partie importante de l'apprentissage d'une langue. Cependant, il est important de ne pas évaluer ces expériences dans le cadre

purement linguistique, mais il faut concevoir que les contacts avec l'altérité et les expériences vécues à l'étranger sont une composante essentielle dans l'apprentissage. (*id.*, p. 14.)

La compétence interculturelle englobe les savoirs dont un individu a besoin pour bien communiquer avec les personnes issues d'autres cultures et contextes. La culture et la langue sont intimement liées : la compétence linguistique ne garantit pas que la communication soit efficace, mais les connaissances sur la culture de l'interlocuteur, sur les normes et les valeurs, constituent une partie indispensable de la communication (Kaikkonen 1994 : 97–98). Kaikkonen (*ibid.*) souligne l'importance des expériences interculturelles pour que l'interaction se déroule sans heurts. Les attitudes sont au centre de la notion de compétence interculturelle : il s'agit de la volonté de relativiser ses propres valeurs, croyances et comportements culturels et de comprendre qu'ils ne sont pas les seuls valables. La notion renvoie à la capacité de se voir du point de vue de l'autre, d'une personne extérieure : il est question de « se décentrer ». De plus, l'apprenant est capable d'interpréter les différences culturelles et de comprendre également des situations « conflictuelles » où la communication ne fonctionne pas. (Byram et Zarate 1997 : 15.) Deardorff (2011 : 38) note que l'importance du respect de l'autre est centrale en ce qui concerne la compétence interculturelle. Selon elle, cela se montre par l'écoute attentive et par l'intérêt vers l'autre personne et sa culture. D'après Byram (2002 : 20), la compétence interculturelle signifie une aptitude à voir des liens entre les cultures différentes et d'avoir une vue critique sur les cultures. Il s'agit de comprendre que les valeurs et les attitudes sont relatives et déterminées par la culture — elles ne sont pas « naturelles ». Pour qu'un apprenant puisse développer sa compétence interculturelle, l'enseignement doit être centré sur lui. Il doit être vu comme le propriétaire de ses capacités interculturelles, communicatives et linguistiques et l'accent doit être mis sur l'autoévaluation.

Lorsque deux personnes issues de différentes cultures se rencontrent, ils apportent toujours leur conception du monde dans la situation de communication. Cette vision du monde comprend les connaissances sur la culture de l'interlocuteur comme aussi sur la propre culture du locuteur. Les dernières font partie de l'identité sociale qui se compose de différents rôles d'une personne dans la société. Chacun appartient à plusieurs groupes sociaux en même temps. Dans une rencontre interculturelle, l'identité culturelle

n'est pas la seule identité déterminante, mais les perceptions communes liées aux identités sociales des interlocuteurs déterminent le déroulement de l'interaction : les interlocuteurs peuvent partager une identité sociale, par exemple la même profession, ou avoir des connaissances sur la culture de l'autre. Cependant, il est possible, évidemment, que les interlocuteurs ne partagent presque aucun fait en commun. (Byram 1997 : 32.) En effet, selon Dervin (2009 : 168), dans une rencontre interculturelle, l'identité est instable et non unique : il s'agit de la co-construire. Dervin utilise la notion d'identité « mouvante » pour décrire cette action. En ce qui concerne l'interculturel, il est question « d'interaction, de mélange, de négociation et donc d'instabilité » (*ibid.*). Martine Abdallah-Preteceille (2003, cité d'après Dervin 2009 : 168) souligne, comme Dervin, le rôle de l'autre : « C'est autrui, qui, dans sa totale diversité et singularité, sous toutes ses formes, s'impose à nous [...] L'identité de chacun ne peut plus être définies sans lui, en dehors de lui, mais avec lui »

Il faut néanmoins noter que la compétence interculturelle évolue constamment et elle ne peut jamais être achevée totalement. Les cultures développent et progressent tout le temps de sorte qu'il est impossible d'anticiper quelles sont les connaissances exigées dans l'interaction à l'avenir. De même, les valeurs, les attitudes et les points de vue, c'est-à-dire les identités, de chacun se développent tout au long de la vie. (Byram, Grybkova et Starkey 2002 : 12.)

Byram (2009 : 325) constate que son modèle de compétence interculturelle est prescriptive. Comme l'accent est mis sur l'enseignement, le modèle est capable de donner seulement une partie des qualités d'un médiateur interculturel. Il présente une idée simplifiée et schématisée d'une personne interculturelle. De plus, le modèle ne définit pas un « locuteur interculturel parfait », ni les niveaux différents de la compétence. Selon Byram (*ibid.*), « un seuil minimal » peut être déterminé, mais une définition générale d'un niveau de seuil n'est pas nécessaire.

Michael Byram (1997) a développé un modèle de compétence communicative interculturelle (CCI) qui unit la compétence interculturelle développée par lui-même et la compétence communicative par Jan van Ek (1986). Ainsi, le modèle consiste en quatre compétences principales : les compétences *sociale, stratégique et socio-culturelle* de van Ek sont incluses dans la *compétence interculturelle* de Byram. De plus, il ajoute les concepts de *compétence linguistique, sociolinguistique et discursive* de van Ek dans

son modèle de CCI (Figure 1), mais il développe leurs définitions pour qu'elles correspondent à sa notion de compétence interculturelle surtout en ce qui concerne la capacité de découverte et d'interaction (*savoir apprendre / faire*) entre un locuteur interculturel et un locuteur natif. (Byram 1997 : 48.) D'après Byram (*ibid.*), la *compétence linguistique* renvoie à l'habileté d'appliquer les règles d'une langue au contexte comme aussi de comprendre et de produire la langue écrite et parlée. La *compétence sociolinguistique* réfère à l'aptitude du locuteur à comprendre des significations prises par acquises par l'interlocuteur dans la situation de communication ou d'autre part, l'aptitude à les expliciter ensemble avec l'interlocuteur au cours de l'interaction. Par la *compétence discursive*, Byram comprend les différentes stratégies utilisées, découvertes et négociées dans la situation de communication avec un locuteur natif ou non natif. Le côté « négociation » est souligné : les stratégies ne sont pas imposées par la culture cible, mais les locuteurs doivent négocier leurs propres modes d'interaction. Chaque rencontre est unique et les interlocuteurs décident ensemble le déroulement de la situation. (Byram 1997 : 49.) De plus, au lieu de considérer le locuteur natif comme un modèle idéal de l'enseignement, Byram (*ibid.*) utilise la notion de « locuteur interculturel » comme objectif pour les apprenants de langue étrangère.

La *compétence interculturelle* peut être distinguée de la *compétence communicative interculturelle*. La première notion renvoie à la capacité d'un individu de communiquer et d'utiliser les connaissances sur la communication interculturelle, en sa langue maternelle, avec les personnes issues d'autres cultures. Par contre, la compétence communicative interculturelle correspond à l'habileté de communiquer en langue étrangère. (Byram 1997 : 70-71.) La distinction entre les différentes compétences et la relation entre elles est visible dans la figure 1. Comme le modèle de Byram est développé surtout pour l'enseignement des langues, les lieux d'apprentissage sont pris en compte. Ce facteur consiste en trois endroits où l'apprentissage peut avoir lieu : « la salle de classe », « le travail sur le terrain » et « l'apprentissage indépendant ». Les lettres « t » et « l » correspondent aux rôles de l'enseignant (t) et l'apprenant (l). (*id.*, p. 70.)

Il faut noter que les cinq savoirs dont la compétence interculturelle se compose sont interdépendants et fonctionnent toujours en relation entre eux. Par exemple, si un individu n'a pas de capacité à relativiser ses propres valeurs et celles d'autres (*savoir*

être), il lui est impossible de les interpréter (*savoir comprendre*). De même, si l'individu a acquis les attitudes d'ouverture et de curiosité (*savoir être*), les capacités de découverte et d'interaction (*savoir apprendre / faire*) fonctionnent plus couramment. (Byram 1997 : 35.) Cette interdépendance des savoirs est illustrée dans la figure 1.

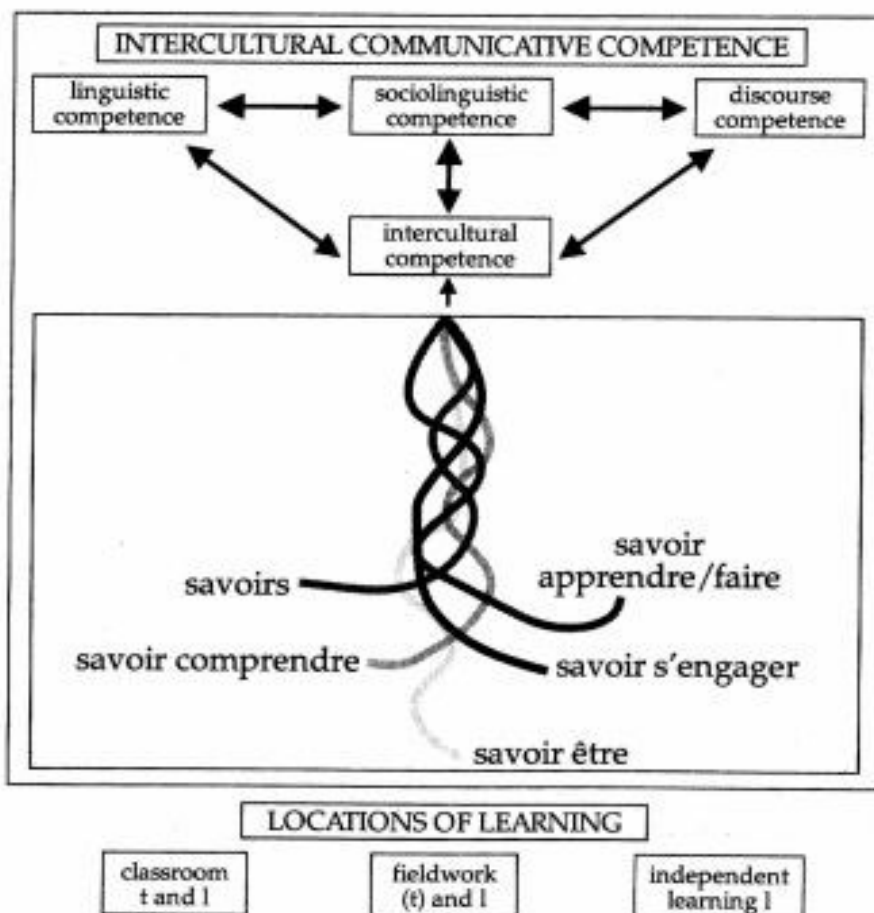


Figure 1 : Le modèle de compétence communicative interculturelle (CCI) par Michael Byram (Byram 1997 : 73)

3. Analyse des savoirs dans les récits

Dans ce chapitre, nous traiterons des cinq savoirs du modèle interculturel de Byram. Simultanément, nous examinerons la façon dont ils se réalisent dans les récits des rencontres interculturelles rédigés par les étudiants de la langue française. La théorie et l'analyse se complètent et sont en dialogue constant dans notre étude. En plus du modèle de Byram, les théories des autres chercheurs sont également prises en compte. Avant l'analyse des récits, nous éluciderons la méthode utilisée pour l'analyse et puis, nous présenterons le corpus, c'est-à-dire les récits des rencontres interculturelles.

Comme on l'a mentionné dans l'introduction, nous nous appuyerons sur l'analyse de contenu par Tuomi et Sarajärvi (2009) dans notre étude. Eskola (2001 : 162) divise l'analyse de contenu en trois tendances. La première est l'approche inductive où la théorie est construite sur la base du corpus. Les unités étudiées ne sont pas déterminées à l'avance et les théories ou les informations préalables n'affectent pas l'analyse ou les résultats (Tuomi et Sarajärvi 2009 : 95). Dans le deuxième type d'analyse, la théorie fonctionne comme un outil et l'analyse n'est pas complètement basée sur la théorie, mais le corpus et la théorie alternent dans l'analyse. La troisième approche, cependant, se fonde sur la théorie. Le phénomène étudié est décrit selon un modèle ou une approche décidée par avance (Eskola 2007 : 162-163). Dans notre analyse, la dernière méthode est utilisée : nous utiliserons le modèle de compétence interculturelle et ses cinq composantes comme point de départ. Cependant, le deuxième type d'analyse de contenu est également présent dans notre étude comme nous compléterons le modèle de Byram avec les théories des autres chercheurs pour élucider et examiner plus profondément certains faits qui surgissent dans les récits.

La première phase dans l'analyse de contenu est la formation d'un cadre d'analyse dans lequel les différentes catégories et types trouvés dans le corpus sont divisés. Les faits qui appartiennent au cadre d'analyse sont découverts, mais également les choses qui n'y appartiennent pas. Ainsi, les nouvelles catégories sont formées. (Tuomi et Sarajärvi 2009 : 113.) Dans notre analyse, le cadre d'analyse se compose du modèle de compétence interculturelle par Michael Byram et les différents savoirs constituent ses catégories. Cependant, les faits trouvés dans le corpus qui n'appartiennent pas à ces catégories mais qui sont liés à la compétence interculturelle sont également analysés et

ces traits forment de nouvelles catégories. En outre, les exemples où un comportement contraire à la qualité analysée est visible sont catégorisés et examinés.

3.1. Informations de base

Au début de la rédaction des récits, il était demandé aux répondants d'inscrire certaines informations de base. Ces informations portaient sur l'âge, les études de français, la matière principale et la durée de séjours dans les pays francophones.

Les 31 répondants avaient entre 18 et 36 ans au moment de la rédaction des récits. Parmi eux, il y avait une étudiante de 18 ans et trois étudiants de 19 ans. Les étudiants de 20 ans forment le plus grand groupe : il y en avait 11. Quatre répondants avaient 21 ans et quatre étudiants étaient âgés de 22 ans. Deux étudiants avaient 23 ans et trois avaient 24 ans. De plus, il y avait trois étudiants qui étaient âgés de 25, 26 et 36 (Tableau 1).

Âge	18 ans	19 ans	20 ans	21 ans	22 ans	23 ans	24 ans	25 ans	29 ans	36 ans
Nombre d'étudiants	1	3	11	4	4	2	3	1	1	1

Tableau 1 : L'âge des répondants

Parmi les répondants, 18 personnes étudient la langue française comme matière principale à l'université et pour 14 étudiants, elle est la matière secondaire. Les études de français des répondants avaient duré entre 3 et 11 ans. Le plus grand groupe (6) consiste en des répondants ayant étudié la langue pendant trois ans au total. Il y avait quatre personnes qui avaient étudié le français pendant quatre ans. Également, dans les groupes de cinq et six ans, il y a quatre personnes. Trois étudiants avaient étudié le français pendant sept ans au total et deux étudiants pendant huit et neuf ans. Quatre répondants ont étudié la langue pendant dix ans au total et deux répondants l'avaient étudiée pendant onze ans (Tableau 2).

Études au total	3 ans	4 ans	5 ans	6 ans	7 ans	8 ans	9 ans	10 ans	11 ans
Nombre d'étudiants	6	4	4	4	3	2	2	4	2

Tableau 2 : Les études de français

En ce qui concerne les séjours dans les pays francophones, les réponses des étudiants se divisent en trois : 12 répondants ont voyagé dans les pays francophones moins d'un mois au total et 14 y ont séjourné trois mois ou plus. En plus de cela, deux étudiants n'ont jamais séjourné dans les pays francophones. Trois répondants ne mentionnent pas la durée, mais seulement le nombre de leurs séjours. La plupart des longs séjours (10), c'est-à-dire ceux qui ont duré plus qu'un mois, sont des séjours de moins d'un an. Trois répondants ont vécu en France entre un et deux ans et une personne y a vécu pendant huit ans (Tableau 3).

Durée des séjours (au total)	De quelques jours à environ une semaine	De 2 à 3 semaines	De 3 mois à 6 mois	De 6 mois à 1 an	De 1 an à 2 ans	Plus de 2 ans	Aucun séjour	Pas de mention de durée
Nombre d'étudiants	7	5	5	5	3	1	2	3

Tableau 3 : Durée des séjours

Six répondants mentionnent qu'ils ont travaillé dans un pays francophone, en France (5) ou en Belgique (1). Parmi ces personnes, trois ont travaillé comme fille au pair dans

une famille. Les séjours de deux étudiants consistent en plusieurs courtes visites de la famille en France. Trois répondants signalent qu'ils ont habité en France pendant une période de temps sans spécifier la nature du séjour. De plus, trois étudiants ont effectué une année d'échange dans un lycée français (2) ou dans une université belge (1).

Les séjours dans les pays francophones autres que la France sont rares parmi les répondants. La grande majorité des répondants ont séjourné en France (26) parmi lesquels 23 n'ont séjourné qu'en France. Quant aux autres pays francophones, la Belgique (4) et le Luxembourg (1) sont mentionnés. Cependant, à l'exception d'un répondant, les personnes qui ont séjourné en Belgique ont également voyagé en France. Deux répondants ne spécifient pas le pays dans lequel ils ont séjourné.

Comme les répondants ont décrit n'importe quelle rencontre avec une personne (ou des personnes) francophone qui leur a été personnellement significative, la variété des contacts est assez vaste. La plupart des rencontres ont lieu en France (16). Sept rencontres se passent en Finlande et une rencontre en Belgique. En outre, il y a une rencontre qui se produit en Irlande, une autre en Allemagne et une rencontre en Chine. Un répondant ne spécifie pas le lieu de sa rencontre. De plus, deux personnes signalent qu'elles n'ont eu aucune rencontre avec une personne francophone. Cependant, ces récits sont pris en compte dans l'analyse, puisque l'un de ces répondants traite l'interculturel au niveau général et l'autre observe les raisons pour lesquelles il n'a pas eu de rencontres. À cause de cela, nous constatons que ces textes peuvent être examinés dans cette étude. Dans ce paragraphe et les trois paragraphes qui suivent, néanmoins, ces deux récits sont laissés de côté, puisque l'accent est mis sur la nature des rencontres. Il faut également noter que même si 29 personnes traitent une rencontre en particulière dans leur textes, la plupart ont également examiné les rencontres et les cultures finlandaise et française au niveau général.

Les rencontres se passent soit avec un(e) francophone (17), avec un groupe de francophones (6), avec un groupe de Français et de Finlandais (5) ou avec un groupe de Français, Finlandais et d'autres nationalités (1). La majorité des interlocuteurs dans les récits sont français, 26 au total. Deux rencontres se produisent avec un(e) Belge et un interlocuteur est algérien. Dans la plupart des récits, la langue utilisée pendant la rencontre est uniquement le français (23). Cependant, quatre personnes mentionnent qu'ils ont utilisé le français et l'anglais dans la communication et un répondant a utilisé,

en plus de ces deux langues, le finnois. Il n'y a qu'un répondant qui a effectué toute la communication en une langue autre que le français : elle a utilisé l'allemand dans la situation de communication.

Les situations des rencontres sont variées : il y a six rencontres avec des amis et deux avec les membres de la famille. Six textes présentent une situation de service à la clientèle : dans quatre récits, le narrataire est un client et dans deux textes, la répondante est une vendeuse. Cinq récits traitent d'une rencontre avec une famille d'accueil, soit comme étudiant(e) d'échange soit comme fille au pair. Dans trois récits, les francophones sont des amis de la famille. De plus, il y a trois rencontres avec un(e) professeur(e) : une rencontre qui a eu lieu en France et deux rencontres en Finlande. Finalement, il reste trois récits qui ne conviennent pas dans ces catégories. Une rencontre s'est passée avec une loueuse d'un appartement, une rencontre avec un patron et une rencontre avec une collègue. Une répondante ne spécifie pas la situation de la rencontre.

Les rencontres se produisent dans sept différents milieux. Huit rencontres se passent dans la maison de l'interlocuteur (ou des interlocuteurs) et une rencontre dans la propre maison du répondant. Quatre rencontres ont lieu dans un magasin ou dans un autre endroit de service. Trois rencontres se situent dans un milieu scolaire et trois sont des rencontres dans un café ou dans une brasserie. Trois rencontres se passent à la place du travail et deux rencontres à la gare. En outre, un répondant décrit une situation qui se passe dans une voiture. Parmi les récits, il y a quatre répondants qui n'ont pas spécifié l'endroit de leur rencontre.

Dans les sous-chapitres suivants, nous présenterons les cinq savoirs et observerons les récits des étudiants. Pour conserver l'anonymat des répondants, nous utiliserons des codes au lieu des noms des étudiants. En outre, les noms des interlocuteurs dans les récits ont été effacés et remplacés par « il » ou « elle ». Les codes se composent de deux parties dont la première se réfère au moment où le récit a été rédigé : le chiffre 1 renvoie au printemps et le chiffre 2 à l'automne 2014. Puis, nous avons numéroté les étudiants de 1 à 31, ce qui forme la deuxième partie du code. Les exemples ont été également numérotés. Nous traiterons de quelques exemples dans deux différents contextes parce qu'ils manifestent, à la fois, différents aspects de la compétence interculturelle.

3.2. Savoir être

Byram et Zarate (1997 : 13) indiquent que la compétence interculturelle se compose de cinq savoirs qui sont les attitudes (*savoir être*), les connaissances (*savoirs*) et les capacités qui sont celle d'interprétation et de mise en relation (*savoir comprendre*) et la capacité de découverte et d'interaction (*savoir apprendre / faire*). La cinquième compétence est la vision critique du monde (*savoir s'engager*). Comme il a été déjà mentionné dans l'introduction, le *savoir faire* et le *savoir s'engager* sont laissés de côté dans le cadre de cette étude.

Le *savoir être* renvoie aux attitudes envers les personnes perçues comme « autres » en raison de leurs croyances, valeurs et comportements. Ces attitudes sont souvent des stéréotypes ou des préjugés, c'est-à-dire des attitudes négatives. Cependant, même les préjugés positifs peuvent empêcher la communication. (Byram 1997 : 34.)

Dans les sous-chapitres suivants, nous nous concentrerons sur les différentes composantes du *savoir être* qui sont les plus fréquentes ou les plus pertinentes en ce qui concerne notre travail : l'ouverture et la curiosité, la relativisation des valeurs, le décentrage et le choc culturel.

3.2.1. L'ouverture et la curiosité

Les attitudes exigées pour une communication interculturelle efficace sont celles de la curiosité et de l'ouverture (Byram 1997 :34). Ces traits peuvent être trouvés dans 18 récits des rencontres interculturelles. En revanche, trois récits révèlent une attitude contraire. Les récits où l'ouverture et la curiosité sont présents peuvent être divisés en trois groupes : le premier groupe se compose de six récits où ces qualités sont présents tout au long du texte.

1. *J'étais contente que mes études sont été utiles, mais dans le même temps, j'étais enthousiaste de les mieux connaître. (...) Nous avons eu finalement la possibilité de faire connaissance. Car nous sommes relatifs, nous nous sommes sentis unies. (2.18)*

2. *C'était très intéressant et j'étais très curieuse pour faire connaissance d'elle. Naturellement c'était aussi un peu excitant. (2.22)*

3. *J'ai parlé au père de famille mais j'ai aussi souri beaucoup pour paraître amicale. Il a fait les mêmes choses. (2.24)*

4. *Je leur avait déjà parlé en français que bien sûr, je pourrai leur donner une présentation en français. Je leur ai aussi expliqué que ça faisait longtemps que j'avais parlé en français, mais ils m'ont dit que ça ne sera pas grave.* (2.29)

Ces exemples indiquent l'ouverture vers l'autre culture, vers la culture francophone comme aussi la curiosité de faire connaissance avec de nouvelles personnes. Dans l'exemple 1, la répondante trouve qu'elle pouvait enfin faire connaissance de sa cousine après avoir étudié le français. La langue lui a donné accès à la culture et l'utilisation de l'adjectif *enthousiaste* montre la curiosité envers sa famille. Il n'est pas uniquement question de la relation de parenté qui unit les deux cousines, mais également la volonté de cette étudiante d'apprendre la nouvelle langue pour qu'elle puisse s'ouvrir vers l'autre. L'exemple 2 indique les attitudes positives de la répondante envers la nouvelle personne et dans l'exemple 3, la répondante explique comment elle a agi dans la situation pour paraître ouverte. L'exemple 4 exprime l'ouverture de la répondante dans la situation interculturelle, même si elle est incertaine de sa compétence linguistique. D'après Kim (1988 : 134), l'ouverture constitue une partie essentielle de la communication interculturelle parce qu'elle permet l'observation exacte de l'environnement et ainsi, l'interaction devient plus facile. Une personne « ouverte » est capable d'observer sincèrement ses propres émotions comme aussi son environnement et de s'adapter à ces conditions.

Deuxièmement, dans 10 récits, les attitudes du répondant envers la situation interculturelle sont négatives au début — les personnes décrivent les sentiments de nervosité et de peur, mais après une communication réussie avec l'interlocuteur, elles se sont transformées en des attitudes d'ouverture et de curiosité.

5. (...) *mais j'avais aussi beaucoup de temps d'être énervé. J'avais très peur que je ne pouvais pas parler français encore. (...) Quand j'ai expliqué qu'est-ce que je veux au vendeur, j'avais heureuse qu'il avait compris ce que j'avais demandé. (...) À moi, la situation était vraiment stressant mais après j'avais heureuse de trouver que je peux traiter mes affaires en français si je dois le faire.* (1.10)

6. *Avant le séjour j'avais décidé de parler français autant que possible mais dans cette situation je suis devenue très nerveuse tout à coup. (...) De la rencontre, j'ai appris que c'est possible de communiquer en langue étrangère même si on ne pourrait pas parler parfaitement ou toujours former des phrases complètes.* (2.21)

Dans ces exemples, les répondantes décrivent un sentiment d'incompétence linguistique qui empêche l'ouverture vers l'autre et qui les rend nerveuses. Cependant, dans les exemples 5 et 6, malgré la nervosité, les personnes pouvaient communiquer

efficacement et cela leur donnait un sentiment important de leur compétence linguistique suffisante pour une communication interculturelle. Brislin et al. (1986 : 248) notent que, concernant les rencontres interculturelles les plus mémorables, les gens mentionnent le plus probablement celles qui sont négatives et de plus, qui contiennent des sentiments intenses tels que la peur, la frustration et la haine. Cependant, l'impression générale de leurs séjours est le plus fréquemment positive. Selon Brislin et al. (*ibid.*), après avoir surmonté un événement négatif, les gens ont un sentiment de réussite qui peut aboutir à une image positive de soi comme « une personne qui peut résoudre des problèmes ». Cette expérience de réussite et de contentement de soi-même est présente dans plusieurs récits et elle est également examinée dans le sous-chapitre 4.2.

De plus, il y avait des rencontres dans le corpus où les sentiments négatifs et positifs fonctionnent simultanément :

7. Au début j'étais un peu nerveuse, bien sûr. C'est toujours passionnant de rencontrer les gens qu'on n'a jamais vu avant. (...) Mais c'est extrêmement enrichissant de discuter avec les gens de plusieurs âges, nationalités et les gens avec les intérêts différents. (2.16)

8. J'étais nerveux parce que je ne parle pas très bien français. Mais j'étais aussi joyeux parce que j'avais la possibilité de me entraîner au français. (2.23)

Comme dans les exemples 5 et 6, la répondante 2.23 (l'exemple 8) explique sa nervosité par l'incompétence linguistique. L'ouverture s'exprime par l'utilisation de l'adjectif *joyeux*. La répondante 2.16 (l'exemple 7), par contre, constate qu'il est tout à fait naturel de se sentir nerveux dans une situation interculturelle. Néanmoins, l'utilisation des adjectifs *passionnant* et *extrêmement enrichissant* donne l'impression de l'ouverture et de la curiosité. La répondante s'intéresse aux gens d'origine différente et elle a la volonté d'élargir sa vision du monde.

Le troisième groupe des attitudes d'ouverture consiste en deux récits où les répondantes décrivent leurs sentiments comme ouverts dans la situation au début, mais après que la situation devient inconfortable, elles deviennent nerveuses et peu communicatives.

9. Je me sentais déjà confiante d'utiliser la langue française et je n'avais plus peur de parler aux clients. Donc, j'étais heureuse de pouvoir aider le client Français qui est venu me demander d'une renseignement. Mais quand je n'arrivais pas à expliquer la situation toute de suite, j'ai perdu ma confiance et je suis devenue nerveuse. (1.9)

10. Quand j'étais encore en train de lire la lettre, j'ai rencontré la propriétaire et l'a demandé si elle pouvait m'expliquer ce que ça va dire. Elle m'a répondu assez énervée :

« Lisez ! » (...) Je ne voulais pas la rencontrer de nouveau, parce qu'elle m'avait pas bien écouté. (2.19)

Dans les deux exemples, c'est l'interlocuteur qui rend la situation désagréable et les personnes se sentent mal à l'aise. L'exemple 9 montre l'expectation de la personne qui diffère du déroulement de la situation : elle est confiante de pouvoir traiter la situation en français, mais elle devient nerveuse lorsqu'elle pense qu'elle a mal réussi. Par contre, dans l'exemple 10, la personne se sent accusée et elle trouve que le comportement de l'interlocuteur est injuste envers elle. Contrairement à l'exemple 9, elle ne décrit pas ses sentiments comme nerveux, mais comme stressés et perplexes à cause de la situation. Il faut noter que les interlocuteurs jouent un rôle important dans la situation et que les répondantes ne semblent pas avoir une influence sur le déroulement de la situation.

Dans le dernier groupe, il y a des exemples issus de trois récits où les sentiments d'ouverture ou de curiosité sont absents, mais des sentiments plutôt contraires peuvent être trouvés envers les situations interculturelles.

11. J'étais terrifié parce que je n'avais pas étudié le français pendant un an avant ce rencontre. J'avais peur que j'avais oublié tout. (1.6)

12. Je ne parle pas français couramment et c'est pourquoi j'essaie d'éviter de parler français, particulièrement avec les profs de l'université (...) Je sais que je devrais parler plus en français mais je n'ose pas parce que les autres parlent français plus couramment. (1.8)

13. Il y avait aussi des choses dont j'aurais voulu parler, mais je pensais que cela aurait été trop difficile, et je n'avais pas d'énergie pour essayer, en fait. (1.13)

Dans l'exemple 11 qui est issu du récit de la répondante 1.6, l'étudiante rencontre les parents d'une amie pour la première fois. Elle dit qu'elle se sent « terrifiée » avant la rencontre. Malheureusement, la rencontre n'est pas réussie et son attitude négative envers la situation ne devient pas positive — comme c'était le cas du premier groupe — et ainsi, le sentiment d'échec est celui qui reste à son esprit. En ce qui concerne l'exemple 12, la personne écrit qu'elle évite de parler le français et qu'elle n'a jamais eu des rencontres interculturelles. Ainsi, la personne n'a pas eu des expériences de réussite concernant les rencontres interculturelles qui pourraient changer son image négative — et peut être fausse — de soi-même et de sa compétence de la langue française. Dans l'exemple 13, le répondant explique qu'il aurait voulu traiter des sujets différents dans la discussion avec son interlocuteur, mais il n'avait pas « d'énergie pour essayer ». De

plus, cet exemple est intéressant parce qu'il est le seul exemple parmi les récits où le répondant explique son comportement pendant la rencontre par son état physique.

Également, les qualités d'ouverture et de curiosité se manifestent par la volonté d'un individu de profiter des occasions où l'engagement avec l'Autre est possible. Il s'agit d'être curieux de nouveaux faits dans l'autre culture, plutôt que s'en tenir au contexte familier. (Byram 1997 : 50.)

14. *En général, j'ai appris qu'il a plusieurs différences entre nos cultures et qu'ils sont souvent difficiles à savoir d'avance, parce qu'ils sont des choses quotidiens. Par exemple, les Français ont le dîner vers 20h et cetera. (1.14)*

15. *Grace à cette expérience j'ai appris que ce n'est pas ça grave de faire les erreurs avec les cultures inconnues car grace à auxquelles on apprend les nouvelles habitudes. (2.24)*

Le locuteur interculturel s'intéresse aux habitudes quotidiennes du point de vue de l'autre et surtout à celles qui ne sont pas souvent accessibles aux personnes extérieures du groupe (Byram 1997 : 57). Comme l'évoque la répondante 1.14 (l'exemple 14), les conventions d'une culture étrangère ne sont pas aisément accessibles au locuteur non natif puisqu'elles sont souvent liées au contexte quotidien. L'exemple 15 exprime la volonté de s'adapter à la culture : la répondante indique que l'ouverture vers les cultures exige la tolérance des erreurs, mais elle permet également la découverte de nouvelles conventions et coutumes.

En outre, le locuteur interculturel a la volonté de se familiariser avec la vie quotidienne des groupes sociaux minoritaires (*id.*, p. 58). Dans notre corpus, les rencontres avec des personnes considérées comme minoritaires ne sont pas indiquées ou les répondants ne les ont pas mentionnées. Byram note (*id.*, p. 50) que la volonté de s'engager dans la culture d'autrui doit être distinguée de l'approche touristique, où l'objectif est de découvrir l'exotique, et des séjours commerciaux, où l'accent est mis sur le profit tiré de la rencontre. Ainsi, le *savoir être* comprend l'aptitude à établir des contacts : il renvoie également à la capacité d'établir et de maintenir les relations entre les cultures. (Byram et Zarate 1997 : 17)

Lors d'un séjour à l'étranger, l'individu interculturel cherche à s'adapter à la culture et à s'engager dans les conventions verbales et non verbales de la communication et l'interaction. En d'autres termes, il s'adapte au comportement spécifique d'un groupe social dans une mesure appropriée. (Byram 1997 : 58.) Ce type d'engagement peut être

divisé en deux groupes en ce qui concerne notre analyse des récits. Dans le premier groupe se trouve un récit où la volonté de s'adapter aux conventions est visible, mais le comportement réel de la répondante n'y aboutit pas.

16. *En même temps, il me semblait que je dois dire quelque chose, parce que les Français peut être n'aiment pas les moments silencieux.* (1.1)

Dans l'exemple 16, l'étudiante suppose qu'elle devrait participer à la discussion parce que le silence ne convient pas aux conventions françaises de l'interaction. Cependant, elle n'est pas capable d'agir selon sa présomption et elle finit par être silencieuse pendant la rencontre.

Le deuxième groupe se compose de quatre récits où l'adaptation aux conventions se réalise dans le comportement.

17. *Ce n'est pas nécessaire à dire : « Bonjour, excusez-moi », etc, mais c'est absolument nécessaire dire « Madame/Monsieur ». Alors, je disait comme ça.* (1.4)

18. *J'ai aperçu que j'utilisais plus des gestes en parlant avec eux que j'utilise normalement.* (1.12)

Dans l'exemple 17, le répondant dit qu'il s'est comporté selon les conventions verbales apprises avant la rencontre. En revanche, la répondante 1.12 remarque, comme le montre l'exemple 18, qu'elle s'est comportée selon les conventions non verbales sans y avoir fait attention consciemment.

Lüger (1992 cité d'après Kaikkonen 1994 : 104) utilise le terme « les routines culturelles » pour référer aux procédures verbales et non verbales utilisées par des locuteurs pour communiquer. Les rituels font partie de ce phénomène et ils sont utilisés pour maintenir la relation entre les interlocuteurs. Ces rituels sont activés dans l'interaction automatiquement et les locuteurs ne rendent pas nécessairement compte qu'il s'agit d'un usage rituel de la langue. Souvent, les locuteurs prennent conscience des rituels seulement s'ils sont abusés. Naturellement, l'usage des rituels suscite des problèmes pour un locuteur d'une langue étrangère. Les rituels d'une langue étrangère peuvent être complètement incompatibles avec les rituels de la langue maternelle. (Kaikkonen 1994 : 105-106, 108.) Il existe des exemples de cela dans quatre récits :

19. *C'est presque interdit à utiliser la communication non-verbale en Finlande, donc, je ne l'utilisait pas en France.* (1.4.)

20. *Je me suis présentée en français et j'ai serré la main du père et après de la mère. Je n'osais pas faire des bises même si je savais que c'était la coutume.* (1.6)

21. *Après quelque temps mon père d'accueil m'a demandé pourquoi tu nous as tutoyé toute de suite. J'ai répondu que c'était plus facile et en fait à cause de la nervosité que j'avais au début je ne l'avais pas beaucoup pensé.* (2.17)

22. *En finnois, on n'utilise pas beaucoup des expressions comme « merci » ou « s'il vous plaît » ou « pardon ». Peut-être, si j'avais connu plus des expressions de politesse, la rencontre aurait été mieux.* (1.5)

Le répondant 1.4 (l'exemple 19) constate que la communication non verbale n'est pas utilisée en Finlande et à cause de cela, il ne l'a pas utilisée en France non plus. Peut-être que l'étudiant trouve les rituels de la communication non verbale trop différents de la communication finlandaise et ainsi, il n'a pas la volonté de les adapter à son comportement. La répondante 1.6 (l'exemple 20) est familière avec les coutumes de salutation à la française, mais cependant, elle ne les effectue pas. La répondante 2.17 explique (l'exemple 21) qu'elle n'utilisait pas les conventions de vouvoiement au début de son année d'échange parce que le nouvel environnement la rendait nerveuse et le tutoiement lui « était plus facile ». La répondante 1.5 (l'exemple 22), par contre, est consciente des routines culturelles, mais elle ne sait pas les utiliser. Cependant, elle a remarqué que l'interlocuteur l'a peut-être considérée comme impolie lorsqu'elle ne suivait pas des routines culturelles. Comme plus spécialement les conventions non verbales font souvent partie de l'identité culturelle et de la personnalité, les locuteurs peuvent, même s'ils étaient conscients de ces conventions, renoncer à les utiliser s'ils sont perçus comme trop différents et étrangers à la culture source. De la même manière, les locuteurs natifs n'acceptent pas nécessairement que les locuteurs interculturels imitent leurs conventions de l'interaction. (Byram 1997 : 94.)

3.2.2. Relativisation des valeurs

Pour qu'un locuteur puisse développer les qualités qui font partie du *savoir être*, il doit avoir la volonté de prendre des risques et de s'éloigner des conventions familières (Deardorff 2011 : 38). En d'autres mots, il est question de la capacité d'un individu de s'ouvrir vers l'altérité, de s'intéresser aux différentes cultures et d'abandonner les points de vue centrés sur la culture de l'individu (Byram, Grybkova et Starkey 2002 : 13). Ces points de vue sont le plus souvent issus des groupes sociaux où l'individu est né et socialisé. Lorsque ces conventions — considérées comme naturelles — sont

questionnées après les rencontres avec l'Autre, la compétence interculturelle et surtout le *savoir être* sont développés. (Alfred, Byram et Fleming 2003 : 3.)

23. *Quand nous avons rencontrés après n'avoir pas vu dans un an nous avons bien sûr fait les bisous. J'étais déjà habituée à cela mais le premier fois c'était bizarre.* (1.11)

24. *Tout d'abord, j'ai mieux compris la différence des gros-mots en finnois et en français. En fait, en Finlande les gros-mots ont une puissance énorme alors qu'en France c'est presque normal d'entendre un professeur dire « putain ». Je ne suis plus choquée.* (2.28)

25. *Quand je suis rentrée j'ai trouvé que les relations proches sont un peu lointaines parce qu'on ne fait pas les bises en Finlande.* (2.17)

Cette relativisation des valeurs est montrée dans les exemples 23, 24 et 25 où les locuteurs ont rencontré des conventions françaises qui diffèrent de celles à la culture finlandaise. Ainsi, ils ont dû questionner leurs propres attitudes envers les habitudes étrangères et comprendre que les valeurs sont relatives et fortement liées au contexte culturel. En d'autres mots, il s'agit de relativiser ses conceptions et sa propre vision du monde et « réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture » (Byram, Grybkova et Starkey 2002 : 13). La personne est capable de laisser de côté ses propres croyances et attitudes, comme aussi les défiances et les jugements envers le comportement et les valeurs de l'interlocuteur (Byram 1997 : 34). Le locuteur s'intéresse à trouver de nouvelles perspectives aux phénomènes familiers et étrangers dans sa propre culture et dans celle de l'autre. Cela ne veut pas dire que ces phénomènes sont compris seulement lorsqu'ils sont assimilés dans les pratiques de sa propre culture, mais par contre, le locuteur interculturel cherche à trouver comment ces phénomènes fonctionnent du point de vue de l'autre. Il est capable de voir les phénomènes dans sa propre culture qui ne sont pas familiers à l'autre et il ne donne pas priorité automatiquement à ses propres attitudes. Il questionne les valeurs et les présuppositions issues de son propre environnement culturel. Cette qualité réfère à la capacité de chercher constamment des valeurs tenues pour acquises dans sa propre culture et de comparer ces faits avec les perspectives de l'interlocuteur. (*id.*, p. 58.) Par exemple, la répondante 1.11 (l'exemple 23) reconnaît que la première fois, les conventions de salutation lui semblaient bizarres. Cependant, la coutume lui était parfaitement acceptable après s'y être habituée. L'exemple 25 porte également sur les conventions de salutation : l'étudiante, après son année d'échange en France, voit les coutumes finlandaises sous un angle différent et questionne les normes finlandaises. Dans

l'exemple 24, le locuteur était choqué que son professeur en France s'était adressé à elle agressivement et avait utilisé un gros mot dont l'équivalent en Finlande par un professeur serait extrêmement fort. Ce locuteur était capable de comprendre comment les conventions qui lui sont étrangères peuvent avoir une utilisation différente dans une autre culture. Bien sûr que cet exemple est assez contradictoire, comme le comportement d'un professeur dans la situation était inadmissible également dans un contexte français. Cependant, l'accent est mis seulement, en ce qui concerne cet exemple, sur l'usage des gros mots en France et non sur le comportement du professeur.

Selon notre analyse, la relativisation des valeurs et attitudes — qui constitue une partie essentielle du *savoir être* — est présente dans 13 récits. Naturellement, cela ne veut pas dire que le reste des étudiants ne seraient pas capable de relativiser leurs valeurs, mais peut être que dans leurs récits, ces faits n'étaient pas pertinents ou les instructions pour la rédaction des récits ne les a pas fait penser à ce type de faits. Parmi les 13 récits où la relativisation est présente, il existe quelques exemples dont l'analyse est difficile à cause de la maigre description du phénomène :

26. *De plus, je savais que les Français font des bisoux, alors je n'étais pas embarrassée de cela.* (1.14)

Ce type d'exemples est quand même considéré comme une preuve de la relativisation des valeurs dans notre analyse. Nous constatons que la répondante 1.14 (l'exemple 26) est consciente des différentes conventions entre les cultures et elle est capable de relativiser ses attitudes envers les différentes conventions du comportement : elle « n'est pas embarrassée » par cette différence.

Dans le cadre d'une rencontre avec l'altérité, il s'agit de mettre en doute les attitudes, les valeurs et les comportements qui sont considérés comme naturels. Cela peut avoir deux résultats différents : soit la situation du conflit où deux perceptions du « normal », c'est-à-dire celles de deux participants, sont perçues comme incompatibles. Mais cela peut également aboutir à une situation d'acceptation de la différence où les propres perceptions sont constatées comme « culturelles » plutôt que comme « naturelles ». (Byram et Zarate 1996 : 7.) Alors, le résultat de la deuxième situation serait l'apprentissage interculturel. L'acceptation de la différence est assez fréquente parmi les récits : 10 répondants décrivent ce type de situation. Par contre, aucune situation de conflit n'existe dans les récits.

27. *Je pense qu'en fait tous les rencontres que j'ai raconté sont liés aux cultures. En Finlande on ne fait pas des bises et on n'a pas les habitudes du vouvoiement assez permanents qu'en France. (2.17)*

28. *Mais je crois que la plupart des situations avec elle a liés aux deux cultures différentes, deux façons différents de penser. Il y a de choses en Finlande et les manières qui existe pas en France. (1.3)*

Dans ces deux exemples, les différences perçues entre les cultures sont clairement constatées comme culturelles. Les étudiantes comprennent qu'il existe différentes conceptions qui ont un effet sur le comportement de l'interlocuteur. Néanmoins, elles ne considèrent pas leurs propres conceptions comme normales et celles de l'autre comme anormales, mais la différence entre les cultures est acceptée et elles sont capables de laisser de côté les attitudes centrées sur leur propre culture.

Dans les récits, il existe deux rencontres où le répondant se trouve dans une situation qui est contradictoire avec ses propres valeurs et opinions.

29. *Une différence culturelle qui affectait mes sentiments était ceci. (...) (il) avait arrivé par la voiture : quand même ce n'était pas un problème pour lui de boire deux bières, une desquelles était très forte en plus. Je pensais que c'était irresponsable de (...) [lui], mais quand même j'avais déjà remarqué que l'habitude de cette type est très ordinaire à Liège et cela me faisait plus calme. (2.30)*

30. *Mais honnêtement, il y a encore beaucoup de choses que j'ai du mal à comprendre dans ses opinions et ses attitudes concernant, par exemple les juifs qu'il hait d'une façon vraiment débile. Bon, les opinions sont liées au contexte culturel – même si cela ne les rend pas acceptable toujours. (2.31)*

Dans ces exemples, il est évident que les étudiants savent relativiser leurs attitudes et qu'ils sont capables de voir la liaison du comportement de l'interlocuteur dans son contexte culturel, même si leurs propres attitudes sont contraires et même s'ils ne peuvent pas approuver complètement les valeurs de l'interlocuteur. Bredella (2003 : 39) signale que la capacité de relativiser ses propres valeurs n'implique pas que les propres attitudes et valeurs d'un individu sont sans importance dans l'interaction. Par contre, selon Bredella (*ibid.*), le processus de compréhension exige la négociation entre la perspective interne et externe — c'est-à-dire la capacité de voir la situation du point de vue de l'autre, mais aussi de son propre point de vue. Cette négociation se produit lorsque les perspectives de l'Autre sont questionnées. Finalement, l'individu doit décider s'il veut être d'accord avec son interlocuteur. Ainsi, garder un œil critique envers les attitudes et les valeurs constitue une composante importante de la compétence

interculturelle. Evidemment, la notion de relativisation des valeurs ne signifie pas que toutes les opinions et valeurs doivent être tolérées au nom d' « interculturalité ».

3.2.3. Le décentrage

Une des propriétés centrales du *savoir être* est l'aptitude à «se décentrer». Il s'agit de voir la situation du point de vue d'une autre personne, d'une personne extérieure. L'individu est capable de prendre — ou bien, d'imaginer — la perspective de son interlocuteur, se mettre à sa place et de laisser de côté ses propres points de vue concernant la situation. (Byram 1997 : 34.) Bien sûr que cela n'est pas possible parfaitement : une perception complètement objective des sentiments de l'autre ne peut jamais être achevée.

Dans les instructions pour la rédaction des récits, il était demandé aux étudiants de réfléchir aux sentiments de l'autre personne pendant la rencontre. La plupart des répondants (26) ont analysé les perspectives de leur interlocuteur. En premier lieu, ces réflexions révèlent très clairement la capacité des étudiants de se mettre à la place de l'autre personne et de voir leur propre comportement du point de vue d'une personne extérieure.

31. *Je n'osais pas faire des bises même si je savais que c'était la coutume. Peut-être je semblait un peu distante à cause de cela. (1.6)*

32. *Mais je compris que ça peut sembler un peu drôle pour lui. Et après un peu de temps j'ai aussi ri pour la même situation. Ce n'était pas ça grave. (2.24)*

33. *Il y avait plusieurs fois que je n'ai pas compris ce qu'elle m'a dit. Je pensais qu'elle va être frustrée et je ne voulais pas demander chaque fois si j'ai mal compris. (2.16)*

Les deux premiers exemples sont liés aux conventions françaises que les étudiants n'ont pas utilisées de façon appropriée dans la situation. En fait, les deux récits traitent du même phénomène : pour les Finlandais, les coutumes de salutation — c'est-à-dire les bisous — semblent étrangères. Même si les étudiantes sont au courant de cette habitude, il est difficile de les adapter au comportement dans une rencontre interculturelle. Ce genre de comportement correspond également à la notion de routine culturelle par Lüger qui était étudié dans le sous-chapitre 3.2.1. De plus, les répondantes 1.6 et 2.24 (les exemples 31 et 32) savent se mettre à la place de leurs interlocuteurs et elles peuvent imaginer comment la situation apparaît pour eux. Cependant, les résultats de leur réflexion sont différents : la répondante 1.6 (l'exemple 31) trouve que son

comportement donne une impression d'une personne introvertie. Pour elle, la situation était difficile à cause de la barrière linguistique et la suite de la rencontre a peut-être même renforcé cette impression :

34. *Un peu plus tard, nous étions assis dans un café. Les parents parlaient beaucoup avec mon amie. Malheureusement, ils parlaient très vite et je ne comprenait quère de la discussion.* (1.6)

Par contre, pour la répondante 2.24 (l'exemple 32), il s'agit plutôt d'une expérience agréable de prendre la perspective de l'autre et de s'éloigner de sa propre perspective : elle s'est aperçue que « ce n'était pas ça grave ». Pour la répondante 2.16 (l'exemple 33), le fait de voir son propre comportement du point de vue extérieur avait un effet négatif sur son comportement : pour ne pas irriter son collègue, elle ne voulait plus vérifier si elle avait bien compris les instructions. Cependant, cette rencontre a abouti à une idée importante qui peut être constatée comme apprentissage interculturel (l'exemple ci-dessous). Ce type d'apprentissage est examiné plus en détail dans le sous-chapitre 4.2.

35. *Finalemnt, j'appris que c'est mieux pour demander si on ne comprend pas que présenter qu'on a bien compris.* (2.16)

Dans la plupart des exemples concernant la capacité de changer la perspective, les répondantes analysent les sentiments de l'interlocuteur.

36. *Quant aux Français, je pense qu'ils se sentaient un peu frustrés parce qu'ils ont dû « prendre le premier pas » tout le temps.* (1.1)

37. *Je crois que le client Français, il se sentait surpris lorsqu'il est allé dans une boutique en France mais la vendeuse ne parlait pas parfaitement le français. Il a du se sentir confus quand il ne pouvait pas avoir le produit qu'il voulait et en plus, il n'a pas compris pourquoi la situation était telle. À cause de la confusion dans sa tête, il s'est mis en colère.* (1.9)

Ces exemples correspondent également à la notion d'empathie qui est visible dans sept récits. Byram ne traite pas explicitement de l'empathie dans son modèle de compétence interculturelle, mais il peut être constaté qu'elle fait partie de l'habileté de prendre la perspective d'une autre personne. Cependant, le concept d'empathie est traité par plusieurs autres chercheurs du domaine de l'interculturel. Par exemple, d'après Deardorff (2011 : 39), l'empathie joue un rôle important dans le *savoir être* puisqu'elle est centrale pour une communication interculturelle réussie. L'empathie est la qualité de prendre la perspective de l'autre et de se comporter de la façon que cette autre personne

désire. De plus, une personne empathique est capable d'agir de façon acceptable envers les sentiments et les points de vue des autres personnes. Il s'agit de comprendre intuitivement les émotions et les pensées de l'autre et de se mettre dans la perspective de cette personne (Prechtel et Davidson 2009 : 472). Bien que l'empathie corresponde à l'aptitude à imaginer comment l'autre personne se sent, elle ne doit pas être confondue avec le concept de sympathie (Byram 1994 : 28, Gudykunst (1997 [1984] : 271). La différence entre ces deux termes se trouve, selon Byram (1994 : 28), dans l'attachement émotionnel qui est typique de la sympathie. Par contre, l'empathie n'inclut pas forcément les émotions : un point de vue empathique exige une attitude neutre et critique. Cependant, les deux aspects — l'empathie et la sympathie — sont importants en ce qui concerne la rencontre interculturelle.

Notre corpus présente également un exemple (ci-dessous) où la répondante est capable de changer la perspective et de se mettre à la place de l'autre, mais pourtant, cela ne veut pas dire qu'elle approuve le comportement de son interlocuteur qui, à son avis, est complètement injuste. En d'autres mots, les observations de la répondante reflètent l'empathie — au lieu de la sympathie. Comme on l'a remarqué dans le chapitre 3.2.2. (p. 32), dans la communication interculturelle, le locuteur doit décider si l'accent est mis sur la perspective interne — sur la capacité de se mettre à la place de l'autre — ou sur la perspective externe — sur les propres opinions du locuteur. La perspective externe est soulignée surtout lorsque le locuteur choisit s'il s'accorde avec l'interlocuteur. (Bredella 2003 : 40.) L'exemple 38 présente une situation de communication interculturelle où, malgré la capacité de la relativisation, la perspective externe du locuteur est soulignée et il décide de ne pas accepter le comportement de son interlocuteur :

38. *J'ai essayé de me mettre à sa place, comprendre qu'elle est une personne âgée mais son comportement n'a pas été juste. Elle a peut-être trouvé la lettre officielle choquante et a eu peur qu'elle devrait payer. (2.19)*

En outre, les expériences antérieures d'une personne peuvent l'aider à se mettre à la place de l'autre. L'exemple 39 indique également l'interdépendance des différents savoirs de la compétence interculturelle. Dans l'interaction, l'individu s'appuie sur les connaissances préalables, sur les *savoirs*, pour pouvoir comprendre le comportement de son interlocuteur. Dans la compréhension, par contre, il utilise le *savoir comprendre*. Ainsi, la répondante 1.10 peut s'identifier à la situation de son interlocuteur grâce à ses expériences comme vendeuse où elle a traité les mêmes types de situations :

39. *Je pense que le vendeur n'était pas vraiment content qu'il devait me vendre une carte SIM. Parce qu'il ne parlait pas anglais, il savait que si je ne comprends pas ses questions, on a quelques problèmes. J'ai des expériences comme vendeuse quand le client ne parle pas bien une langue que je comprends et ce n'est jamais facile. (1.10)*

La réflexion sur la véridicité des perceptions des sentiments de l'interlocuteur est rare parmi les récits : un seul répondant mentionne ce point. Bien sûr que ce type de réflexion n'est pas pertinent en ce qui concerne l'objectif de ce travail ou les instructions données aux étudiants pour la rédaction.

40. *Je pense que (...) [il] était heureux de me rencontrer le dernier fois avant que j'étais parti. En plus, il était joyeux de la victoire des belges parce que le match était dur. Je pense que nos perceptions des sentiments de l'autre étaient probablement conforme à la vérité. (2.30)*

Dans la plupart des exemples, les attitudes du répondant envers son interlocuteur sont positives ou neutres et les étudiants essaient véritablement de comprendre leur interlocuteur : les généralisations sont rares. Néanmoins, un répondant décrit les sentiments de son interlocuteur — et les sentiments des Français — de façon généralisante. Peut-être que dans le cas de ce répondant, le séjour dans un pays francophone a seulement renforcé ses préjugés antérieurs à l'égard de la culture française.

41. *À dire quelqu'un pour sa part, je crois que les français pensent que seulement les français savent parler le français et que mon accent était terrible et qu'ils ne voulaient pas l'entendre. (1.4)*

Papatsiba (2006 : 113) note dans son étude des étudiants Erasmus que les étudiants qui n'ont que des rencontres superficielles pendant leur année d'échange ont tendance à généraliser et à considérer les cultures comme homogènes sans qu'ils puissent relativiser leurs perspectives. Concernant notre corpus, il existe des généralisations des Français dans trois récits parmi lesquels un récit est intéressant en particulier. La répondante 1.7 indique qu'elle n'a parlé le français qu'avec les professeurs de l'université.

42. *Mais, j'ai remarqué que les Français ne sont pas très pointilleux avec les horaires (...) On peut le voir aussi à la communication : les Français parlent beaucoup et vite quand les Finnois réfléchissent d'abord et ensuite peut-être parlent. (...) Les Français sont aussi très aimables. Ils utilisent beaucoup plus des mots de politesse que les Finnois, et les hommes sont des gentlemen qui, par exemple, toujours ouvrent la porte pour les femmes. (1.7)*

Dans le récit de la répondante, le sujet des phrases est collectif, « les Français » et les verbes modaux ou les adverbes ne sont pas utilisés pour exprimer la relativisation. Par contre, la répondante emploie le mot « toujours » qui indique souvent une généralisation. Elle donne l'impression que ces faits présentent une « vérité générale » qui concerne tous les Français. Selon Papatsiba (2006 : 113), l'usage des généralisations révèle souvent une perception simplifiée d'un phénomène. Ces perceptions ont tendance à rester à l'esprit longtemps et elles sont difficiles à changer.

Après avoir examiné les aspects de l'ouverture et de la curiosité, de la relativisation et du décentrage, dans le sous-chapitre suivant, nous observerons encore deux aspects de *savoir être*, la tolérance de l'ambiguïté et le choc culturel.

3.2.4. Le choc culturel

La conscience des différents niveaux d'adaptation — comme l'acceptation et l'ajustement — dans une culture étrangère fait partie du *savoir être*. En d'autres termes, le locuteur est capable d'analyser ses propres sentiments d'altérité lors d'un séjour dans un pays étranger. (Byram 1997 : 58.) Cela exige une prise de conscience de soi et une réflexion profonde des sentiments et de l'expérience pour qu'un individu puisse analyser son comportement. L'individu peut apercevoir et analyser ces niveaux d'adaptation simultanément, c'est-à-dire au moment où, par exemple, le choc culturel se produit, ou rétrospectivement. (*id.*, p. 93.)

Certains, par exemple Kaikkonen (2004 : 149), Gudykunst et Kim (1997 [1984] : 269) et Brislin et al. (1986 : 257) constatent que la tolérance à l'ambiguïté constitue une partie importante de la communication interculturelle. Cette qualité réfère à la capacité de traiter des situations même si le locuteur manque beaucoup d'information essentielle pour l'interaction (Gudykunst et Kim 1997 : 269). Brislin et al. (1986 : 257-259) indiquent qu'il existe trois aspects d'ambiguïté dans les rencontres interculturelles. Le premier aspect correspond à la définition de Gudykunst et Kim (1997 [1984] : 269) : les individus sont souvent obligés de se débrouiller dans une rencontre interculturelle avec moins d'information qu'en général. Cependant, ils doivent prendre des décisions et des jugements au cours de l'interaction. Cela peut aboutir à la frustration ou au stress, mais pour réussir à éviter ces sentiments, l'individu doit être capable de deviner et de combler les trous d'information dans l'interaction. Brislin et al. (1986 : 258) constatent

que le développement de la patience est un caractère important en ce qui concerne la tolérance à l'ambiguïté. Dans notre corpus, il existe deux récits où la patience est mentionnée :

43. *Aussi, quand on rencontre avec quelqu'un qui n'a pas la même nationalité et langue maternelle que soi-même, on doit lui aider et essayer d'être patient. (2.27)*

44. *Dans tous les situations où je ne savais pas encore parler de français, la patience m'a aidé beaucoup. (2.26)*

En particulier, l'exemple 44 est directement lié à la notion de tolérance à l'ambiguïté. À l'aide de la patience, la répondante était capable de surmonter une situation difficile où sa compétence linguistique était insuffisante.

En second, les individus sont confrontés à l'ambiguïté lorsque la situation leur semble familière mais que la signification ou la conséquence réelle de cette situation dans la culture étrangère diffère de celle de la propre culture de l'individu (Brislin et al. 1986 : 258). Le troisième aspect de l'ambiguïté se réalise lorsqu'une personne a des attentes prédéterminées de la situation qui ne sont même pas présentes. À cause de cela, l'individu peut mal interpréter des rencontres interculturelles. (*id.*, p. 258-259)

Kaikkonen (2004 : 149) note que l'intolérance de l'ambiguïté rend les rencontres interculturelles très dures. Si l'individu n'est pas capable de comprendre l'ambiguïté des phénomènes, la charge psychique de la rencontre devient lourde et il peut aboutir à un choc. Selon Kaikkonen (*ibid.*), le choc culturel est causé par l'intolérance de l'ambiguïté lorsque l'individu éprouve trop de faits nouveaux et étrangers en même temps et qu'il n'est pas capable de prévoir le comportement de l'interlocuteur. Les caractères du choc culturel peuvent être trouvés dans deux récits :

45. *J'ai senti pendant les rencontres que si je me suis trompé en vouvoient c'est très embarrassant. J'ai dû beaucoup penser à ce que je dis au début. J'ai trouvé que les autres pensaient que je devrais déjà savoir toutes les habitudes. Des fois j'ai senti qu'il y avait beaucoup du monde qui me ne comprenait pas. J'étais incertaine et je ne savais pas comment faire ou reagir dans ces situations nouvelles et étrangères. (2.17)*

46. *Le premier jour quand je suis restée avec la famille j'étais hyper peur et je voulais pleurer parce que je n'ai rien compris et je ne savais pas parler, pas du tout. J'essaie à parler quelque chose avec la maman, mais tous que je savais à dire était le mot super simple, comme « ça va ?, merci, non, oui, bien, bonjour, pardon, quoi et bonne nuit ». Pour moi, c'était une situation effrayant. (2.26)*

Les deux exemples sont liés au début d'un long séjour dans un pays francophone. La répondante 2.17 (l'exemple 45) se sentait incertaine et elle ne savait pas comment se comporter de façon appropriée « dans les situations nouvelles et étrangères ». Ces sentiments correspondent aux arguments de Brislin et al. et Kaikkonen au sujet du choc culturel. La répondante était obligée d'agir même si elle n'avait pas toute l'information nécessaire pour l'interprétation de la situation. De la même façon, la répondante 2.26 (l'exemple 46) éprouvait un choc culturel au début de son année comme fille au pair. Elle décrit des sentiments très forts : « j'étais hyper peur et je voulais pleurer » qui réfèrent à un choc culturel. Cependant, comme nous avons déjà remarqué dans l'exemple 44, la répondante était capable de faire évoluer son comportement et elle a noté que la patience est une qualité importante dans les rencontres interculturelles. En fait, les deux répondantes décrivent dans les récits comment elles étaient capables de surmonter le choc culturel et de s'adapter à une culture française ou belge au cours de leur séjour.

3.3. Savoirs

La deuxième composante de la compétence interculturelle correspond aux *savoirs*. En somme, ils comprennent les connaissances implicites et explicites qu'un individu a acquises pendant l'apprentissage linguistique et culturel : ce sont des connaissances exigées dans le contexte de l'interaction interculturelle (Byram 1997 : 35). Les *savoirs* (les connaissances) sont divisés en deux catégories. La première consiste en des connaissances que les individus ont sur les groupes sociaux et sur leurs traditions, leurs pratiques et leur comportement aussi bien dans leur propre culture que dans la culture de l'interlocuteur. Les savoirs sur les groupes sociaux — les groupes auxquels appartient l'individu et les groupes avec lesquels il est en contact — sont principalement acquis par la socialisation et ils sont conscients et inconscients. Il existe deux types de socialisation : la socialisation primaire qui concerne l'environnement familial et le contexte de l'enfance et la socialisation secondaire qui se réalise le plus souvent au sein de l'éducation formelle et des groupes des pairs. (Byram 1997 : 35.) Selon Byram (*ibid.*), l'identité nationale se développe souvent dans l'éducation formelle. Également, les autres identités sont adoptées pendant la socialisation primaire et secondaire comme par exemple l'identité religieuse, sociale et ethnique. Deux caractéristiques concernant les connaissances des groupes sociaux existent : celles qui sont symboliques, par

exemple les divers modes de salutation ou d'habillement et, deuxièmement, celles qui sont utilisées pour se distinguer des autres groupes sociaux. Par contre, en général, les connaissances sur la culture cible sont acquises par rapport à la culture source, c'est-à-dire que le savoir est acquis en comparant la culture cible avec la culture source. Ce type de connaissances est relatif. Les connaissances sont adaptées au contexte de la culture source et sont contrastées avec le groupe et l'identité nationale. De plus, ces savoirs — le plus souvent ceux qui ont été adoptés pendant la socialisation primaire — peuvent être des stéréotypes et des préjugés. (*id.*, p. 35-36.)

Les *savoirs* comportent la capacité d'un locuteur de concevoir comment les aspects de sa propre culture sont perçus du point de vue de l'autre (Byram 1997 : 96). L'individu est au courant des relations historiques et contemporaines entre son propre pays et le pays de l'interlocuteur. De même, il est conscient des événements, des personnes importantes et des alliances économiques et politiques, comme aussi de différentes interprétations de ces faits, liées à la mémoire nationale des pays. Il connaît aussi les événements, les mythes et les produits culturels marquants de sa propre culture et ceux de la culture de son interlocuteur et la façon dont ils sont présentés dans les institutions publiques. De plus, un locuteur interculturel a des connaissances sur les variétés différentes de la langue et des identités régionales comme aussi des sites géographiques remarquables dans son pays et comment ceux-ci sont perçus par les autres. (*id.*, p. 59.) Cependant, ce genre d'information n'était pas au centre de notre intérêt et par conséquent les étudiants n'étaient pas obligés de traiter de ces faits dans leurs récits.

Dans les récits, les étudiants examinent deux caractères de *savoirs*. En premier lieu, les réflexions sur les différences entre les distinctions sociales entre les cultures finlandaise et française sont observées dans quatre récits. Byram constate (1997 : 36) qu'un locuteur interculturel possède l'information sur les distinctions sociales, c'est-à-dire celles de la classe sociale, de l'ethnicité, de la religion, du sexe, etc., dans les deux pays et sur les façons dont les personnes performant ces identités à l'aide des caractères visibles — comme l'alimentation ou l'habillement — ou des caractères invisibles, par exemple la langue minoritaire ou le comportement non verbal (*id.*, p. 60). Dans les récits, les répondants réfléchissent aux différences qui existent à l'intérieur d'une culture. Il peut y avoir plus de différences entre deux individus issus de la même culture que ceux de deux cultures différentes. Comme le note la répondante 19 dans l'exemple

47, l'identité nationale n'est pas le seul facteur dans une rencontre interculturelle. Les interlocuteurs appartiennent tous à plusieurs groupes sociaux différents. Toutes les identités ne sont naturellement pas activées dans l'interaction, mais celles qui sont pertinentes pour le déroulement de la communication sont présentées.

47. De la rencontre j'ai aussi appris que dans les rencontres interculturelles il y a beaucoup d'autres choses, pas seulement la culture nationale qui peuvent avoir un grand effet. (2.19)

48. C'est pourquoi je pense aujourd'hui que les habitudes ne sont pas si simples comme on croit souvent. À mon avis, l'âge et l'histoire d'une personne influencent comment elle se comporte. Ma famille en France était moderne. Les parents avaient environ un peu plus de 40 ans et la mère travaillait dans un magasin des meubles et le père préparait souvent le dîner à la maison. (1.2)

L'exemple 48 expose que la répondante 1.2 a l'aptitude à distinguer les divers groupes sociaux. La réflexion de la répondante est liée à la confusion qu'elle avait en arrivant chez la famille d'accueil : la répondante a vouvoyé les parents comme on le lui a appris dans l'éducation formelle en Finlande, mais la réponse n'était pas celle attendue (l'exemple 49) :

49. Donc, j'ai dit « Bonjour, madame » et « Bonjour, monsieur » quand j'ai rencontré les parents de la famille. Pour ma surprise, la mère a rit à moi. Elle a pensé que je ne devrais pas les vouvoyer car je serais un membre de la famille pendant mon séjour. J'étais surprise par cet accueil parce que j'avais attendu de quelque d'autre. Mes copains m'ont dit que la situation n'était pas la même dans les autres familles. (1.2)

À la base des exemples 48 et 49, nous pouvons noter que la répondante a fait des remarques sur le comportement des parents de sa famille d'accueil et en a conclu que la famille est « moderne ». De plus, elle comparait ses observations avec celles de ses amies. Après cette réflexion elle en a conclu que les groupes sociaux auxquels appartient l'individu ont un effet sur leur comportement. Ainsi, elle est devenue capable de relativiser ses propres attitudes et présuppositions préalables quant à la culture française.

Dans deux récits, les distinctions sociales sont explorées par l'intermédiaire de l'âge :

50. La seule différence était que j'étais un peu plus réservée et timide qu'elle mais la raison peut être que j'avais 15 ans et elle avait 40 ans. (1.14)

51. J'ai trouvé bizarre que les enfants vouvoient les grands-parents mais bien sûr je l'ai fait aussi. Bientôt les grands-parents m'ont dit que je peux les tutoyer et ça m'a surprit encore plus. (2.17)

La répondante 1.14 (l'exemple 50) constate que la différence entre ses propres sentiments dans la rencontre interculturelle et ceux de son interlocuteur étaient possiblement dus à la différence d'âge. Par contre, la répondante 2.17 (l'exemple 51) était confrontée avec les distinctions sociales concernant l'âge pendant son année d'échange en France. Elle trouvait curieuse le vouvoiement des grands-parents par les enfants qui diffère des conventions en Finlande. La distinction entre le tutoiement et le vouvoiement rend visible les distinctions sociales dans la culture française où l'usage du vouvoiement est plus dominant qu'en Finlande.

La deuxième catégorie des *savoirs* se compose des connaissances sur le processus de l'interaction au niveau individuel et social. Il s'agit de savoir comment, par exemple, les identités sont construites et comment elles fonctionnent dans l'interaction avec d'autres. Ces connaissances réfèrent à l'habileté de reconnaître et d'identifier les conventions communicatives et interactionnelles dans sa propre culture et dans la culture de son interlocuteur. (Byram 1997 : 36.) Le locuteur interculturel connaît également les conventions du comportement, des croyances et de la formalité dans différentes situations : privées ou publiques. Cette deuxième catégorie fournit la base pour une interaction réussie. Cependant, les savoirs sur le processus de l'interaction ne sont pas suffisants en soi, mais ils fonctionnent en relation avec le *savoir comprendre* et le *savoir apprendre / faire*. (*id.*, p. 59-60.) Dans les récits, cet aspect des *savoirs* est assez fréquent : la réflexion sur les conventions de l'interaction et du comportement est présente dans 14 récits.

52. Au début de l'échange le vouvoiement était étranger et difficile pour moi. Bien sûr je l'avais entendu parler en cours mais en réalité c'est très différent. (2.17)

Une grande partie des récits où les *savoirs* sont examinés se concentrent sur les conventions interactionnelles formelles, plus précisément sur les conventions de salutation ou sur le vouvoiement. C'est pourquoi plusieurs exemples ont déjà été évoqués dans le chapitre 3.2.1., où l'engagement des étudiants dans les conventions verbales et non verbales est discuté. Par exemple, les exemples 17, 20 et 22 fonctionnent également comme marques de savoir sur les conventions interactionnelles.

Dans cinq récits, les étudiants spéculent sur les conventions du comportement des Français et ensuite, comparent leurs observations avec la culture finlandaise. Dans les

trois exemples ci-dessous, les conventions du comportement sont liées à l'ouverture et à la loquacité des Français.

53. *Les Français paraissent plus agressifs quant à la conversation et cela peut causer des problèmes. (...) Je pense qu'en Finlande on ne chérit pas "l'art de la conversation". (1.1)*

54. *Si je compare la culture française avec la culture finlandaise, il y a plusieurs différences. Elle m'a accueilli chaleureusement instantanément : nous avons parlé de notre vie et de nos rêves. En Finlande, la situation n'aurait été la même. Les finlandais sont plus silencieux et timides. Il aurait eu besoin de temps pour pouvoir placoter comme ça. (2.18)*

55. *Si j'étais allée chez une famille finlandaise, je pense que tout aurait été très différent. Normalement les enfants finlandais sont plus timides et ils ont besoin de temps d'adapter et accepter une nouvelle personne dans leur vie. Bien sûr les enfants français ont le même besoin, mais pas aussi fortement, je trouve. La culture française est plus ouverte que la culture finlandaise ; tout le monde est bienvenu chez une famille française. (2.27)*

Les répondantes considèrent les Français comme « plus agressifs quant à la conversation », « plus ouverte » et les visiteurs sont accueillis « chaleureusement instantanément ». Comme l'indique la répondante 2.27 (l'exemple 55) : « tout le monde est bienvenu chez une famille française ». En revanche, le comportement des Finlandais est vu comme « plus silencieux et timide », « ils ont besoin de temps s'adapter et accepter une nouvelle personne dans leur vie » et de plus, « en Finlande on ne chérit pas « l'art de la conversation » ». Sajavaara et Lehtonen (2011 : 188) notent que les Finlandais ont tendance à considérer les caractéristiques nationales — telles que le silence — comme négatives. Les caractéristiques des autres citoyennetés sont, par contre, jugés « internationales » et positives. Dans ces exemples, ce ne sont pas les Français qui trouvent les Finlandais silencieux, mais les Finlandais eux-mêmes.

Dans quelques récits, les conventions interactionnelles dans la culture finlandaise sont observées. L'exemple 56 indique que les connaissances sur les conventions du comportement sur sa propre culture sont également importantes pour l'interaction réussie : une grande partie des conventions sont communes aux deux cultures. Cet exemple montre également la relation entre les *savoirs* et le *savoir comprendre* : l'individu utilise les connaissances préalables pour découvrir comment agir dans la situation (Byram 1997 : 36).

56. *En Finlande on fait les signes de tête – je faisais ça aussi en France. J'utilisais les expressions faciales pour montrer ce que je voulais dire. (2.16)*

Pour la répondante 1.3 (l'exemple 57), les conventions de la communication non verbale étaient si difficiles qu'elles l'ont empêchée de comprendre son interlocuteur. Ainsi, l'assertion mentionnée auparavant que les *savoirs* sont essentiels pour une communication réussie semble être exacte.

57. Elle avait un accent du sud, elle parlait très vite et « avec les mains », etc. Pour moi la communication non-verbale vient pas si naturellement et il arrivait assez souvent que j'avais pas compris ce qu'elle voulait dire. (1.3)

3.4. Savoir comprendre

Pour qu'un individu puisse comprendre les connotations et les allusions de l'information, il a besoin d'un *savoir comprendre* qui renvoie à l'habileté d'interpréter et d'identifier les relations entre les concepts (par exemple les significations, les croyances et les pratiques culturelles) (Byram 1997 : 37). De plus, il renvoie à la capacité de traduire les documents pour les personnes issues des autres cultures. Byram utilise le terme *document* dans un sens très vaste. Par le terme, il comprend tous types de textes écrits, mais également les situations d'interaction et la communication orale. Le *savoir comprendre* est lié à l'habileté de l'apprenant à utiliser les connaissances déjà acquises dans l'interprétation des énoncés ou des textes. Ces connaissances peuvent être apprises de façon formelle ou informelle. Lorsqu'un individu interprète un document issu de son propre contexte culturel, il combine le plus souvent les informations conscientes et celles qui sont prises pour acquises. Un locuteur interculturel est capable d'identifier les valeurs ethnocentriques dans un document et il connaît les façons dont ces valeurs sont assimilées dans la culture par la socialisation. (Byram 1997 : 37.) Cette qualité d'appliquer des connaissances préalables dans l'interaction était visible dans onze récits.

58. Pour dire quelqu'un des connaissances préalables, j'ai lu le livre « Sivistyksen käsikirja » par Dietrich Schwanoty et dans ce livre on dit qu'en France on doit absolument dire « Madame/Monsieur » quand on parle à quelqu'un. (...) Alors, je disait comme ça. Je ne suis pas sûr, est-ce que c'était nécessaire. (1.4)

Le répondant 1.4 est le seul parmi les étudiants qui utilise et mentionne des sources pour renforcer ses affirmations. Dans son récit, il réfère également à un site d'Internet où il a trouvé des informations sur les différences entre les cultures française et espagnole. Ensuite, il utilise cette information pour justifier ses arguments sur les caractéristiques de la culture française. Dans l'exemple 58, il décrit comment il a basé son

comportement dans les rencontres avec des Français sur un livre « Sivistyksen käsikirja ».

Deux répondantes mentionnent un contexte formel, précisément les cours de français comme la source de leurs connaissances préalables utilisées dans une rencontre interculturelle :

59. *Au début de l'échange le vouvoiement était étranger et difficile pour moi. Bien sûr je l'avais entendu parler en cours mais en réalité c'est très différent (...) Je trouve que l'information est importante mais en pratique toutes les choses différent des imagination qu'on avait avant. (2.17)*

60. *À l'école en Finlande, nous avons parlé de la culture française et l'enseignante nous a dit que le vouvoiement fait partie de la cette culture comme on sait généralement. (1.2)*

Néanmoins, les deux répondantes remarquent au cours de leur rencontre que l'information préalable ne correspond pas nécessairement à la réalité. Ainsi, le comportement de ces deux répondantes montre leur flexibilité envers le *savoir comprendre* : elles sont capables de modifier leur conduite au cours de l'interaction pour qu'elle corresponde aux exigences de la situation.

Les connaissances préalables de la répondante 1.14 (l'exemple 61) sont liées à l'information personnelle de son interlocuteur qu'elle pouvait employer dans l'interprétation des énoncés. Au lieu de se concentrer sur le contenu du message, elle pouvait focaliser son attention sur la forme, sur l'accent de son interlocuteur. De plus, elle mentionne les conventions de salutation avec lesquelles elle était familière : elle n'était pas « embarrassée de cela »

61. *J'avais quelques connaissances préalables qui m'ont aidée dans la situation. Par exemple, je savais plusieurs choses de sa famille, alors quand elle a commencé d'en parler au début de rencontre, je savais déjà ce qu'elle disait et je pourrais plus concentrer à comprendre son accent lyonnaise. De plus, je savais que les Français font des bisoux, alors je n'étais pas embarrassée de cela. (1.14)*

62. *La situation n'était pas totalement désagréable à grace du fait que j'avais parlé des même choses déjà plusieurs fois en anglais, mais j'ai remarqué qu'il y avait beaucoup de nouvelles choses que je n'avais pas sû en français. (...) mais aussi dans la situation il y avait beaucoup de choses qui m'ont remporté encore en France d'une façon ou d'une autre. Je pouvais partager quelques expériences de la France avec ces personnes, par exemple je leur ai dit de mes visites à Lyon et eux, ils m'ont dit qu'ils venaient de Lyon. (2.29)*

Par contre, la répondante 2.29 (l'exemple 62) était capable d'exploiter ses connaissances sur la langue anglaise. De plus, ses propres souvenirs de la France et de Lyon l'ont aidé dans la situation : elle pouvait partager ses expériences personnelles avec les touristes français ce qui a peut-être d'une part renforcé ses sentiments positifs à l'égard de la situation :

63. (...) *mais la chose la plus importante est que ça me faisait beaucoup de plaisir et aussi que les touristes sont partis heureux de l'église.* (2.29)

D'ailleurs, l'individu confronte non seulement des concepts qui sont traduits facilement, mais aussi des dysfonctions et des faux-amis (Byram 1997 : 37). *Le savoir comprendre* réfère à la capacité d'identifier ce type de présuppositions dans un document ou dans l'interaction entre des personnes et à l'habileté d'agir comme un médiateur entre les interprétations contradictoires et d'expliquer les malentendus et leurs origines du point de vue des différentes cultures présentes dans la situation. (*id.*, p. 61.) Dans les récits, les répondants ne rapportent pas ce type de situations conflictuelles où ils ont agi comme médiateur entre les cultures. Cependant, les descriptions sur les malentendus et la compréhension sur l'origine des échecs sont assez fréquentes dans les récits : neuf répondants décrivent les méprises présentes dans la situation.

64. *Le professeur me détestait, il me voyait comme un danger, comme si je me moquais de lui et de son cours. La vérité c'est que je n'arrivais pas à suivre ses cours malgré tous mes efforts. Et ça, il ne voulait pas le comprendre. (...) Le professeur nous dicte de longues chiffres que nous devons écrire. Je commence à paniquer car je ne comprends rien. Je regarde ma feuille toute vide devant moi. Le professeur le remarque. Je n'écris pas donc je n'aime pas son cours. C'est comme ça qu'il pensait.* (2.28)

65. *Je crois que le client Français, il se sentait surpris lorsqu'il est allé dans une boutique en France mais la vendeuse ne parlait pas parfaitement le français. Il a du se sentir confus quand il ne pouvait pas avoir le produit qu'il voulait et en plus, il n'a pas compris pourquoi la situation était telle. À cause de la confusion dans sa tête, il s'est mis en colère.* (1.9)

66. *Je pense qu'il y avait les similitudes de notre conduite car nous deux avons pensé que nous devons saluer l'autre avec une manière amicale. Le différence est que nous avons fait comment notre culture nous avons appris. Les façons de saluer, concernant dans mon texte, sont vraiment différentes en Finlande et en France.* (2.24)

Les exemples ci-dessus indiquent trois approches différentes de l'explication et de la compréhension des malentendus. La répondante 2.28 (l'exemple 64) constate que le malentendu est dû au professeur qui croyait qu'elle n'aimait pas son cours, même si la raison était qu'elle n'arrivait pas à le suivre. La répondante 1.9 (l'exemple 65), en revanche, montre une grande compétence d'empathie dans son récit où elle étudie les

raisons pour lesquelles son interlocuteur est devenu frustré et s'est mis en colère pendant la rencontre. Selon elle, la source du malentendu se trouve dans son incompetence linguistique. Dans l'exemple 66, la répondante 2.24 a conclu que les malentendus dans leur communication étaient causés par leurs différentes approches culturelles : la situation d'échec était due aux deux locuteurs.

Finalement, nous traiterons une situation intéressante qui est liée au malentendu mais non au niveau du contenu, comme les exemples précédents, mais au niveau « auditif ».

67. Ce qui m'est étonné était que après environ une heure de conversation, (...) [il] m'a demandé si je bégaie normalement ! J'ai répondu que non, c'était justement que j'étais très fervent de parler mais c'était difficile temps en temps de trouver le mot français correcte, et pour cela, il trouvait mon langage comme celui d'un bègue. (2.30)

L'exemple 67 présente une situation de malentendu due à la compétence linguistique de l'autre personne. Ce qui est intéressant est le fait que la situation n'aboutit pas à une incompréhension mais que l'interlocuteur a mal entendu la parole de la personne à cause de la façon de parler. Cependant, le répondant est capable d'expliquer le malentendu et il comprend l'origine de cette méprise.

3.5. Savoir apprendre / faire

Le *savoir apprendre* renvoie à l'aptitude à s'adapter à un nouvel environnement culturel : il s'agit de découvrir les concepts et les valeurs comme aussi les processus de l'interaction dans d'autres cultures (Byram 1997 : 53). Il renvoie à la capacité de reconnaître et d'élaborer de nouveaux phénomènes dans un contexte, linguistiquement ou culturellement, proche ou éloigné et de comprendre les relations entre eux. Ce savoir est mis en œuvre quand l'individu n'a pas de connaissance antérieure sur le phénomène en question. Le *savoir apprendre* fonctionne de manière similaire dans différents contextes, mais dans les pays culturellement les plus éloignés, il peut être difficile de reconnaître les nouveaux phénomènes. (*id.*, p. 38.) Comme on l'a constaté dans le chapitre 3.3, le *savoir apprendre* fonctionne en coopération avec les *savoirs* et le *savoir comprendre*. Par conséquent, les exemples concernant ces savoirs englobent souvent également le *savoir apprendre*. En outre, la réalisation du *savoir apprendre* est quelquefois difficile à discerner dans les récits parce qu'il n'est pas toujours évident si les connaissances des étudiants sont préalables ou acquises pendant l'interaction — ce qui est les cas du *savoir apprendre*. Les étudiants ont été informés de réfléchir sur les

faits appris pendant la rencontre. La plupart des phénomènes examinés par les répondants sont des choses attitudinales qui appartiennent plutôt à la catégorie de l'apprentissage interculturel qui est étudié en détail dans le chapitre 4. L'extrait du récit ci-dessous présente un exemple de ce type d'apprentissage :

68. *J'ai appris comment il faut gérer la situation comme vendeuse si tout ne va pas comme le client souhaite. J'ai compris que les Français n'ont pas peur de dire ce qui ne va pas bien et qu'il faut le comprendre pour rester calme dans une telle situation. Si on comprend les différences culturelles, on a moins de problèmes.* (1.9)

Le *savoir apprendre* peut se réaliser de façon interprétative ou instrumentale. Dans le cadre instrumental, le savoir se réalise par une capacité à profiter des institutions qui facilitent le contact avec d'autres pays et cultures (Byram 1997 : 53) Le savoir est lié aussi à la capacité de la recherche d'information et de l'analyse des différentes interprétations incluses (*id.*, p. 63). D'ailleurs, le savoir, d'ordre instrumental, se voit par l'habileté de suivre les restrictions du temps et de l'espace, par exemple l'arrivée à l'heure, présentes dans la culture cible. De plus, l'individu sait « repérer des situations d'initiation (arrivée d'un nouveau venu, accession à un nouveau rang), des rites de passages (religieux, corporatifs, scolaires) et leurs enjeux » (Byram et Zarate 1997 : 20). Cependant, dans le corpus, il n'existe aucune rencontre où le côté instrumental du *savoir apprendre* est traité.

Par contre, d'ordre interprétatif, le *savoir apprendre* se réalise dans l'identification des connotations verbales de l'interaction et dans l'utilisation de ces faits de façon acceptée dans les situations variées. En ce qui concerne la communication non verbale, le locuteur interculturel est capable de découvrir les différentes connotations comme l'utilisation des gestes et l'espace personnel dans la culture. (Byram 1997 : 62.) Le *savoir apprendre*, au niveau interprétatif, se voit dans six récits. Cependant, la réflexion plus profonde sur l'apprentissage est absente dans les textes. Les étudiants mentionnent très généralement qu'ils ont appris « des choses » ou « de nouvelles connaissances » liées à la culture française (l'exemple 69) ou à la langue (les exemples 70 et 71). Par conséquent, il est impossible d'examiner le *savoir apprendre* des répondants.

69. *Je crois que je n'ai pas acquis de nouvelles connaissances concernant de la langue français, mais j'ai appris beaucoup de choses au culture francophone.* (1.12)

70. (...) *peut-être j'ai acquis de nouvelles connaissances de parler du travail et en travail.* (2.25)

71. *Pendant la situation j'ai appris quelque nouvelle vocabulaire. (2.23)*

Le *savoir apprendre* réfère à l'habileté d'utiliser une gamme de techniques de questionnement, dans l'interaction, pour découvrir les allusions, les connotations et les présuppositions d'un nouveau phénomène, de les tester et puis d'établir les relations entre les phénomènes (Byram 1997 : 62). Ce fait est important spécialement dans les situations où l'interlocuteur est incapable d'expliquer les connotations implicites ou évidentes. Dans deux extraits tirés du corpus (les exemples 73 et 74), cette capacité est visible — mais seulement partiellement.

73. *Ce n'était pas la situation que j'ai décrit, mais je crois que le tutoiement est en train de devenir plus courant en France. Moi, j'ai été tutoié quelque'un fois en France. (1.4)*

74. *J'ai essayé regarder comment les autres font les choses dans les situations comme celles-là. J'ai suivi les autres. (...) J'ai demandé quelque fois mais j'ai appris rapidement en suivant les autres. (2.17)*

Les répondants n'utilisent pas diverses techniques de questionnement. En revanche, la répondante 2.17 (l'exemple 74) mentionne même qu'elle « ne voulait pas demander tout le temps » : elle teste les nouvelles connaissances en suivant les autres et ensuite, elle a l'aptitude à établir des relations entre les conceptions. Le répondant 1.4 (l'exemple 73) établit de nouvelles connaissances en suivant le tutoiement dans différents contextes en France et à la base de sa propre expérience, il constate que « le tutoiement est en train de devenir plus courant en France ».

Le *savoir apprendre* est connecté au *savoir faire*, parce qu'une grande partie de la découverte de nouvelles informations se passe dans l'interaction. Le *savoir faire* est la capacité d'intégrer les *savoirs*, le *savoir apprendre* et le *savoir être* dans une rencontre interculturelle : il est question de la réalisation des savoirs. Dans l'interaction, un locuteur interculturel sait estimer la proximité entre les cultures présentes dans la situation et à l'aide de cela, il est capable de s'appuyer sur les savoirs exigés pour que la compréhension soit assurée et les malentendus soient évités. L'individu doit s'appuyer sur les connaissances déjà existantes (les *savoirs*), avoir une attitude sensible et ouverte vis-à-vis de l'autre (le *savoir être*). Également, il doit être préparé à accueillir et à interpréter la nouvelle information (le *savoir apprendre*), maintenir la relation avec l'interlocuteur, tolérer l'incertitude et les malentendus et, finalement, agir comme un médiateur interculturel entre les cultures. (Byram 1997 : 38.)

4. Locuteur interculturel

Byram (1997 : 32) introduit le concept de « locuteur — ou médiateur — interculturel » qui réfère aux locuteurs participant à une communication interculturelle. La maîtrise d'une langue comme un locuteur natif n'est pas le but de l'apprentissage mais l'étudiant doit être évalué comme « l'intermédiaire culturel ». Il est un acteur social et lorsqu'il rencontre de nouvelles cultures, il assimile un nouveau statut social qui se compose de deux rôles. Premièrement, il représente sa propre culture — le rôle qui lui est donné par le regard des autres — et deuxièmement, il apprend les conventions et les rituels de la nouvelle culture (*id.*, p. 10). En d'autres termes, l'apprenant est vu comme un agent actif entre sa culture d'origine et celle de la langue cible (*id.*, p. 12). Dans ce chapitre, nous étudierons le concept de locuteur interculturel et les notions qui y sont liées : le rôle de la langue, l'apprentissage interculturel et le « troisième espace ». Dernièrement, les différents niveaux de représentation de Riessman sont brièvement examinés.

4.1. L'usage du français

L'usage d'une langue étrangère est fortement lié au contexte. En général, l'apprenant utilise la langue étrangère dans trois contextes : en contact avec un locuteur natif de la langue cible, en contact avec un locuteur non natif de la langue cible — c'est-à-dire la langue comme *lingua franca* — et dernièrement, un apprenant peut utiliser la langue en contact avec les gens issus de son propre pays, mais qui sont d'origine d'un groupe ethnique différent (Byram 1997 : 19, 22). À l'égard de la compétence interculturelle, l'accent est mis sur l'interaction au lieu des capacités purement linguistiques, c'est-à-dire que la communication avec un locuteur natif n'est plus vue comme la norme ou comme l'idéal, mais l'usage d'une langue comme *lingua franca* est tout autant apprécié. L'objectif de l'enseignement interculturel est que le rôle d'un apprenant n'est plus d'imiter le locuteur natif mais d'être un interlocuteur égal et signifiant dans la situation de communication. Le locuteur non natif peut même avoir un avantage sur le locuteur natif dans la communication : il connaît aussi bien sa propre culture que la culture cible. De plus, le concept de locuteur natif est imprécis : les locuteurs natifs d'une langue ne sont pas des locuteurs idéals ou parfaits de la langue. Dans une interaction culturelle, les locuteurs ont des rôles sociaux différents qu'ils auraient dans une interaction avec une personne parlant la même langue. (*id.*, p. 21.)

L'analyse des récits indique que, malgré les objectifs interculturels, les difficultés liées à la compétence linguistique causent des problèmes le plus souvent dans le cadre des rencontres interculturelles. Les sentiments négatifs envers l'utilisation de la langue française sont fortement présents dans les récits. 17 étudiants traitent des émotions de l'incompétence linguistique ou d'autres sentiments négatifs liés à l'usage du français. Par contre, les sentiments positifs envers l'utilisation du français se voient dans 13 récits. Parmi ces récits, il y a sept textes où les deux approches — négatives et positives — peuvent être trouvées. Ces rencontres démontrent aussi l'apprentissage interculturel des étudiants et par conséquent, ces exemples sont examinés plus en détail dans le contexte de la notion d'apprentissage interculturel, dans le sous-chapitre 4.2.

Les sentiments négatifs envers l'usage du français sont divisés en trois groupes. Premièrement, les répondants mentionnent des raisons causées par leur propre incompétence linguistique.

75. Bien sûr, j'étais un peu nerveuse parce que je devais parler français ou anglais avec elle et j'avais lu français seulement cinq ans. (1.14)

76. J'étais un peu nerveuse de parler avec eux, spécialement parce que mon oncle leur a dit que j'étudie le français et j'en suis très bonne. (1.12)

77. Donc, je suis devenue frustrée aussi – je trouvais que je n'étais pas capable de communiquer en français. (2.21)

78. Dans cette situation, je crois que moi et le Français, nous étions frustrés de ma capacité de parler français et du comportement de l'autre personne. On ne se sentait pas heureux à la fin de la situation. (1.9)

Huit répondants mentionnent des sentiments de nervosité, de frustration et de peur envers la rencontre interculturelle. Pour eux, c'est la langue qui pose des problèmes : la rencontre en soi ou les nouvelles personnes ne provoquent pas des sentiments négatifs, mais les étudiants sont incertains de leur compétence linguistique. L'enseignement des langues étrangères devrait viser à promouvoir les sentiments positifs envers l'expression orale pour que ce genre d'émotions puisse être évité. Si les apprenants sont familiers avec les situations de communication et s'ils affrontent les sentiments qui y sont liés déjà dans le contexte scolaire, il leur est plus facile de s'adapter aux rencontres interculturelles « réelles ».

De plus, six étudiants expriment un sentiment d'incompétence linguistique qui empêche la communication interculturelle.

79. *Je n'arrivais pas à expliquer la situation dans la meilleure façon possible à cause des problèmes que j'avais encore avec la langue française. (1.9.)*

80. *Au début, la communication était un peu difficile parce que la langue était encore dure pour moi. (2.16)*

81. *Le début d'interaction ne s'est pas bien déroulée à cause des problèmes de compréhension et parce que je ne savais pas bien parler le français. (2.17)*

82. *J'essayais d'expliquer en français ce que je cherchais mais j'avais mal à trouver les mots pour m'exprimer. (2.21)*

Les étudiants trouvent qu'ils ne sont pas capables de participer complètement à la situation de communication à cause des problèmes causés par l'incompétence linguistique. Cependant, à l'aide des expériences positives dans l'usage du français, ces perceptions négatives peuvent changer.

Le deuxième groupe de récits où les sentiments négatifs envers l'usage du français sont visibles consiste en trois répondants qui affirment que les interlocuteurs exigent une maîtrise parfaite du français. Là, les répondants supposent que leurs interlocuteurs ne tolèrent pas leur incompétence linguistique ce qui mène à une rencontre mal réussie.

83. *À dire quelqu'un pour sa part, je crois que les français pensent que seulement les français savent parler le français et que mon accent était terrible et qu'ils ne voulaient pas l'entendre. (1.4)*

En outre, une étudiante énonce qu'elle ne parle pas français parce que les autres le parlent plus couramment qu'elle.

84. *Je sais que je devrais parler plus en français mais je n'ose pas parce que les autres parlent français plus couramment. (1.8)*

Troisièmement, certains étudiants rapportent des sentiments de timidité et d'incertitude qui empêchent la communication. Nous constatons que les objectifs de la compétence interculturelle, s'ils étaient inclus dans l'enseignement, auraient le potentiel de promouvoir la confiance en soi des apprenants et d'encourager les apprenants à participer à la communication interculturelle même avec la compétence linguistique imparfaite. Peut-être que les étudiants des exemples ci-dessus et ci-dessous auraient pu profiter de ce type d'enseignement.

85. *Je me sentais même plus timide que généralement parce que je n'aime pas beaucoup faire du « small-talk » (...) je n'ose pas (comment dire...) me jeter sur les situations. (1.1)*

86. *Bien sûr on était plus timide que normalement, mais c'était plutôt à cause de la langue. (1.13)*

En outre, parmi les récits, il existe deux exemples, qui ne font pas partie des trois groupes traités ci-dessus, mais qui présentent des faits intéressants en ce qui concerne les attitudes envers l'utilisation du français — ou d'une langue étrangère en général. Dans le récit (l'exemple ci-dessous), la répondante 2.23 constate que la peur de faire des erreurs est une qualité qui fait partie de la culture finlandaise :

87. *C'est essentiel pour la culture finlandaise que quand on parle en langue étrangère, on ne veut pas faire des fautes grammaticales. (2.23)*

Dans le deuxième exemple, la répondante constate que le fait qu'elle a essayé de se comporter comme « un Français » et qu'elle avait peur de faire des fautes a mené à une situation où elle ne pouvait pas participer à l'interaction. L'exigence de se comporter comme un locuteur natif empêchait la communication dans une rencontre interculturelle :

88. *J'avais si peur de faire des fautes et ne pas être suffisamment « français » que je n'ai pas parlé presque du tout. (1.1)*

Quant aux sentiments positifs envers l'usage du français, les pensées de la maîtrise suffisante de la langue et la tolérance des fautes sont les aspects les plus visibles dans les récits. Onze répondants décrivent ces faits dans leurs récits.

89. *La communication entre nous deux n'était pas bien, mais on a compris l'un à l'autre et je pense que c'était la chose importante. (1.10)*

90. *J'ai appris de ces rencontres que si je me trompe des fois, ce n'est pas grave. Même les natifs se trompent parfois et la raison la plus grande est que les habitudes sont différentes partout en France. On ne peut pas savoir les toutes. (2.17)*

Il faut préciser, cependant, que ces répondants ayant mentionné les sentiments de maîtrise suffisante de la langue ont décrit des sentiments négatifs au début de leur rencontre. Parmi les récits où les sentiments négatifs ou positifs sont décrits, il existe deux textes où les sentiments négatifs sont absents :

91. *Pendant la rencontre j'étais à l'aise. Je pensais que en tout cas je suis la personne qui sais un peu de la langue de l'autre personne dans la situation. (1.15)*

92. *L'interaction s'est déroulée assez bien : à ce point de mon séjour à Liège mon français était assez fluide. (2.30)*

Contrairement à l'exemple 83 où le répondant constate que les Français exigent une maîtrise parfaite de la langue, deux étudiants trouvent que les autres apprécient leur effort de parler le français (les exemples 93 et 94). La disposition positive des interlocuteurs envers l'usage du français a un effet sur la perception des répondants envers la situation. Les exemples ci-dessous montrent les attitudes positives des répondantes envers l'utilisation du français dans les rencontres interculturelles.

93. *Je voudrais penser que cet autre personne était reconnaissant parce qu'elle n'avait pas obligée de parler l'anglais, et aussi joyeuse que je parlais le français. (1.15)*

94. *Je peux imaginer que des autres personnes ont compris que je ne peux pas tout savoir et qu'il arrive les fautes pour eux-mêmes aussi. (2.17)*

4.2. L'apprentissage interculturel

Alfred, Byram et Fleming (2003 : 3) font une distinction entre « l'expérience interculturelle » et « le fait d'être interculturel ». L'expérience de l'altérité, par exemple, peut aboutir à une mise en question des valeurs ou des attitudes, mais « le fait d'être interculturel » est plus que cela : il est question de tenir compte des expériences d'altérité, d'analyser ces expériences et de développer ses propres attitudes envers soi-même et l'autre à l'aide de cette analyse (*id.*, p. 4). En bref, un individu interculturel, en plus des expériences, a besoin de la réflexion, de l'analyse et de l'action (*id.*, p. 5). L'expérience interculturelle n'est pas suffisante en soi : la compétence interculturelle n'est pas achevée par un contact interculturel, mais elle doit être développée intentionnellement (Deardorff 2009 : xiii). Notre corpus consiste en des expériences interculturelles des étudiants, qui ne sont pas un signe de la compétence interculturelle *per se*, mais à l'aide de la réflexion et de l'analyse, elles peuvent aboutir au développement de cette compétence. Au contraire, les rencontres interculturelles et les visites touristiques peuvent même renforcer les stéréotypes d'une culture étrangère (Kaikkonen 2004 : 179). Dans les récits analysés dans notre étude, les étudiants reflètent des rencontres qui ont été importantes pour eux et ce sont ces expériences qui sont au centre de l'évolution de la dimension interculturelle. Ainsi, la réflexion permet l'apprentissage interculturel qui peut mener au « fait d'être interculturel ». Dans les récits des rencontres, l'apprentissage interculturel se manifeste sous plusieurs formes et il est visible dans 23 textes. Les différents types d'apprentissage sont divisés en six groupes.

Les deux premiers groupes sont liés à la compétence linguistique : la réflexion sur la tolérance de la compétence imparfaite du français et le désir d'améliorer sa compétence linguistique. La tolérance de la compétence imparfaite se voit dans cinq récits. Les exemples se trouvent ci-dessous :

95. *J'ai appris qu'on peut s'expliquer sans avoir des connaissances excellentes de la langue et que (...) [elle] a toujours essayé de m'entendre bien que mon français n'est parfait.* (2.18)

96. *Après la rencontre, j'ai appris que la communication non-verbale est aussi une façon de communication et elle peut être utilisée quand on ne trouve pas les mots. Le plus important est que le message sera transmis.* (2.20)

97. *Il ne faut pas avoir peur de parler ou faire des fautes. On apprend toujours de nos fautes et sans parler on ne peut pas progresser.* (2.17)

Les descriptions des répondants correspondent au point de vue de Byram (1997 : 32) : la compétence linguistique n'est pas essentielle dans la communication interculturelle, mais les connaissances imparfaites sont tout à fait suffisantes et la chose la plus importante « est que le message sera transmis » (l'exemple 96). De plus, la répondante 2.20 remarque l'importance de la communication non verbale : elle est un outil efficace lorsque les connaissances linguistiques ne sont pas suffisantes pour la communication. La tolérance des fautes fait également partie de cette catégorie.

Dans quatre récits, les répondants réfléchissent sur la compétence suffisante du français. Ces étudiants éprouvent des sentiments de réussite dans la situation de la rencontre : leur compétence linguistique est suffisante pour la communication interculturelle.

98. *L'interaction n'était pas facile mais j'ai compris que je peut parler juste le français si je veux le faire.* (1.10)

99. *Je pense que j'ai eu un peu plus courage de parle français. J'étais aussi heureuse parce que j'ai pu expliquer ce que j'ai voulu dire, complètement en français.* (2.23)

100. *J'ai appris qu'on a pas besoin de parler parfaitement ou même rien du tout la langue pour être capable de pouvoir communiquer avec quelqu'un qui parle pas la même langue que soi-même.* (2.27)

Ces exemples suivent les arguments d'Alfred, Byram et Fleming (2003 : 5) que l'expérience interculturelle peut éveiller le potentiel intérieur du locuteur. Il est capable de surpasser les barrières — linguistiques dans ce cas — ce qui peut graduellement mener à un changement intérieur : si les locuteurs assimilent cette idée de réussite, ils commencent à se rapprocher de la notion de locuteur interculturel. Les sentiments

préalables des étudiants envers les rencontres interculturelles sont souvent ceux de peur et de nervosité, mais après une expérience réussie, ils peuvent se transformer en des émotions de réussite, de survie. Ce fait correspond aux découvertes de Murphy-LeJeune (2003 : 106) qui constate dans son étude des séjours des étudiants à l'étranger qu'au début des séjours, l'anxiété et la peur de l'inconnu jouent souvent un rôle dominant, mais la confiance en soi et l'autonomie ont tendance à se développer au cours d'un long séjour à l'étranger.

Le deuxième groupe de l'apprentissage interculturel se compose d'un récit dans lequel une expérience interculturelle aboutit au désir d'améliorer la compétence linguistique.

101. *En général, j'ai appris de la rencontre que je dois absolument améliorer ma connaissance du français.* (1.4)

Cet exemple ne présente pas forcément un signe d'« un locuteur interculturel » et le répondant réfère aux connaissances linguistiques au lieu des savoirs « interculturels ». Cependant, l'exemple montre quand même une volonté de progresser et de développer ses connaissances du français après une expérience interculturelle et ainsi, cet apprentissage peut mener graduellement au « fait d'être interculturel ».

Dans trois récits, qui forment le troisième groupe, la rencontre interculturelle aboutit à une réflexion qui reflète l'empathie :

102. *Après cette rencontre, j'ai appris de rester calme même si tout ne va pas comme il devrait avec des clients. Comme ça, j'ai pu m'exprimer mieux que dans cette situation-là. De la rencontre, j'ai appris comment il faut gérer la situation comme vendeuse si tout ne va pas comme le client souhaite. J'ai compris que les Français n'ont pas peur de dire ce qui ne va pas bien et qu'il faut le comprendre pour rester calme dans une telle situation. Si on comprend les différences culturelles, on a moins de problèmes.* (1.9)

103. *Tout le monde se trouve des fois incertain et ne sait pas quoi faire dans tous les cas. Mais les attentes peuvent être différentes. Quand on est dans la situation ce n'est pas facile à réagir comme il faut et le rencontre ne se passe pas comme on a imaginé.* (2.17)

104. *Je ne suis pas très timide pour une finlandaise, et pendant mon séjour en Allemagne j'étais heureuse, parce que c'était une bonne possibilité de rencontrer autres étudiants des pays différents (...) Au début, mon amie n'était pas trop bavarde. Aujourd'hui je sais, qu'elle est timide et c'est une raison pour ça.* (2.22)

Il est à noter que l'individu peut être empathique à deux niveaux : au niveau personnel et interactionnel ou au niveau pédagogique, c'est-à-dire par l'intermédiaire des connaissances cognitives (Byram 1994 : 25). Les exemples ci-dessus sont liés au niveau

interactionnel qui est essentiel dans l'apprentissage de l'empathie. Cependant, comme le constate Byram (*id.*, p. 26), l'enseignement des langues étrangères a tendance à se concentrer sur le point de vue touristique en ce qui concerne la culture au lieu des aspects liés plus directement aux expériences personnelles, par exemple au contexte familial ou aux normes sociales. Ce sont les expériences personnelles qui permettent l'apprentissage interculturel — et dans ce contexte, l'apprentissage de l'empathie.

Les composantes essentielles du *savoir être*, l'ouverture et la curiosité sont le résultat de la rencontre interculturelle dans trois récits.

105. *Evidemment, je n'avais jamais parlé en français avec un vrai français. Bien sûr, j'étais aussi très enthousiaste de cette rencontre. Quand nous avons rencontré, j'ai aperçu que cette famille était extrêmement heureuse et jolie, et que j'étais nerveuse en vain. (...) Je me sentais bien à leur parler en français, c'était vraiment chouette.* (1.12)

106. *Le premier jour quand je suis restée avec la famille j'étais hyper peur et je voulais pleurer parce que je n'ai rien compris et je ne savais pas parler, pas du tout. J'essaie à parler quelque chose avec la maman, mais tous que je savais à dire était le mot super simple, comme « ça va ?, merci, non, oui, bien, bonjour, pardon, quoi et bonne nuit ». Pour moi, c'était une situation effrayant. (...) Après un an de mon séjour à Bruxelles, la famille où je suis resté, est comme ma deuxième famille maintenant. Ils m'ont appris de la langue, de la culture et prendre soin des autres. Je suis resté toujours en contact avec eux. (...) Aussi la gentillesse de la famille m'a aidé beaucoup. Avec cette rencontre j'ai appris la langue.* (2.26)

107. *Ça a été la décision la plus effrayant, courageuse et formidable de ma vie. Pendant le huit mois en tant qu'une jeune fille au pair, j'ai eu des expériences inoubliables, j'ai visité des lieux magnifiques et surtout, j'ai rencontré des gens gentils qui je vais rester toujours en contact.* (2.27)

Les deux premiers exemples indiquent l'apprentissage interculturel par excellence. Les répondants décrivent les sentiments de nervosité et de peur envers la rencontre, envers l'altérité. Néanmoins, après avoir pris connaissance de la nouvelle situation, les étudiantes ont acquis de nouvelles perspectives : elles ont appris quelque chose d'elle-même, de leur propre culture, mais aussi de la culture de l'autre. La répondante 2.27 concrétise nettement l'apprentissage interculturel : les rencontres interculturelles demandent du courage, mais elles peuvent devenir les expériences les plus importantes et signifiantes de la vie. Comme le signale Kim (1988 : 173), à l'aide des situations angoissantes, l'apprentissage et le développement personnel est possible. Elles permettent de comprendre les nouveaux aspects et de devenir plus sensible envers les expériences.

Dans trois récits, les étudiants expriment que grâce à la rencontre interculturelle, ils ont appris à vérifier toujours s'ils ont mal compris. Les deux exemples (108 et 109) montrent le changement dans les récits en ce qui concerne le courage de demander :

108. *Il y avait beaucoup des choses troublantes alors je ne voulais pas demander tout le temps. (...) Il faut toujours demander des chose qu'on ne comprend pas même si on demandrait beaucoup. (2.17)*

109. *J'ai appris de toujours demander à plusieurs fois pour ne pas être malentendue. Et se calmer avant de parler. (2.25)*

Finalement, le sixième groupe de l'apprentissage interculturel consiste en des récits où la réflexion sur le respect de la diversité et de la différence est clairement visible.

110. *Pendant mon séjour en France, j'appris à connaître des gents intéressants et différents que moi-même. On ne peut pas être des meilleurs amis avec tout le monde. Par exemple, la fille à Grenoble aimais les choses différents que moi. (2.16)*

111. *C'est pourquoi je pense aujourd'hui que les habitudes ne sont pas si simples comme on croit souvent. À mon avis, l'âge et l'histoire d'une personne influencent comment elle se comporte. (1.2)*

112. *L'habitude étranger était aussi qu'on fait les bises. Comment, combien et de quelle côté on commence ? (...) Quand je suis rentrée j'ai trouvé que les relations proches sont un peu lointaines parce qu'on ne fait pas les bises en Finlande. (2.17)*

L'exemple 111 est lié à la notion de relativisation des valeurs étudiée dans le chapitre 3.2.2. Cependant, les exemples 110 et 112 révèlent le changement dans les attitudes des répondants par le biais de la rencontre interculturelle. La répondante 1.2 était confuse après s'être aperçue que les conventions de formalité qu'elle avait apprises au sein de l'enseignement formel ne correspondaient pas à la réalité. Cette rencontre aboutit à l'apprentissage interculturel de la relativisation des valeurs. Par contre, la répondante 2.17 considérait les conventions de salutation comme « étranges » au début de son année d'échange, mais en rentrant en Finlande, elle comprend les avantages de cette coutume.

4.3. Le « troisième espace »

La notion d' « espace intermédiaire » a déjà été introduite dans l'introduction de cette étude. Par le terme, Kaikkonen (2005 : 54) renvoie à une situation de communication interculturelle. Pour que la communication soit réussie, les interlocuteurs doivent se rapprocher et se mettre dans la perspective de l'autre : il s'agit de se décentrer. Par l'intermédiaire de ce décentrage, les locuteurs sont capables d'apprendre quelque chose

de nouveau de la culture d'autrui, mais également de leur propre culture. Pendant l'interaction, les locuteurs forment ensemble cet « espace intermédiaire ». Witte et Harden (2011 : 4) appellent ce phénomène le « troisième espace ». Ils constatent qu'au cours de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'apprenant construit des connexions entre les conceptions culturelles et ils deviennent de plus en plus complexes. Les connexions interculturelles forment ce « troisième espace » qui est au centre de la compétence interculturelle (*id.*, p. 5). Selon Witte et Harden (*id.*, p. 4), il n'est ni complètement subjectif ni social mais il est situé entre le sujet et son lieu socioculturel. Il évolue et progresse constamment. Witte (2011 : 98) constate que le « troisième espace » rend possible la compréhension des cultures étrangères sans suppression de l'autre, lorsque les structures ne sont pas utilisées du point de vue d'une des cultures, mais de la perspective interculturelle. La dynamique de cet espace détermine comment l'interaction progresse (Ambadiang et García Parejo 2011 : 318). Il faut cependant constater que le locuteur apporte ses présuppositions et ses propres points de vue dans une rencontre interculturelle et pour une communication interculturelle réussie, il doit être conscient que ces perceptions sont déterminées par la culture. Ainsi, le locuteur peut également comprendre que ses propres structures mentales — déterminées par sa culture — ne sont pas les seules valables, mais elles sont relatives. (Johnen 2011 : 344.)

En ce qui concerne cette étude, nous avons analysé les marques du « troisième espace » dans les rencontres interculturelles des étudiants. Nous constatons que le « troisième espace » est visible, par exemple, dans les descriptions des attitudes, dans les expressions d'ouverture et d'empathie et dans les réflexions sur le « décentrage ». Cet espace intermédiaire est présent non seulement dans les actions des étudiants, mais également de leurs interlocuteurs. De plus, des exemples contraires ont été trouvés : les rencontres interculturelles où les étudiants ou leurs interlocuteurs ne sont pas capables, pour une raison ou une autre, de se mettre dans « l'espace intermédiaire » sont examinés également dans cette étude.

La capacité de se mettre dans le « troisième espace » se manifeste dans douze récits. L'exemple ci-dessous montre comment l'étudiante a l'aptitude à s'éloigner de sa propre culture pour entrer dans le « troisième espace ». Cependant, il implique que l'interlocuteur se comporte de la même façon.

113. *Toute seule je n'aurais jamais osé partir avec lui. Il semblait être un stéréotype d'un homme arabe (j'espère que c'est correct de dire cela !), surtout au regard des femmes étrangères (...) Petit à petit j'ai pu lui faire confiance. (...) j'ai pu me détendre et sentir plutôt bien avec lui – sans devoir le repousser si il essaye quelque chose à mon égard. J'ai remarqué qu'il a un grand cœur et je crois avoir compris un petit bout de sa culture. (...) Cette rencontre m'a changé pour de bon, et j'espère que mon ami algérien, Mohamed, a pu apprendre quelque chose également de notre temps passé ensemble. (2.31)*

Dans le récit de la répondante 2.31 (l'exemple 113), le « troisième espace » se voit clairement. Au début de la rencontre, l'étudiante est réservée, même un peu peureuse face à son interlocuteur. Cependant, elle est capable de s'approcher de lui, de se mettre à sa place : se mettre dans « l'espace intermédiaire ». Ainsi, elle apprend quelque chose de son interlocuteur, de sa culture, mais également, elle apprend quelque chose à son interlocuteur. La communication est réussie grâce à la compétence interculturelle de la répondante et à sa capacité de s'ouvrir vers l'altérité. Le « troisième espace » existe également dans les deux exemples ci-dessous :

114. *Aussi, quand on rencontre avec quelqu'un qui n'a pas la même nationalité et langue maternelle que soi-même, on doit lui aider et essayer d'être patient. C'est pas facile de parler la langue étrangère, on doit vraiment faire de l'effort et les gens devraient comprendre et voir ça. (2.27)*

115. *Moi, je me sentais vraiment finlandaise, comparé à eux, mais aussi dans la situation il y avait beaucoup de choses qui m'ont remporté encore en France d'une façon ou d'une autre. Je pouvais partager quelques expériences de la France avec ces personnes, par exemple je leur ai dit de mes visites à Lyon et eux, ils m'ont dit qu'ils venaient de Lyon. (2.29)*

La répondante 2.27 (l'exemple 114) fait une remarque importante à l'égard du « troisième espace » : dans la communication interculturelle, la personne parlant sa langue maternelle doit également se mettre dans « l'espace intermédiaire ». Si le locuteur non natif est le seul approchant d'autrui, la communication ne fonctionne pas. Les interlocuteurs devraient être égaux au regard de la situation, mais souvent, cela ne s'effectue pas à cause du locuteur natif qui ne s'approche pas de son interlocuteur (Kaikkonen 2004 : 178-179). L'exemple 115, par contre, nous montre comment l'individu peut s'approcher d'autrui même par des façons simples. Même si la répondante se sentait « vraiment finlandaise », elle a l'aptitude à s'approcher de ses interlocuteurs en partageant ses propres expériences liées à la culture française. Cet effort rend possible l'expérience interculturelle réussie pour elle-même et également pour ses interlocuteurs. Kaikkonen (*id.*, p. 179) constate que « l'espace intermédiaire » se réalise le plus effectivement lorsque tous les participants parlent une langue

étrangère. Il existe un récit où toute la communication se passe en une langue qui est étrangère pour les locuteurs. Dans cette situation, les deux locuteurs parlent l'allemand. La répondante constate que le choix de la langue a eu un effet sur la communication : il était « facile de parler » et la situation était « décontracté(e) ». Les opinions de la répondante correspondent aux arguments de Kaikkonen.

116. *C'était aussi en quelque sorte plus facile de parler dans une langue qui n'était pas la langue maternelle pour nous. Nous avons su qu'il y a encore beaucoup de fautes quand on parle. C'était plus décontracté et parce que nous étions en Allemagne, le pays était aussi neutre. (2.22)*

Par contre, il existe six récits où « le troisième espace » reste inaccessible. Les exemples présentent différentes raisons pour lesquelles les répondants sont incapables de s'approcher d'autrui :

117. *Quant à ce rendez-vous auquel, j'ai participé, je pense que j'avais si peur de faire des fautes et ne pas être suffisamment « français » que je n'ai pas parlé presque du tout. (...) Souvent, je ne veux pas faire quelque chose si je ne peux pas le faire parfaitement, et je n'ose pas (comment dire...) me jeter sur les situations. (1.1)*

118. *Je ne peux pas choisir une expérience ou une rencontre importante ou signifiante avec un/e francophone parce que je ne connais pas beaucoup de francophones et je crois que je n'ai jamais dit plus de cinq phrases, en français, à un/e francophone. (...) En plus, je ne discute jamais avec les étudiants francophones de notre université. (1.8)*

Les répondants constatent qu'ils auraient dû se comporter différemment dans la situation. Il est visible dans les exemples que les étudiants ne sont pas capables de s'approcher de leur interlocuteur, même s'ils le voulaient ou s'ils étaient au courant des façons de se comporter. La constatation de la répondante 1.6 (l'exemple 33, p. 33) indique clairement comment la rencontre où les interlocuteurs ne se mettent pas dans « l'espace intermédiaire » se réalise : « je semblait un peu distante à cause de cela ». Comme ce type d'expériences est fréquent, il serait essentiel d'inclure l'apprentissage interculturel dans l'enseignement formel. À l'aide de la réflexion, comme dans les exemples ci-dessus, les apprenants peuvent parfaitement comprendre le déroulement des rencontres plus profondément et peut-être développer leurs attitudes envers l'altérité pour que les expériences à l'avenir puissent mener à l'ouverture vers l'autre et à l'apprentissage interculturel. Comme l'exemple 118 nous le montre, les barrières pour l'accès à la communication interculturelle peuvent être extrêmement élevées. Ainsi, l'enseignement des langues étrangères devrait viser à casser ces barrières pour que la communication interculturelle soit plus facile.

Analysant les récits, nous avons trouvé plusieurs exemples où l'empathie et l'ouverture de l'interlocuteur ont eu un effet important sur le déroulement de la rencontre. De même, le comportement contraire a influencé les répondants. Dans 12 récits, les interlocuteurs se mettent dans le « troisième espace » et dans cinq récits, le comportement est contraire. D'abord, nous étudions les récits où le « troisième espace » est présent.

119. *Le début de la rencontre avec ces touristes et aussi toute la tour guidée m'ont plués très bien, particulièrement parce que ces gens étaient vraiment sympathiques vers moi. Ils m'ont aidé si je ne trouvais pas un mot particulier et ils ont aussi posé beaucoup de questions ce qui m'a encouragé à continuer « mes histoires ». Je trouve que cette situation a également rendu les touristes heureux, car ils m'ont expliqué que c'était une chose surprenant et géniale que quelqu'un pourrait parler français là. (...) Parfois, je devais utiliser un mot ou une expression anglaise pour qu'ils puissent me dire comment ça s'appelle en français. (2.29)*

120. *La vendeuse était tout le temps très professionnelle même si j'ai demandé si elle parlait anglais (elle ne le parlait pas). Je pense qu'elle était peut-être habituée à rencontrer touristes qui ne parlent pas de français du tout ou qui maîtrisent seulement les phrases simples. Mais j'espère que qu'elle appréciait mon effort quand même ! En tout cas je suis presque sûre que la vendeuse n'était pas aussi nerveuse que moi. (2.21)*

121. *Heureusement les trois filles étaient très curieuses ; elle me posaient des questions entre la terre et le ciel. Bien que j'aie eu besoin de temps à penser comment pourrais-je y répondre en français, elles m'écoutaient patiemment et m'ont aidé quand je ne connaissait pas des mots. Elles étaient vraiment gentilles à moi et elle m'aidaient beaucoup d'adapter à la nouvelle environement et culture. (2.27)*

Dans ces exemples, le comportement des interlocuteurs rend possible l'expérience positive et réussie. Les descriptions des répondants reflètent les attitudes sympathiques et chaleureuses envers autrui. Ces attitudes aident les répondants à s'adapter à un nouvel environnement culturel et à développer les savoirs qui font partie de la compétence interculturelle. La répondante 2.29 (l'exemple 119) déclare que ses interlocuteurs étaient « sympathiques » ce qui l'a encouragée à être ouverte envers la situation interculturelle. Les exemples 119, 120 et 121 indiquent l'importance de la réciprocité dans la communication : l'interaction exige que tous les participants se rapprochent d'autrui.

Les exemples suivants sont liés au comportement de l'interlocuteur qui empêche la communication réussie. Cela est présent dans cinq récits.

122. *À la fin, je me sentais très mal parce que j'aurais voulu aider le client mais je n'ai pas réussi : au contraire, je l'avais rendu en colère. (1.9)*

123. *Je me suis senti accusée et je pensais que c'était préjugé à m'accuser avant de demander à mon locataire français qui habitait là depuis six mois ou plus. Je suis restée stressée.* (2.19)

124. *Le professeur s'énerve contre moi. Il tape sa main fort sur la table et crie : « Mais putain, ça peut pas être si dur de comprendre les chiffres en français ! Je comprends pas pourquoi vous êtes là ! »* (2.28)

Bien que les répondants aient l'aptitude à comprendre les sentiments de leur interlocuteur et qu'ils soient capables de se décentrer, les interlocuteurs ne semblent pas agir de la même façon dans ces exemples. Par contre, les trois interlocuteurs se comportent agressivement envers les répondantes ce qui rend les situations désagréables. Les six exemples précédents, qui montrent le rôle des interlocuteurs dans la communication, reflètent également le côté « négociation » dans l'interaction. Comme on l'a remarqué dans le chapitre 2, chaque rencontre interculturelle est unique et les interlocuteurs négocient ensemble, au cours de l'interaction, le déroulement de la communication.

4.4. Les représentations des rencontres interculturelles

Dans l'introduction, nous avons évoqué les cinq niveaux de représentation de Riessman. Avant de passer à la conclusion, nous examinerons comment cette notion de représentation de Riessman est pertinente en ce qui concerne ce travail. En premier lieu, les récits des rencontres interculturelles rédigés par les étudiants ne présentent pas qu'une représentation de la réalité. Il n'est pas possible d'acquérir une perception objective de la rencontre, les expériences sont toujours subjectives. Lorsque les étudiants ont rédigé les récits interculturels, ils ont pris de nombreuses décisions concernant l'expérience. Ici, ils ont interprété l'expérience déjà subi, et ils ont effacé et ajouté des choses. Même si les récits ont été écrits anonymement, le désir de se présenter d'une certaine façon a eu probablement un effet sur le contenu du récit. Le fait qu'ils savaient qu'en écrivant le récit, ils participaient à une recherche dont le sujet portait sur l'interculturel a peut-être eu une influence sur les récits. Comme les récits ont été écrits — ils n'étaient pas racontés oralement, la réalité s'est construite entre l'étudiant et un interlocuteur imaginaire : ils n'ont pas rédigé les récits pour eux-mêmes, mais pour un destinataire qui correspondait à l'auteur de la recherche. La représentation de l'expérience se diffère lorsqu'il est raconté à nouveau. Les récits auraient été certainement différents s'ils avaient été racontés, par exemple, au sein d'une discussion entre amis. De même, les représentations des expériences se développent avec le temps :

différents aspects sont soulignés ou certaines choses sont oubliées. Il faut ajouter que, dans le cadre de cette étude, l'utilisation du français, qui n'est pas la langue maternelle des étudiants, dans la rédaction des textes avait certains effets sur les représentations des expériences. Peut-être que les analyses des rencontres auraient été plus détaillées et plus profondes si les récits avaient été rédigés en finnois.

La partie consacrée à l'analyse des récits a encore changé la représentation des rencontres interculturelles des étudiants. En examinant les récits, nous avons interprété les expériences des étudiants en donnant des significations aux différents faits présents dans les rencontres. Notre perception des expériences diffère, évidemment, de celle de l'étudiant qui a subi l'expérience. Le dernier niveau de représentation se réalise quand le lecteur rencontre cette étude. Il donne encore ses propres significations à notre représentation des rencontres interculturelles. De plus, le contexte a un effet sur l'interprétation. La perception d'une expérience qui correspond à la réalité ne peut jamais être achevée, il est possible seulement de construire une représentation de la réalité.

5. Conclusion

L'objectif de notre travail était d'étudier les récits des rencontres interculturelles rédigés par les étudiants de la langue française. Nous avons voulu savoir comment les différentes composantes de la compétence interculturelle sont présentes dans les textes. Nous avons commencé par une observation sur l'évolution du concept de compétence depuis les années 60 quand Noam Chomsky a introduit le terme au sein de la linguistique générative. Cette présentation a fini par la notion de compétence interculturelle par Michael Byram qui est au centre de notre intérêt dans le cadre de ce travail. Les cinq composantes de la compétence — *savoir être*, *savoirs*, *savoir apprendre*, *savoirs comprendre/faire* et *savoir s'engager* — ont été présentées conjointement avec l'analyse des récits interculturelles.

En ce qui concerne le *savoir être*, c'est-à-dire les attitudes, nous avons examiné les descriptions de l'ouverture et de la curiosité, de la relativisation des valeurs, du décentrage et du choc culturel dans les récits. L'observation de ces facteurs attitudinaux a indiqué que la plupart des étudiants s'ouvrent vers l'altérité en général, et que la nervosité et l'anxiété au début de la rencontre est commune. Cependant, après une rencontre interculturelle agréable, ces sentiments négatifs se transforment en des émotions de soulagement et de réussite. L'ouverture et la curiosité se réalisent également par la volonté de s'engager dans la culture étrangère et les conventions de la communication et du comportement. Néanmoins, les sentiments contraires à l'utilisation des conventions culturelles ont été également remarqués. L'analyse des traits liés à la relativisation des valeurs révèle l'aptitude des étudiants à relativiser leurs propres valeurs et à comprendre que les attitudes sont déterminées par la culture. De plus, nous avons remarqué que dans le contexte des rencontres interculturelles, les différences sont plutôt considérées comme « culturelles » et non comme « normales » par les étudiants. La troisième partie de l'analyse porte sur la capacité de « se décentrer », de se mettre à la place de l'autre. La plupart des étudiants montrent une aptitude à prendre la perspective de l'autre. De même, l'étude met en lumière les sentiments d'empathie dans sept récits. Enfin, à l'égard du *savoir être*, la tolérance de l'ambiguïté et le choc culturel ont été examinés. Les caractéristiques des chocs culturels étaient présentes dans deux textes.

Dans les récits, quant aux *savoirs*, les distinctions sociales et les connaissances sur les conventions interactionnelles et comportementales ont été analysées. Par contre, l'étude sur le *savoir comprendre* indique que les étudiants sont capables d'utiliser des connaissances préalables au sein des rencontres interculturelles. De plus, dans plusieurs textes, l'habileté d'analyser les malentendus et les dysfonctions est visible. En ce qui concerne le *savoir apprendre*, l'apprentissage des nouvelles connaissances est visible dans la plupart des récits. Cependant, les descriptions de la nature de l'apprentissage étaient souvent maigres ou l'apprentissage portait sur les facteurs attitudeux qui conviennent à l'apprentissage interculturel.

La dernière partie de notre analyse reposait sur la notion de « locuteur interculturel ». Nous avons remarqué que, malgré les objectifs de l'enseignement des langues étrangères d'aujourd'hui, l'exigence de compétence linguistique « parfaite » est omniprésente dans les récits des étudiants. Cependant, les sentiments de la compétence suffisante et les expériences positives sont également examinés par les étudiants. Quant à l'apprentissage interculturel, il se manifeste de manière variable dans la plupart des textes. Dans les récits, l'apprentissage a été divisé en six types différents : la tolérance de la compétence linguistique imparfaite, le désir d'améliorer la compétence linguistique, l'empathie, l'ouverture et la curiosité, l'importance de demander et le respect de la différence. Finalement, nous avons observé le concept de « troisième espace » en examinant la réalisation de cette notion dans les récits. Le concept est visible dans douze récits, mais dans six récits, le « troisième espace » est inaccessible. L'étude nous montre également l'importance de la compétence interculturelle des interlocuteurs qui se remarque dans les descriptions de leur comportement dans les récits. La capacité de l'interlocuteur de se décentrer et de se mettre au « troisième espace » peut permettre la réussite de la rencontre interculturelle, mais de même, l'incapacité de le faire peut aboutir à une interaction très désagréable.

Le corpus de notre étude consistait en des récits des rencontres particulières des étudiants. En ce qui concerne des études à venir, il serait intéressant d'étudier le changement dans les différents savoirs de la compétence interculturelle par exemple avant et après un séjour long — comme une année d'échange — à l'étranger. De même, une différente méthode pourrait ouvrir de nouveaux aspects à l'étude de la compétence interculturelle : par exemple, l'usage des entrevues longues permettrait d'analyser plus

profondément les rencontres interculturelles. En revanche, une étude quantitative effectuée par des questionnaires pourrait permettre la généralisation des résultats plus fiable qu'avec une étude qualitative.

En somme, nous constatons que notre étude montre l'importance de la compétence interculturelle au sein des rencontres avec des cultures étrangères. L'analyse des récits interculturels dévoile le potentiel des étudiants envers la compétence interculturelle. Les rencontres ont une force énorme sur l'apprentissage interculturel des apprenants et c'est le rôle de l'enseignement des langues étrangères de profiter de ces expériences des apprenants. Les expériences en soi n'impliquent pas l'apprentissage interculturel, mais l'individu doit posséder différents outils de réflexion et d'analyse pour que la compétence interculturelle puisse être développée. À notre avis, les outils comme l'*Autobiographie des rencontres interculturelles*, qui promeuvent l'autoévaluation et l'autoréflexion des apprenants, sont très pratiques dans l'enseignement. Étant donné que les instructions formelles de la *Direction Nationale Finlandaise de l'Enseignement* exigent des connaissances culturelles, de nouveaux outils pour l'enseignement devraient être développés. La compétence linguistique n'est plus au centre de l'apprentissage, mais la compétence interculturelle, la capacité d'agir comme un médiateur interculturel, est essentielle dans l'interaction entre les cultures aujourd'hui.

6. Bibliographie

Abdallah-Pretceille, Martine (2006). « La communication interculturelle : des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation », IN *Communication et éducation interculturelle. Perspectives Finlandaises*, Dervin, Fred et Suomela-Salmi, Eija (éds.) Bern : Peter Lang, 19-32.

Afonso, Clarisse Costa (2011). « Intercultural Competence : A Major Issue in Foreign Language Teacher Training? », IN *Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 1 : Intercultural Competence : Concepts, Challenges, Evaluations*, Witte, Arnd & Harden, Theo (éds.). Oxford : Peter Lang AG, 127-140.

Alfred, Geof ; Byram, Michael et Fleming, Mike (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ambadiang, Théophile et García Parejo, Isabel. (2011) « Interculturality, Linguistic Culture and Alterity: A Further Look into Intercultural Competence », IN *Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 1 : Intercultural Competence : Concepts, Challenges, Evaluations*, Witte, Arnd & Harden, Theo (éds.). Oxford : Peter Lang AG, 309-324.

Bredella, Lothar (2003). « For a Flexible Model of Intercultural Understanding », IN *Intercultural Experience and Education*, Alfred, Geof ; Byram, Michael et Fleming, Mike (éds.) Clevedon: Multilingual Matters, 31-49.

Brislin, Richard W. ; Cushner, Kenneth ; Cherrie, Craig et Yong, Mahealani (1986). *Intercultural interactions. A Practical Guide*. Beverly Hills, California : Sage Publications Inc.

Byram, Michael (1994). *Teaching-and-Learning Language and Culture*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Byram, Michael. (2002) « Politics and Policies in Assessing Intercultural Competence in Language Teaching », IN *Quo vadis foreign language education*, Kohonen, Viljo et Kaikkonen, Pauli (éds.). Tampere : Cityoffset Oy, 17-33.

Byram, Michael (2009). « Intercultural Competence in Foreign Languages », IN *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Deardorff, Darla K. (éd.). Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., 321-332.

Byram, Michael et Zarate Geneviève (1996). *Les jeunes confrontés à la différence*. Strasbourg : Conseil de l'Europe

Byram, Michael et Zarate, Geneviève (1997). « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle » IN *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Byram, Michael ; Zarate, Geneviève et Neuner, Gerhard (éds.). Strasbourg : Conseil de l'Europe, 9-44.

Byram, Michael ; Gribkova, Bella et Starkey, Hugh (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Canale, Michael (1983). « From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy », IN *Language and Communication*, Richards, J-C. et Schmidt, W. (éds). London : Longman, 2-27.

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

Chomsky, Noam (1969 [1965]). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts : The MIT Press.

Chomsky, Noam (2002 [1957]). *Syntactic Structures*. Berlin : Mouton de Gruyter.

Deardorff, Darla K. (2009). « Preface » IN *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Deardorff, Darla K. (éd.) Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc., xi-xiv.

Deardorff, Darla K. (2011). « Intercultural Competence in Foreign Language Classrooms : A Framework and Implications for Educators », IN *Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 1 : Intercultural Competence : Concepts, Challenges, Evaluations*, Witte, Arnd et Harden, Theo (éds.). Oxford : Peter Lang AG, 37-54.

Dervin, Fred (2009). *Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel : pour une didactique des langues et de l'identité mouvante des sujets*. Synergies Roumanie 4, 165-178.

Van Ek, Jan Ate (2001 [1988]). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes. Volume I: Contenu et portée*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.

Eskola, Jari (2007). *Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat : Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta*. Juva : PS- kustannus.

Gudykunst, William B. et Kim, Young Yun (1997 [1984]). *Communicating with Strangers: an Approach to Intercultural Communication*. New York : McGraw-Hill.

Gudykunst, William B. (1994). *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*. Thousand Oaks: Sage.

Harden, Theo (2011). « The Perception of Competence: A History of a Peculiar Development of Concepts », IN *Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 1 : Intercultural Competence : Concepts, Challenges, Evaluations*, Witte, Arnd et Harden, Theo (éds.). Oxford : Peter Lang AG, 75-88.

Hymes, Dell. (1972) « On Communicative Competence », IN *Sociolinguistics*, Pride, J.B. et Holmes, Janet (éds.), Harmondsworth : Penguin, 269-293.

Johnen, Thomas (2011). « What Can Cross Cultural Transcript Analysis Contribute to the Development of Intercultural Competence ? », IN *Intercultural Studies and Foreign*

Language Learning, Volume 1 : Intercultural Competence : Concepts, Challenges, Evaluations, Witte, Arnd et Harden, Theo (éds.). Oxford : Peter Lang AG., 341-357.

Kaikkonen, Pauli (1994). *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva : WSOY.

Kaikkonen, Pauli (2004). *Vierauden keskellä – vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia*. Jyväskylä : Jyväskylän yliopistopaino.

Kaikkonen, Pauli (2005). « Eurooppalaisen kielisalkun kehittämistyö ja tavoitteet: miten kielisalkku voi edistää kielikasvatusta? », IN *Eurooppalainen kielisalkku Suomessa. Tutkimus- ja kehittämistyön taustaa ja tuloksia*, Kohonen, Viljo (éd.). Helsinki: WSOY, 45-58.

Kalaja, Paula (2011). « Totta vai tarua? Kielenoppijuus narratiivien valossa », IN *Kieltä Tutkimassa*, Kalaja, Paula ; Alanen, Riikka et Dufva, Hannele (éds.). Tampere : Finn Lectura, 116-131.

Kim, Young Yun (1988). *Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Larzén, Eva (2005). *In Pursuit of an Intercultural Dimension in EFL-Teaching*. Åbo : Åbo Akademi University Press.

Murphy-LeJeune, Elizabeth (2003). « An Experience of Interculturality : Student Travellers Abroad », IN *Intercultural Experience and Education*, Alfred, Geof ; Byram, Michael et Fleming, Mike (éds.). Clevedon: Multilingual Matters, 101-113.

Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino.

Papatsiba, Vasilliki (2006). « Study Abroad and Experiences of Cultural Distance and Proximity: French Erasmus Students », IN *Living and Studying Abroad : Research and Practice*, Byram, Michael et Phipps, Alison (éds.) Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 108-133.

Pavlenko, Aneta (2007). « Autobiographic Narratives as Data in Applied Sciences. » *Applied Linguistics* 28/2, 163-188.

Prechtl, Elisabeth et Lund, Anne D. (2009). « Intercultural Competence and Assessment : Perspectives from the INCA Project », IN *Handbook of Intercultural Communication*, Kotthoff, Helga et Spencer-Oatey, Helen (éds.). Berlin: Mouton de Gruyter, 467-490.

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2009). « Communicative Language Teaching » IN *English Language Teaching. Volume I*. Hedge, Tricia ; Andon, Nick et Dewey, Martin (éds.). New York : Routledge, 136-158.

Rickheit, Gert ; Strohner, Hans et Vorweg, Constanze (2008). « The Concept of Communicative Competence » IN *Handbook of Communicative Competence*. Rickheit, Gert et Strohner, Hans (éds.). Berlin : Walter de Gruyter GmbH & Co., 15-64.

Riessman, Catherine Kohler (1993). *Narrative Analysis*. Newbury Park, California: Sage Publications, Inc.

Sajavaara, Kari et Lehtonen, Jaakko (2011). « The Silent Finn Revisited » IN *The Language and Intercultural Communication Reader*. Hua, Zhu (éd.) New York : Routledge, 179-191.

Schrauf, Robert W. et Durazo-Arvizu, Ramon (2006). « Bilingual Autobiographical Memory and Emotions : Theory and Methods » IN *Bilingual Minds : Emotional Experience, Expression and Representation*. Pavlenko, Aneta (éd.) Clevedon : Multilingual Matters, 284-311.

Tuomi, Jouni et Sarajärvi, Anneli (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä : Tammi.

Witte, Arnd (2011). « On the Teachability and Learnability of Intercultural Competence : Developing Facets of the « Inter » » IN *Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 1 : Intercultural Competence : Concepts, Challenges, Evaluations*, Witte, Arnd et Harden, Theo (éds.). Oxford : Peter Lang AG, 89-107.

Witte, Arnd et Harden, Theo (2011). « Introduction », IN *Intercultural Studies and Foreign Language Learning, Volume 1 : Intercultural Competence : Concepts, Challenges, Evaluations*. Witte, Arnd et Harden, Theo (éds.). Oxford : Peter Lang AG, 1-15.

Sites internet

http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIE_fr/AIE_autobiography_fr.pdf
consulté le 11 mars 2015

Annexe : Les instructions pour la rédaction des récits

Rencontre interculturelle

Ecrivez un texte, en français, sur **une rencontre** que vous avez eue **avec un/e francophone**. Il peut s'agir d'une expérience qui a eu lieu soit à l'étranger soit en Finlande. Choisissez une expérience, un évènement ou une rencontre importante ou significative qui vous a fait réfléchir.

Dans votre récit, réfléchissez et analysez cette rencontre aussi profondément que possible, en vous appuyant sur les questions et les points suivants. Vous pouvez également ajouter des points qui ont été importants en ce qui concerne votre expérience.

1. D'abord, indiquez les informations suivantes en haut de la feuille :

- votre âge
- combien d'années avez-vous étudié le français (au total **et** à l'université) ?
- étudiez-vous la langue française comme matière principale ou secondaire ?
- combien de fois et combien de temps au total avez-vous séjourné en France ou dans d'autres pays francophones ?

2. Décrivez le déroulement de la rencontre

A. LES SENTIMENTS

- Décrivez vos **sentiments** et vos émotions pendant la rencontre
- Essayez de décrire et d'analyser les sentiments de **l'autre** personne (ou des autres personnes) dans la situation : mettez-vous à leur place
- Est-ce qu'il y avait, à votre avis, des **similitudes** ou **des différences** entre vos perceptions et sentiments de la situation et ceux de l'autre personne?

B. LA CULTURE

- Est-ce qu'il y avait, à votre avis, des similitudes ou des différences liés aux **cultures** dans la situation ?

C. LA COMMUNICATION

- Pensez à votre façon à **communiquer** : comment l'interaction s'est-elle déroulée ? Quelles stratégies avez-vous utilisées dans la situation? Est-ce que vous avez utilisé de la communication non verbale? Si vous n'avez pas compris quelque chose, qu'est-ce que vous avez fait?
 - Est-ce que vous aviez des connaissances **préalables** qui vous ont aidées dans la situation? Lesquelles? Ou est-ce que vous avez acquis de nouvelles connaissances au cours de la rencontre?
3. En général, qu'est-ce que vous avez appris de la rencontre?

Tutkimuslupa

Nimeni on Hanna Tiitinen ja opiskelen ranskan kieltä Tampereen yliopiston Kieli-, käännös- ja kirjallisuustieteiden yksikössä. Teen Pro gradu- tutkielmaa kulttuurienvälisestä kompetenssista, jota tutkin opiskelijoiden kulttuurienvälisen kohtaamiskertomusten avulla. Näitä kohtaamiskertomuksia käytän tutkielmassani nimettömästi, eikä niistä millään tavoin käy ilmi kirjoittajan henkilöllisyys.

Pyydän lupaa käyttää kirjoittamaanne tekstiä tutkimusaineistoni.

_____ Tekstiäni saa käyttää tutkimusaineistona.

_____ Tekstiäni ei saa käyttää tutkimusaineistona. HUOM! Jos tekstiäsi **ei** saa käyttää tutkimuksessa, kirjoitathan nimesi kohtaamiskertomukseen.

Kiitos yhteistyöstä!

Aika ja paikka

Allekirjoitus