

Les Après-midi de LAIRDIL
n° 13

La communication interculturelle

LAIRDIL

LAIRDIL - IUT Université Toulouse III
115 B route de Narbonne - 31 077 Toulouse Cédex 4
Tél.: 05 62 25 80 43 - Fax: 05 62 25 80 46 - Courriel: lairdil@lairdil.org
<http://www.lairdil.org>

Laboratoire Inter-Universitaire de Recherche en Didactique des Langues

Créé en 1989, LAIRDIL est un laboratoire inter-universitaire de recherche de l'IUT de l'Université Toulouse III. Il a pour objet la recherche en didactique et pédagogie des langues. La diffusion des résultats de cette recherche est une priorité.

Chaque année, LAIRDIL organise un cycle de séminaires-conférences sur des sujets de pédagogie ou de didactique susceptibles d'intéresser les enseignant/es d'anglais, voire d'autres langues. La conférence constitue la première partie d'une brochure sur ce thème. Les membres du laboratoire et d'autres personnes ajoutent leurs réflexions propres sur le thème abordé.

La journée d'études sur la communication interculturelle a eu lieu à L'IUT A – Toulouse III le 19 novembre 2004. Elle a été organisée par Jocelyne Sourisseau, membre du laboratoire LAIRDIL. Les autres intervenantes sont venues de Paris et de Toulouse. Le dernier texte est né de cette journée et présente les résultats d'une enquête sur les étudiant/es de l'IUT effectuant leur stage de deuxième année à l'étranger.

Numéros disponibles des *Après-midi de LAIRDIL*

- *The Problems of Oral Testing. What Did you Say?*
- *Autonomous Learning of Vocabulary Through Extensive Reading*
- *Film, TV and Videotapes in EFL*
- *Aspects of Fluency and Accuracy*
- *Maximizing the Value of Jigsaw Activities*
- *Ten Top Principles in the Design of Vocabulary Materials*
- *Spécial recherche*
- *Questions d'articles: l'article scientifique*
- *La culture*
- *La pratique didactique du multimédia*
- *L'interaction orale*
- *Stratégies d'apprentissage*

Numéros disponibles des *Cahiers Pédagogiques de LAIRDIL*

- *Vocabulaire technique et apprentissage des langues de spécialité*
- *Apprentissage de l'anglais technique en autonomie guidée: Application au génie chimique*
- *Poèmes pour la classe de langues/Poems for the English class*
- *Jeux pour la classe d'anglais / Games for the English*
- *Nouvelles pour la classe d'anglais / Short stories for the English class*
- *Les homographes: un outil pour aborder la phonétique + Dictionnaire vocal LAIRDIL*

Responsable d'édition et photographies: **Nicole Décuré**

Lectures et relectures: **Aimée Blois, Françoise Lavinal**

© octobre 2006

Sommaire

Manuela Ferreira PINTO

Construire la compétence interculturelle 7

Elisabeth CROSNIER

La prise de conscience des différences interculturelles:
applications dans les activités internationales..... 13

Christine GEOFFROY

Le conflit-compromis dans la relation franco-anglaise..... 45

Jocelyne SOURISSEAU

Mise en regard des valeurs et comportements communicatifs japonais
et français: conséquences en situation d'enseignement/apprentissage
du F.L.E. à des étudiants japonais..... 63

Férida LAKHDAR-BARKA

La médiation interculturelle 85

Philippe MURILLO

L'interculturalité en question : une expérience d'enseignement des langues
en Floride 93

Manuela Pinto

Responsable du pôle français au Centre International d'Études Pédagogiques de Sèvres

Construire la compétence interculturelle

Si on pose que la compétence interculturelle est la capacité à comprendre la culture de l'autre et à comprendre comment les cultures en présence interagissent l'une avec l'autre, elle est donc une ouverture sur l'autre et s'oppose à l'ethnocentrisme. Posséder cette compétence c'est avoir le choix de s'adapter ou non au comportement d'autrui. Les objectifs sont donc clairement affichés: favoriser le dialogue des cultures et éviter les malentendus culturels pour développer les échanges.

Dans un contexte marqué par la mobilité étudiante et professionnelle tous les professionnels cherchent à bâtir des programmes, des dispositifs et des activités pour développer cette compétence.

Principalement basés sur l'acquisition de connaissances et sur les échanges, ces programmes de formation initiale et continue sont souvent et avant tout une initiation à la culture du pays cible. On y décrit, commente, explique, ici l'histoire et la géographie, là les us et coutumes. Ces programmes proposent aussi des échanges interscolaires, interuniversitaires et encouragent la mobilité professionnelle et les stages à l'étranger. Dans les entreprises et en formation continue, on postule que l'harmonisation des procédures et le développement d'outils communs à plusieurs pays faciliteront la mobilité, favoriseront le dialogue et formeront la compétence interculturelle.

Mais ces choix se fondent sur l'hypothèse qu'il suffit de se confronter à "l'étranger" pour acquérir la compétence interculturelle: une culture nationale étant supposée homogène, synchronique et statique, une culture professionnelle commune permettrait de dépasser les écarts culturels nationaux.

Or ces dispositifs sont loin de produire toujours les effets escomptés. Dans bien des cas les bénéficiaires de ces programmes, et même les expatriés de longue durée, développent des jugements de valeurs négatifs et des comportements de rejet qui, au lieu de faciliter la compréhension des comportements de leurs partenaires, les empêchent d'échanger sereinement avec eux.

La réflexion proposée ici entend montrer qu'il ne suffit pas de se confronter à autrui dans un autre contexte culturel national pour acquérir une compétence interculturelle et qu'uniformiser les procédures ne supprime pas les malentendus culturels en situation professionnelle.

Dans un second temps on proposera des pistes de travail fondées sur les recherches des socioconstructivistes afin d'améliorer les dispositifs pédagogiques actuellement mis en œuvre.

Rappelons d'abord que par "culture" on désignera ici l'ensemble des traits distinctifs caractérisant le mode de vie d'un peuple ou d'une société. Ces traits

distinctifs dépendent du sexe de chaque individu, de son âge (composante générationnelle), de son statut socioéconomique et socioprofessionnel, de sa formation initiale, de sa religion, de ses expériences de vie personnelle, de ses relations familiales d'origine, de ses relations dans la famille qu'il a fondée, et enfin de sa région d'origine. Chaque individu est ainsi un être pluriculturel constitué d'une matrice collective partagée et d'une matrice personnelle unique.

Parler de culture nationale, de culture française par exemple, c'est donc parler d'une culture virtuelle qui n'existe que statistiquement. La culture nationale est l'addition de la culture de chacun des individus qui constituent la nation. La culture nationale est une culture globale, résultat d'un processus historique d'où émergent des "produits": objets matériels et idées.

Si la rencontre avec un étranger n'est pas la rencontre avec un représentant d'un pays mais avec un individu ayant sa culture propre, la réflexion sur la construction de la compétence interculturelle ne doit pas s'arrêter à la compréhension des us et coutumes ou de l'histoire d'une nation. Ce serait réduire l'autre à un stéréotype. Dialoguer avec un étranger ce n'est pas seulement dialoguer avec une personne de nationalité différente, c'est rencontrer autrui (une autre personne).

On rencontre là une première limite de l'enseignement de la culture nationale visant à développer la compétence interculturelle. Alors que la compétence interculturelle est flexible, mouvante, fluide, historique, l'enseignement de la culture nationale est généralement la diffusion d'une culture statique et synchronique. Alors que la compétence interculturelle est la prise en compte de la spécificité, l'enseignement de la culture nationale comme clé d'accès à la communication avec l'autre est généralisante: l'autre y est le *représentant* d'un groupe. Ce monde d'apparences (clichés) préconstruit se fossilise paradoxalement dans la rencontre. C'est la rencontre avec l'autre qui donne les indices à partir desquels on évalue et on classe. On en reste alors à une vision synchronique de la culture, où n'est conservé que ce qui est le plus facilement classable, ce qui se donne à voir immédiatement comme différent et identifiable. Dans le monde des affaires, ce phénomène est très souvent observable: les échecs de fusions et d'expatriations sont plus fréquents quand la culture de l'autre est "proche" c'est-à-dire mieux connue, car les représentations et les attentes sont alors plus précises et plus fortes. La compétence interculturelle n'est donc pas une tendance naturelle et spontanée, elle a besoin d'être formée mais, à cet effet, la connaissance de la culture de l'autre ne suffit pas.

En revenant à la définition de compétence interculturelle, on comprend mieux que la capacité à comprendre la culture de l'autre et à comprendre comment les cultures en présence interagissent l'une avec l'autre est d'abord une capacité de décentration par rapport à sa culture et aux réflexes culturels. Le rôle du pédagogue ou du formateur est alors de favoriser cette décentration et cette connaissance de "moi", de "l'autre" et de "l'autre avec moi", une compréhension

de “qui je suis avec l’autre”. Il est dès lors indispensable de connaître l’autre, sa culture globale et sa culture individuelle, d’expérimenter la rencontre avec l’autre et de ménager des moments d’analyse.

En ce qui concerne les échanges interscolaires ou interuniversitaires, et en nous appuyant sur les conclusions précédentes (la culture nationale n’est pas concentrée dans un individu, la culture nationale n’existe que statistiquement, la compétence interculturelle est une capacité de décentration) la méthodologie proposée ici préconise d’inclure ces échanges dans un dispositif où les bénéficiaires des programmes auront diverses possibilités.

- Vivre des expériences ou résoudre des problèmes favorisant la prise en compte et le dépassement de l’expérience par l’action de médiation.
- Se trouver en situation de co-construction. Ils sont amenés dans des projets par exemple à jouer un rôle de guidage et à dire leur expérience.
- Vivre des conflits sociocognitifs.
- Mettre en interaction des savoirs et des pratiques dans des échanges interindividuels.
- Prendre conscience des interactions interpersonnelles dans un groupe multiculturel:
 - témoignages: rencontre avec d’autres étudiants ayant vécu une expatriation;
 - tutorats: apport d’une aide vers des étudiants étrangers en formation dans la culture de référence avant le départ ou lors du retour;
 - résolution de problèmes en groupe et coaction: les étudiants des deux cultures se rencontrent pour analyser des situations problèmes et vivre des exercices qui favorisent la décentration;
 - interviews de natifs;
 - présentations: les étudiants sont par exemple invités à expliciter les relations qui se sont établies dans le groupe avec l’aide d’un médiateur.
- Prendre en compte des connaissances préalables dans l’apprentissage: utilisation de grilles d’évaluation et d’autoévaluation.
- Utiliser une démarche métacognitive (le regard que porte une personne sur sa démarche mentale dans le but de planifier, ajuster et évaluer son processus d’apprentissage):
 - participation à une démarche d’analyse formative intégrée à la résolution de problèmes;
 - analyse des informations recueillies dans les différentes activités proposées.

Une partie de cette méthodologie (tutorat, coaction, témoignage, etc.) est utilisée avant et après le départ dans la culture d’accueil.

Un tel dispositif exige nécessairement un médiateur qui favorisera la métacognition par le questionnement, l’analyse de situation en cherchant à faire émerger différents points de vue pour comprendre les comportements, les objets ou les idées.

Pour accompagner l'évolution des étudiants inscrits dans un programme de mobilité un carnet de bord est un bon support pour un dispositif d'échanges ou de séances d'information sur la culture cible.

Dans une première partie, l'étudiant écrit ce qu'il sait du pays où il va et de ses habitants. Il donne ses impressions avant le départ de manière très spontanée. Il y décrit ses attentes, ses craintes et ses motivations. Les informations obtenues seront confrontées à celles qu'il aura recueillies à son retour sur le même questionnaire pour l'aider à mesurer l'évolution qu'il aura vécue.

Dans une deuxième partie, l'étudiant apprend à comprendre sa propre culture et la culture d'accueil en faisant appel à une analyse sociologique. Il est indispensable d'introduire dans les programmes existants une approche sociologique relativiste de la culture nationale cible. L'étudiant comprend que les cultures globales sont composées de multiples cultures et que chaque individu est un être unique. Il prend alors conscience que la culture nationale à laquelle il appartient est composée de sous-ensembles qui produisent chacun des dimensions matérielles et des idées. Une entrée par génération permet de montrer à l'étudiant que la culture est en évolution permanente. On utilisera des grilles d'analyse plus ou moins complexes impliquant des catégories telles que: sexe, âge, groupe socioéconomique, groupe socioprofessionnel, formation initiale, religion, expérience de vie personnelle – relations familiales d'origine, relation dans la famille constituée, paramètre régional. L'étudiant découvre par là que le monde actuel génère des produits culturels communs. Il comprend que les étudiants de son âge, avec la même formation initiale et un profil sociologique proche, lui ressemblent sur certains points – peut-être davantage qu'un de ses compatriotes d'une autre génération. L'étudiant est ainsi encouragé à utiliser ses compétences pour entrer de manière positive dans une relation interculturelle en s'appuyant sur une démarche d'analyse sociologique relativement standard.

Dans une troisième partie l'étudiant est invité à résoudre des problèmes en collaboration avec un interlocuteur natif de la culture d'accueil autour de catégories interculturelles généralement admises:

- polychronie / monochronie (conception de l'espace et du temps);
- universel / particulier (organisation sociale face à la loi);
- individualisme / collectivisme (place fonctionnelle de l'individu dans le groupe);
- attribution / performance (acquisition du statut de l'individu dans le société);
- explicite / implicite (degré de traduction de la pensée par le langage);
- contrôle de la nature / soumission à la nature (l'individu face à la nature);
- affective / neutre (expression des sentiments);
- spécifique / diffus (espace privé et espace public).

Une quatrième partie consiste à donner la possibilité à l'étudiant de repérer lui-même les écarts interculturels. Il dispose de trois pages. Sur la première il note l'écart culturel identifié. Ensuite, il le caractérise et propose des pistes de

solutions de problèmes en mettant en évidence la méthodologie choisie. Il pourra ainsi réinvestir les éléments fournis dans les première et deuxième parties.

L'étudiant utilise le carnet de bord comme outil d'autoformation. Il réalise les tâches dans l'ordre indiqué. Il communique les résultats de ses travaux sur un site Internet où les fiches d'analyse seront stockées. Quand il aura fait son exercice sur Internet, il accèdera alors au commentaire du tuteur qui l'aidera à comprendre pourquoi il a fait ces choix et quelles peuvent en être les conséquences sur son expérience à l'étranger. Ce commentaire est évidemment standardisé, mais, dans un projet disposant de plus de moyens, une réponse personnalisée du tuteur est envisageable.

L'objectif de ce carnet de bord est à long terme, puisqu'il sera mis à la disposition des futurs étudiants bénéficiant du même type de projet et que les résultats seront réutilisés pour une étude sociologique et interculturelle conduite sur cinq ans, par exemple. L'auteur du carnet de bord s'en trouvera également valorisé: ses résultats seront communiqués aux futurs partants lors de rencontres préparatoires organisées au sein de l'université. Il personnalisera son document en fonction de sa filière et il verra évaluer et récompenser l'originalité ou la technicité de sa production.

Ce carnet de bord est consultable sur le site www.franparler.org

Références

ABADALLAH-PRETCEILLE, M. & L. PORCHER. 1995. *De l'approche interculturelle en éducation*. CIEP.

ABADALLAH-PRETCEILLE, M. & L. PORCHER. 1999. *Diagonale de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos.

BEACCO, J.C. 2000. *Les dimensions culturelles des enseignements de la langue*. Paris: Hachette Livre.

BOURDIEU, P. 1979. *La distinction, critique sociale du jugement*. Paris: Éditions de minuit.

BYRAM, M. & G. ZARATE. 1994. *Définitions, objectifs et évaluations de la compétence socioculturelle*. Conseil de l'Europe.

COLLECTIF. 1999. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris: Retz.

DEMORGON, J. 2004. *Complexité des cultures et de l'interculturel, contre les pensées uniques*. Paris: Éditions Economica, Anthropos.

Dialogues et cultures 47. 2000. Fédération internationale des professeurs de français. Paris: Le français au service des activités économiques.

Diversité culturelle (hiver 2002-2003). *Nouveaux Regards* 20. Publication du centre de recherches de la FSU, l'IRHESC (Institut de recherches historiques, économiques, sociales et culturelles).

EQUILBEY, N. 2004. *Le management interculturel*. Paris: EMS éditions.

- FERREOL G. & G. JUCQUOIS. 2003. *Dictionnaire des relations interculturelles*. Paris: Armand Colin.
- GOFFMAN, E. 1973. *La mise en scène de la vie quotidienne, la présentation de soi*. Paris: Les éditions de minuit.
- HALL, E.T. 1978. *La dimension cachée*. Paris: Livre de poche.
- HAMPDEN-TURNER C. & F. TROMPENAARS. 2004. *Au-delà du choc des cultures*. Paris: Éditions d'Organisation.
- LAINÉ, S. 2004. *Management de la différence, Apprivoiser l'interculturel*. Paris: AFNOR.
- MANÇO, A. 2002. *Compétences interculturelles des jeunes issus de l'immigration: perspectives théoriques et pratiques*. Paris: L'Harmattan.
- MERMET, G. 2002. *Francoscopie 2003*. Paris: Larousse.
- MOLE, J. 1996. *Business guide européen*. Paris: Maxima Laurent du Mesnil.
- OCTOBRE, S. 2005. *Les loisirs culturels des 6-14 ans*. Paris: La documentation française.
- SECA, J-M. 2002. *Les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- TROMPENAARS, F. 1994. *L'entreprise interculturelle*. Paris: Maxima Laurent du Mesnil.
- VERBUNT, G. 2001. *La société interculturelle*. Paris: Seuil.
- Ville-École-Intégration. 2002 (mai) Enjeux hors série n° 6, Enseigner en milieu ethnicisé: face à la discrimination. Actes du colloque du Réseau Interculturel et Éducation.



Elisabeth Crosnier

Maîtresse de Conférences

UFR de Langues, LAIRDIL, Toulouse III

La prise de conscience des différences interculturelles: applications dans les activités internationales

Introduction

L'objectif de cet article sur les *différences interculturelles* est double. Il s'agit d'abord de montrer que les êtres humains n'ont pas tous la même perception de notions qui semblent pourtant universelles, qu'ils réagissent différemment face à des situations identiques, parfois même de manière inattendue et que quelques aspects peuvent être déterminants pour la bonne conduite des relations entre les personnes tant sur le plan professionnel qu'au quotidien. Je mettrai l'accent sur cette diversité, sur la complexité de la communication lorsque les modes de pensée et les comportements divergent mais également sur la difficulté de trouver des solutions satisfaisantes pour tous les protagonistes. J'insisterai également sur l'importance de la prise de conscience et l'ouverture d'esprit nécessaire à toute personne qui se trouve confrontée à l'expatriation, quelles que soient la durée et la raison. Ceci annonce le deuxième objectif, à savoir apporter une aide aux personnes susceptibles de vivre dans un environnement culturel autre que celui qui leur est familier. Comme il est plutôt délicat de parler de formation à l'interculturalité et d'enseigner cette compétence, je proposerai une initiation par le biais de situations concrètes et d'illustrations. Il faut cependant garder à l'esprit qu'il n'est pas question de fournir une liste exhaustive des choses qui se font dans telle ou telle société – il existe des manuels appropriés – mais d'attirer l'attention et d'alerter, d'éveiller la curiosité et la prudence et, enfin, d'inciter les personnes concernées à faire leurs propres investigations en fonction de leurs besoins.

Culture et interculturalité

Je commencerai cet exposé en rappelant quelques idées générales. La culture donne lieu à de multiples définitions et interprétations. De nombreux ouvrages portent sur ce thème, auxquels le lecteur intéressé pourra se référer. Nous retiendrons seulement l'une d'entre elles car elle servira notre propos puisque nous considérerons avant tout des comportements. Dans son livre *Mind your Manners*, John Mole la définit ainsi "The Way We Do Things Round Here" (1990: 160-162). Il faut comprendre: comment cela se passe par ici, globalement les us et coutumes, les modes de vie, à l'échelle du pays, de la région, de la communauté. Cette définition met l'accent sur les actions, mais il faut également envisager les modes de pensée et les idées qui sous-tendent ces

actions, que Mole pourtant n'exclut pas. Elle semble donc quelque peu incomplète dans sa formulation. Faut-il alors supposer que l'approche anglo-saxonne mise essentiellement sur le "faire"? Ce début de réflexion montre déjà combien il est difficile d'appréhender le thème de la culture d'une manière globale. Lorsqu'on rapproche les diverses cultures, on se retrouve face à une nouvelle problématique qui se nomme interculturelité.

Parler de l'interculturelité est un exercice assez périlleux tant le sujet est vaste, les applications nombreuses et les approches parfois controversées. Il est *passionnant* car il est à la fois motivant et délicat.

Il est *motivant* du fait de la dynamique qui le caractérise, dans le sens où les situations se modifient et évoluent continuellement, les sociétés bougent rapidement, les métissages sont fréquents surtout depuis la multiplication des échanges internationaux: entreprises mondiales, laboratoires internationaux, voyages, etc. Mais cette dynamique constitue aussi un obstacle. Le rythme s'accélère et la réalité n'est jamais figée pendant une longue période, ce qui la rend d'ailleurs difficilement mesurable. Ce qui caractérise la période actuelle est l'absence de permanence et ceci entraîne l'impossibilité de positionner les faits avancés dans la durée.

Il est *délicat* car il mène sur une pente glissante. Effectivement la généralisation, la catégorisation ou la bipolarisation et enfin la manière de traiter les clichés représentent autant de pièges à éviter.

Il faut également considérer une nouvelle manière de penser, suite à la mondialisation: les étudiants qui abordent l'interculturelité dans le cadre de leurs études partent souvent du principe que les différences s'effacent, que tout se nivelle ou s'uniformise par le biais d'une sorte de grande fraternité où tout le monde utilise le même langage, adopte les mêmes habitudes et les mêmes manières d'envisager les situations. Le phénomène se remarque particulièrement chez les étudiants qui suivent des formations orientées vers les affaires internationales. Ils ont tendance à occulter la face cachée des choses, des formes plus insidieuses et plus complexes, à effacer les différences culturelles au niveau des régions, puis des nations. Il en est de même pour les comportements des hommes et des femmes variant à l'intérieur d'une même culture. Il est souvent rapporté que les femmes chefs d'entreprise n'ont pas les mêmes attitudes ni les mêmes stratégies que les hommes lorsqu'on ne leur impose pas de modèle. En outre, pour un grand nombre de ces étudiants, l'interculturelité signifie la rencontre harmonieuse des comportements, ce qui les amène à remettre en question le bien-fondé d'une réflexion sur le sujet. Enfin, il faut mentionner que leurs référents proviennent majoritairement de cultures dominantes au détriment de cultures dites "inférieures". Par conséquent, la prudence s'impose lorsque l'on aborde le sujet avec eux.

On se réfère à sa propre culture au niveau familial, éducatif, professionnel, social, contextuel, historique, politique et religieux. À ces éléments s'ajoute le tempérament de chaque individu et sa propre expérience. C'est là où se situe la

difficulté de déterminer une culture propre, en incluant la notion de ce qui est juste ou non, supérieur ou inférieur, ce qui peut amener à la critique ou au mépris. Il y a le visible, ce qui apparaît en surface, le connu aisément repérable comme l'alimentation, les fêtes, les horaires, aspects qui sont d'ailleurs souvent vécus comme éléments d'exotisme et de dépaysement, même s'ils sont parfois dérangeants. Puis ensuite, il y a l'invisible, quelque chose de plus sournois, qui est enfoui en chaque personne, ce que l'on n'a pas évalué ni extériorisé et qui constitue la pierre d'achoppement, surtout lorsqu'on confronte culture et interculturalité.

Aborder une nouvelle culture implique un minimum de préparation, c'est-à-dire être disposé à appréhender les différences avec tolérance et flexibilité, à s'exposer et à comprendre des systèmes nouveaux, voire une organisation différente des modes de fonctionnement, et savoir qu'il peut y avoir des solutions différentes aux problèmes communs. L'être humain a des standards communs, par exemple lorsqu'il s'agit de la survie, des besoins primaires, des notions d'évolution dans la société, en référence à la pyramide de Maslow¹ mais chacun apportera ses propres réponses. Cela implique également une certaine prudence par rapport à ce qui relève de l'émotionnel, du viscéral et de ce qui est profondément enfoui dans l'inconscient, afin de surmonter, ou partiellement maîtriser, ses réticences. C'est enfin s'interroger sur son attitude face aux clichés, question qui sera abordée à la fin de cet article. En d'autres termes, il faudra s'interroger sur son aptitude à gérer la phase de comparaison entre les éléments familiers et l'inconnu.

Deux domaines doivent être envisagés et clairement différenciés: en premier lieu le contexte professionnel, où plusieurs options sont possibles, selon l'acceptation ou le refus de consensus et le degré d'adaptation des dirigeants à un personnel multiculturel, puis la vie au quotidien où la culture locale s'impose. En effet, la question pour les personnes confrontées à ces situations est alors de savoir si elles doivent se forcer ou si elles sont naturellement aptes à se faire violence pour pouvoir intégrer les modes locaux, si elles doivent et peuvent modifier leurs comportements et dans quelle mesure, conserver leurs propres repères ou plutôt trouver des solutions intermédiaires. La recette n'est pas dictée à l'avance et de nombreux paramètres vont intervenir, ce qui entraîne la multiplicité des cas.

Tout le monde est unanime pour dire que les compétences professionnelles ne suffisent plus à réussir dans les échanges, à signer des contrats ou à communiquer avec succès. Certes, dans la société actuelle, on reconnaît aisément l'existence de la culture d'entreprise et de la discipline (exemples IBM,

¹ La pyramide de Maslow est utilisée comme référence dans les recherches d'emplois. Elle comporte cinq niveaux. Elle mentionne d'abord les besoins physiques primaires tels que l'accès à l'abri, la nourriture, le sommeil et la chaleur, puis les besoins de sécurité, ensuite l'appartenance à une communauté, puis le respect de soi et des autres et enfin la réalisation de soi-même pour le dernier niveau.

Dell, les scientifiques, les informaticiens, les négociateurs internationaux, les juristes). Cependant, il est maintenant admis que ces paramètres seuls ne permettent pas aux esprits de se rencontrer et de mettre les interlocuteurs sur la même longueur d'ondes. Du fait de la fréquence des brassages et des cas d'exposition à des influences diverses, de nouveaux éléments interviennent, avec la multiplicité des situations où se rencontrent cultures locales, systèmes politiques et religieux, cultures d'entreprise, cultures de disciplines, auxquels s'ajoute enfin la culture de chaque individu. Quels sont les points communs entre trois cadres amenés à concevoir un projet ensemble, par exemple un Indien, un Américain et un Français? Comment pourront-ils trouver un terrain d'entente? Quelques échecs, dus en partie au manque de considération pour cette dimension interculturelle et à la négation des paramètres mentionnés, confirment ce propos, notamment Eurodisney, Marks & Spencer en France, les difficultés d'Ikea pour s'implanter dans certaines régions, le manque d'adhésion au système américain de *Citation Index*, de référence dans *Current Contents* et de bibliographie pour les scientifiques français.

Publics concernés par l'interculturalité

Les raisons qui incitent à la mobilité sont, à première vue, essentiellement professionnelles. On a toutefois tendance à oublier le côté relationnel dans la vie quotidienne ainsi que dans le contexte touristique.

Les personnes concernées sont celles qui vivent et travaillent pendant une période plus ou moins longue à l'extérieur de leur pays d'origine. Voici quelques exemples de situations.

Situations professionnelles

Sont impliquées les entreprises avec des activités internationales et des équipes multiculturelles: chantier de construction en Arabie Saoudite, implantation de vignes et fabrication de vin en Chine, projets d'informatique américains en France, vente d'Airbus dans le monde, mais aussi des chefs d'orchestre et des musiciens, des équipes de tournage de films avec des techniciens et des habitants locaux, des diplomates, des représentants des services juridiques, des ONG, des traducteurs et interprètes. La liste s'allonge en permanence.

Situations de la vie quotidienne

Elles impliquent les relations avec les populations locales dans le cadre de la vie quotidienne. Même si les enjeux des relations avec les populations locales sont de nature différente, la réussite est tout aussi capitale et les obstacles demeurent. L'intégration des familles dans la société du pays d'accueil n'est pas automatique et elle nécessite un réel travail préalable. Il faut également considérer la vie dans les sociétés pluriethniques ou plurielles avec des

différences tangibles, telles que le Canada franco-anglais ou l’Afrique du sud. Que penser de la Chine, elle-même multiculturelle, qui s’ouvre aux entreprises étrangères, où la culture traditionnelle est confrontée à la culture occidentale et aux milieux professionnels majoritairement américains?

Situations sur le plan touristique

Le tourisme éthique, encore très négligé, peut être considéré comme autre motivation. Ceci concerne les personnes qui partent à la découverte des peuples avec un regard différent de celui du simple consommateur. En effet, la réussite d’un voyage, vu sous cet angle, dépend de la qualité de l’échange avec les populations locales et de la manière d’appréhender et de respecter leur mode de vie. Par exemple, le touriste blanc pensera que porter un “boubou” peut être interprété comme une offense.

Historique et références

Pour ce travail, les références aux pionniers sur le sujet sont incontournables. Mentionner les étapes de la recherche sur l’interculturalité serait inapproprié ici; en revanche, il faut rappeler l’impact des travaux de quelques grands précurseurs, notamment les ouvrages de Hall aux USA, qui ont donné les grandes tendances. Ils ont contribué à ouvrir des pistes d’investigation extraordinaires et éveillé la prise de conscience sur l’interculturalité. C’est pourquoi il faut considérer les résultats de leur réflexion comme point de départ fondamental, bien qu’ils fassent l’objet de critiques et même si leurs propos ne peuvent pas être perçus comme des vérités posées de manière définitive. Les Américains ont été les plus prolifiques dans le domaine. En Europe, Hofstède et Trompenaars ont également contribué à l’évolution de la recherche en établissant des typologies des cultures à partir d’enquêtes de grande envergure, des échelles et des indices de valeurs par pays. Depuis, de nombreux ouvrages et articles ont été publiés: ouvrages universitaires, assez théoriques sur les notions d’identités, d’ethnologie, d’anthropologie, de psychologie et de religions. En France, l’équipe d’Iribarne demeure la plus productive, en particulier sur les thèmes liés à la vie professionnelle dans un contexte international (Chevrier). Actuellement, c’est ce sujet qui suscite le plus grand intérêt et la littérature sur le management des équipes multiculturelles est abondante. Toutefois, on remarque que ce sont essentiellement les pays économiquement forts implantés dans des pays en voie de développement, et les auteurs de ces mêmes pays, qui se sentent concernés.

Pistes de recherche

Il reste encore beaucoup à explorer, non seulement d'un point de vue théorique, comme le font de nombreuses universités américaines qui multiplient les formations sur les *cultural studies* de manière inflationniste, mais dans la réalité et la vie pratique.

- La connaissance des cultures dépendantes de nations dominantes demeure insuffisante. Le champ est quasiment vierge. Actuellement, les pays économiquement forts ayant largement tendance à imposer leurs critères, l'impact du métissage est plutôt mesuré de manière unilatérale.

- La confrontation de deux niveaux de cultures dans les pays émergents est une réalité qui risque de s'amplifier. Les fortes modifications dues aux délocalisations des entreprises des pays occidentaux riches vers des pays à faible développement et aux nouvelles formes d'économie vont inévitablement changer le paysage actuel et donner naissance à des comportements inattendus. Il serait pertinent de s'intéresser à cette nouvelle donne qui va perturber les fonctionnements traditionnels en place.

- La position des femmes dans le monde professionnel mérite également d'être étudiée, notamment les questions du statut, du comportement physique, de la possibilité de prendre des décisions et d'assumer des responsabilités, (*empowerment*) donnée aux femmes mais laquelle est probablement calquée sur le modèle masculin ou selon les diktats masculins. Il y a dix ans, Mole ne voyait pas de différence entre les sexes au sein des entreprises, alors qu'actuellement nombreux sont les cadres qui avancent le contraire sans toutefois pouvoir clarifier les situations. Il est dit qu'en France les femmes pratiquent un type de direction et de prise de responsabilité spécifique. Un cas mérite d'être mentionné, lequel dénonce la réaction soulevée par la montée en puissance des femmes à la tête d'entreprises aux USA. La pédégère de HP vient d'être remerciée par son conseil d'administration masculin suite à ses prises de décision, à de mauvaises performances sur un trimestre et de mauvais résultats en bourse (fief masculin). C'est pourtant la même personne qui a été sacrée femme d'affaires de l'année par *Fortune* pendant six années consécutives. Autant de sujets à approfondir. La différenciation hommes/femmes et culture dominante/dominée dans la vie professionnelle demeure un sujet tabou à explorer, bien que le thème de la femme soit abordé dans les études sur le *gender* aux USA.

On voit donc que l'interculturalité demeure un champ d'investigation plein de dynamisme et qu'il existe encore des thèmes nouveaux ou peu explorés.

Méthodologie et objectifs

Dans cette pléthore d'écrits, le formateur doit effectuer des choix et adopter les options les plus appropriées en vue de l'objectif fixé. C'est alors s'exposer à la critique, tant les débats sont nombreux sur une question aussi délicate et multiforme, mais il ne peut pas échapper à cette prise de risque.

Dans cette étude, j'ai pris en considération les éléments d'information les plus propices à fournir une aide aux intéressés lorsqu'ils sont confrontés à des situations concrètes. À partir des travaux précédents, j'ai opté pour une approche qui combine les notions, les interprétations et leurs applications dans la réalité professionnelle et quotidienne, et j'ai illustré mon propos au moyen d'expériences vécues. Celle-ci est discutable puisqu'elle est ciblée et incomplète; elle n'exclut évidemment pas des points de vue différents.

J'ai choisi d'aborder quelques notions universelles, abstraites, normalement vécues par tous, quels que soient le contexte, le pays ou l'identité, mais traitées différemment au quotidien, telles que le temps, l'espace, la hiérarchie et le statut, le statut de l'individu au sein de la communauté et enfin le domaine de l'émotionnel. Elles jouent un rôle essentiel dans la réussite des échanges et, en outre, elles sont interdépendantes comme on le verra tout le long de cet article, c'est-à-dire qu'aucun élément ne peut être isolé des autres composantes. Il est parfois difficile d'imaginer les conflits, les malentendus, et les échecs qu'elles peuvent engendrer. Les anecdotes et les expériences personnelles ou relatées directement ont pour seul but d'apporter une touche plus concrète à une réflexion qui pourrait être perçue comme trop théorique.

J'essaierai de présenter quelques différences visibles se traduisant par des comportements assez opposés, tout en évitant de généraliser, d'être catégorique ou de considérer des cas particuliers comme étant représentatifs d'une société. Comme cela a été annoncé précédemment, l'objectif consiste à sensibiliser sans fournir de recettes prêtes à l'emploi, à éveiller le désir d'investigation sur des aspects spécifiques, à préparer le terrain en quelque sorte. Ensuite chacun fera son expérience sur le tas et apportera ses propres réponses en fonction des situations. Les cas de figures et les exemples présentés visent à montrer le rôle de l'interculturalité dans les relations internationales.

Les grandes entreprises proposent maintenant à leurs cadres des modules plus ou moins complets sur l'interculturel. Les étudiants en management voient ce sujet intégré dans leur formation et les manuels récents d'anglais des affaires traitent la question. Ceci montre combien le propos est en vogue. Toutefois la prudence s'impose car les risques de dérives sont réels: simplification réductrice, discrimination raciale, condescendance excessive ou démagogie, peur de trop ou de ne pas respecter le "politiquement correct" et, enfin, les clichés qui feront l'objet de la dernière partie. Il est vrai qu'il est tentant d'avancer avec certitude ce qui se fait aux USA, en France ou au Japon, ou bien aisé de tenir des propos faussement bienveillants sur un pays dit "pauvre". Et

nous avons tous tendance à dire que les Américains sont agressifs en négociation, que les Italiens sont expansifs, les Norvégiens introvertis et les Africains corrompus en affaires. Ce serait faire abstraction du fait que la culture d'un pays résulte souvent de la somme des cultures qui l'ont constituée au cours des années, voire des siècles et qu'elle présente donc des signes forts, distinctifs, combinés à d'autres éléments. Ce serait également faire abstraction des récents métissages et des variantes: les entreprises internationales s'adaptent plus ou moins aux réalités locales, elles ont des équipes multiculturelles ou prétendues telles à l'image de la British American Tobacco (BAT) en Afrique, où les dirigeants anglo-saxons embauchent des employés locaux pour les tâches subalternes. C'est pourquoi il est plus juste de mettre en avant quelques grandes orientations avec leurs signes distinctifs d'un point de vue quantitatif.

Exemple de situation: une jeune femme italienne et son conjoint, qui est moitié turc moitié français et qui a déjà travaillé en Allemagne. Ils sont actuellement employés sur un segment² italien chez Dell Informatique à Montpellier, entreprise américaine implantée en France. Voici un exemple de brassage de cultures. Dell illustre parfaitement ce nouveau type d'entreprise internationale confrontée à l'interculturel. L'avenir dira si sa gestion est réussie.

Pour résumer ce qui vient d'être dit, on peut garder en mémoire les points essentiels suivants.

- Les caractéristiques sont mentionnées comme reflétant les comportements d'un nombre élevé de personnes, par conséquent le sujet est traité en considérant le degré plutôt que la norme; les degrés sont susceptibles de se modifier au cours des années. Les cas concrets de situations sont vrais à un moment donné.
- Les exemples visent à illustrer et à ancrer les thèmes dans la réalité.

Temps

Le premier point porte sur le temps qui, bien que partagé par tous, peut être vécu et appliqué différemment selon les cultures. Les résultats théoriques des recherches effectuées précédemment ont été utilisés comme point de départ et transposés à la réalité de la vie pratique. Au premier abord, il est difficile d'imaginer comment le temps peut être une notion aussi sujette à malentendus, conflits et obstacles à la réussite, tant dans les activités professionnelles que dans le cadre de la socialisation et de l'intégration dans une société étrangère. Voici quelques exemples.

² Terme technique en matière de commerce désignant un ensemble de marchés dans divers secteurs commerciaux.

Gestion du temps, ordonnancement des actions

Les auteurs mentionnés précédemment comme références opposent les deux notions suivantes: *monochrome* et *polychrone* (*monochronic* et *polychronic*) Que signifient ces différences? *Monochrome* veut dire qu'on ne fait qu'une chose, alors que *polychrone* veut dire qu'on fait plusieurs choses à la fois et dans une durée variable selon les besoins. Cette définition bipolaire est délicate à aborder dans la réalité où une telle dichotomie n'existe pas de manière aussi nette. On peut également rétorquer que la perception du temps est une question de personnalité plutôt que de culture collective. Il ne faut pas se méprendre sur ces définitions. Il ne s'agit pas de croire que certaines personnes ne sont pas capables de faire plusieurs choses simultanément mais plutôt qu'elles préfèrent se concentrer essentiellement sur un point. Si l'on considère l'application au quotidien, que cela implique-t-il? Ceci signifie qu'il y a plus ou moins superposition des actions ou des activités mentales sur la ligne du temps avec une séparation variable entre le passé, le présent et le futur. La réalité s'étale sur une tranche de temps plus ou moins longue. Dans une culture monochrome, le temps sera plus linéaire, les actions ou les idées se succèdent et la continuité est plutôt de rigueur. Il est dit que, traditionnellement, les USA entrent dans cette catégorie. Dans une culture polychrone, on effectue des va-et-vient et des interférences entre les idées ou les actions et on accepte des ruptures. Les culturelles méditerranéennes suivraient plutôt ces tendances. En réalité, comparer les différentes histoires, la vitesse avec laquelle sont intervenus les divers événements au cours des siècles, leur déroulement et l'essor économique permet de comprendre aisément les différences de perception du temps et d'explicitier les attitudes.

Cas 1: La réunion de travail

L'ordre du jour établi sera suivi ou non dans sa chronologie. Les participants traiteront un point après l'autre et rien ne viendra troubler cet ordre, ou bien ils remettront en question la chronologie. Certains seront indisposés par ces perturbations. Il y a un ordre établi pour les uns; pour les autres il devrait y avoir davantage de souplesse et de flexibilité. La relation au présent, passé et futur n'est pas appréhendée de la même manière: la ligne du temps pourrait être schématisée par le biais d'une ligne droite ou de zigzags. Le mode de vie actuel tend toutefois à orienter les personnes de plus en plus vers la polychronie en ce qui concerne le chevauchement des centres d'intérêt et vers la monochronie pour la compression du temps.

Pour comprendre ce phénomène, il faut étudier la relation avec le passé, le présent et le futur. Une culture au passé fort comme la France y fera toujours référence. Les cultures plus ancrées dans l'instant présent et le futur proche, avec une coupure plus nette par rapport au passé, induiront un comportement différent.

Exemple: Selon les intervenants, les réunions à l'Aérospatiale de Toulouse où se regroupent des Français, des Anglo-saxons et des Allemands illustrent ce propos. Le respect strict de l'ordre des points à traiter peut se révéler aisé ou quasiment impossible.

Cas 2: L'écriture des articles ou des lettres

Les articles de presse ou les lettres de motivation des étudiants offrent un autre exemple: historique, contexte, passé, présent, futur, connu et nouveau, sont plus ou moins mêlés. Les temps se superposent, ce qui va engendrer des variations quant à la présentation des idées et à l'orientation vers l'innovation. Ceci est en partie dû à l'héritage, à l'histoire, voire à la formation scolaire. Par exemple, les Français introduisent progressivement le contexte (passé) avant d'arriver au point essentiel, selon un schéma en forme d'entonnoir. J'ai pu vérifier ce fait notamment au travers des lettres de candidature à des stages ou à des emplois rédigées par des étudiants en LEA provenant de tous horizons. L'empreinte culturelle collective demeure forte en dépit des individualités.

La perception du temps influe également sur les évolutions de carrière et la rapidité des promotions: évaluation à court terme chez les personnes monochrones (résultats attendus dans des délais brefs) et à plus long terme chez les personnes polychrones (attendre les résultats avec une vision plus globale). Il en résulte des comportements en fonction de la tradition ainsi que du goût pour le changement.

La linéarité du temps et les ruptures peuvent être également vécues différemment.

Cas 3: Interruptions ou non dans les réunions

Dans certaines cultures, des intervenants extérieurs peuvent venir interrompre la réunion (secrétaire) ou au contraire il est impossible d'entrer dans le lieu de réunion ni même d'entraver son déroulement, par exemple en répondant au téléphone. Certains participants seront agacés; en revanche, d'autres trouveront cela normal et n'émettront aucune opposition.

Cas 4: Réunion de travail pendant le repas

Dans les sociétés à tendance polychrone, en France notamment, de nombreuses affaires se traitent actuellement au cours d'un bon repas au restaurant. La tendance est identique dans les pays du Maghreb car il s'agit d'un signe de convivialité considéré comme indispensable. Au contraire, les Allemands séparent vie publique et vie privée: ils rencontrent leurs homologues pendant les heures de travail et la pause pour le déjeuner est de courte durée afin d'éviter la perte de temps. Donc proposer une séance de travail au restaurant pour traiter d'affaires importantes, *work over lunch*, est considéré comme une "gaffe" surtout si, de surcroît, la durée d'interruption est de deux heures. Les Américains, pourtant qualifiés comme étant plutôt monochrones, mangent et

travaillent en même temps, essentiellement motivés par le gain de temps. C'est la preuve qu'il ne faut pas imposer d'étiquettes de manière trop hâtive. Il faut également être vigilant quant à l'utilisation du téléphone pendant la pause repas. Chacun devra donc prévoir son organisation de travail en fonction de la situation.

Cas 5: Longueur des délais

Quand le temps imparti est consacré à une seule idée, on peut s'attendre à un délai court entre deux tâches (une réunion et un résultat). Aussi un temps de réaction court entraîne la possibilité de profiter d'une opportunité intéressante car aucune autre idée ne vient parasiter l'attention: il y a alors détachement par rapport au passé, aux traditions et aux engagements précédents. Il est demandé dans les entreprises d'écrire des rapports réguliers, à court terme dans les cultures monochrones, comme souvent aux USA (*quarterly report*) et à plus long terme dans les cultures polychrones afin de donner aux rédacteurs le temps nécessaire à la réflexion et à une vision globale. Dans une culture polychrone, l'intérêt portera sur plusieurs choses en parallèle donc le délai entre deux tâches risque d'être plus long. Cela implique également un ralentissement du processus de prise de décision et une flexibilité moindre lorsqu'il s'agit de répondre aux occasions qui se présentent: temps de réflexion, considération de l'antériorité, passé, incidences sur le futur et chevauchement des temps.

Cas 6: Femmes par rapport au temps

On dit que les femmes sont plus polychrones car elles ont davantage l'habitude de gérer plusieurs activités à la fois (tâches professionnelles, ménagères, enfants, socialisation) et, de ce fait, de fonctionner dans un cadre de temps élastique. Le caractère monochrome serait plus masculin. Ce thème mérite d'être étudié en profondeur. On peut se demander si les femmes d'affaires dans les grandes entreprises sont soumises à des pressions moindres que leurs homologues masculins.

En conclusion, une journée de travail se présentera différemment selon la perception du temps et des conflits peuvent ainsi naître de ces différentes approches. Les uns attendent, les autres sont pressés et impatients, les uns évaluent les résultats, l'avancée ponctuelle et la dernière performance (présent), les autres évaluent davantage l'évolution, l'ensemble des compétences et les résultats dans leur globalité (passé + présent). Ceci s'entrecroise avec les notions de hiérarchie, de société à tendance collective ou individualiste, comme on le verra par la suite.

Les variations indiquées dans cette partie sont résumées dans le tableau suivant.

Culture monochrone	Culture polychrone
Un point de focalisation, chronologie.	Plusieurs points de focalisation simultanés, possibilité d'interruption, ruptures.
Séquentiel.	Synchronisé.
Emploi du temps serré.	Emploi du temps flexible, approximatif, élastique.
Temps mesurable et relations dépendent de l'ordre du jour.	L'ordre du jour dépend du relationnel.
Court terme.	Long terme. On ne sait pas ce qui arrivera.
Ponctualité.	Plus ou moins ponctuel, moins cadré.
Respect de délais courts et prévisions depuis le début jusqu'à la fin du processus.	Délais plus longs, place à l'inattendu, l'improvisé.
Rigidité dans l'organisation du processus, notion de <i>process</i> aux USA.	Processus modifiable à tout moment, ouvert à la créativité, l'émotionnel.
Travail dans un environnement régulier, bonnes conditions, régularité du suivi.	Travail dans un environnement plus chaotique et moins régulier.
Approche plus professionnelle.	Part importante du relationnel.

Il y a des environnements où les approches s'entrecroisent, où il y a interaction des diverses tendances, d'où la nécessité de moduler et d'insister sur les degrés. En outre, l'influence du contexte et le profil d'entreprise constituent des paramètres à prendre en considération.

Autres différences: horaires de fonctionnement, de rendez-vous, horaires de travail/loisirs, rythme de travail, de prise de parole, ponctualité

Je citerai ici quelques exemples de situations qui illustrent combien la vie au quotidien est soumise à ces règles ancrées dans la culture.

Les influences du mode de vie, un passé plus rural ou plus citadin, les horaires de la vie quotidienne, les notions de fêtes, les pratiques religieuses, les délais tacitement acceptés ou non, auront des répercussions dans la vie professionnelle et quotidienne (pays méditerranéens/nordiques ou anglo-saxons, Allemagne, Japon par exemple). Les invitations et les appels téléphoniques donnent lieu à des malentendus qui gâchent rapidement la qualité relationnelle.

Cas 1: Durée des actions et leur agencement

- La longueur et le temps d'attente dans une file (ceci fait aussi référence à l'espace): anarchie ou ordre.

- L'échange des cartes professionnelles qui s'effectue au début ou à la fin de la rencontre. Les deux interlocuteurs ne seront pas prêts à donner leur carte en même temps. La situation peut devenir embarrassante.
- Il faut essayer de téléphoner à un partenaire pendant la coupure du déjeuner (français) ou en début d'après-midi (Espagne) pour réaliser combien il est aisé de rater un rendez-vous important, malgré l'usage du téléphone portable. Il en va de même pour les heures complémentaires effectuées le soir, selon le rythme de vie dans chaque pays.

Exemple 1: ARTE a dû surmonter d'importantes difficultés afin d'harmoniser les horaires des programmes en *prime time*.

Exemple 2: À l'entreprise internationale European Aeronautic Defence and Space (EADS), dont une filiale est basée à Munich, il a fallu mobiliser les bus d'entreprise entre 6h le matin et 19h le soir car les Allemands, les Espagnols et les Français n'avaient pas le même horaire de travail. C'est un exemple de situation où l'entreprise a souhaité respecter les rythmes de vie de tous. En revanche, elle a fixé le temps de pause déjeuner à 42 minutes, ce qui ne posait pas de problème aux Allemands alors que les méditerranéens n'étaient pas satisfaits d'une coupure aussi courte.

Exemple 3: Un étudiant français employé par une ONG implantée en Égypte se plaignait de la lenteur des gens qui ne sont pas habitués à travailler dans l'urgence ni sous pression, malgré la situation et la nécessité d'aborder plusieurs fronts simultanément. Il a dû s'adapter à la grande élasticité du temps qui, malheureusement pour une ONG, engendrait une certaine inefficacité.

Par conséquent, il est fortement recommandé de connaître les variations d'horaires. Ensuite, la politique d'entreprise choisira sa ligne de conduite en fonction de son degré d'adaptation à un personnel multiculturel.

Cas 2: Rythme de la prise de parole

On notera plusieurs cas de figure selon les cultures, qui reflètent le respect des interlocuteurs, leur enthousiasme, la preuve que l'on connaît le sujet, l'envie d'anticiper, etc.

- Alternance dans les interventions orales. Rythme de prise de parole: les interlocuteurs attendent leur tour = régularité.
- Tendance plutôt méditerranéenne: les interlocuteurs coupent la parole, ils anticipent en terminant parfois les phrases, les interventions se chevauchent = rapidité et rythme parfois chaotique.
- Asiatiques: alternance avec brève pause entre deux interventions, temps de réflexion, respect de l'autre = lenteur.

Mais cela dépend aussi du tempérament des interlocuteurs et des influences auxquelles ils ont été soumis. Dans certains cas, un travail de préparation est imposé aux intervenants afin d'éviter quelques impairs préjudiciables.

Cas 3: Ponctualité

Certaines sociétés, telles que l'Allemagne et les pays d'Europe du nord en général, apprécient la grande ponctualité. En cas de retard, il est souhaitable de prévenir par téléphone. Ceci est une pratique courante aux USA. Dans d'autres cultures, il est plutôt de bon ton d'avoir un léger retard, voire davantage si le statut est élevé car cela montre que le *boss* est très occupé. Cette remarque fait référence à la notion de hiérarchie.

Espace et territoire

L'espace est également une notion appréhendée différemment, susceptible de provoquer des conflits, tant dans la vie quotidienne que professionnelle. Même si l'évolution du paysage économique entraîne des modifications dans les comportements, on peut encore vérifier quelques grandes tendances.

Espace physique

Cette notion est souvent liée à la dimension du territoire et au système d'occupation et de répartition dans cet espace. Les USA, pays aux larges dimensions où la place ne fait pas défaut, privilégient un espace relativement grand entre les personnes et la disparition progressive de la notion de communauté encourage le respect de la distance physique entre les interlocuteurs. Il n'est pas rare de constater un mouvement de recul de la part de l'interlocuteur américain. En revanche, dans les pays méditerranéens où les espaces sont plus restreints, les interlocuteurs recherchent la proximité. La vie communautaire, comme par exemple dans les pays africains, et l'importance de la dimension affective favorisent le rapprochement. Le Japon est un exemple intéressant: ce pays, à l'espace pourtant restreint, conserve un goût marqué pour l'espace entre les éléments (espaces vides dans la peinture ou l'art du jardin) et une grande distance entre les interlocuteurs. Ceci montre la nécessité de comprendre un mode de vie dans sa globalité.

Cas 1: Aménagement du bureau, espace de travail

La perception de l'espace s'applique dans l'organisation des bureaux et varie selon le sentiment d'intimité, de bulle, l'appropriation du territoire et le besoin de dresser des barrières. Je donnerai quelques exemples de grandes tendances. Mais là encore, le milieu professionnel n'est pas homogène et les entreprises peuvent adopter des politiques particulières et moins représentatives.

Exemples:

- ALLEMAGNE: Bureaux individuels, espaces assez privés, comme pour la maison; peu de contact avec les collègues pour permettre une meilleure concentration et se protéger des intrusions extérieures, limite de territoire, distance

entre les personnes. Cette réduction du contact physique rend le transfert d'informations plus difficile.

- USA: Bureaux individuels en vue d'une meilleure concentration pour le travail mais les portes restent ouvertes afin de faciliter les échanges, ou bureaux collectifs mais avec une séparation pour préserver l'intimité. Même si le contact physique est réduit, les relations interpersonnelles et le transfert d'informations sont facilités. Il s'agit d'un système à tendance mixte où le privé et le public interfèrent. Il en est de même dans la vie quotidienne. Le visiteur étranger ne peut qu'être étonné lorsque ses hôtes l'invitent à aller se servir dans la cuisine.

- FRANCE: Bureaux souvent collectifs; large échange avec les collaborateurs, transfert d'informations facile, contact physique, embrassades, poignées de main, gestes. La distance est souvent perçue comme étant synonyme de froideur excessive. Ceci aura des influences sur les échanges verbaux, comme on le verra plus loin.

Comportement, espace physique – Distance réglementaire à respecter selon les contextes, convenances

Le contact physique direct, le toucher (prendre par l'épaule ou le bras, s'approcher pendant la conversation, ou la proximité dans les files d'attente et dans le métro) sont des éléments à considérer avec sérieux car ils relèvent du domaine de l'affectif et, par conséquent, ils peuvent provoquer des réactions viscérales spontanées et généralement préjudiciables. Dans certaines cultures, sentir les autres est peu apprécié alors que dans d'autres les personnes ont besoin de ce contact pour créer la relation. Les domaines du relationnel et de l'émotionnel sont indissociables comme dans les sociétés arabes, méditerranéennes et sud-américaines. Ces comportements ont été confirmés notamment par des étudiants marocains et libanais, une Équatorienne en poste en Équateur et une Portugaise en poste au Brésil. Il est impossible de généraliser, mais il est certain que dans le cadre des relations professionnelles, ces paramètres ne doivent pas être négligés.

L'importance du physique s'élargit et englobe: tout le langage du corps *body language*, gestes, non verbal, ce que Hall appelle le *silent language*, sourires, *proxemics*, c'est-à-dire les règles de proximité, parfums, odeurs, etc. Les odeurs corporelles sont susceptibles de gêner certaines personnes et ainsi d'entraver les échanges.

Le sens des signes varie également, ce qui peut surprendre à première vue. Je voudrais simplement mentionner une anecdote montrant la difficulté et la nécessité de connaître et d'interpréter les comportements pour réussir les échanges.

Exemple 1: un chercheur en robotique japonais venant rencontrer son homologue français à l'Institut des Sciences Appliquées de Toulouse (INSAT). J'étais l'interprète pour un sujet délicat et confidentiel. Le Japonais demeurait silencieux et distant; il se contentait de faire signe de la tête. Cela ne signifiait

pas qu'il était d'accord, mais seulement qu'il écoutait et qu'il suivait la conversation. Un tel comportement a déjà été relaté comme étant à l'origine d'échecs dans les relations professionnelles. Dans ce cas précis, le comportement physique indiquait également que ce chercheur, qui appartenait à un groupe, n'était pas en mesure de s'impliquer ni de prendre une décision à titre personnel, selon la tradition japonaise. Il devait en référer aux autres membres de l'équipe, point qui sera explicité dans les parties suivantes à propos du statut et de la notion de communauté. Le délai sera également plus long (référence au temps). On imagine aisément les malentendus possibles pour un interlocuteur non averti.

Exemple 2: un article, *To bise or not to bise*, relatait l'expérience vécue par Janette Griffiths, romancière britannique et hôtesse de l'air embauchée par une compagnie aérienne française, dans lequel elle décrivait les contacts le matin avec les embrassades et le nombre de bises; elle manifestait sa surprise et elle expliquait que ce phénomène ne lui était pas familier. Ce qui semble être une habitude pour des Français devient l'objet d'incompréhension ou cause de désagrément dans d'autres cultures.

Certains vont parler de froideur et de réserve, ils interpréteront la distance comme une preuve de supériorité; en revanche d'autres seront gênés par le toucher et une trop grande proximité. On retrouve ces situations dans les manifestations de socialisation telles que les cocktails ou les présentations en public. Les interlocuteurs doivent savoir dans quelle mesure ils peuvent s'approcher de leurs interlocuteurs. Les messages se transmettent également par le biais du non verbal. Il n'est pas rare de voir des étudiants ou des intervenants dans les réunions de travail rechercher le contact physique, selon la coutume de leurs pays. Nous avons l'exemple des hommes politiques lors de leurs voyages.

Incidences sur le contenu verbal

La question de la culture verbale mérite d'être mentionnée brièvement, notamment ce qui est appelé "contexte riche" ou "contexte pauvre", car elle est étroitement liée à la perception de l'espace mais également à la relation entre vie publique et vie privée, comme on le verra dans la partie suivante.

Un contexte riche signifie qu'une seule partie du message est dite, le reste provenant de l'ensemble des circonstances et de la connaissance des situations, ce qui sous-entend une part importante du non-dit et de l'implicite et la prise en considération des messages transmis non officiellement, par exemple dans les bureaux lorsqu'il y a proximité. On pense aux sociétés qui ont beaucoup d'échanges, qui communiquent régulièrement, qui sont curieuses de l'environnement personnel et professionnel. Les cultures de transmission orale, où règne la confiance, entrent dans cette catégorie. Ce sont généralement des sociétés communautaires où les domaines ne sont pas cloisonnés.

Un contexte pauvre signifie que toute l'information doit être donnée officiellement, sans avoir besoin d'informations extérieures. Le non-dit n'est pas

de rigueur. L'écrit sera alors prioritaire, d'où la nécessité de rédiger des rapports de réunions réguliers, afin de conserver des informations complètes et non transformées.

Pour citer un cas de différence caractéristique, les Allemands sont particulièrement perplexes face aux non-dits, aux métaphores et aux allusions non compréhensibles des Français dus à leur partage de l'espace et de l'échange régulier d'informations en contexte extraprofessionnel. Les Français sont agacés par la multitude d'informations et d'explications données par les Allemands alors qu'ils ont déjà compris ou qu'ils sont informés.

En conclusion, on peut dire que la perception de l'espace n'est pas neutre non plus, qu'elle peut être à l'origine de gêne et de malaise, mais également de sérieux malentendus.

Le tableau ci-dessous résume les deux tendances extrêmes.

Proximité	Distanciation
Espace physique réduit entre les êtres.	Espace physique plus ou moins grand, distance réglementaire.
Contact, contenu sensoriel.	Aucun contenu sensoriel, retenue.
Chaleureux mais peu pudique, gênant.	Froideur, synonyme de supériorité, déroutant.
Langage du corps expressif, gestuelle forte.	Gestuelle réduite.
Messages non verbaux doivent être interprétés, importance du non-dit.	Prépondérance des messages verbaux. Messages plutôt explicites.
Transmission des informations effectuée par tous les canaux et à tout moment.	Transmission des informations professionnelles en contexte de travail.
Interférences vie professionnelle et vie privée.	Séparation des contextes professionnel et privé.
Gain de temps au travail.	Temps plus long au travail.
Messages peu transparents et incomplets pour les adeptes de la distanciation.	Messages trop détaillés, informations inutiles, perte de temps pour les adeptes de la proximité.

Hiérarchie – Statut – Reconnaissance sociale

Cette autre notion est particulièrement importante et peut être également source de conflits tant dans la vie professionnelle que quotidienne. Même si les attitudes changent, au vu de l'actuelle révolte des jeunes cadres japonais par exemple, il faut rester prudent et attentif.

La manière dont les gens se font respecter et reconnaître dans un groupe, dans la société ou dans l'entreprise, varie selon les systèmes politiques et éducatifs, le passé religieux, les styles de direction et l'âge de l'entreprise et, enfin, le souci d'intégrer d'autres types de comportements. Il est souhaitable que toute personne amenée à travailler dans un autre pays s'informe sur de nombreux paramètres tels que, entre autres, le système de valeurs de celui-ci, son organisation politique et administrative, la politique de répartition des responsabilités, le fonctionnement d'un système centralisé ou non.

Distance hiérarchique forte (*high status*) et faible (*low status*) – Pouvoir de décision dans les réunions de travail et les phases de négociation.

Tout dépend du mode de hiérarchisation, du style de direction et de la gestion de l'autorité. Si on considère l'organigramme d'une entreprise sous la forme d'une pyramide, on observe que le schéma peut représenter une pyramide élevée constituée de toute une gamme de grades et d'échelons (*high status*) ou au contraire exposer une forme plus horizontale dans laquelle la distance entre la direction et les employés est faible (*low status*). Le mode dépend de la personnalité et de la volonté des dirigeants ainsi que du profil de l'entreprise. La possibilité de prise de décision lors des réunions et des négociations de contrats sera alors très variable en fonction des sociétés et de la culture d'entreprise.

Je citerai quelques cas de pays relativement représentatifs, tout en gardant en mémoire qu'il ne s'agit que de grandes tendances. Là encore, tout est question de degré.

Dans une culture où le statut est peu marqué, chacun à son niveau a le pouvoir de décider et de jouer un rôle actif. On parle beaucoup d'*empowerment* dans les milieux professionnels anglo-saxons, influencés par le protestantisme et une idéologie plutôt égalitaire. Actuellement, on peut même lire des ouvrages sur le lien entre le protestantisme et les affaires. Les femmes sont davantage reconnues et ont accès à des postes élevés, à la tête de grandes entreprises ou d'institutions. Ce qui fait que chaque personne peut immédiatement décider sans avoir recours à tous les supérieurs hiérarchiques. Parmi les avantages immédiats, il faut noter le gain de temps. Cependant d'autres paramètres interviennent, comme on le signalera plus loin. Les USA demeure le modèle le plus visible.

FRANCE: pays où le statut est marqué, en raison essentiellement de l'influence de son histoire et de la religion catholique où la hiérarchie a toujours été prédominante. On observe fréquemment des allers-retours entre les décideurs et les subalternes, donc le temps nécessaire pour arriver à un résultat est

supérieur et le sentiment d'impuissance et de frustration des employés est renforcé.

AFRIQUE: L'influence de la tradition fondée sur la notion de famille et l'organisation en communautés entraîne une hiérarchisation encore forte.

JAPON: Le phénomène est traditionnellement très marqué. C'est à nouveau l'histoire du pays qui permet de le comprendre. Les femmes ont peu de pouvoir, même encore maintenant, malgré l'évolution et les influences extérieures. Mais ce pays connaît actuellement un éclatement qui laisse penser que les valeurs traditionnelles risquent d'être modifiées.

La notion de hiérarchie a des incidences sur les prises de responsabilité, les promotions et le temps nécessaire à la mise en œuvre de toute action.

Statut par l'âge et l'expérience – Sens de l'honneur – Statut fondé sur l'être ou le faire – Négociations de contrats, mise en place de projets.

Aux USA, les négociateurs sont plutôt jeunes alors qu'ils sont plus âgés au Japon ou en Chine. Traditionnellement, ces derniers considèrent l'entreprise comme la "mère", ils possèdent un sentiment d'appartenance à son égard et ils se sentent responsables face à cette communauté. Il faut donc avoir acquis une certaine maturité et suffisamment d'expérience pour être en droit de représenter les intérêts de l'ensemble et ainsi digne de respect. Il en résulte que les négociateurs adopteront les consignes suivantes: négocier sur la base d'un consensus, maintenir le sens de l'honneur, ne pas perdre la face en public, viser au respect mutuel. Mais, là aussi, l'arrivée de jeunes cadres, souvent formés dans des pays occidentaux, à des postes supérieurs, commence à changer les données.

Exemple 1: Un calligraphe chinois, assez âgé, a refusé d'intervenir pour la fête de la Chine à Montpellier. La négociation avait été effectuée par une jeune étudiante française qui parlait chinois. Malgré des excuses et des négociations, ce fut irréversible.

Exemple 2: Un important contrat fut rompu au dernier moment entre les USA et le Japon en raison d'une poignée de main trop "virile" de la part du négociateur américain perçue par son homologue japonais comme un signe de victoire, de supériorité et de manque de respect mutuel.

Exemple 3: Des étudiants chinois en formation à Montpellier avaient été coupables de fraude pour un examen. Sur le conseil de la communauté chinoise, nous avons dû leur expliquer le système français tout en évitant de leur faire perdre la face. Nous avons trouvé un compromis leur permettant de sauver leur honneur.

Exemple 4: Cas d'un département de relations publiques dans une entreprise américaine implantée dans la région parisienne. Comme il est de coutume aux États-Unis, une séance de *brainstorming* avait lieu chaque semaine, avec la publication et la critique des résultats de chacun face au groupe. Des résultats négatifs provoquaient l'humiliation chez certaines personnes alors qu'ils avaient un effet stimulant chez d'autres. La situation reflète assurément le tempérament

individuel mais aussi la culture collective. L'attitude à l'égard de cette pratique semble bien avoir un lien étroit avec la perception de la hiérarchie et du statut.

Enfin, même les cadeaux de bienvenue ou de récompense ne sont pas neutres; ils constituent des marques culturelles fortes entraînant des divergences et même des situations litigieuses. Ainsi, les personnes appartenant à des sociétés où cette coutume est implantée trouveront cela normal, alors que d'autres seront vexées ou auront le sentiment d'être objets de chantage ou de corruption, en fonction des valeurs morales et éthiques. Dans certaines sociétés, ils représentent un dû inévitable. Dans d'autres, la loi peut même les interdire, comme aux USA.

Statut fondé sur la combativité dans l'action et/ou le respect de l'autre

Dans le milieu professionnel américain, il est souvent rappelé que les performances sont fondées sur les actes, le défi et des attitudes plutôt coercitives. Le bonus est acquis par la performance ponctuelle et la compétitivité. La prise de décision relève de l'individu sans franchir nécessairement tous les échelons de la hiérarchie. Ceci a pour effet d'engendrer une irrégularité au niveau des résultats et des changements de situation parfois brutaux, mais également d'apporter des promotions rapides et la mise en valeur de l'individu. Le cas de la pédégère de HP, cité au début de cet article dans les pistes de recherche à propos des relations hommes-femmes, illustre parfaitement ce propos. Pour revenir sur les séances de *brainstorming*, il faut savoir être vigilant avant de les imposer à une équipe car, au lieu de donner de l'impulsion et de la combativité, elles peuvent provoquer une grande déstabilisation. Bien que la tendance se généralise, elle est généralement peu appréciée par les Français.

Statut lié au système éducatif – Compétitivité au niveau scolaire

On comprend mieux les différences culturelles quand on considère les différents modes de fonctionnement éducatifs des nations. Le rang, l'existence des grandes écoles et de l'ENA, comme en France, les diplômes, les titres donnent le pouvoir. Chaque culture a sa propre vision de l'impact de l'éducation. Un manquement à la règle, par exemple oublier de mentionner un titre universitaire sur une adresse ou une carte d'invitation, peut être cause de vexation, voire bloquer les procédures. La susceptibilité individuelle à ce propos n'est souvent que le reflet de la culture collective et son besoin de reconnaissance.

Hiérarchie des systèmes politiques

Il est bon de s'informer sur les régimes en place: système décentralisé, pouvoir ou autonomie à tous les niveaux, verticalité ou horizontalité de la pyramide.

Hiérarchie et formalisme

Une pyramide verticale, une hiérarchie marquée, le respect des rangs et des titres impliquent des relations à tendance formelle, contrairement à une

pyramide plus horizontale. Les informations ci-dessous font également référence au temps et à l'espace, comme on l'a noté précédemment, ainsi qu'au domaine de l'émotionnel qui sera traité plus loin.

Pour citer quelques exemples, la vie quotidienne, l'adresse sur les lettres, les soirées d'invitation, appeler les personnes par leur nom, par leur titre, le tutoiement ou le vouvoiement, varieront en fonction du système hiérarchique. La phase de *small talk* (mise en condition préalable) des Anglo-saxons, les attitudes de socialisation, des sujets de conversation plus ou moins personnels constituent des éléments importants dans les relations professionnelles. Dans certaines cultures, les personnes éprouveront de la gêne, de l'étonnement ou elles penseront que les comportements sont déplacés ou exagérés. Voici quelques cas de tendances assez marquées d'un point de vue quantitatif.

USA: Usage immédiat du prénom, socialisation et *small talk* indispensable mais bref, (humour, anecdotes) même pour les directeurs ou les scientifiques de haut niveau, prise de contact rapide. Ces attitudes visent à réduire le côté formel et le sérieux d'une réunion sans en modifier la teneur. Ceci a été vérifié lors d'un congrès international de mathématiques à Chamonix où les chercheurs, américains d'origine ou en poste aux USA, étaient majoritaires. Le but premier de ces quelques paroles de mise en condition était de détendre l'atmosphère et de réduire l'aspect formel du congrès, ce qui ne manquait pas de surprendre les Français qui n'en comprenaient pas toujours la signification.

ALLEMAGNE: La tendance est plutôt au formalisme dans le contexte professionnel. En revanche, pour les contacts épistolaires, on peut noter moins de déférence et de formules de politesse qu'en France, par exemple, ce qui engendre l'agacement des uns et qui est perçu comme un manque de courtoisie par les autres.

FRANCE: Les comportements sont plutôt formels et le vouvoiement de rigueur mais sans exclure les démarches de socialisation où des sujets un peu personnels sont abordés. Le fait de négocier pendant les repas semble rapprocher les participants et faciliter les contacts.

Les pays où la vie communautaire est assez développée appliquent des techniques de socialisation préalables et indispensables sur des sujets aussi variés que les enfants, la famille, les activités sportives ou personnelles; cette prise de contact relativement longue est nécessaire préalablement au travail. Il faut acquérir la confiance mutuelle et la connaissance de l'autre afin de décider de la meilleure stratégie à adopter en vue de la négociation. Le processus nécessite inévitablement davantage de temps et rien n'est effectué dans la précipitation. Les degrés varient cependant d'une culture à l'autre.

Exemple: Une jeune femme équatorienne travaillait dans une entreprise productrice de roses qui était immédiatement en concurrence avec les grands producteurs de fleurs hollandais au niveau mondial. Elle était pressée de transformer et de faire progresser l'entreprise, influencée par une formation et une culture françaises et anglo-saxonnes. Les difficultés des relations internationales

et le ralentissement de l'évolution étaient dus essentiellement à une part trop importante du relationnel au détriment de l'action. Cela bloquait les changements d'organisation et les stratégies commerciales. Étant elle-même familiarisée avec cette culture, elle a su gérer au mieux les obstacles avec diplomatie et savoir-faire. On peut s'interroger sur le comportement d'une personne de culture opposée.

Suite logique: relation vie privée/vie publique, personnelle/professionnelle – cultures spécifiques/diffuses

Trompenaars et Hampden-Turner proposent les termes de *specific* et de *diffuse* lorsqu'il étudie les relations entre la vie privée et la vie professionnelle (1993-1997-2000: 9, 29, 81-101, 160). Dans le premier cas, la culture spécifique correspond à la séparation des deux aspects. Aucune allusion à la vie personnelle n'est faite dans le contexte de travail. La culture est dite diffuse lorsque les frontières entre les deux aspects sont floues, d'où la nécessité de s'informer sur ce qu'il est décent de dire ou de savoir sur la vie privée dans les relations de travail.

Exemple: Un patron d'une entreprise américaine avait organisé un pique-nique pour ses employés en Espagne. Ce fut un échec et l'ambiance était peu sympathique alors que la même situation avait été largement appréciée aux USA. Ceci peut s'expliquer par le respect de la hiérarchie en Espagne et le refus d'une certaine intimité: les employés ne sont pas censés pique-niquer avec leur patron car cela signifierait la remise en question de l'échelle hiérarchique.

Pour les USA, il s'agit plutôt d'un espace public, que je nommerai "para professionnel", que du mélange de l'intimité et de la vie publique. Dans certains contextes, on peut toutefois observer la superposition des deux domaines. Il est important de définir les limites de la vie publique, la notion d'intimité et de connaître les règles de la bienséance pour chaque cas. La réussite sociale et professionnelle, les promotions ou les échecs en découleront.

Prenons délibérément deux exemples assez opposés, et plutôt caricaturaux, et voyons dans le tableau suivant où se situent les éléments de différenciation. À partir de ces informations, de multiples cas de figure sont possibles, en incluant la superposition de plusieurs tendances. Notons que hiérarchie et temps sont indissociables.

USA: pyramide plutôt horizontale	JAPON: pyramide plutôt verticale
Individualiste / pouvoir de la personne.	Collectif / pouvoir du groupe.
Fondé sur les compétences, réalisations et les actes personnels. Valeur sûre: faire .	Fondé sur la manière d'être et les qualités personnelles. Valeur sûre: être .
Les êtres ont le pouvoir sur la nature. Être dominateur.	La nature a le pouvoir sur les êtres. Nature dominatrice.

Décideurs et négociateurs peuvent être jeunes.	Âge plus avancé des décideurs et négociateurs.
Plutôt informel.	Formel.
Compétition.	Coopération.
Relative égalité des sexes. Accès plus aisé des femmes aux postes clés avec pouvoir de décision.	Relative inégalité des sexes. Peu de femmes aux postes élevés et pouvoir de décision limité.
Temps précis.	Temps élastique.
Tourné vers le futur.	Tourné vers le passé.

Culture communautaire versus culture individuelle

Même si cet aspect est étroitement lié à la notion de hiérarchie, je le distinguerai volontairement afin de mieux mettre en avant ses effets sur les comportements. Les cultures de l'individu, du groupe et de la communauté ne peuvent pas être dissociées du fonctionnement global de la société, à savoir le système économique, le mode de consommation, le contexte socioculturel, la religion, la famille ou le clan, le style de management. Tous ces paramètres interviennent et il est fortement souhaitable de les étudier avant d'affronter un nouveau fonctionnement.

Représentativité lors des réunions de négociation

Voici trois cas de figure possibles.

Cas 1: Une seule personne parle au nom du groupe. Elle a le pouvoir de décider, ce qui entraîne des délais courts et un gain de temps. Toutefois, si une opposition se présente, s'il y a incompatibilité entre la décision et l'application, les problèmes surviennent. Si le *process* dont on a parlé précédemment doit être revu, il en résultera le rallongement de la mise en œuvre. Dans les structures où d'importants intérêts sont mis en jeu et où la prise de risque est élevée, le fonctionnement s'appuie sur des contrats écrits, une législation et un système procédurier qui garantissent la sécurité en cas de litiges. C'est ainsi qu'aux USA, par exemple, un avocat assiste aux réunions de négociation et tous les échanges sont rapportés dans des documents écrits qui ne ressemblent en rien à nos comptes rendus.

Conclusion: Une personne décide pour le groupe et le temps de négociation avant l'action est court mais des conflits sont possibles par la suite en cas de désaccord.

Cas 2: Le groupe est uni face à la décision. Les décisions prises en groupe sont respectées et adoptées dans un esprit communautaire. La consultation de tous est indispensable pour atteindre un consensus. Il en résulte un rallongement des délais mais les résultats seront stables par la suite.

Exemple: Succès des fabricants de voitures japonais. Cette approche a l'avantage de réduire le risque de conflits et elle est intéressante dans le sens où elle offre un grand espace-temps pour les idées neuves, l'ouverture vers l'imagination et la créativité. L'entreprise où s'applique cette stratégie représente une famille à laquelle les employés doivent tout. Chaque individu sert le groupe. Les actions menées s'inscrivent dans le temps et elles prennent en considération l'expérience et le statut, comme on l'a vu précédemment.

Conclusion: Le groupe décide, atteint un consensus avant l'action et le temps est plus long.

Cas 3: Chaque représentant a un pouvoir de décision mais cherche à atteindre un consensus, alors un temps de réflexion et de discussion est nécessaire avant l'action.

Exemple: Les négociations entre syndicats et patrons avant les prises de décisions sont longues mais, une fois les règles du jeu établies, tous les protagonistes doivent les respecter. Voici pourquoi il y a peu de grèves en Allemagne ou en Scandinavie car le consensus a été atteint avant la mise en place des actions. Mais les situations sont en train de changer et rien n'est définitivement arrêté. En effet, on assiste à l'apparition de mouvements sociaux et de grèves chez Volkswagen et aux Pays-Bas, nation pouvant être prise comme modèle car elle est peut-être la plus représentative d'Europe.

Conclusion: Une personne décide mais elle s'en réfère au groupe pour atteindre un consensus et le temps de discussion avant l'action est plus long.

En France, la situation peut être considérée comme intermédiaire.

Le fonctionnement de certaines sociétés est fondé sur des clans, des familles ou des dynasties. De plus, il faut tenir compte des traditions où les informations sont véhiculées à deux niveaux: les versions officielles et non officielles, d'où la nécessité de s'intéresser à l'histoire et aux fondements mêmes de la société concernée.

Récompenses, promotions

Dans une structure à tendance individualiste, la promotion de la personne, fondée sur les actions, peut être très rapide et s'exprime en termes d'argent. Les erreurs sont également supportées par l'individu, ce qui est confirmé par l'exemple de la pédagogue de HP mentionné précédemment. Dans une structure à tendance communautaire, c'est le groupe qui reçoit les éloges et qui profite de la réussite. Dans ce cas, les erreurs sont également supportées par tous. L'importance du regard des partenaires est maintenue, quelle que soit l'issue. Amélie Nothomb a parfaitement bien illustré cette situation au Japon dans son remarquable ouvrage sur

les différences interculturelles, *Stupeurs et tremblements*. Elle y exprime l'humiliation vécue lorsque l'âge respectable pour la reconnaissance sociale n'a pas encore été atteint, à travers une promotion anormale pour une jeune et dernière recrue, *et elle décrit* les relations hiérarchiques hommes-femmes.

Après ce qui a été dit, je voudrais attirer l'attention sur le cas particulièrement intéressant des USA où l'on constate qu'il est possible de combiner les deux approches dans les contextes professionnels: une société dont le fonctionnement en groupe est institutionnalisé, qui doit sa réussite au travail en équipe et où les activités collectives sont prioritaires, tout en défendant des intérêts personnels pour l'accès à la reconnaissance sociale, les récompenses et les promotions.

Dans une certaine mesure, les entreprises d'informatique telles que Dell, IBM et Microsoft illustrent ce point de vue.

Le tableau ci-dessous résume les caractéristiques de chaque orientation.

Culture individuelle	Culture communautaire
Prise de décision rapide.	La décision nécessite temps et patience.
Négociation rude, ne cherche pas la relation.	Respect. À la recherche de relations durables.
Utilisation du "je".	Utilisation du "nous".
Estime de l'entreprise.	Soutien des collaborateurs, coopération.
Grande mobilité, changement d'entreprise.	Faible mobilité, fidélité à l'entreprise.
Les initiatives individuelles donnent naissance à de véritables héros, champions.	Refus de promotion si le rang ne le permet pas (Nothomb).

Aspect émotionnel

Il n'est pas possible de traiter de l'interculturalité sans mentionner la part de l'affectif dans les relations d'affaires et de la vie quotidienne, même brièvement. Il est évident que ce thème mériterait une étude complète tant il est riche mais également particulièrement délicat.

Dans certaines sociétés, les personnes montrent leurs émotions et le contenu affectif est extériorisé, quel que soit le contexte. Dans d'autres, elles sont plus réservées. On peut même noter un contrôle parfait de l'émotionnel, qui doit être étouffé dans les relations de travail. Certains verront des comportements indécents et non professionnels ou, au contraire, déploreront une trop grande froideur. Mais la

prudence est de rigueur car les tempéraments personnels viennent souvent s'interposer, ce qui signifie qu'il est difficile d'établir la séparation entre la culture collective et le tempérament individuel. À la question: "Les Italiens peuvent-ils être réservés ou les Scandinaves exubérants?" nous répondrons par l'affirmative. Ne serait-il pas vrai de dire aussi que les Napolitains se différencient des Lombards? On entre aisément dans le piège de la généralisation hâtive. À nouveau nous pouvons affirmer que tout est question de degré. Il est cependant intéressant de considérer quelques exemples de situations.

Cas: Réunions de travail

En pratique, les variations se situent au niveau de:

- l'intensité de la voix, du rythme;
- l'aptitude à exprimer la colère, la joie, la déception;
- la véhémence dans les gestes, l'expression du visage (langage du corps) et la parole;
- le registre du vocabulaire et des insultes;
- l'utilisation de la dérision, de l'ironie, de l'humour ou, au contraire, la neutralité et le ton monocorde.

Dans certaines sociétés, le côté visuel du comportement physique, voire le sens du drame, vont provoquer des réunions plutôt animées. La séparation ou non de l'émotionnel et du rationnel dans les réunions mérite d'être envisagée par les participants longtemps à l'avance. La question de savoir s'il faut se faire violence ou faire accepter sa nature par les autres protagonistes reste sans réponse. D'autres paramètres tels que le statut, la notoriété, la pertinence des idées défendues et la reconnaissance au niveau professionnel interfèrent également.

Exemple 1: un chercheur en mathématiques, d'origine italienne et Américain d'adoption, de notoriété internationale, faisait preuve d'un comportement peu caractéristique de sa communauté lors de ses conférences et dans son refus d'adhérer aux règles de rédaction d'articles. Il était accepté comme exception uniquement en raison de son prestige.

Exemple 2: l'expérience des jeux de rôles et des simulations de réunions effectués par les étudiants d'origines diverses en modules de négociation et de conception de projets est très éloquente et très riche d'enseignement.

Exemple 3: un reportage montrant une séance de *brainstorming* dans une équipe chez IBM aux USA a montré la violence des participants, la véhémence des propos et les tensions. Pourtant les Américains ont généralement tendance à séparer les deux composantes.

Le *small talk* des Anglo-saxons, l'humour et les anecdotes, peuvent contribuer à atténuer l'effet de comportements dits "froids". Nous avons vu ce point précédemment dans la section consacrée à la société diffuse et spécifique, ce qui nous confirme l'interaction entre la partie professionnelle et l'aspect plus humain.

En conclusion, deux points méritent d'être soulignés. Tout d'abord la difficulté d'établir des règles, des catégories culturelles nettes et de déterminer une typologie des comportements. Le tempérament individuel peut, dans de nombreux cas, se révéler dominant et s'imposer avec force. Ensuite, et en toute logique, la difficulté d'apporter un soutien nécessaire en la matière si on considère tous les paramètres qui interviennent. Ceci est valable tant pour un chef d'orchestre que pour un cadre international et leur famille. Des sessions de formation sont parfois proposées, avec pour objectif d'apprendre aux participants à réfréner leurs ardeurs ou à être plus extravertis. Elles peuvent cependant être néfastes selon les orientations qu'elles prônent, comme, par exemple, le fait de gommer les marques fortes du tempérament individuel, d'inciter les participants à se faire violence, d'encourager l'acculturation, d'utiliser un discours normalisateur et de présenter les comportements de certaines personnes comme étant répréhensibles, incorrects et responsables d'échecs professionnels par rapport à des modèles. Ces attitudes sont susceptibles de causer de graves perturbations. C'est pourquoi il est souhaitable de faire un travail d'introspection en profondeur avant de se lancer dans l'aventure.

Clichés

Je terminerai cet article en jetant un bref regard sur les clichés et sur leur rôle dans un contexte interculturel. La plupart des étudiants affirment que ce stade est maintenant dépassé et que le sujet est devenu obsolète. Ils pensent que c'est une question de génération, que les jeunes refusent d'adhérer, grâce à leur ouverture d'esprit, et qu'il ne faut pas s'arrêter à des idées préconçues, réductrices et péjoratives. La définition qu'ils en donnent est globalement négative et, en pratique, ils ignorent la question. Nous ne partageons pas ce point de vue car les clichés demeurent inéluctablement inscrits dans les cultures, quoiqu'on en pense, et ils perdurent! Voyons, en quelques mots, ce qu'ils nous enseignent et nous nous demanderons s'il faut connaître ou ignorer la représentation que l'on a d'un groupe et qui s'est inscrite dans la mémoire. L'étude comparative de publicités constitue la meilleure manière d'aborder ce thème.

Le but du jeu proposé aux étudiants est de mentionner spontanément les représentations de trois pays européens connus du public français et de les expliciter: la France, l'Allemagne et l'Italie. Nous verrons les interprétations, certes négatives car il est évident qu'ils ne renvoient pas une image exacte d'un peuple ou d'une société, puis les explications positives et riches d'enseignement dans le contexte professionnel.

Exemple 1: France

Quand on les interroge sur l'image véhiculée par la France, les étudiants mentionnent essentiellement la baguette de pain, le vin rouge, le saucisson et le béret.

Comment peut-on interpréter ces images? Elles signifient l'intérêt des Français pour la nourriture, le goût, ainsi que les traditions.

Côté négatif: peuple quelque peu attardé, qui vit de ses traditions et de son passé rural et qui a peu évolué. Mise en avant de valeurs dépassées, refus de l'évolution, conservatisme etc.

Côté positif: Est-ce utile? Oui, car on comprend ainsi l'importance de la durée de la pause repas, de la qualité d'un bon repas, facteur de réussite de négociations, le respect d'une certaine identité exprimée au travers de coutumes, le goût pour le passé, le patrimoine, les fêtes. En pratique, ces faits auront des retombées au niveau des réunions de travail, du respect des horaires, des célébrations. même si prôner une certaine qualité de vie va à l'encontre du rythme actuel et met l'accent sur l'inaptitude des autres sociétés à conserver ce "privilège", à la fois envié et dénigré.

Exemple 2: Allemagne

Tradition de sérieux de la fabrication, obsession pour la qualité des produits et la fiabilité des technologies, goût exacerbé pour le travail propre, soigné, bien fait, discipline et rigidité sont les clichés les plus fréquents.

Côté négatif: Maniaquerie, rigidité et discipline, perfectionnisme et société axée sur les objets plutôt que sur les humains.

Côté positif: Quelle interprétation donner? Puisque la société fonctionne sur des échanges longs et des réflexions pour atteindre un consensus (voir précédemment), il est normal que l'action ne soit pas prise dans l'urgence; elle respecte ainsi des critères de qualité et elle vise à ne pas laisser de place aux reproches. L'objectif est le produit, son efficacité et sa qualité. On cherche à convaincre via le produit. On déteste l'erreur car elle serait en contradiction avec les démarches effectuées au sein de l'équipe, ce qui, implicitement, discréditerait les protagonistes. Les entreprises inspirent la confiance aux différents partenaires. Les échanges fonctionneront sur la base de ces critères. En pratique, cette philosophie permet de comprendre une publicité pour Lufthansa qui met l'accent sur la technologie, la perfection et la fiabilité des avions qui transportent les passagers, assurant ainsi leur sécurité. On pourrait croire de l'extérieur que les comportements sont trop sérieux, mais ils sont rassurants.

Anecdote: Il faut signaler un fait assez cocasse concernant le fabricant français Seb qui n'a pas réussi à exporter ses autocuiseurs, la fameuse "cocotte-minute" en Allemagne car la vapeur qu'elle dégage contribue à graisser les murs de la cuisine. Les autocuiseurs allemands, eux, sont considérés comme parfaitement propres.

Exemple 3: Italie

Les clichés portent essentiellement sur le tempérament dit latin, le manque de discipline, l'impulsivité, le tempérament bouillonnant exprimé à travers de nombreux gestes et dominé par l'émotionnel et l'affectivité.

Côté négatif: Imprévisibles, un peu “caractériels”, manque de professionnalisme. Ceci semble faire allusion aux interventions pendant les réunions, à la gestuelle, à l’appréhension de l’espace, au manque de rigueur dans les échanges professionnels.

Côté positif: Si on considère les applications, on voit que cela amène les Italiens à être créatifs, innovants, osés et somptueux entre autres qualités. En pratique, nous prendrons l’exemple de la mode et surtout des voitures, et notamment du concepteur sans doute le plus célèbre au monde, Pinin Farina, avec ses modèles de Ferrari puis ses interventions pour les constructeurs de voitures allemands et américains. Les publicités pour Ferrari sont particulièrement éloquentes. Le but est de séduire et de proposer une part de rêve. Ne critiquons-nous pas parce que nous avons appauvri notre capital imaginaire? En pratique, les intervenants des entreprises italiennes auront des qualités de créativité incontestables. Leur gestion “élastique” du temps et le rôle joué par le contenu émotionnel deviennent des forces commerciales fortes. Ces clichés sont exploités positivement à travers la création des publicités, la conception, l’utilisation des couleurs notamment.

Suite à ce bref aperçu, on admet assurément que les clichés sont réducteurs et parfois dévalorisants, mais qu’ils méritent d’être interprétés et dépassés en voyant ce qu’ils révèlent des comportements et des politiques des entreprises, car ils contiennent toujours une part de vérité, tant sur le peuple ciblé que le sien propre. Ils peuvent aider au bon choix dans le recrutement du personnel, à la mise en valeur des qualités, aux choix des marchés, des implantations, des collaborateurs, des segments à développer ou à abandonner. Leur consacrer du temps n’est pas forcément inutile. Il faudrait peut-être également repenser les visions stéréotypées liées à chaque culture en matière d’identité et de diversité afin de lutter contre un nivellement généralisé. Cela signifie qu’elles contiennent probablement des messages à décoder de manière à appréhender des réalités positives.

Pour apporter une petite touche d’humour, mais également pour donner matière à réflexion sur le thème des clichés, voici une définition du paradis et de l’enfer (source inconnue).

HEAVEN AND HELL

HEAVEN IS WHERE THE POLICE ARE BRITISH, THE COOKS FRENCH, THE MECHANICS GERMAN, THE LOVERS ITALIAN AND IT IS ALL ORGANISED BY THE SWISS.

HELL IS WHERE THE CHEFS ARE BRITISH, THE MECHANICS FRENCH, THE LOVERS SWISS, THE POLICE GERMAN AND IT IS ALL ORGANISED BY THE ITALIANS.

Conclusion

Nous avons considéré quelques points particulièrement forts dans la vie des individus. Aborder l'interculturalité et sensibiliser les étudiants en sciences, en Langues Étrangères Appliquées (LEA) et en management international, les ingénieurs, les économistes, etc. aux différences est fortement souhaitable. L'initiation peut aider à développer la prise de conscience, la curiosité et l'ouverture d'esprit, montrer la nécessité de s'informer sur le contexte de travail et aussi de le situer dans un ensemble à plus grande échelle, d'aborder un pays d'accueil dans sa globalité et trouver l'information à tous les niveaux, auprès de spécialistes, de collègues, dans la rue, à travers les livres et la presse, longtemps à l'avance, surtout s'il s'agit de cultures de sociétés qui ne sont pas dominantes d'un point de vue idéologique ou économique. Elle vise à provoquer le questionnement sur la culture ciblée en parallèle avec sa propre culture et à alerter sur les effets de certains comportements. Beaucoup de candidats à l'international éprouvent des difficultés d'adaptation; certains sont déçus, voire contraints d'écourter leur mission, sans mentionner les familles qui les accompagnent. De plus en plus d'entreprises, d'écoles et d'universités préparent des programmes allant dans ce sens mais la réussite n'est pas toujours au rendez-vous.

La difficulté majeure, lors d'un séjour de longue durée en pays étranger, réside dans le fait de trouver l'équilibre entre deux positions extrêmes: le refus de l'autre et la complète acceptation en se faisant violence et d'éviter cet écueil. Le contexte est fortement décisif. Il est important de distinguer la vie quotidienne, où la/les culture/s locale/s s'impose/nt, de la vie professionnelle, où la culture développée par l'entreprise est prépondérante. Tous les cas de figure sont possibles. C'est le défi que se lancent les candidats disposés à partir.



Références

- BAUDRY, P. 2003. Regarder les Américains pour comprendre la France. *Le Figaro Entreprises*, 24 février 2003, pp. 24-26.
- BOURGUIGNON, C. 1998. *La communication professionnelle internationale. Contrainte et liberté*. Paris: L'Harmattan.
- CAROLL, R. 1987. *Évidences invisibles, Américains et Français au quotidien*. Paris: Le Seuil.
- CHEVRIER, S. 2000. *Le management des équipes interculturelles*. Paris: PUF.
- CHEVRIER, S. 2003. *Le management interculturel*. Paris: PUF, Collection Que sais-je?
- DEPORCQ, J-M. 2000. *Management comparé*. DESS de Management International des PME et des Territoires. Université Montpellier 3, Université du Québec à Montréal.
- ELASHMAWI, F. 2000. How to Manage across Cultures. *People Management* 16 : 7, pp. 52-54.
- FERRARO, G.P. 1990. *The Cultural Dimension of International Business*; New Jersey: Prentice Hall.
- FISHER, G. 1988. *Mindsets*. Yarmouth: Intercultural Press.
- GRIFFITHS, J. 1998. *A Game of Love and Chance*. BBC Radio Programmes.
- HALL, E.T. 1959. *The Silent Language*. New York: Anchor Press, Doubleday.
- HALL, E.T. 1979. *Beyond Culture*. New York: Anchor Press, Doubleday.
- HARPER, T. 1996. *Business Class. Royaume-Uni*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- HERMET, G. 2000. *Culture et développement*. Paris: Presses de Sciences Po.
- HOFSTEDE, G. 1980-updated 2002. *Culture's Consequences*. Londres: Sage.
- LASZLO, E. 1993. *The Multicultural Planet – The Report of a UNESCO International Group*. Oxford: Oneworld.
- LEE, B.K. & L. CHEN. 2000. Cultural communication Competence and Psychological Adjustment. *Communication Research* 27 : 6, pp. 764-793.
- MENGER, R. 1999. Japanese and American Negotiators: Overcoming Cultural Barriers to Understanding. *Academy of Management Executive* 13 : 4, pp. 100-102.
- MOLE, J. 1990. *Mind your Manners*, Londres: Nicholas Brealey.
- MORRIS, D. 1985. *Body watching. A Field Guide to the Human Species*. London: HarperCollins.
- MORRISON, T., W.A. CONAWAY & G.A. BORDEN. 1995. *Kiss, Bow or Shake Hands. How to do Business in 60 Countries*. Wharton Export Network, Bob Adams Inc.

MUNTER, M. 1993. Cross-Cultural Communication for Managers. *Business Horizons* 36 : 3, pp. 69-79.

NOTHOMB, A. 1999. *Stupeurs et tremblements*. Paris: Albin Michel.

PIETTE, A. 2004. Communication, Culture, Community and the Idea of Europe. *The European English Messenger* 13 : 1, pp. 18-23.

PLATT, P. 1994-updated 2002. *French or Foe. Getting the Most out of Visiting, Living and Working in France*. London: Culture Crossings.

PLATT, P. Site Internet: www.pollyplatt.com

TROMPENAARS F. & C. HAMPDEN-TURNER. 1993-1997-2000. *Riding the Waves of culture. Understanding Cultural Diversity in Business*. Londres: Nicholas Brealey.

VERBUNT, G. 2001. *La société interculturelle. Vivre la diversité humaine*. Paris: Le Seuil.

WARNIER, J-P. 1999. *La mondialisation de la culture*. Paris: La Découverte.

ZAIDMAN, N. 2001. Cultural Codes and Language Strategies in Business Communication. *Management Communication Quarterly* 14 : 3, pp. 408-442.

Autres sources

COTTON, D., D. FALVEY & S. KENT. 2001. *Market Leader, Business English, Financial Times*. London: Longman, Pearson Education.

PILBEAM, A. 2000. *Market Leader, International Management, Business English*. Londres: Longman, Pearson Education.

Module "Interculturalité" du DESS LEA "Négociation et gestion de projets internationaux" et "Management International", Université Montpellier 3, 2000-2003.

Rapports de stages des étudiants en Maîtrise et DESS LEA et entretiens de l'Université Montpellier 3.

Christine Geoffroy

Maîtresse de Conférences, Paris IX – Dauphine

Auteure de *La Mésentente cordiale* (Grasset & Pasquelle, 2001) et *Les Coulisses de l'Entente cordiale* (Grasset, 2004)

Le conflit-compromis dans la relation franco-anglaise

“Choc culturel” : l’expression, par son intensité, témoigne du bouleversement intime que peuvent éprouver, lors de leur confrontation, deux individus ou groupes d’individus issus de cultures différentes. Nous sommes le plus souvent invités à penser la situation de “choc” en termes de différences profondes que nous identifions à un éloignement géographique.

Est-ce à dire que des peuples géographiquement très proches seraient exempts de ces réactions de “choc” et que Français et Anglais, par exemple, auraient acquis, au fil des siècles, un mode de relations qui les mettraient à l’abri de réactions de défense et de rejet?

Ne serait-ce pas pourtant cette proximité associée à une rivalité séculaire qui affecte, de nos jours encore, les bonnes relations entre les deux peuples?

Alors que la visite du Président Chirac au Premier ministre britannique Tony Blair à Londres marque, en ce mois de novembre 2004, la fin des festivités organisées pour le centenaire de l’Entente cordiale, les tabloïds londoniens décochent à nouveau leurs flèches contre le chef d’État français et fustigent son arrogance. Rien de comparable cependant avec le climat de passion nationaliste qui avait enflammé les foules de part et d’autre de la Manche dans les années qui précédèrent les accords de 1904. Qui se souvient aujourd’hui des foules vociférantes qui avaient assailli l’ambassade d’Angleterre à Paris à l’époque de Fachoda? Ou des violentes campagnes de presse qui secouèrent les deux pays à l’occasion de l’Affaire Dreyfus? Ou encore des affrontements entre francophobes dreyfusards et anglophobes anti-guerre lors de l’entrée en guerre des Britanniques en Afrique du Sud?

Jacques Chirac et Tony Blair auront-ils le talent de leurs prédécesseurs, les hommes de l’Entente: Édouard VII, Théophile Delcassé, Paul Cambon et Lord Lansdowne? Sauront-ils, comme eux, éviter les pièges de la rivalité séculaire et de la défiance réciproque?

Défiance réciproque! Ces sentiments ont malheureusement trop souvent cours encore à notre époque, notamment entre partenaires de travail des deux pays. Le phénomène est couramment souligné par les dirigeants de sociétés binationales ou multinationales, lorsque personnels anglais et français sont appelés à interagir. Le monde de l’entreprise, parce qu’il est le lieu d’enjeux stratégiques et économiques et donc celui d’une profonde concurrence, exacerbe les sentiments de défiance et de rejet; il agit comme un miroir grossissant de la situation de communication, permettant de mieux analyser les interactions, mais

aussi d'envisager la construction de stratégies destinées à améliorer la coopération entre les deux groupes.

Dans le cadre d'une enquête qualitative menée en 1998 (confirmée par une enquête menée par M. Jochum en 2001¹) sur les interactions de communication entre Français et Anglais, j'ai mené soixante entretiens dans dix entreprises différentes dont le critère de sélection retenu était le partenariat de travail franco-anglais. Trois aires sensibles d'interactions ont été identifiées: le domaine de l'organisation du travail, le domaine des représentations de distance et de hiérarchie, le domaine de la négociation. C'est ce dernier domaine que je me propose de traiter ici en présentant tout d'abord les représentations anglaises et françaises de la notion de compromis. En effet, le compromis, tel que se le représentent les Anglais de l'étude, semble se heurter aux processus français de prise de décision ou de négociation conduisant les deux groupes en présence à se critiquer très sévèrement. Dans un deuxième temps, j'avancerai une explication des phénomènes de rejet mutuels suivie de l'analyse des divers procédés langagiers d'adoucissement de la langue anglaise. Enfin, j'évoquerai l'empreinte historique et imaginaire dont les deux groupes sont les dépositaires.

I - Représentations de la notion de compromis

Au dire des Anglais interrogés, l'attitude de compromis leur viendrait naturellement, tandis que leurs homologues français ne sauraient pas ou n'auraient pas l'habitude de manier le compromis.

Jamey	<i>That comes by nature to English people on the whole in business.</i>
Fiona	<i>Compromise is something that is more English, I think.</i>
Tony	<i>I think British people are used to making compromise.</i>
David	<i>With the English we certainly can, we are able to compromise.</i>
Nichola	<i>I don't find that in France. I find that, you know, I have to do an enormous amount of convincing and there's very rarely an attempt to meet half way.</i>

Le dernier témoignage nous renseigne sur la représentation de la notion de compromis chez Nichola: une rencontre à mi-chemin, une définition qu'elle complète en ajoutant:

*[...] it's the **fair-play** element [...] it's the **honest** approach [...]*

On pourrait donc résumer la définition de Nichola en trois points: rencontre des deux parties à mi-chemin, loyauté et honnêteté.

Mais les premières difficultés se font jour lors de la confrontation des comportements anglais et français en réunion. En effet, les Français ne correspondent en rien à l'attitude que souhaitent trouver les Anglais.

¹ Mémoire de maîtrise, *Applied Social and Market Research*, Westminster University.

- Cliff (s'adressant à un de ses collègues anglais)
But at meetings didn't you feel that the French would state a position and fight to defend that position tooth and nail?
- David
I do think the French tend to come with a preconceived idea, will defend that to the very limit.
- Fiona
The most difficult thing I find is the sort of stubbornness. I find them quite hard to negotiate with, to compromise with. Because it's easier with other countries.
- Donald
The French find it very difficult to compromise, once they have made their mind up, they will not deviate from that.
- Nichola
The French will dig their heels in and resist right up to the end.

Les Anglais sont, de leur côté, incompris des Français qui ne perçoivent absolument pas les trois points relevés dans la définition de Nichola (mi-chemin, loyauté, honnêteté).

- Sylvie
D'autres expériences que j'ai eues avec les Anglais, ont toujours quand même été dans le flou. Je veux dire, on n'arrive jamais quelque part à avoir une réponse oui ou non, c'est toujours intermédiaire.
- François
Il y a toujours en Angleterre des flous artistiques.
- Laurent
Rien n'est complètement dit, donc à partir du moment où rien n'est complètement dit, toutes les interprétations sont possibles. Celles qui arrangent le plus fort gagneront.
- Pascal
Ces gens-là n'ont pas de franchise, n'ont pas de franchise, parce qu'en fait, ils vous donnent l'impression d'avoir tout accepté. D'une part, bon, ils ne vous le diront pas franchement s'ils sont en accord ou en désaccord avec vous. Donc, ils vous laissent sur une interprétation, en fait, ils ne vous diront pas que c'est blanc ou noir.
- Daniel
Ils sont pas forcément très efficaces. On a l'impression qu'ils savent passer beaucoup de temps en réunions. Il n'en sort pas grand-chose. Enfin, ils sont peut-être plus attachés à un consensus mou qu'à une efficacité où peut-être un leadership est nécessaire, où il faudrait que quelqu'un prenne le pouvoir ou prenne les choses à son compte et puis fasse avancer les choses.

L'attitude anglaise est assimilée à une attitude floue, peu franche, où rien n'est complètement dit volontairement. Le compromis ou consensus mou tel que le définit le dernier informateur français est de plus synonyme d'inefficacité.

II - Comment expliquer ces représentations négatives mutuelles?

1. Une première tentative d'explication du rejet de l'attitude de compromis² par les Français pourrait se trouver dans les sentiments d'échec ou de faiblesse que ceux-ci semblent ressentir, comme le rapportent certains informateurs anglais.

² L'attitude de compromis, telle que la définissent les informateurs anglais.

- Cliff *I think they (the French) probably perceive the need to compromise on their behalf as some sort of defeat or failure, or loss of face... I don't feel it's a personal affront necessarily.*
- Tony *I have often seen French people struggling with compromise.*

Nichola ira jusqu'à parler de peur du compromis:

Being frightened to compromise. Being frightened to... interpreted as a sign of weakness.

L'analyse de l'usage du terme *compromis* dans l'une et l'autre langue semble confirmer cette perception.

Le dictionnaire historique de la langue française *Le Robert* signale la persistance de la connotation négative de ce terme jusqu'à nos jours. On observe, par exemple, que les expressions *en³ arriver à un compromis*, *consentir à un compromis* figurent toujours dans la dernière édition du *Robert* 2003.

En anglais l'association fréquente <reach> + <compromise>, c'est-à-dire <atteindre> + <compromis> est liée au concept de télélicité, défini comme suit par le linguiste Garey⁴: "a telic situation is one which necessarily includes a goal, aim or conclusion".

À la valeur prospective de l'énoncé <atteindre> + <compromis>, s'ajoute une valeur conative, c'est-à-dire une notion d'effort qui sous-tend l'intention d'œuvrer en direction de l'objectif représenté par <compromis>.

Même si le terme <compromis> peut être rencontré dans d'autres combinaisons⁵ que celles citées avec <consentir> ou <en arriver> en français, l'existence même de l'association <consentir> + <compromis> signale une perception caractéristique de la situation de compromis associée aux notions d'abandon et de soumission.

La définition du terme donnée respectivement par les dictionnaires *Larousse* et *Robert* confirme cette perception.

Acte par lequel on promet de *se soumettre* à la décision d'un tiers.

Accord obtenu par des *concessions* réciproques (la concession étant elle-même définie comme "l'abandon d'un avantage").

En poursuivant notre analyse sémantique, on notera l'origine étymologique commune⁶ de <compromis>, <compromission> et <compromettre>. <Compromettre>, au sens de "s'en remettre à l'arbitrage d'un juge", ne subsiste que dans un contexte juridique et il semble que l'acception "mettre en situation critique" ait pris le pas sur la notion d'arbitrage et déteigne confusément sur la perception française de la notion de <compromis>. Si l'on signe un compromis ou si l'on y consent, ne s'expose-t-on pas au risque de nuire à sa réputation, de se mettre en péril, de transiger avec sa

³ Souligné par l'auteur.

⁴ Garey, cité in Bouscaren, Deschamps & Mazodier, 1993, p.18.

⁵ *Le Robert* mentionne l'expression "trouver un compromis", dans laquelle le procès <trouver> ne recouvre pas, de toutes façons, les mêmes valeurs que <reach>.

⁶ Adapté du latin juridique au XIII^{ème} siècle (source: *Le Robert*).

conscience, en un mot de se compromettre? Le procès *compromise* en anglais comporte la même distinction sémantique, mais c'est la notion de parvenir à un accord par la voie moyenne qui est l'usage le plus communément reconnu et qui prime sur la notion de mettre son honneur ou sa réputation en péril.

2. Une deuxième tentative d'explication concerne les représentations sociales de tact et de respect que les Anglais affectionnent dans les interactions avec leurs interlocuteurs. Si effectivement, pour Nichola, l'attitude de compromis se confond avec *the fair-play element, the honest approach*, on peut penser en trouver le reflet dans les manifestations langagières qui s'opposent, elles aussi, aux pratiques et stratégies langagières françaises. Les Anglais qui privilégient tact et politesse et s'attendent à en trouver les marques chez leurs interlocuteurs, trouvent les Français indisciplinés, impolis, arrogants, sûrs d'eux, passionnés, bruyants, conflictuels et peu ouverts.

Andrew *Les réunions, en général, sont mal organisées, mes réunions, ici, parce que j'ai du mal à discipliner les gens. Souvent, on a du mal à discipliner les gens pour dire qu'aujourd'hui, on est ici pour parler d'un sujet.*

John *Souvent, si ça devient chaud, ce n'est pas si poli [...] En Angleterre, on est plus froid... et souvent, les gens dans les réunions ne sont pas si chauds, ils ne disputent pas des points qui sont [...] les points petits. Ils ne font pas la gueule avec leur contact en face [...] Et vraiment, ça énerve les Anglais d'avoir des Français qui s'engueulent dans une réunion quand ce n'est pas nécessairement dans leur avis.*

Caroline *I think that one of their worst qualities is they [the French] are overly confident, arrogant.*

Nichola *They [the French] are the most vociferous in the meeting.*

Donald *We often walk out of the meetings drained and often you will give up fighting what you believe to be a better proposal, purely you are thinking, I can't communicate, I can't get this through to this person, he or she is not open to further suggestions.*

Les Français sont insensibles et s'irritent des marques de politesse et de courtoisie des Anglais, au point de renforcer leur perception stéréotypée du caractère hypocrite des Anglais et de l'opposer au caractère "droit" et "franc" qu'ils s'attribuent:

Christophe *Ils sont polis, mais pas forcément honnêtes [...] Ils ne vont pas forcément vous dire la vérité même si c'est des gens que vous pensez connaître un peu et avec qui vous avez des relations courtoises. C'est pas pour ça qu'ils sont toujours honnêtes dans leur discours [...] Ils disent quelque chose et ils ne font pas ce qu'ils disent.*

Jacques *Ils sont plus habitués aux problèmes de non-dit ou de dit à moitié, alors qu'à nouveau, ici, on a l'avantage de parler assez franchement [...]*

François *Je ne travaille pas là-bas (en Angleterre). Moi, je préfère cent fois travailler ici [en France] puisque c'est beaucoup plus franc du collier.*

Laurent *En France, globalement, les décisions sont claires, nettes, précises. Il y a toujours en Angleterre des choses qui sont pas claires, parce qu'il y a des personnages qui sont pas clairs!*

J.-François *Ça confirme, je dirais, un peu l'image qu'on peut avoir des Anglais, assez faux culs, incapables de dire la vérité, de dire ce qu'ils pensent de toute façon.*

On le constate, les deux groupes de personnes en présence portent des critiques très dures les unes envers les autres. Observons maintenant les stratégies langagières qui seraient susceptibles d'engendrer les représentations de flou, d'évitement de prise de position et d'hypocrisie qui s'expriment chez les Français.

III - Les stratégies langagières d'adoucissement

1. Les *dubitatives*

L'analyse par Robin Lakoff (1972: 918) des *dubitatives* en anglais, apporte un premier éclairage sur l'origine des impressions de "flou" et de non prise de décision perçues par les Français. Ce que Lakoff désigne comme *dubitatives*, recouvre des verbes tels que *guess, suppose, believe* et *think* auxquels s'ajoutent les *tags*. Selon Lakoff, ce type de verbes utilisés à la première personne du singulier et les *tags* ne décrivent pas des actes où intervient la réflexion mais sont plutôt des moyens d'adoucir une assertion: *rather, they are means of softening a declarative statement*. Si bien que les énoncés: *Clara is Italian I suppose* et *Clara is Italian, isn't she?* sont synonymes car exprimant une probabilité, en opposition aux énoncés: *I say that Clara is Italian* et *Clara is Italian*, qui, eux expriment la certitude. La synonymie est de plus attestée par l'intonation.

Aux *dubitatives* décrites par Lakoff, j'ajouterai *I'm afraid* que l'on trouve fréquemment dans le milieu du travail en réponse au téléphone à la question: *Can I speak to Mr X, please? – I'm afraid he isn't here.*

Cet énoncé, bien sûr, ne fait pas référence à un sentiment de crainte, mais est également un moyen d'adoucir une affirmation perçue comme peu courtoise par un locuteur anglais. L'emploi du *oui* ou *non* de façon abrupte peut surprendre, voire choquer un interlocuteur anglais. Cécile raconte comment elle en a fait les frais.

Caroline *J'avais mon avion à prendre à 16h, et à 15h je discutais toujours avec une Anglaise. Pas moyen de m'en sortir, elle n'arrêtait pas de parler. Au bout d'un moment, elle m'a demandé si j'étais pressée et j'ai dit "oui". Elle m'a répondu: "Ah ça, ça a le mérite d'être franc!" J'ai bien senti que j'avais choqué.*

2. Les *question tags*

On connaît la faveur dont jouissent les *question tags* dans la langue anglaise. Leur fréquence d'usage a provoqué la caricature de ce trait linguistique dans la bande dessinée de Goscinny et Uderzo, *Astérix chez les Bretons* (1966). Nul doute que les auteurs avaient visé juste en cernant une caractéristique linguistique dont les Français s'amuse lorsqu'elle est tournée en dérision. Mais c'est justement cette caractéristique qui peut, en contexte de travail, irriter les Français, peu sensibles à une marque d'adoucissement et de respect quasi automatique du locuteur anglais. En effet, toujours d'après Lakoff (1972: 917):

The function of the tag is to suggest that the speaker, rather than demanding agreement or acquiescence from the hearer (as is true in a normal statement), is merely asking for agreement, leaving open the possibility that he won't get it.

Ce qui permet de donner une échappatoire à celui auquel on s'adresse, "an escape from what is normally an ironclad rule" (*ibid.*) et, ce faisant, de préserver la liberté et l'autonomie de décision de l'interlocuteur, mais aussi de courir le risque que l'interlocuteur juge que celui qui s'adresse à lui refuse d'assumer la responsabilité de ses énoncés.

L'analyse de Lakoff trouve un écho dans celle de Wierzbicka (1991: 46) pour qui les *question tags*

signal an interest in what the addressee would say; they acknowledge that the addressee could say the opposite (even though the speaker regards this as unlikely) and symbolically seek confirmation.

L'analyse de Wierzbicka apporte une nuance supplémentaire à celle de Lakoff. Tout en reconnaissant la recherche d'un accord dans l'utilisation du *question tag*, elle ajoute que la recherche de l'accord se fait au profit du locuteur, qui en fait ne s'attend pas à un désaveu de la part de son interlocuteur. Ce désir démentirait l'intention première de recherche d'accord et offrirait l'image d'un locuteur magnanime ou condescendant.

The speaker expects agreement, but does not take this agreement for granted, and "graciously" leaves the addressee the opportunity to express their point of view, too.

Le procédé devient alors purement conventionnel mais il est en même temps significatif sur un plan culturel.

All this may of course be purely perfunctory, purely conventional, but the convention is there, and it has its own cultural significance.

Voici l'interprétation donnée par l'un de nos interviewés anglais, parfaitement conscient des possibilités de jeu que lui offre sa langue.

Tony *You can ask questions in so many ways or make a suggestion or ask something and, right at the last moment, you twist it and, as you say you offer compromise, just in the way you twist a question at the end. So, it's fun.*

On remarquera que ce petit jeu permet à notre locuteur de sauver la face et de sauver la face de son interlocuteur par la même occasion. En situation de communication franco-anglaise, le principe du jeu échappe au locuteur français qui n'en partage pas ou n'en connaît pas les règles. Le Français sera encore très critique de cette stratégie verbale qu'il opposera à un idéal de sincérité et à une survalorisation de la franchise.

3. Éviter le désaccord

L'analyse de Brown et Levinson (1987: 113-117) complète la liste de ces stratégies de recherche d'approbation par quatre stratégies linguistiques supplémentaires qui dénotent d'après eux une tendance à vouloir éviter le désaccord et qui, n'étant en fait que des "pseudo accords", expliquent là encore les perceptions de "flou" des Français.

a. *The token agreement* est le premier exemple cité dans lequel le désir d'accord ou le désir de l'apparence d'accord conduit à rechercher des mécanismes de simulation d'accord.

A *What is she, small?*

B *Yes, yes, she's small, smallish, um, not really small but certainly not very big.*

b. Le deuxième mécanisme est appelé *pseudo agreement* et fait appel à des marqueurs de conclusion tels que *then: I'll be seeing you then. Then* peut effectivement faire référence à un réel engagement préalable mais il se peut qu'il n'y ait jamais eu d'accord préalable et dans ce cas *then* renvoie à *a fake prior agreement* pour faire pression sur l'interlocuteur et s'assurer sa coopération.

c. Le troisième mécanisme d'évitement poli du désaccord se traduit par l'utilisation de *white lies*. Un interlocuteur confronté à la nécessité d'émettre une opinion préférera mentir plutôt que de porter atteinte à la "face" de son interlocuteur: *Yes, I do like your new hat!* Les deux interlocuteurs peuvent très bien savoir que ce n'est pas vrai mais l'essentiel est de ne pas offenser l'interlocuteur.

d. Le dernier mécanisme décrit par Brown & Levinson permet de ne pas donner directement son opinion. Il s'agit du procédé *hedging opinions*.

Le procès lui-même, *hedge* n'ayant pas d'équivalent en français, est assez révélateur d'un trait culturel caractéristique. En voici la définition donnée par le dictionnaire *Longman Dictionary of Contemporary English*: "to refuse to answer directly", ce qui signifie qu'on évite de répondre directement ou que l'on répond à côté avec une "réponse de normand" ou en "ménageant la chèvre et le chou", par exemple, toutes formes de réponse connotées négativement, comme on peut le constater dans le lexique français.

Ce mécanisme permet de relativiser des adjectifs de haut degré ou des formulations trop "intenses" que l'on aura choisis par pure politesse mais qui

présentent un risque lorsqu'on est en situation de recherche d'accord. Ainsi on trouvera des expressions telles que: *sort of, kind of, like, in a way*.

Du reste Brown & Levinson (*ibid.*) le décrivent comme un mécanisme où le locuteur choisit d'exprimer son opinion de façon vague afin de ne pas montrer ouvertement son désaccord (de ne pas être pris en flagrant délit de désaccord).

[T]he speaker may choose to be vague about his own opinions so as not to be seen to disagree.

Ce mécanisme est loin d'être rare dans le discours des personnes interviewées, particulièrement dans la situation d'interview entre une Française et un/e Anglais/e. Nichola usera de ce procédé pour atténuer, lors de son face à face avec l'enquêtrice française, les critiques émises sur les Français.

Particularly, the older French people are *sort of* holding on to their position [...] I *sort of* feel that the French are still *kind of* [...]

Dans la même situation d'interaction avec Kathryn:

Enquêtrice *You said that French people seem to be slower.*

Kathryn *I think **sort of** less [...] I am **sort of** quite hesitant to say that it's a French way of doing things.*

Ou encore avec Vicky qui tente d'adoucir une critique négative sur ses propres compatriotes:

*We sometimes are a bit **kind of** shy and **kind of** moan a lot.*

IV - Divers autres procédés d'atténuation

1. Litote / *understatement*

La litote est définie par Kerbrat-Orecchioni (1992: 211) comme la politesse négative. Elle sert, elle aussi, à adoucir des actes menaçants pour la "face" de l'interlocuteur. L'exemple le plus célèbre en langue française est donné par la citation de Chimène à Rodrigue dans *Le Cid* de Corneille: "Va, je ne te hais point". D'autres exemples de litote relèveraient de la modestie, de la critique ou du reproche mais concourent tous à une forme de politesse qui adoucit l'énoncé:

Il n'est pas sot.

C'est pas mal.

C'est pas très malin de ta part.

Dans son étude comparative de la litote et de l'*understatement*, Élisabeth Chérain (1995) fait ressortir qu'en langue française la litote est utilisée pour produire un effet emphatique: "faire entendre le plus en disant le moins" et qu'elle s'accompagne le plus souvent de la négation du contraire. On en retrouve plusieurs exemples chez nos interviewés: *Ils (les Anglais) parlent pas mal, hein!*, repris et interprété aussitôt par l'enquêtrice: *Ils se débrouillent bien!* Ou bien: *C'est pas facile.*

Toujours d'après l'étude de Chérain, il est difficile de différencier avec exactitude la litote française de l'*understatement* anglais. Toutefois, les dictionnaires anglais, à l'article *understatement*, mettent l'accent sur le rapport avec la vérité. Dans l'*O.E.D.* on trouve la définition "a statement which falls beneath *the truth* or fact" et dans *le Longman Dictionary of Contemporary English*: "a statement which is not strong enough to express the full or *true* facts or feelings".

Leech (1983: 145-147) contraste l'hyperbole qu'il associe à l'*overstatement* avec la litote qu'il ne différencie pas de l'*understatement*. Pour lui aussi référence est faite à la vérité:

To understand these pragmatic strategies, we first have to appreciate that truthfulness is not always a matter of making a straightforward choice between truth and falsehood.

L'une et l'autre de ces stratégies ne seraient qu'une question de degré sur l'échelle de valeur de la vérité.

[...] So, telling the truth may itself be judged as a matter of degree [...] "Hyperbole" refers to a case where the speaker's description is stronger than is warranted by the state of affairs described, and "litotes" refers to the converse of this.

Leech (*ibid.*) signale que l'*understatement* se justifie par un souci de politesse et se trouve fréquemment dans des énoncés critiques dont il donne l'exemple: *I wasn't overimpressed by her speech*, ou dans des énoncés qui relèvent d'un souci de modestie quand il est question de soi-même: *That wasn't such a bad meal that I cooked*.

Son analyse insiste sur le caractère d'honnêteté attaché à l'*understatement* en contraste avec l'hyperbole qui provoque l'incrédulité.

If hyperbole suffers from diminishing returns because of incredulity, it is a salutary tactic to move in the opposite direction, and to restore credibility by using descriptions which so obviously fall short of what could be truthfully asserted that they cannot be exaggerated.

Brown et Levinson (1987: 262-264) signalent l'ironie qui peut être parfois associée à l'*understatement* dans un exemple comme:

This hamburger is not sizzling hot (= it's stone cold), avec l'accent tonique portant sur *not*.

Ils poursuivent leur analyse en remarquant que l'énoncé *John's not a friend*, dit sans accentuation particulière, peut impliquer que John est un ennemi mais que l'énoncé *John's not an enemy*, n'implique pas que John est un ami, mais plutôt qu'il n'est ni ami, ni ennemi.

Cette analyse rejoint celle de Leech puisqu'elle introduit la notion de degré sur l'échelle de valeur de la vérité et de l'honnêteté. En affirmant que John est un ami ou que John est un ennemi, le locuteur n'exprimerait pas le degré de

vérité requis. Le dernier énoncé grâce au procédé d'*understatement* introduit une gradation entre les notions <ami> et <ennemi> et permet de rétablir la vérité.

Ce procédé, pour être correctement interprété, requiert la coopération et la complicité des locuteurs en présence. Lors d'une conversation, la fréquence d'emploi de ce procédé dans la langue anglaise pourra à nouveau être interprétée par un Français comme un désengagement et un refus de prendre position.

2. Adjectifs et adverbes à valeur d'adoucisseur

On remarque que certains adverbes ou adjectifs peuvent jouer le même rôle que l'*understatement* en introduisant également un gradient dans la notion primitivement établie.

a. L'adjectif *reasonable*

On retrouve avec l'emploi de certains adjectifs la même modération et la même réticence à valider un énoncé perçu comme trop absolu par le locuteur anglais. Nous citerons l'exemple de l'adjectif *reasonable*, très fréquent dans le discours de nos interviewés.

Tom *But having said that, I've got a **reasonable** hotel tonight.*

Après avoir fait l'expérience d'un hôtel français peu confortable lors d'un précédent séjour, Tom compare avec son hôtel actuel auquel il se défend toutefois d'accorder un label de qualité supérieure. Il veut bien porter une appréciation plus favorable sur ce nouvel hôtel mais, de façon polie, fait sentir qu'il le distingue tout de même de la haute qualité qu'il attribue aux hôtels anglais.

Dans l'exemple suivant, Pamela évite également la validation d'un haut degré mais il ne s'agit plus de critique.

Pamela *I am at the stage where I can understand a **reasonable** amount of French conversation. In meetings, I will understand more or less what's going on.*

La modération contenue dans *reasonable* a pour origine la modestie de la locutrice. Son sens du tact ne lui permet pas de se féliciter de son propre niveau de compétence et la porte à modérer son appréciation. La modération est attestée par le commentaire de la locution adverbiale *more or less*.

Cette imprécision peut encore laisser le locuteur français sur sa faim qui, dans la situation de Tom, aurait certainement adopté un ton plus direct, du style: *Bon, cette fois il est acceptable cet hôtel, quoique [...]* ou dans le cas de Pamela: *Je me débrouille [...]* car l'emploi de *raisonnable* ne serait pas recevable dans la traduction des deux énoncés anglais cités. Certes le terme *raisonnable* n'est pas absent des énoncés français, mais cet emploi ne vise pas forcément l'atténuation. En ce sens *reasonable* constitue un mode d'*understatement* avec les implications suivantes signalées dans la définition du *Longman Dictionary of Contemporary*

English: not too much, not too many, or too great; fair; not expensive; not bad; quite good.

Ce n'est pas une simple coïncidence si la définition de *reasonable* fait appel à l'adverbe *quite*. *Quite*, très fréquent dans le discours des interviewés anglais, implique un effet adoucissant qui s'apparente à celui de *reasonable* et *reasonably*. Voici quelques-uns des exemples extraits des interviews:

The thing I find quite amusing.

That can be quite frustrating.

It's quite nice/ quite good,/quite difficult.

I am quite cruel.

They were quite like that, quite argumentative.

They are quite sarcastic, quite witty.

They have got a reputation for being quite relaxed.

Their position is quite precarious.

They have a quite strong sense of humour.

On constate le plus souvent, comme avec les *hedges*, que *quite* intervient pour atténuer une opinion ou une prise de position; cette atténuation, dans le registre anglais de politesse, est destinée à garder une distance qui évite toute agression de l'interlocuteur, surtout lorsqu'il s'agit, dans la situation d'interview, d'aborder les défauts des Français ou bien d'exprimer la modestie et la réserve vis-à-vis de qualités que le locuteur prête à ses compatriotes anglais!

Quite pourra, de plus, entrer en combinaison avec les *hedges* pour renforcer l'atténuation.

They can be quite sort of proud.

I'm sort of quite thick-skinned.

Voyons maintenant comment fonctionnent les adverbes *quite* et *reasonably*.

b. *Quite / reasonably*

Brown et Levinson (1987: 265-266), après avoir manifesté leur étonnement sur les écarts de signification de *quite* dans des énoncés du type *The tank is quite full, it won't hold any more*, où *quite* est équivalent à *very*, et *It was quite a good meal, but not worth a pound*, où *quite* semble l'équivalent de *not very*, associent cet écart à une stratégie en contexte conversationnel. La préférence de la recherche d'accord en situation de conversation pourrait, selon eux, expliquer les implications de sens différents d'un marqueur de haut degré comme *quite*.

Markers of positive (or at least extreme) evaluation like *quite* can come, by association with the following disvaluations, to acquire standard implicatures that invert their original sense.

C'est ainsi que *it was quite good*, s'associe à *but I have reservations* et va impliquer que *quite* est l'équivalent de *somewhat*.

C'est ce que le dictionnaire *Longman* classe sous la rubrique des critiques indirectes à des fins de politesse ou, encore une fois, dans le but d'adoucir la critique. En voici deux exemples tirés du même ouvrage.

Un ami à un ami:

*That doesn't look **quite** right to me, you know. Maybe you should try again.*

Un professeur à un élève:

*I'm afraid your last essay was not **quite** up to standard.*

Éric Gilbert (1989: 18) fait remarquer que c'est l'association de *quite* avec des adjectifs ou verbes gradables qui va permettre l'interprétation de *quite* = *somewhat*. Il cite les exemples:

*It was a fair size, but it looked **quite** large, since there was hardly any furniture in it [...]*

*I **quite** like that album.*

Gilbert explique que, contrairement à ce qui se passe avec des verbes et adjectifs non-gradables (*quite naked, I quite agree*), l'intérieur de notions comme *<large>* ou *<like>* ne renvoie pas à "un point unique auquel tout autre point est identifiable" et qui permettrait de retrouver "l'idée de totalité et de complétude" que l'on a lorsque *quite* est associé à des adjectifs ou verbes non-gradables.

Autrement dit, l'intérieur de notions comme *<large>* ou *<like>* est compatible avec un gradient et, on peut, une fois en I,⁷ effectuer un travail quantitatif sur le qualitatif en distinguant différents degrés des propriétés définitives de la notion considérée. (Ibid.)

Cette analyse met en évidence le jeu possible en situation de conversation. Le locuteur joue sur un gradient dont il déplace le curseur au gré des nuances qu'il souhaite introduire dans l'interaction. Ce jeu sera encore plus subtil lorsque *quite* sera associé à des adjectifs qui admettent les deux emplois, gradable et non-gradable. La diversification des emplois et des nuances sera d'importance pour le locuteur anglophone dont les valeurs culturelles de respect, de tact, d'honnêteté et de modestie pourront s'exercer à loisir.

Les emplois de *reasonably*, associé à des adjectifs non-gradables, confirment cette synonymie d'emploi, témoin cet énoncé entendu sur *BBC Radio 4: A reasonably accurate definition*, où le terme de haut degré *accurate* est adouci par *reasonably*. On rapprochera cet énoncé de celui de Tony: *I think my figures are probably absolutely quite accurate*, dans lequel chaque terme exprimant le haut degré: *accurate* et *absolutely* est adouci respectivement par l'emploi de *quite* et *probably*.

Côté français, *Le Robert* signale l'idée de modération contenue dans *raisonnable* mais souligne l'emploi dans la langue courante au sens d'*assez important, au-dessus du médiocre*. Une fois de plus, l'adoucisement du propos par l'intermédiaire de *quite* et *reasonably* (ou *reasonable*) sera un motif d'agacement pour le locuteur français, d'autant plus que ce ne sont pas les seuls adverbes à pouvoir signifier l'*understatement*.

⁷ I = intérieur du domaine notionnel.

Conclusion

La langue anglaise possède un arsenal important de procédés langagiers qui permettent à ses locuteurs natifs d'adoucir et de nuancer leur discours et par là même de signifier la quête du compromis.

Malheureusement, le sens du tact et de la courtoisie que cette quête implique pour les locuteurs anglais dans la négociation avec leurs partenaires de travail français échappe totalement à la plupart d'entre eux, renforçant même leurs représentations stéréotypées du caractère hypocrite et surnois que ces mêmes Français attribuent aux Anglais. Les malentendus entre les deux groupes s'en trouvent fortifiés et débouchent sur des situations de frustration et de conflit qui sont difficiles à gérer, d'autant plus que les Anglais de leur côté trouvent dans les attitudes françaises la confirmation du caractère contestataire, impoli et arrogant qu'ils attribuent au prototype français.

Comment prévenir le linguocentrisme⁸ à l'œuvre dans ces réactions de rejet? Une prise de distance s'impose afin que les représentations des pratiques ne soient plus associées exclusivement à une culture et à un caractère spécifique et stéréotypé. C'est une des phases d'accès à la compétence de communication interculturelle qui se situe au niveau de la reconnaissance et de l'appréciation des différences avec l'autre culture. À ce stade, l'individu apprend à dépasser la phase initiale de curiosité, d'étonnement et de rejet de l'autre afin de mieux comprendre l'absurdité des phénomènes de repli sur soi. On peut, par exemple, comparer les stratégies langagières assertives et non assertives de différentes cultures. Les stratégies de non-assertivité qui appartiennent au registre de la politesse sont parfois assimilées à des stratégies plus féminines comme le fait remarquer Lakoff pour qui "les femmes choisissent plus souvent la formule la plus polie, les hommes la formule la moins polie". Mais il ne saurait être question d'identifier les pratiques langagières des Anglais à des pratiques féminines puisqu'à Madagascar ces mêmes pratiques sont la norme chez les hommes, ainsi que le fait remarquer Marina Yaguello: "Le discours poli, impliquant qu'on parle de façon détournée afin d'éviter les conflits ouverts, est la norme. Les hommes excellent à ce jeu de l'allusion et du sous-entendu"⁹. Laisser ouverte la possibilité de refus, ne pas dévoiler ouvertement de sentiments d'hostilité, être le plus souvent en accord avec son partenaire ne sont pas l'apanage d'une culture anglaise, d'une culture féminine ou d'une culture malgache. On peut remarquer que ces procédés de quête de décision ou d'accord appartiennent également au domaine de la diplomatie.

Loin de porter un jugement sur la valeur et l'efficacité des processus en présence, on note, toutefois, qu'un grand pas reste à franchir de part et d'autre pour se rencontrer à mi-chemin. La proximité géographique, la notion de

⁸ *Linguocentrisme*: repli de l'individu sur une vision normée de son univers linguistique qui lui fait reléguer l'autre dans une forme de déviance sécurisante.

⁹ Yaguello, Marina. *Les mots et les femmes*. Paris: Payot, 1978.

frontière, symboliquement abolie par la construction du tunnel sous la Manche, ne permettent pas de gommer les différences entre Français et Anglais. Tant dans la langue que dans les attitudes, les chocs linguistique et culturel persistent et mettent en danger la coopération et le partenariat de travail entre les deux groupes.

Il convient de dépasser le simple constat de ces difficultés et de souligner l'importance de l'héritage culturel dans l'interaction spécifique des Français avec les Anglais. L'étape suivante de l'étude, qui ne peut être développée ici, suggère que l'on ait recours à l'examen du profil mémoriel de chacun des groupes, afin de retrouver l'origine des traits caractéristiques que nous avons identifiés dans les premières étapes de notre analyse. Ce profil mémoriel est éclairé par l'anthropologie et plus particulièrement l'histoire des structures familiales, par l'ethnopsychologie avec l'étude des mythes de filiation, ainsi que par l'étude des affinités religieuses. L'histoire des idées, notamment celle des philosophes du contrat social aux XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles, vient compléter ce tableau car elle met en lumière le dialogue incessant établi entre les philosophes des deux pays, leur admiration mutuelle et la cristallisation finale de deux concepts différents de pouvoir et de liberté. L'empreinte de ces concepts subsiste encore aujourd'hui dans l'esprit et la mémoire des Anglais et des Français; ce sont ces mêmes concepts qui, de nos jours encore, exercent leur influence sur les pratiques liées aux concepts de compromis et de conflit présentés et analysés dans cette recherche.

Je suis intimement persuadée que la connaissance des pratiques linguistiques et communicatives, associée à la prise de conscience de l'empreinte historique, peut mener à une meilleure interaction entre les deux groupes concernés par cette étude.

L'indissociabilité de la langue, des comportements et de la culture nous engage ainsi à réfléchir à la mission des enseignants de langue. L'étude permet de confirmer leur rôle dans la formation des élèves ou étudiants à une compétence de communication interculturelle (Byram, 1997). Cette compétence repose sur des stratégies d'interaction issues d'une double connaissance de soi et de l'autre qui, au-delà de la performance linguistique, assure une coopération harmonieuse entre les acteurs de la communication.

Dans le cadre de la négociation, sans doute les Français devront-ils apprendre à décoder les non-dits et les stratégies de désaccord chez leurs partenaires anglais, et les Anglais, de leur côté, apprendre à décoder les modes français de prise de décision, modes de décision qui incluent le conflit, et comprendre qu'ils ne constituent pas des attaques personnelles. Mais il conviendra en premier lieu, pour chacun des deux groupes, de s'interroger sur son propre mode de communication et sur l'impact que celui-ci a sur l'autre et vice-versa. Les interventions à la fin des exposés de cette journée¹⁰ auraient, à

¹⁰ Référence au débat très vif, pour utiliser un *understatement*, qui eut lieu après l'intervention de Christine Geffroy, entre anglophones et francophones (NDLR).

elles seules, constitué des cas d'étude pour le repérage des modes plus ou moins assertifs de communication ou de non communication.

Jacques Chirac et Tony Blair se rencontrent ce jour à Londres (19 novembre 2004) pour commémorer l'Entente cordiale. Sauront-ils trouver l'inspiration auprès de Paul Cambon et Lord Lansdowne qui travaillèrent côte à côte quotidiennement pendant neuf mois à la négociation et à la rédaction des accords du 8 avril 1904?



Références

BÉAL, C. 1994. *Bonnes intentions, mauvaises impressions. Normes culturelles et lois de la politesse dans les interactions verbales entre Français et Australiens*. Thèse de doctorat, CRLS, Université Lyon 2.

BOUSCAREN, J., A. DESCHAMPS & C. MAZODIER. 1993. Éléments pour une typologie des procès. *Cahiers de Recherche, Grammaire anglaise*, tome 6. Paris : Ophrys.

BROWN, P. & S. LEVINSON. 1987. *Politeness – Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

BYRAM, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

CHÉRAIN, E. 1995. *Litote et understatement*. Mémoire annexe de DEA, Langue et Culture des Sociétés Anglophones, Institut Charles V, Université Paris VII-Denis Diderot.

- GEOFFROY, C. 2001. *La Mésestente cordiale, Voyage au cœur de l'espace interculturel franco-anglais*. Prix Le Monde de la recherche. Paris: Grasset.
- GEOFFROY, C. 2004. *Les coulisses de l'Entente cordiale*. Paris: Grasset.
- GILBERT, E. 1989. "Quite, Rather". *Cahiers de Recherche, Grammaire anglaise*, tome 4, Paris: Ophrys.
- GUMPERZ, J.J. (eds.). 1982. *Language and Social Identity. Studies in Interactional Linguistics 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOUSE, J. & S. BLUM-KULKA. 1986. *Interlingual and Intercultural Communication*. Tübingen: GNV.
- JOCHUM, V. 2001. *A Cross-national Study of French Nationals working in the UK and UK Nationals Working in France*. Mémoire de maîtrise. Applied Social and Market Research, Westminster University.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. 1987. *La mise en place*. KOSNIER, J. & KERBRAT-ORECCHIONI, C. (dir.). 1990, 1992, 1994. *Les interactions verbales*, tomes 1-2-3. Paris: Armand Colin.
- LAKOFF, G. & M. JOHNSON. 1985. *Les métaphores de la vie quotidienne*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- LEECH, G.N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London, New York: Longman.
- SAVILLE-TROIKE, M. 1989. *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Oxford, UK: Blackwell.
- THOMAS, J. 1983. Cross-cultural Pragmatic Failure. *Applied Linguistics* 4 : 2, pp. 91-112.
- SCOLLON, R. & S.W. SCOLLON. 1995. *Intercultural Communication*. Oxford, UK: Blackwell.
- VICHER, A. & D. SANKOFF. 1989. The Emergent Syntax of Pre-sentential Turn-openings. Amsterdam: *Journal of Pragmatics* 13, pp. 81-97.
- WIERZBICKA, A. 1991. *Cross-cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- YAGUELLO, M. 1978. *Les mots et les femmes*. Paris: Payot.

Jocelyne SOURISSEAU

Docteure en Sciences du langage

Mise en regard des valeurs et comportements communicatifs japonais et français: conséquences en situation d'enseignement/apprentissage du F.L.E. à des étudiants japonais

Les étudiants japonais représentent, en France, la troisième nationalité d'étrangers apprenant le français derrière les Américains et les Allemands¹. Cela laisse espérer un attrait fort des Japonais pour notre pays. Or, une grande enquête réalisée et commanditée par la Chambre de Commerce et d'Industrie française du Japon² à Tokyo, nous montre une image globalement très moyenne de la France au Japon par rapport à d'autres pays: États-Unis, Allemagne ou Grande-Bretagne.

Le jugement le plus sévère porte sur notre manière de communiquer. La France est reléguée en dernière position des "pays où il est facile de communiquer". À l'évidence, nous avons encore beaucoup d'efforts à fournir pour nous faire comprendre. Selon l'enquête, les Français font preuve de discrimination à l'égard de ceux qui ne parlent pas français. Seulement 10 % des Japonais pensent que les Français les comprennent et 12 % se sentent proches de nous alors que, selon les publics interrogés³, entre 58 % et 68 % des Américains comprendraient les Japonais. La France est perçue comme un pays égoïste qui n'écoute pas les autres.

Ainsi, il ressort que les Japonais ne partagent pas les valeurs morales françaises et se sentent plus d'affinités avec les Allemands ou les Américains, principalement les étudiants qui partagent les valeurs américaines à plus de 70 % en moyenne. Plus grave encore, seulement 16 % du grand public pense que les Français aiment les Japonais.

Mais, il est intéressant de mettre en parallèle ces réponses avec le résultat du sondage⁴ réalisé par le ministère des Affaires étrangères japonais, en 2003, dans cinq pays de l'Union Européenne, la Grande-Bretagne, l'Allemagne, la

¹ Source: *Le bulletin de l'A.D.P.F.* (Association pour la diffusion de la pensée française), édition 1998-99.

² Selon un grand sondage, réalisé par le magazine *France-Japon-Eco* à l'occasion de l'année de la France au Japon et intitulé: "Le vrai visage de la France au Japon", n° 72, 1997, p. 41.

³ L'enquête a été réalisée auprès de 415 décideurs de niveau *Kacho* (chef de section) ou plus, 50 professeurs d'université, 100 étudiants d'université et près de 608 personnes âgées de 18 à 50 ans, représentatives de la population urbaine japonaise du point de vue du sexe, de l'âge et de l'activité professionnelle.

⁴ Les résultats sont présentés dans le 100^{ème} numéro des *Cahiers du Japon*, été 2004.

France, l'Italie et les Pays-Bas, pour connaître la vision des Européens sur les Japonais.

Pour l'ensemble des pays, le Japon donne l'image d'une nation culturellement différente des pays d'Europe de l'Ouest et d'une nation incompréhensible.

Globalement, les Européens perçoivent le Japon comme un pays qui se distingue:

- par une tradition et une culture d'une grande richesse;
- par un fort potentiel économique et technologique. Ce point est souligné par 60 % des Britanniques et des Allemands mais par 20 % seulement des Français. On remarque le même déficit de considération des Français pour les Japonais mentionné plus haut. Pour différentes raisons liées au contexte politique et économique, les relations entre le Japon et la France se sont un peu dégradées ces dernières années. Aussi, il n'est pas très étonnant, dans ce contexte, que le nombre de Japonais étudiant notre langue ait baissé de 10 % en cinq ans au Japon.

Pourtant, au début de l'ère Meiji (1868-1913), le français était une des langues stratégiques du gouvernement puis, progressivement, il fut remplacé par l'anglais et l'allemand. Depuis la réforme de 1993, qui favorise l'étude d'une seule langue étrangère à l'université, les étudiants japonais privilégient la langue leur paraissant la plus utile ou la plus économiquement exploitable et parée de prestige. Au Japon, c'est d'abord l'anglais, associé aussi au modèle américain très prisé chez les jeunes Japonais. Vient ensuite l'étude des langues des principaux partenaires économiques asiatiques: le chinois, le coréen et les langues malaises.

Les cours de langue française ont un public essentiellement féminin de 80 voire 90% dans certains établissements, que ce soit en France ou au Japon et les cours d'allemand un public essentiellement masculin. Pourquoi? Selon un professeur de l'université de Todai Haruisa Kato:

Dans l'optique des Japonais, les Français sont les "nanpa", c'est-à-dire "les mous" qui aiment la littérature, le cinéma, les arts en général et la fréquentation des filles. Le contraire de "nanpa" est "koha", c'est-à-dire "les durs", qui sont représentés par les Allemands, ce sont les virils qui sont peut-être un peu frustes et rustiques, mais sérieux et travailleurs et qui pratiquent souvent les arts martiaux.⁵

Les stéréotypes jouent donc un rôle très important dans le choix de la langue. Tous ces clichés ou préjugés sont bâtis sur une méconnaissance mutuelle de nos deux pays. Chacun juge le comportement de l'autre avec ses "lunettes culturelles". Mais comme le dit Hisata Nobumoto⁶, P.D.G. de Akebono Brake: "Il ne faut pas dire que les Français n'aiment pas les Japonais, mais plutôt qu'ils ne les connaissent pas bien". Il est vrai que la plupart des personnes interrogées ne sont jamais allées en France. Les représentations de la France et des Français

⁵ *France-Japon- Eco 72*, p. 54.

⁶ *France-Japon- Eco 72*, p. 47.

au Japon se construisent à travers des filtres: soit ceux des supports culturels français diffusés au Japon (livres, films, chansons) soit ceux mis en avant dans les médias, notamment dans les revues féminines.

De la même manière, la perception des Français sur le Japon est souvent erronée car elle s'appuie sur des reportages ou des articles des médias qui présentent une image très stéréotypée du Japon et des Japonais, trop souvent extrême ou un peu effrayante. Par ailleurs, il n'est pas rare de rencontrer dans notre profession des enseignants de français langue étrangère exprimer des réticences à se retrouver face à un public d'étudiants japonais qu'ils imaginent à l'avance trop introvertis. On constate donc que chacun juge l'autre en fonction de ses propres normes de communication. Aussi devons-nous rechercher ce qui, dans nos valeurs et nos modes de communication, est source de blocage et de profonds malentendus culturels.

En préambule, il peut paraître extrêmement prétentieux de vouloir décrire les comportements communicatifs d'un peuple car j'ai conscience que chacun évolue dans sa société en fonction de sa propre sensibilité; cependant nous sommes tous inconsciemment influencés par le contexte social, religieux et éducatif de notre pays.

Pour établir un diagnostic sur la nature et les causes des troubles communicatifs entre nos deux communautés, je me suis appuyée sur mon expérience d'enseignement au Japon. J'ai procédé à des enquêtes auprès de professeurs de français en France et au Japon et j'ai aussi interrogé soixante étudiants japonais participant à des échanges interuniversitaires à l'université de Toulouse – Le Mirail. En découvrant les sources des obstacles à la communication, on est plus à même de les surmonter et de rejoindre l'autre par des attitudes plus positives.

Observations sur les comportements des apprenants japonais en cours de F.L.E.

Certains mots décrivant les comportements des apprenants japonais sont largement récurrents dans les enquêtes réalisées au Japon et en France: au premier rang "timidité", suivi de "réserve". On observe globalement, au début de l'apprentissage, un manque de participation dans les cours. Lorsque le professeur pose une question, les étudiants ne répondent pas et baissent la tête, toute la classe reste silencieuse. Il faut alors interroger individuellement, et là encore quelques secondes voire minutes s'écoulent, avant d'obtenir une réponse. Beaucoup d'enseignants soulignent cette crainte de prendre la parole dans le groupe. Ou alors, si un étudiant prend l'initiative de répondre, ce sera presque systématiquement après avoir consulté ses voisins.

De plus, les Japonais réfléchissent longtemps car ils visent toujours la perfection avant de parler, ce qui repousse d'autant la communication spontanée. Les étudiants ont peur de se tromper et ils préfèrent se taire plutôt que de

proposer une réponse incertaine. Lorsqu'ils s'expriment, ils pratiquent souvent une hypercorrection et élaborent minutieusement leur réponse. Et, comme ils ne possèdent pas toujours le vocabulaire dont ils ont besoin pour exprimer leurs idées, avant de parler ils cherchent leurs mots, essaient de remplacer ceux qu'ils ignorent par d'autres, consultent leurs dictionnaires.

Lorsque l'étudiant est interrogé personnellement, il produit fréquemment une suite de sonorités non lexicalisées⁷ comparable au "euh" en français en inclinant la tête sur le côté lorsqu'il cherche la réponse. Tout d'abord, on peut entendre *sa* [sa:], qui est accompagné d'un silence de longue durée, d'un détournement du regard et d'un grattement de tête. Il implique en général que l'étudiant ne connaît pas la réponse. Puis *eto* [eto:], qui est aussi suivi d'un silence, mais qui est plutôt un marqueur de l'hésitation. L'étudiant montre alors qu'il cherche et qu'il construit intérieurement sa réponse. Là, on doit comprendre qu'une réponse va venir.

Les étudiants japonais en classe surprennent par l'énorme effort physique que certains doivent fournir pour prononcer une simple phrase française. Les apprenants japonais sont issus d'un système éducatif qui insiste peu sur les aspects phonétiques et prosodiques de la langue, que ce soit dans l'apprentissage du japonais ou dans celui d'une langue étrangère. De plus, il existe en français des sons tels que le [R] ou les doubles consonnes qui n'existent pas en japonais et qui les effraient dans les premières leçons.

Les étudiants japonais font peu de gestes en cours. Lorsqu'un étudiant est interrogé, il va s'assurer que c'est bien lui en pointant son index droit vers son nez. Puis, quand exceptionnellement un étudiant lève le doigt, il le place devant lui à hauteur de poitrine. Il n'est pas toujours facile pour le professeur de le repérer. Parfois, en cas d'erreur, certains étudiants se frappent la tête avec leurs mains assez fortement, comme pour se punir.

Par ailleurs, les professeurs sont surpris par la fuite du regard. Le fait que l'étudiant japonais ne le regarde pas systématiquement déstabilise le professeur francophone qui est davantage habitué à puiser dans le regard de son interlocuteur des informations sur la compréhension de son message. Certains l'interprètent comme un désintérêt par rapport à leur enseignement, ce qui n'est pas du tout le cas.

Les professeurs signalent une autre conséquence qui découle de cette situation: les étudiants n'osent jamais avouer qu'ils ne comprennent pas une explication. Si l'étudiant ne connaît pas la réponse, il va continuer à sourire sans rien dire plutôt que d'avouer publiquement qu'il n'a pas compris: ce sera sa manière de cacher son malaise.

Ces comportements entraînent un rythme lent dans le cours. Dans des classes hétérogènes en France, l'enseignant doit souvent demander aux

⁷ Ce terme est utilisé par E. Galazzi, E. Guimbretière (p. 34), pour caractériser les marqueurs d'hésitations qui ponctuent tout discours en phase d'élaboration.

apprenants non asiatiques d'attendre pour répondre afin que l'étudiant japonais puisse, de temps en temps, intervenir.

Toutes ces attitudes témoignent, dans la communication entre les cultures japonaise et française, de valeurs et d'attentes différentes.

Mise en regard des valeurs et des comportements communicatifs japonais et français

Les valeurs d'un pays sont liées à son contexte historique, social, religieux, économique, éducatif, etc. Les Japonais ont le sentiment profond de former un peuple unique et ils ont développé au fil des siècles une forte cohésion sociale. Ceci s'explique par l'insularité, la fermeture du pays pendant près de trois cents ans, une langue originale et par une histoire complexe s'appuyant sur des mythes pour justifier les origines divines du Japon et de son empereur, et aussi sur le confucianisme qui va se développer sans heurts aux côtés des religions bouddhistes et shintoïstes.

Le confucianisme se définit comme un code moral, extrêmement fort, importé de Chine, arrivé pour la première fois au Japon au V^{ème} siècle après J.-C. Il va régir toute la société japonaise. Les préceptes essentiels du confucianisme reposent, entre autres, sur la piété filiale, le respect de la hiérarchie, la loyauté absolue envers les supérieurs, le maintien de l'harmonie des relations humaines, une politesse formalisée, le rejet de toute révolution politique. C'est un système moral, une philosophie sociale qui accentue l'assujettissement de l'individu aux normes du groupe et qui marque absolument tous les comportements communicatifs. Cette morale est développée non seulement au sein de la famille mais elle est aussi au cœur du système éducatif.

Même si la société japonaise évolue et que les jeunes développent aujourd'hui des attitudes plus indépendantes que leurs aînés face aux normes de la société, une majorité de Japonais continue à respecter de nombreuses valeurs qui découlent du confucianisme. Toute communication renvoie à des pratiques sociales, à des systèmes de valeurs et les comportements des Japonais obéissent à une cohérence profonde qui permet de dégager "le profil communicatif" de cette communauté ou bien encore son "éthos" défini ainsi par C. Kerbrat-Orecchioni: "L'éthos est la manière de se présenter et de se comporter dans l'interaction [...] en relation avec les systèmes de valeur en vigueur dans la communauté en question" (p. 63). Je vais donc utiliser ce terme pour comparer les comportements japonais et français.

Société japonaise à éthos dépendant / société française à éthos individualiste

La base de l'organisation sociale japonaise repose sur une conscience hypertrophiée du groupe qui relègue la conscience individuelle au second plan. La sociologue Nakané Chié a longuement développé cette caractéristique du "groupisme" de la société japonaise dans son livre *La société japonaise*. Au

cours de sa vie d'adulte, le Japonais se réfère et se conforme en permanence aux normes du groupe auquel il appartient. Pour un Occidental, s'identifier trop fortement à un groupe correspond à une perte d'identité alors qu'un Japonais se sent très vulnérable lorsqu'il n'est pas affilié à un ensemble; cela l'empêche de s'intégrer à la société.

Dans l'ancien Japon, la notion même d'individu n'existait pas. Il a fallu attendre l'arrivée des bateaux américains (1854) à la veille de l'ère Meiji pour que le mot individu (*ichikojin*) apparaisse au Japon. Ce qu'on appelle individualisme au Japon est assimilé à du narcissisme, voire de l'égoïsme. Dans l'individualisme européen, il y a le sens de la responsabilité personnelle qui ne rencontre pas d'écho au Japon où les responsabilités sont toujours collectives. C'est une approche diamétralement opposée à la culture occidentale où l'autonomie et l'individualisme sont des signes de maturité.

L'enquête que j'ai réalisée auprès des étudiants japonais soulignait les attitudes individualistes des Français; voici quelques témoignages.

Ici ce qui est essentiel, c'est ce que je veux faire et la manière dont je veux le faire et si je n'ai pas d'idées, c'est embêtant. Au Japon, c'est le groupe qui décide. En France, on privilégie plus l'individu et l'indépendance qu'au Japon.

Des remarques similaires sont formulées dans des circonstances plus festives: lors des repas et soirées collectives avec les Français.

Au Japon, il faut que tout le monde se conduise de la même manière, il faut boire ensemble, crier ensemble, chanter ensemble, les échanges individuels n'ont pas leur place.

Ainsi, les Japonais se sentent solidaires du groupe auquel ils appartiennent et ne s'en démarquent que très rarement (ce qui serait très mal considéré), alors que nous avons l'habitude de nous comporter comme nous en avons envie.

Pour cela, à l'école et dès le début de sa vie professionnelle, un Japonais s'efforcera sciemment d'établir des relations de dépendance avec des personnes ayant un statut, du pouvoir, de l'influence. Cette notion de dépendance est souvent associée à un concept qui caractérise la société japonaise, *l'amae*, qui peut se traduire par l'association des mots *dépendance* et *indulgence*.

C'est le choc qu'il éprouva lors de son premier séjour aux États-Unis qui amena le psychiatre japonais Takéo Doï à s'intéresser à *l'amae* en découvrant que ce concept n'avait pas de véritable équivalent en Occident. Il acquit la conviction que celui-ci était d'une importance cruciale dans la compréhension de la mentalité japonaise. Ce modèle de base, qui s'appuie sur la verticalité des rapports sociaux, structure la relation mari-épouse, professeur-élève, médecin-malade. Il n'est jamais question d'égalité. Cette relation est asymétrique et comporte, de ce fait, la production d'un respect et, en contrepartie, la définition d'une position ou d'un statut sécurisant dans le système relationnel.

L'auteur donne un exemple à travers l'invitation à dîner.

Si vous êtes invité à dîner chez un Américain, il commencera par vous demander ce que vous désirez, boisson alcoolisée ou non. Si vous choisissez la première, il vous demandera ensuite si vous préférez du scotch ou du bourbon. Cela fixé, il vous faudra préciser quelle quantité vous désirez, et dire si vous le voulez avec ou sans glace... Heureusement, au cours du repas, on est dispensé de choisir ce qu'on désire manger; mais le dîner terminé, il faut de nouveau indiquer si l'on veut du café ou du thé, puis si on le veut avec ou sans sucre, puis avec ou sans lait, cela successivement et dans l'ordre (p. 13).

Le psychiatre japonais a compris qu'il s'agissait d'une courtoisie de l'Américain envers son invité; mais, en son for intérieur, il trouvait qu'on accordait bien de l'importance à des détails insignifiants, prenant ces choix comme des affirmations puérides d'indépendance du comportement des Américains.

En effet, le concept japonais de l'hospitalité consiste à se préoccuper à l'avance de l'hébergement, des itinéraires, de la nourriture de son hôte, sans le consulter. Un Japonais se doit de comprendre et d'anticiper les besoins de l'autre, sans rien lui demander. Cela ne veut pas dire qu'un Japonais ne s'enquiert jamais des préférences d'un invité mais, pour cela, il faut qu'il soit déjà assez intime avec lui.

À un invité qu'il connaît peu, l'usage voudra qu'il offre quelque chose à manger ou à boire en accompagnant le geste d'un: "je ne sais pas si cela vous plaira, mais..." Ainsi, dans toute communication, les Japonais s'attendent à la bienveillance de leur interlocuteur, que ce soit dans un contexte amical ou professionnel.

Ce sentiment d'*amaé* est particulièrement présent dans la relation professeur-étudiant. Ce dernier attend de la part de l'enseignant un comportement bienveillant et indulgent à son égard. Voici une traduction de conseils donnés aux professeurs étrangers arrivant dans une université japonaise.

Il faut que les professeurs soient réalistes dans le travail qu'ils donnent à la maison.

Ils doivent exiger que le travail soit fait mais l'idéal est d'en donner peu pour favoriser la réussite de l'étudiant.

Il n'est absolument pas question d'encourager les professeurs à renoncer à enseigner et à faire apprendre les étudiants mais il est important de leur apprendre à nuancer leurs attentes.

C'est pourquoi, lors des enquêtes réalisées au Japon dans les universités japonaises, les professeurs étrangers sont globalement moins bien notés que leurs collègues japonais. Selon Solange Naïto,

[s]i un professeur se montre sévère en exigeant ponctualité, présence en cours et régularité dans les devoirs, sa réputation de sévérité fera le tour du campus et il verra sa classe se vider. Par contre, un professeur indulgent qui ignore retards, absences gardera ses élèves et ceux-ci feront des progrès parce qu'ils sentiront l'indulgence de leur professeur, ils sentiront que l'*amaé* est permis (p. 518).

Par ailleurs, et paradoxalement, l'étudiant a le souci que son professeur ait une bonne image de lui. Aussi, face à une question difficile, il préférera se taire plutôt que risquer de perdre la face et de se sentir humilié en se montrant stupide. Cela est une conséquence de la relation verticale professeur-étudiant, encore forte au Japon, qui fait craindre à l'étudiant qu'en cas d'erreur, le professeur garde de lui une image dévalorisée.

Ce respect pour la vie en groupe est rendu possible par l'importance extrême que la société japonaise accorde à la hiérarchie.

Société japonaise à éthos hiérarchique / société française à éthos égalitaire

Dans les sociétés à éthos hiérarchique, dont fait partie le Japon, absolument tous les comportements verbaux sont marqués par une relation hiérarchique. Ceci ne signifie pas pour autant que toute relation de nature hiérarchique soit supprimée en France – elles existent au travail – mais nous tendons vers un éthos à dominante égalitaire dans les relations familiales, à l'université entre camarades et dans tous les domaines liés aux loisirs. Le plus souvent, la plupart des Français répondent d'une manière neutre qu'ils utilisent dans maintes circonstances, au restaurant, dans le travail ou dans les loisirs. Il ne sont pas soumis à un code de politesse aussi personnalisé qui impliquerait, comme au Japon, de modifier leur expression suivant le statut de chaque interlocuteur.

Les subtilités de la politesse à la japonaise exigent que le langage varie selon le locuteur et l'auditeur: un acte de parole peut se réaliser au moins de dix façons différentes, du langage honorifique par excellence (appelé *keigo*), au style neutre, en passant par des formes de conversations abrégées à l'extrême. Les expressions et le ton convenables pour un supérieur ne doivent jamais être utilisés pour s'adresser à un inférieur. Même entre collègues, il faut que les deux partenaires soient très proches pour qu'ils puissent se dispenser des termes honorifiques de rigueur, termes dont les langues occidentales ne fournissent guère d'équivalents.

Lorsque j'étais responsable de l'échange interuniversitaire entre l'Université Ritsumeikan de Kyoto et l'Université de Toulouse – Le Mirail, j'entendais les étudiants japonais manifester leur surprise de voir les étudiants français de première année discuter d'égal à égal avec les étudiants de quatrième année. Au Japon, la notion de respect entre *sempai* (plus âgé) et le *kohai* (plus jeune) est très forte. Chacun doit toujours rester à sa place et choisir un langage adapté à la relation qui lie les deux interlocuteurs.

Une tendance se dessine dans l'évolution du japonais vers une simplification de ce système de *keigo*. Malgré tout, au Japon, toutes les personnes présentes dans une situation sont automatiquement et obligatoirement hiérarchisées. On pourrait presque dire que ce ne sont pas des individus qui se rencontrent mais "des représentations sociales". Cela est particulièrement frappant dans ce que j'appelle les modalités de l'adresse.

Pour le Japonais, le moi, l'individu ne se réalise que par sa relation à l'autre⁸. En Occident, à chaque personne correspond un pronom: *je*, *tu*. En japonais, il existe pour chaque personne une quantité de pronoms équivalents au *je* et au *tu* dont l'utilisation est fonction du contexte social. Ils sont différents en public et en famille, différents dans la langue écrite et la langue parlée. Ils varient suivant la différence d'âge ou de sexe, le degré de familiarité, la profession, le rang dans la hiérarchie sociale.

Par exemple, pour exprimer l'équivalent de *je* en français, un homme utiliserait le terme *okyakusan* (*je*, client) pour s'adresser à une serveuse de café, *ojisan* (*je*, adulte) vis-à-vis des enfants des autres, *ore* (*je*, époux) pour parler à sa femme, *boku* (*je*, collègue) pour parler à son collègue, *watakushi* (*je*, subordonné) pour parler à son directeur. Dans toutes ces situations-là, un Anglais, un Allemand et un Français utiliseront: *I*, *ich* ou *je*.

C'est pourquoi, lors d'une première rencontre, le premier geste consiste à procéder systématiquement à l'échange des cartes de visites pour choisir le niveau de langue adéquat. Ceci est primordial dans toute prise de contact car elle permet aux deux interlocuteurs d'évaluer leur rang respectif, leur position hiérarchique. Ce n'est qu'une fois ce geste accompli que chacun peut parler avec assurance, sans crainte d'adopter des termes honorifiques inadéquats.

Aussi, face à un professeur étranger, l'étudiant japonais est perdu, il n'a plus ses repères de langage, il doit toujours utiliser le "je" pour s'exprimer alors que cela est une marque d'impolitesse dans sa culture. De plus, certains enseignants demandent aux étudiants de les tutoyer, ce qui les place sur une relation d'égalité qu'ils ne connaissent pas au Japon.

La communication entre Japonais est parfaitement balisée et codée avec le *keigo* mais face à un étranger, quels comportements adopter? Selon Hidéo Kamata: "Chez un Japonais, la conscience des nombreuses règles hiérarchiques dans sa culture empêche une communication libre avec les étrangers même s'il comprend la langue" (p. 236).

Au respect de la hiérarchie est associée une valeur primordiale dans cette société, la recherche de l'harmonie, *wa*, qui se traduit par des stratégies verbales qui tendent vers le consensus et l'évitement du désaccord.

Société à éthos consensuel / société à éthos confrontationnel

Au Japon, la communication c'est la compréhension tacite, compréhension par sympathie et par empathie. Le Japonais porte son attention sur l'interlocuteur en étant conciliant et bienveillant. Dans la conception globale de la "politesse à la japonaise", la "loi de modestie" pèse encore beaucoup: la première personne responsable de la communication est celle qui écoute. En France, en revanche, communiquer, c'est discuter, c'est persuader. On concentre toute son attention sur l'argumentation, sur la discussion dans son aspect

⁸ L'argumentation développée ici sur les différentes modalités de l'adresse se réfère aux travaux d'Augustin Berque (1982, pp. 39-53) et de Toshiaki Kozakai (1991, pp. 174-180).

théorique. On ne se préoccupe pas des sentiments de l'interlocuteur, on est conditionné par le besoin de satisfaire à sa logique, d'affirmer ses idées personnelles.

Or, la société japonaise suivant les valeurs confucianistes est une société consensuelle où il est mal considéré de se mettre en avant. Le seul fait d'exprimer ses désirs ou ses points de vue est considéré au mieux comme de la naïveté, au pire comme de la grossièreté.

D'ailleurs, dans tout leur parcours scolaire, les Japonais n'ont pas l'occasion d'exprimer leurs idées personnelles. Ils ont un des niveaux d'éducation les plus élevés au monde et possèdent de grandes connaissances, particulièrement dans les domaines scientifiques mais, à aucun moment, il ne leur est permis d'exprimer une opinion personnelle, pas plus à l'oral qu'à l'écrit. Toutes les évaluations se font sous forme de QCM. De plus, dans les cours de langue, l'accent est mis sur la grammaire, la traduction et non pas sur la communication orale.

Cependant, à l'université japonaise, les professeurs francophones demandent aux étudiants de parler spontanément, d'exprimer leurs opinions, de répondre à leurs camarades. On trouve donc une dichotomie entre les professeurs de langue qui essaient d'inciter leurs étudiants à s'exprimer et ceux des autres disciplines qui veulent maintenir leur prérogative en ne laissant pas la parole aux étudiants et en exigeant silence et passivité comme leurs collègues de l'enseignement secondaire. On imagine bien les difficultés des étudiants japonais qui dès les premiers cours de langue sont sans cesse sollicités pour donner leur point de vue spontanément sur tout.

D'autant plus que selon Ko Nagano, "La spontanéité est une qualité peu recommandée, voire réfutée" (p. 15). Elle implique, dans un cours, de se mettre en avant et donc de prendre une position prédominante. Cette habitude culturelle de rester en retrait (liée à une valeur de modestie) est probablement une des raisons du manque de spontanéité dans la prise de parole. Si l'étudiant prend la parole, il recherche auparavant l'assentiment de ses camarades car il est toujours très mal considéré de se mettre en avant, dans un cours comme dans toute autre situation.

Cependant, certains étudiants utilisent largement l'espace du cours de F.L.E. pour afficher une liberté d'expression qu'ils ne s'autorisent pas habituellement ou que le contexte social ne leur permet pas d'extérioriser. C'est pourquoi, parfois, des étudiants japonais manifestent leurs états d'âme de manière plus abrupte que nous ne le ferions dans notre culture, comme si le cours de F.L.E. était une soupape de liberté nécessaire à l'équilibre de leur quotidien. Je me souviens de l'exemple donné par cette mère de famille, devant vingt-cinq autres étudiants à l'Institut français de Kyoto, lorsque j'ai demandé qui peut donner un exemple de l'expression *faire semblant*: "Je n'aime plus mon mari mais je fais semblant de l'aimer pour mes enfants".

De plus, la société française est plutôt une société où la conversation vire facilement au “moi, je” et où règne l’esprit de contradiction. Nous avons l’habitude d’exprimer ce que nous ressentons comme “notre vérité”. Dans notre culture, une chose est dite vraie parce que celui qui l’énonce la juge telle alors qu’au Japon la notion de vérité est subjective. Alors à quoi bon discuter!

Dans leurs conversations, les Japonais privilégient les faits, les informations fournies par les médias. Ils ne s’impliquent pas personnellement hors de la sphère privée, tandis qu’un Français exprimant naturellement son opinion trouve normal de demander à l’étudiant japonais son avis sur tout: ce qu’il pense du cassoulet, de la visite de Carcassonne ou du passage à l’euro. Mais toutes ces questions peuvent mettre mal à l’aise un étudiant japonais.

Dans les enquêtes, les étudiants japonais ont exprimé qu’il leur était difficile à leur arrivée de donner leur avis, puisqu’il était plus important pour eux de répondre à l’attente d’autrui que d’exprimer leur opinion. Ils préfèrent rester silencieux au lieu d’oser exprimer un avis contraire, d’autant plus qu’ils sont éduqués à ne jamais répondre non. En cas de désaccord, ils vont utiliser des expressions positives telles que, “je vais y penser”, “je crois que c’est un peu difficile”. Ils ont toujours la volonté d’exprimer le refus sans conflit.

Parfois, le fait que les étudiants japonais ne manifestaient pas spontanément des jugements de valeur sur ce qu’ils visitent en France était interprété à tort par les étudiants français comme une marque de désintérêt pour leur culture, d’où déception et malentendu entre les deux communautés. Ceci renvoie à un fait culturel majeur: un Français exprimera sa sympathie par le discours, tandis que le Japonais peut l’exprimer de manière aussi intense par un silence partagé.

De manière générale, au Japon, on prise le silence et on porte en priorité son attention sur le non-dit, *haragei*. Dans la culture asiatique, le silence est positif, il fait partie des processus de communication et il est donc intégré à la vie relationnelle. Dans la culture occidentale, parler est une forme de sociabilité; le silence est interprété négativement. Aussi une communication considérée comme très insuffisante d’un point de vue français peut être considérée très correcte d’un point de vue japonais.

Cette préférence accordée à la communication non verbale et la méfiance à l’égard de la parole relèvent de divers facteurs: l’influence du bouddhisme zen (pour lequel la parole est toujours imparfaite et trompeuse), le caractère à la fois homogène et hiérarchisé de la société japonaise et la peur constante de blesser les sentiments d’autrui. Ainsi, la communication au Japon est souvent implicite car les relations entre les individus sont étroites. C’est pourquoi, dans une conversation libre, le Japonais s’attendra à ce que son interlocuteur devine ce qui le préoccupe, sans avoir à être trop précis. Il privilégie ainsi la masse des “non-dits” et avance toutes les pièces sauf la principale. Parler plus directement correspondrait à une violation de son intimité. Le message ne véhicule qu’un minimum d’informations alors qu’en France la situation est inverse, tous les éléments du message doivent être formulés pour être explicites.

L'éducation japonaise traditionnelle enseigne qu'il ne sert à rien de prononcer des paroles inutiles, qu'il faut plutôt essayer de comprendre l'autre, en essayant de deviner ce qu'il pense. Chacun mobilise ses capacités d'observation pour comprendre les autres sans paroles. C'est pourquoi, en général, le Japonais donne l'impression d'être plus attentif aux comportements communicatifs du locuteur qu'un Occidental.

C'est aussi dans un souci d'harmonie que le Japonais n'extériorise pas beaucoup ses émotions, ni dans ses propos, ni sur son visage, qu'il s'agisse de colère ou d'affection. Pourtant, certains Occidentaux interprètent ces attitudes comme de l'hypocrisie. Inversement, les étudiants japonais jugeaient souvent les comportements des Français puérils lorsque ceux-ci manifestaient trop fortement leurs sentiments: "Les Français s'extasiaient toujours comme s'ils découvraient de grandes choses!" En fait, il est tout à fait impoli dans la culture japonaise, voire impudique ou grossier, de laisser paraître ses sentiments ou états d'âme sur son visage. Pour être traité en adulte dans la société japonaise, on doit pouvoir cacher douleur et chagrin derrière un sourire. C'est aussi une preuve de sagesse qui démontre le souci des Japonais de maîtriser leurs sentiments personnels pour mieux faire fonctionner le système collectif. Le sourire fait partie de la politesse.

De la même manière, les Japonais sont étonnés que les Français soutiennent le regard de leur interlocuteur. Dans notre société, nous puisons beaucoup d'informations sur les sentiments de l'autre en "lisant dans les yeux". Ceci n'est pas dans l'habitude des Japonais qui considèrent qu'un regard fixe, lors d'une première rencontre, est parfaitement impoli voire agressif alors que c'est pour nous un signe de franchise.

Dans une conversation, ils vont remplacer le regard par la production, toutes les deux à trois secondes, de régulateurs *aizuchi* qui sont des petits mots ou expressions tels que *ee*, *hai* ("oui"), *soo desune*, *soo desuka* ("vraiment?") qui montrent toute leur attention aux propos et ces signes encouragent l'interlocuteur à poursuivre. Les Japonais se sentent mal à l'aise quand leur interlocuteur reste silencieux sans donner de *aizuchi*.

Mais de notre point de vue, en cours de langue, en ne regardant pas leur enseignant les étudiants perdent les éléments de soutien à leur apprentissage apportés par la communication non verbal: les gestes et les mimiques renforcent une explication, un regard positif, un sourire peuvent encourager la prise de parole. Cependant, au fur et à mesure que la confiance s'installe, on constate que les étudiants arrivent à regarder le professeur de la même manière qu'ils le font dans des situations plus intimes, entre amis ou dans la famille.

Pourtant, même si les Japonais ne regardent pas fixement, ils savent percevoir les états d'âme sur le visage de leurs compatriotes, à travers des signes très légers (plissement des yeux, moue de la bouche), imperceptibles pour des Occidentaux et ils sont aussi capables de déceler sur nos visages tous nos sentiments alors que l'inverse est très difficile.

Dans la même logique, les Japonais font peu de gestes en comparaison de nos pratiques issues des cultures latines; les grands mouvements des mains et des bras sont considérés comme un manque de politesse et de raffinement (dans le meilleur des cas). Ils peuvent même être perçus comme une menace ou comme des signes de colère. Selon Ko Nagano,

Les professeurs d'origine française sont à la fois l'objet d'étonnement et d'attirance. Leurs gestes sont quelquefois trop nombreux et trop prononcés. Il s'agit là aux yeux de bien des étudiants d'un manque d'élégance qui produit un effet ridicule. On y voit aussi la preuve d'un autoritarisme déplacé ou d'agressivité. Tout cela décourage énormément les élèves. Par exemple: taper sur le bureau en cadence, expressions physiologiques exagérées, etc. De plus les professeurs ne maîtrisent pas suffisamment leurs émotions" (p. 11).

En revanche, les mouvements discrets et efficaces des professeurs, illustrant des propos, sont appréciés.

Les Japonais adoptent la discrétion dans tous leurs comportements communicatifs. Par exemple, lorsque quelqu'un croise une connaissance, il préfère les salutations, les sourires ou les inclinaisons discrètes du corps à l'échange de propos plus ou moins superficiels. Ces attitudes valorisent les qualités de modestie et d'humilité très appréciées dans l'archipel.

Un autre facteur important de la communication est la gestion du temps, différente entre le Japon et la France.

Société à éthos lent / société à éthos rapide

Le temps est le système sur lequel reposent tout échange et toute organisation selon un rythme propre à chaque culture.

Edward T. Hall distingue les systèmes monochroniques et polychroniques.

Dans le temps "monochronique": à tout instant donné, on s'occupe d'une seule chose, on ne fait qu'une seule chose. Dans le temps "polychronique": à tout moment, on peut s'occuper de plusieurs choses, faire plusieurs choses simultanément (pp. 41-42).

C'est un temps très latin, qui est celui des Français. Au Japon, même si les Japonais ont entre eux, dans leur intimité familiale et amicale, un fonctionnement *polychronique*, ce sont les règles *monochroniques* qui conditionnent l'interaction entre "inférieurs" et "supérieurs" dans le travail et entre Japonais et étrangers.

Aussi les Japonais ne supportent pas ce qu'ils prennent pour de l'improvisation dans certaines attitudes françaises, telles que des modifications de dernière minute. Peu importe si celles-ci sont réalisées pour apporter une amélioration, ceci est interprété comme un manque de sérieux.

Le respect de l'heure est primordial au Japon. La politesse dicte à un Japonais de ne formuler aucun reproche en cas de retard mais le coupable se verra tout simplement affligé de "mauvaise réputation" sans le savoir et la

qualité de ses relations en sera compromise. Cette manière différente de structurer le temps se répercute dans la conduite des échanges verbaux.

Les Japonais parlent l'un après l'autre alors que les Français ont la réputation de se couper sans cesse la parole et de parler tous à la fois. Dans notre culture, on considère que des interruptions ou des interventions, si elles ne sont pas trop fréquentes, peuvent dynamiser la conversation et provoquer une participation plus active des acteurs. Une conversation où chaque participant attendrait son tour pour prendre la parole, comme dans une salle de classe, peut paraître ennuyeuse et trop formelle. Mais les locuteurs japonais ont une vision bien différente: ils perçoivent ces interruptions permanentes comme agressives et anarchiques.

Dans la gestion du temps de parole monophonique, l'intention sous-jacente renvoie à une valeur spécifique de la culture japonaise: le respect de la place de chacun dans le groupe, tandis que dans la représentation qu'ils donnent d'eux-mêmes, les Français mettent en avant leur personnalité, leurs capacités et manifestent clairement leur souci de réalisation.

Aussi, lors des échanges conversationnels, on observe que les Français "pressent" régulièrement les Japonais de répondre. Quand l'étudiant japonais s'exprime, il fait souvent une pause pour réfléchir à la construction de la phrase suivante mais, à ce moment-là, pensant sûrement que le Japonais a terminé, le Français reprend fréquemment la parole. En effet, un Français, lorsque la voix de son interlocuteur "tombe", se sent autorisé à enchaîner sur une nouvelle idée en s'appuyant sur ce qui vient d'être discuté. Comme, dès leur plus jeune âge, les Japonais sont éduqués à attendre poliment avant d'enchaîner, ils se laissent aisément "doubler" par un partenaire dont les règles de fonctionnement impliquent une réaction plus prompte et leur tentative de prise de parole échoue sans qu'ils en comprennent la raison.

En outre, le rythme de parole des Japonais est plus lent que celui des Français. Dans une conversation, ils font des pauses entre les tours de parole qui peuvent durer jusqu'à dix secondes, voire plus. Ces pauses ou ralentissements permettent à l'interlocuteur de réfléchir et, quand il y est prêt, d'intervenir. Cette stratégie du silence, naturelle pour les Japonais, embarrasse les Occidentaux qui trop souvent sont mal à l'aise et en profitent pour reprendre la parole, imaginant que leur interlocuteur a terminé.

Ces pratiques et rythmes différents dans les échanges verbaux peuvent être à l'origine de tensions qu'un Français peut ne pas percevoir. Ils sont souvent à l'origine de notre réputation d'arrogance et d'agressivité. Toutes les stratégies communicatives interactionnelles sont associées à une gestion de l'espace spécifique.

Société japonaise à éthos distancié / société française à éthos de proximité

C'est un lieu commun de constater que le Japon est un pays surpeuplé. Pourtant, il faut se pencher sur cette question car le manque d'espace vital est la plus grande contrainte que subissent les activités économiques de ce pays. Ce manque d'espace influe aussi sur la gestion réduite de l'espace dans les modes de communication et sur le choix des codes de discrétion adoptés. Toutes les attitudes japonaises sont empreintes du souci de ne pas gêner les autres et de mobiliser le moins de place possible. La modulation de l'espace interpersonnel est aussi un moyen de communication. On évalue de 70 à 90 cm la distance acceptable pour communiquer avec un Japonais. Si vous approchez plus près (en Occident on la réduit à 50-60cm), il y a fort à parier que vous ferez reculer votre interlocuteur. Une personne qui sent la distance inadéquate avec son interlocuteur peut avoir de la difficulté à s'exprimer. En revanche, dans une atmosphère plus décontractée (par exemple dans un bar à karaoké), les règles changent et les distances se réduisent considérablement. Les Occidentaux sont parfois surpris de ce changement et l'interprètent comme un signe d'intimité.

De plus, généralement les Japonais évitent tout geste de contact, quel que soit le cadre situationnel (salutations, remerciements). Un étudiant japonais a répondu dans l'enquête: "Les Français se touchent beaucoup en public, ils se font la bise, s'embrassent et se prennent dans les bras, dansent ensemble; au Japon les contacts physiques ne sont pas si simples".

On peut facilement imaginer leur malaise lorsqu'ils côtoient des personnes de culture latine: embrassades, poignées de main, accolades. Des étudiants japonais sont aussi déstabilisés par la fermeté de certaines poignées de main. Les Japonais ont tendance à avoir une poignée de main molle et à laisser trop longtemps leur main dans la main de l'autre car serrer la main est une coutume relativement nouvelle et rare au Japon.

Toutes ces valeurs et comportements nous montrent que la communication entre Japonais est parfaitement balisée car ils ont tous appris très jeunes, dans leur groupe de référence, ces codes de la communication.

L'apprentissage d'une langue étrangère est à la fois source d'ouverture et d'angoisse car c'est la plongée dans un monde sans repères, ce qui est particulièrement difficile pour un apprenant japonais, habitué à vivre dans une société où tous les comportements sont codifiés. Si, en Occident, l'apprentissage d'une langue étrangère est totalement démythifié, ce n'est pas le cas au Japon, du fait de sa position insulaire et de la forte association de la langue japonaise à l'identité culturelle.

Construction d'une compétence de communication interculturelle: propositions didactiques

Langue japonaise et identité culturelle

Paradoxalement, si la difficulté de la langue japonaise constitue une barrière à la connaissance du Japon, beaucoup de Japonais apprécient ce fait puisqu'il permet de maintenir les étrangers à une certaine distance, hors de leur groupe. Ils n'apprécient pas forcément qu'un étranger la maîtrise, c'est un peu comme si on leur volait quelque chose!

Un étranger vivant au Japon peut aussi observer régulièrement que les Japonais sont déstabilisés lorsqu'on s'adresse à eux dans leur propre langue, en dehors d'un cadre officiel, comme si nous pénétrions trop avant dans leur intimité. Par exemple, lorsque vous demandez l'heure en japonais dans la rue, le plus souvent, le Japonais vous répondra en anglais. Ce type de comportement vous rappelle par là votre sempiternel statut de *gaijin* (l'homme extérieur). De plus, maîtriser une langue étrangère n'est pas forcément bien considéré au Japon. C'est ce qu'explique le professeur Inoguchi de l'université de Tokyo à travers ce qu'il appelle le syndrome Dejima:

Pendant la majeure partie de l'époque d'Edo (1603-1868), le contact avec l'Occident passait exclusivement par l'île de Dejima dans le port de Nagasaki, où les Hollandais étaient autorisés à maintenir un comptoir. Un petit nombre de gens étaient formés pour gérer les relations avec les "barbares" de l'Ouest, sans que personne d'autre ne s'en mêle. Aujourd'hui encore, dans les administrations comme dans les entreprises, il y a des employés spécialisés dans ce genre de travail. Entre autres conséquences, le syndrome Dejima a celle de reléguer en bas de l'échelle sociale les gens qui atteignent une bonne maîtrise d'une langue étrangère. [...] Leur statut comme leurs revenus sont assez médiocres. En revanche, on ne demande pas aux fonctionnaires de haut rang de savoir manier les langues étrangères" (pp. 8-12).

Beaucoup de Japonais pensent qu'un de leurs compatriotes qui a vécu plusieurs années à l'étranger et qui a acquis une maîtrise d'une autre langue a perdu un peu de son identité japonaise.

Ils peuvent ne plus être considérés par leurs concitoyens comme de "vrais Japonais" et peuvent être victimes de "brimades", appelées *ijimé* comme en sont parfois victimes les enfants d'expatriés qui rentrent au Japon. Ces exemples reflètent l'application d'un proverbe trop tristement célèbre: "Au Japon, on tape sur le clou qui dépasse". La conséquence est le rejet du groupe et vivre hors de son groupe de référence est particulièrement difficile dans ce pays où l'identité est d'abord collective.

Créer un climat de confiance: premier impératif pour rassurer l'apprenant japonais

Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du F.L.E., les apprenants sont brutalement confrontés à des méthodes communicatives où l'enseignant s'exprime presque uniquement en français et où, dès les premières leçons, ils sont sollicités pour donner leur avis ou parler d'eux-mêmes. Ces nouvelles attitudes de l'enseignant francophone peuvent choquer les étudiants japonais. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faille y renoncer sous prétexte que les étudiants risquent d'être déstabilisés mais il faudra les faire évoluer en douceur vers un autre système d'apprentissage des langues étrangères.

Les apprenants japonais sont à la fois inquiets et attirés par le contact avec le professeur étranger. Pour certains, c'est leur première occasion de communiquer avec une personne étrangère; le professeur doit donc être vigilant dans son comportement lors des premiers cours pour rassurer ses étudiants. L'enseignant devra éviter de regarder trop fixement les étudiants et il sera préférable qu'il se tienne à une certaine distance pour respecter les usages communicationnels japonais.

Ainsi, au pays de la retenue et de la courtoisie, il vaut mieux éviter d'éclater d'un rire bruyant et d'élever la voix, surtout pour exprimer de la colère. De plus, au Japon, les étudiants s'attendent à de l'indulgence de la part de leur professeur. Cela a pour corollaire que, paradoxalement, dans cette société dans laquelle l'on n'affiche pas ses sentiments, les étudiants développent une affectivité plus forte vis-à-vis de leur enseignant que celle que l'on peut rencontrer avec d'autres étudiants étrangers. La moindre remarque négative de l'enseignant prendra une importance considérable qui pourra bloquer l'étudiant dans son apprentissage. Les étudiants japonais, en cours de langue, affichent peu de confiance en eux-mêmes. Ils ont tout particulièrement besoin d'être encouragés, valorisés dans leurs efforts. Il sera aussi nécessaire, dès le début de l'apprentissage, de les solliciter personnellement car ils ne prendront pas spontanément la parole.

Le rythme des échanges verbaux est plus lent au Japon qu'en France, aussi le professeur francophone devra savoir respecter les pauses à l'intérieur des échanges conversationnels. Celles-ci correspondent à des temps de réflexion indispensables, au départ de l'apprentissage, à la construction de leur pensée en langue étrangère.

La bonne humeur et la patience surtout sont des qualités particulièrement appréciées.

Tenir compte des contraintes psycho-socio-linguistiques des apprenants

On prend rarement en compte, dans l'enseignement d'une langue étrangère, la manière dont les apprenants ont étudié leur propre langue. La langue japonaise est très complexe: un jeune japonais ne peut pas lire le journal avant l'âge de quinze ans, il lui faut auparavant assimiler la connaissance de 1500

idéogrammes. Les Japonais sont ainsi beaucoup plus sensibles à l'aspect visuel de l'écriture qu'à sa prononciation.

Avec les idéogrammes, le lecteur japonais peut avoir directement accès au sens sans avoir besoin de passer par le son. L'aspect visuel du signe est donc aussi pertinent que son aspect phonique, d'autant plus qu'il existe beaucoup d'homophones en japonais, qui se distinguent lorsqu'ils sont écrits en *kanji* (idéogrammes), mais absolument pas lorsqu'ils sont écrits en *kana* (syllabaires) *hiragana et katakana* ou *romaji* (alphabet romain).

Si nous nous référons aux diverses stratégies d'apprentissage, on peut considérer que les Japonais sont d'abord des "visuels", c'est-à-dire qu'ils ont besoin de supports visuels pour réaliser l'association entre graphie et son. Sans ce soutien, l'apprenant japonais progresse beaucoup plus lentement dans ses acquisitions. Il ne s'agit pas pour autant, dans les premières étapes d'apprentissage, de s'appuyer immédiatement sur des supports écrits, mais de proposer un support intermédiaire à l'acquisition de la langue: le document visuel, qu'il s'agisse de support "lent" (affiche) ou de support "rapide" (vidéo)⁹.

La prise de parole, la maîtrise des éléments phonétiques et prosodiques sont la première source de difficultés pour les apprenants japonais. Il faut donc, dès les premiers cours, appliquer des stratégies qui les aideront à prendre confiance dans leur capacité à s'exprimer en langue étrangère. C'est pourquoi, immédiatement, on doit "déstabiliser" les étudiants, c'est-à-dire les confronter à une méthode d'enseignement qui bouscule leurs repères habituels tout en créant un autre cadre plus ludique et plus favorable à la communication: jeux de rôle, enquêtes, etc.¹⁰

C. Roberge,¹¹ qui enseigne depuis de longues années au Japon, propose de travailler à partir de comptines pour faciliter les acquisitions phonétiques et prosodiques.

Une autre approche intéressante dans l'apprentissage du rythme de la langue est le recours à la chanson française. Au Japon, le *karaoké* est un loisir très populaire, que les gens pratiquent régulièrement, dans les bars ou chez eux. Ce support favorise la relation phonie/graphie d'une manière originale. Il y a donc une relation simultanée entre l'oral et l'écrit. Le rythme de la chanson n'est pas celui de la parole mais il offre un contexte qui permet la sensibilisation des apprenants à la perception de nouveaux phonèmes.

⁹ Cf. article de M-M Chiclet-Rivenc (1995, pp. 115-117).

¹⁰ Cf. chapitre 6 (pp. 205-243) du livre *Bonjour/konichiwa* de Jocelyne Sourisseau, 2003.

¹¹ J'ai eu la chance de pouvoir assister à un cours de Monsieur Roberge, en juin 93, à l'Université de Sophia, à Tokyo. Sa méthode m'est apparue très efficace en écoutant la prononciation des étudiants japonais pendant son cours. Les apprenants avaient commencé l'apprentissage du français trois mois auparavant et, pour beaucoup, la plupart des difficultés phonétiques semblaient déjà résolues. Cf. article de C. Roberge (1982).

Travailler sur les stéréotypes

Les étudiants étrangers, en commençant l'apprentissage du F.L.E., ne savent peut-être rien sur la langue française, mais ils ont déjà des opinions sur la France et les Français: elles sont le plus souvent de nature anecdotique et stéréotypée; elles sont également tributaires des représentations nationales. Ces représentations sont nourries par les événements qui ont marqué les rapports entre les deux pays. Faire évoluer les représentations de la culture étrangère va concerner, en fait, toutes les étapes de l'apprentissage.

La matière à observation, qu'elle soit fournie par l'enseignant ou rassemblée par l'apprenant lui-même, doit permettre des prises de position critiques.

L'apprenant doit pouvoir observer lui-même la civilisation, c'est-à-dire l'analyser et l'interpréter pour que les résultats qu'il aura obtenus, les conclusions auxquelles il sera arrivé aient une chance de pouvoir être intégrés sous forme de représentations: vouloir faire prendre des raccourcis qui le dispensent de cette observation personnelle, en lui fournissant des descriptions toutes faites, par exemple, a presque toujours pour conséquence de transformer l'intégration en mémorisation, l'apprenant n'éprouvant plus le besoin [...] de prendre position par l'exercice de son sens critique (H. Holec, p. 109).

Le travail d'enquête est un moyen efficace de s'attaquer aux stéréotypes en s'appuyant sur la réalité des témoignages. La technique de l'enquête évite les descriptions trop généralistes et désincarnées. Elle favorise le dialogue entre étudiants japonais et français et ouvre d'autres pistes de discussion sur les loisirs, les conditions d'étude à l'université. Puis elle permet d'établir des comparaisons et de développer leur esprit critique. En outre, les étudiants prennent plus facilement la parole lorsque le contexte permet de se référer à leur culture.

Les moyens favorisant les "mises en regard" des stéréotypes interculturels sont multiples: de l'œuvre littéraire à l'analyse filmique en passant par l'usage du multimédia ou des articles de presse. Les apprenants ont besoin de documents qui leur permettent de se projeter dans l'univers des Français. Cela évite la création d'images de la culture française décalées voire faussées, particulièrement au Japon.

Tous ces supports créent un cadre vivant et authentique pour l'enseignement de la langue et de sa culture et favorisent la communication orale et écrite, la prise de parole, les exposés et les débats dans une perspective interculturelle. De cette manière, la dimension interculturelle ne se juxtapose pas aux autres composantes de la communication; elle en est un élément important, étroitement associé à l'apprentissage de la langue étrangère.

Les apprenants étrangers possèdent des stéréotypes construits à partir de leurs expériences personnelles ou au contact des médias. Ces savoirs sont imprécis et sont source de crainte par rapport à la confrontation avec cet univers inconnu de la langue étrangère. C'est pourquoi une démarche interculturelle doit

proposer des activités de relativisation de leurs propres stéréotypes. J'ai donc proposé aux étudiants de l'Institut français de Kyoto de faire l'inventaire des stéréotypes qui existent au Japon sur la France. Puis, dans un deuxième temps ils se sont interrogés sur ce qui est susceptible de fonder ces images puis enfin nous avons procédé à une "mise en regard" de ces stéréotypes avec les représentations de la France apportées par le journal télévisé d'Antenne 2. Ce travail est très motivant pour des étudiants.

À travers une pédagogie réussie, on découvre que les classes d'étudiants japonais sont aussi vivantes que bien d'autres. Les étudiants intéressés sont tout à fait capables de s'enthousiasmer et de progresser rapidement lorsqu'on leur donne le temps de se familiariser avec notre mode de communication qui n'est pas universel. Les étudiants japonais font preuve de sérieux dans leur apprentissage et affichent de grandes capacités d'originalité et de qualité dans leur expression, d'autant plus s'ils perçoivent une relation de confiance réciproque, un respect de leur différence et s'ils ressentent clairement la sincérité de l'enseignant face à leurs besoins.

En outre, les Japonais comme les Français développent une dimension affective ou une sensibilité forte dans les relations humaines, ce que les Occidentaux ne perçoivent pas toujours de prime abord. Ceci explique, probablement, les amitiés qui se poursuivent encore, dix ans après les premiers contacts entre les étudiants de l'Université Ritsumeikan et ceux de l'université de Toulouse – Le Mirail.

En conclusion, le cours de langue étrangère offre un lieu privilégié de réflexion sur les relations interculturelles. Dans cet espace l'étudiant se forme à l'altérité, à la remise en cause de sa propre identité, réfléchit sur la construction de ses stéréotypes et prend pleinement conscience, dans la confrontation des cultures, des liens profonds qui unissent une langue et son système culturel.

Mais le professeur de langue étrangère, s'il veut exercer pleinement son rôle de médiateur interculturel, doit lui-même y être préparé. Aussi, peut-être, serait-il nécessaire de renforcer les formations universitaires sur les points suivants: la multiplicité des composantes de la communication (les comportements non verbaux), les relations entre langues et cultures, la variabilité des comportements communicatifs en fonction des cultures, les différences culturelles dans la gestion du temps, de l'espace, les contraintes des divers systèmes éducatifs, etc. Comme le dit L. Porcher:

Force est de reconnaître que, le plus souvent, dans notre enseignement, ce travail de décentration n'est pas accompli et que, plus gravement, il reste ignoré. On fait comme si tous les systèmes éducatifs de la planète fonctionnaient de manière identique au nôtre. Or, chaque système est inscrit dans une tradition historique, qui lui confère des spécificités (p. 218).

Prendre conscience des différences ne résout pas toutes les difficultés de communication mais c'est une première passerelle pour éviter les impairs et rejoindre l'autre.



Références

- BERQUE, A. 1982. *Vivre l'espace au Japon*. Paris: PUF.
- CHICLET-RIVENC, M.M. 1995. La compréhension orale chez les débutants: stratégies de réception, stratégies d'enseignement, *Revue de phonétique appliquée* 115-117.
- CHICLET-RIVENC, M.M. 1999. Interactions langue, culture et expression personnelle: une démarche de formation, *Actes du XI^{ème} colloque international S.G.A.V., Cahiers du C.I.S.L.* 14. pp. 167-182.
- DOÏ, T. 1990. *Le jeu de l'indulgence*. Paris: L'Asiathèque.
- GALAZZI, E. & GUIMBRETIERE E. 1997. Organisation temporelle et stratégies langagières, *Travaux de didactique du F.L.E., I.E.F.E.* (Institut d'Études Françaises pour Étrangers), Université Paul Valéry Montpellier.
- HALL, E.T. & R.M. 1994. *Comprendre les Japonais*. Paris: Seuil.
- HOLEC, H. 1988. L'acquisition de compétence culturelle. Quoi? Pourquoi? Comment? *E.L.A.* 69, pp. 68 - 72.
- INOBUCHI, T. 2000. L'échec de l'enseignement de l'anglais au Japon. *Cahiers du Japon*, printemps 2000, pp. 8-12.
- KAMATA, H. 1993. *Les Japonais ne sont pas ceux que vous croyez*. Paris: Ellebore.
- KERBRAT-ORECCHONI, C. 1994. *Les interactions verbales*, tome 3. Paris: Armand Colin.
- KOZAKAI, T. 1991. *Les Japonais sont-ils des Occidentaux?* Paris: L'Harmattan.
- NAITO, S. 1993. *Les difficultés linguistiques et culturelles dans l'enseignement du français au Japon*. Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III, 645 p. Thèse sous la direction de R. Galisson
- NAGANO, K. 1994. *La dimension culturelle dans l'enseignement du F.L.E. au Japon*. Mémoire de D.E.A., Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III.
- NAKANIE, C. 1974. *La société Japonaise*. Paris: Colin.
- PORCHER, L. 1999. Médias médiateurs, médias intermédiaires. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris: Anthropos, pp. 209-226
- ROBERGE, C. 1982. Difficultés rythmiques et correction des Japonais apprenant le français. *Revue de phonétique appliquée* 61-62-63.
- SOURISSEAU, J. 2003. *Bonjour/konichiwa Pour une meilleure communication entre Japonais et Français*. Paris: L'Harmattan.

Férida Lakhdar-Barka

Maîtresse de Conférences à l'Université d'Oran-Es Sénia

La médiation interculturelle en classe de langue étrangère¹

*If we see one aspect of our responsibility as educators as preparing our learners to contribute to a world where trust and mutual respect and co-operation are the norm, then we must sow the seeds in our schools and classrooms. M. Williams and R. L. Burden, *Psychology for Language Teachers*, 1997, pp. 77-8.*

Dans les sociétés traditionnelles où la langue est intimement liée à la notion d'identité et de culture, l'apprentissage d'une langue étrangère s'avère plus complexe à analyser depuis l'avènement de la mondialisation. La classe de langue étrangère se présente comme un microcosme qui abrite des signes manifestes de résistance et de démotivation à l'égard de la langue cible et de la culture qu'elle véhicule, signes exprimés à travers un comportement idiosyncrasique et une performance défectueuse.

Les taux d'échec croissants dans les départements de langues étrangères enregistrés depuis quelques années (point de départ de notre recherche), semblent aller de pair avec une inaptitude générale à maîtriser l'aspect écrit de la langue (compétence requise à la fois dans les différents sujets enseignés et au cours de leur évaluation). Pour exemple, considérons les quelques énoncés ci-dessous, extraits de paragraphes produits soit en classe, soit en examen par des étudiant/es d'Anglais (module d'expression écrite, 2^{ème} année de licence).

1. *Success is when I do the good.*
2. *It is a duty to be a good teacher.*
3. *Home is considered as a tumb, secrets are buried in this tumb.*
4. *Films are responsible in guiding the society to the best or to the worst.*
5. *A teacher is a source of knowledge.*
6. *Hope is a light in our souls.*
7. *I believe that God helps who help themselves.*
8. *Honesty is a holy thing, it can purify our personalities.*
9. *Parents must punish their kids when they do something wrong.*
10. *Life after death is the most important for me, it is eternal.*
11. *There are several kinds of love. First love of the God to get the paradise.*

¹ Version remaniée d'une communication initialement présentée dans sa version anglaise lors de la 3^{ème} Conférence Internationale de la Faculté d'Al-Alsun, Université de Minia, Égypte, du 3 au 5 avril 2006, ayant pour thème "The Challenges Languages and Cultures Present to Globalisation".

12. *Teachers are our guides.*
13. *When you are in love you've got wings and you fly into the sun.*
14. *Like it is said in the Korane the teacher is similar to the prophet.*
15. *Thanks to God I'm a second year student.*
16. *Wealth improves or deteriorates society.*
17. *The home is a sacred place.*
18. *If I had £100,000, I would go to Mecca and buy a luxury car.*
19. *Some religious men look at time as doomsday.*
20. *Health is a gift from God.*
21. *You have to obey your patents, respect them and help them.*
22. *Nobody is perfect just God.*
23. *The prayer makes me feel good.*
24. *Life is time for worship and duties.*
25. *Home represents the blanket that covers man's secrets.*
26. *To be happy we must love life with all its colours.*
27. *Teachers are doing a great task that we can't payed them for it but can god do it for us.*

Ce corpus montre très clairement une forte nativisation tant sur le plan linguistique que culturel. Le choix fait par ces étudiant/es d'adopter des stratégies de communication telles que la prise de risque explique en partie l'utilisation d'un discours moral, religieux ou métaphorique, présent dans la langue maternelle sous la forme, hérité de la tradition poétique et du style coranique. Si la L1 peut constituer dans certains cas une alternative positive (C. Kramsch, 73; C. Lovelock, 31), son usage est généralement interprété comme une réaction à une identité menacée par l'introduction d'une langue étrangère, ou encore comme un moyen de contrebalancer le discours étranger imposé par la classe de langue (C. Kramsch, 72).

Il est à remarquer, toutefois, que ces formes très nativisées (B. Kachru, 142) diminuent, sans pourtant disparaître, sous guidage ou modélisation (J. Arnold & J. D. Brown, 106).

Une analyse plus détaillée des motivations et attitudes qui sous-tendent ces énoncés a fait l'objet d'une précédente étude²; par conséquent, nous mettrons plutôt l'accent sur le rôle de médiateur/trice que l'enseignant/e doit jouer dans ce contexte afin de réussir sa démarche pédagogique, qui est non seulement de faciliter l'apprentissage de la langue étrangère, mais également d'aider les apprenant/es à transformer la vision négative qu'ils ont de la culture de l'Autre. "*Apprendre une langue, c'est aussi apprendre une culture*" affirme M. Abdallah-Preitcelle (94). Il /elle devra adopter une approche humaniste de l'enseignement qui incorporera trois composantes essentielles: le côté affectif de

² Communication intitulée "La prise de risque' en expression écrite: une manière d'éviter l'Autre?" présentée lors du Colloque International *Langues et Modernité*, 12-15 mars 2004, Oran.

l'apprenant, l'aspect culturel à la fois de la L1 et de la langue étrangère, ainsi que l'interaction entre les deux partenaires de la situation d'enseignement/apprentissage.

Comme l'atteste la littérature de ces vingt dernières années, la compréhension des processus d'apprentissage et des productions langagières ne peut se faire désormais sans la prise en compte de paramètres psychologiques et socioculturels.

C'est fortes d'une telle conviction que nous avons entamé un travail (dont nous exposons une expérience à titre d'exemple) dans la perspective de gérer des situations pédagogiques conflictuelles liées aux processus de socialisation et d'acculturation inhérents à l'apprentissage d'une langue étrangère (C. Kramsch, 8).

La médiation, au centre de la théorie socioculturelle de Lev Vygotsky et de Reuven Feuerstein constitue, à notre avis, un instrument approprié pour gérer ce type de situation. La fonction de médiateur, basée essentiellement sur la modélisation, consiste à procurer une assistance significative à l'apprenant/e (L. P. Hoai Huong, 33), et considère en même temps le côté cognitif et affectif du sujet. La médiation est, par conséquent, "un instrument de changement cognitif"³ (A. Kozulin, cité dans L. P. Hoai Huong, 33), mais également un moyen de réconcilier des apprenant/es avec une langue étrangère qui apparaît comme étrange et inaccessible. À cet effet, l'enseignant/e doit démontrer de l'empathie afin de réduire la peur, l'anxiété, les stéréotypes et les préjugés qui peuvent se manifester à l'égard de la langue cible. Cette forme de sécurisation facilite grandement l'accès à une compréhension interculturelle effective.

D'autre part, le processus interactionnel qui conduit à la co-construction du savoir, participe également au développement individuel et social de l'apprenant.

Finalement, le/la médiateur/trice doit s'efforcer de réduire les attitudes ethnocentriques en amenant les apprenant/es à prendre conscience de leur culture avant d'essayer de leur faire accepter la culture de l'Autre. Ces derniers doivent également comprendre qu'adopter provisoirement un comportement culturel différent ne veut pas nécessairement dire abandonner sa propre culture.

Une expérience de médiation

La première étape a consisté en une session de *brainstorming* autour de la question: "Quelles sont les raisons qui vous ont amené/e/s à étudier l'Anglais?"

- Certain/es étudiant/es n'ont pas participé à la discussion (résistance silencieuse?).
- Ceux/celles qui y prirent part démontrèrent une motivation instrumentale.
- Un étudiant seulement (sur un total de 38) émit son désir de vivre en Angleterre, mais ajouta qu'il ne comptait avoir aucun type de relation avec les autochtones car, dit-il, "nous n'avons pas la même religion".

Il était clair, à ce point de la discussion, que l'intervention de l'enseignant/e devenait indispensable afin d'aider les étudiant/es à accéder à une

³ "An instrument of cognitive change".

compréhension plus objective de la culture étrangère pour un meilleur apprentissage de la langue étrangère.

L'étape suivante, divisée en deux moments, visait la prise de conscience à la fois de la culture de L1 et de celle de la langue étrangère: dans un premier temps, les apprenant/es travaillèrent sur les notions de valeurs, traditions, croyances, opinions, comportements dans leur propre culture, puis tentèrent de comparer cette dernière avec la culture étrangère sur la base de ces paramètres, et finirent par découvrir que certaines caractéristiques sont universelles, et que la communication interculturelle peut jaillir de cette évidence.

Le dernier stade fut une sorte de test d'évaluation de la démarche entreprise. Les étudiant/es furent invité/es à produire un paragraphe sur le même sujet soumis à la discussion auparavant.

- Tous/tes les étudiant/es participèrent.
- Les raisons allèrent de l'objectif utilitaire ("décrocher un travail", "obtenir un statut social", "être instruit", et même "exister dans ce monde"), à une motivation esthétique ("l'Anglais est une belle langue", "une langue musicale", "c'est la langue de l'art et de la littérature", "c'est un passe-temps agréable"), en passant par la raison stratégique ("c'est la langue de la force et du pouvoir"), sans omettre la motivation intégrative ("parler comme les locuteurs natifs", "vivre dans des pays anglophones", "communiquer avec eux", "échanger", "connaître d'autres gens, d'autres cultures et religions", "résider là-bas, trouver un travail et se marier pour réussir une intégration totale").
- Une petite minorité (4 sur 38) maintint une attitude ethnocentrique, signe d'une revendication très accentuée de son identité linguistique et culturelle ("émigrer mais ne pas avoir de relations avec les autochtones", "parler comme un natif afin de leur prouver que les Algériens possèdent une bonne prononciation", "pourquoi ne pas convaincre les Anglais de devenir musulmans", "leur montrer que les musulmans sont aimables et généreux", "l'Arabe devrait être la première (langue du monde) car c'est la langue du Coran" et "l'Anglais devrait arriver après l'Arabe, ma langue maternelle" (M. Abdallah-Preteille *b*, 51).

Cette tentative de gérer une situation pédagogique caractérisée par le "conflit" était tout à fait empirique et n'a été soumise à aucune évaluation systématique. Cependant, elle a été précédée et suivie de plusieurs activités et techniques de contrôle telles que questionnaires, productions d'essais sur des thèmes libres ou guidés, différents types de lettres, journaux (intimes et ceux s'adressant à l'enseignant/e et à la classe).

Un processus continu de réécriture et de correction des productions écrites a permis au même moment aux étudiant/es de prendre conscience non seulement de leurs fautes sur le plan linguistique, mais parfois aussi de leurs attitudes biaisées et, ainsi, de procéder à des ajustements nécessaires. Tant qu'ils ne désiraient pas ou étaient incapables de comprendre et / ou d'accepter la culture

de la langue étrangère, ils ne pouvaient réussir l'apprentissage de celle-ci (S. M. Abdur Rauf, 44).

Cet exemple, qui fait partie de toute une approche structurée et organisée autour de la notion de médiation, a montré que, grâce à l'intervention de l'éducatrice, certains aspects négatifs (principalement liés à la vision psychologique et socioculturelle de la langue étrangère) affectant la performance écrite des étudiant/es et freinant leur apprentissage, pouvaient être sensiblement modifiés afin de permettre aux apprenant/es de faire l'expérience d'une communication interculturelle réelle et d'accéder à un apprentissage optimal au moyen d'activités basées sur l'interaction. Parmi celles-ci (toutes n'ont pas été testées), on trouve la tenue de journaux intimes et ceux échangés avec l'enseignant/e et le reste de la classe, la correspondance avec des locuteurs/trices natifs/ves, des *chats* sur l'Internet, des échanges avec des locuteurs/trices natifs/ves invité/es, des sessions de jeux de rôles, un travail sur les stéréotypes et les idées reçues utilisant les proverbes, les rites, les symboles, les signes et les héros (H. Straub, 3).

Conclusion

L'enseignement des langues étrangères dans le contexte moderne a pour objectif de développer une compétence interculturelle chez l'apprenant/e au sein d'une approche humaniste. Il s'attache également à promouvoir l'acceptation et le respect de l'Autre et de soi-même, en démontrant que l'apprentissage d'une langue étrangère et de sa culture ne constitue pas une menace de perte d'identité, mais plutôt une occasion de construire une "nouvelle image de soi-même"⁴ (M. Ehrman, dans J. Arnold, 79). Enseigner, dans cette perspective, "est une expression de valeurs et d'attitudes, et pas seulement de l'information ou du savoir"⁵ (M. Williams & R. Burden, *ibid.*).

En résumé, l'enseignant/e aujourd'hui est investi/e d'une nouvelle mission, celle de médiateur qui œuvre pour l'acceptation de la différence et la promotion de la paix dans un environnement pédagogique reflétant les tensions et enjeux du monde extérieur. Comme l'affirme R. Freudeinstein, 1992 (cité dans J. Arnold, 4): "Dans notre monde de plus en plus agressif, enseigner la paix possède un rôle vital au sein de la classe de langue"⁶.

⁴ "A new self-portrait."

⁵ "Is an expression of values and attitudes, not just information or knowledge."

⁶ "In our increasingly aggressive world, teaching peace has a vital role in the language classroom."

Références

- ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. 1986a (éd. 2004). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, MARTINE. 1999b (éd. 2004). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France.
- ABDUR RAUF, SYED MUHAMMAD. 1988. *Culture and Reading Comprehension*. Forum 26 : 2, pp. 44-46.
- AOKI, NAOKO. 1999. Affect and the Role of Teachers in the Development of Learner Autonomy. ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. & H. DOUGLAS BROWN. 1999. A map of the terrain. ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.1-24.
- BRUMFIT, C. J. & R. A. CARTER. 1986 (éd. 1987). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- EHRMAN, MADELINE. 1999. Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.68-86.
- GENESE, FRED & JOHN A. UPSHUR. 1996. *Classroom-Based Evaluation in Second-Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HOAI HUONG, LE PHAM. 2003. The Mediational Role of Language Teachers in Sociocultural Theory. *Forum* 41 : 3, pp. 32-35.
- KACHRU, BRAJ. 1986 (éd. 1987). Non-native Literatures in English. BRUMFIT, C. J. & R. A. CARTER. 1986 (éd. 1987). *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, pp.140-149.
- KRAMSCH, CLAIRE. 1991. *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris: Didier.
- LOVELOCK, CLIVE. 2002. Instant Feedback for Learner Training. *Forum* 44 : 4, pp.26-33
- MOSKOWITZ, GERTRUDE. 1999. Enhancing Personal Development: Humanistic Activities at Work. ARNOLD, JANE (ed.). 1999. *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, pp.68-86, pp. 177-193.
- PY, BERNARD. 2004. Pour une approche linguistique des représentations sociales. *Langages* 154, pp.6-18.
- SALEEMI, ANJUM P. 1985. English in Non-native Use: A Second-Language View.

Forum 23 : 2, pp.16-20.

SMITH, ALFRED N. 1975. The Importance of Attitude in Foreign-Language Learning. *Forum* 13 : 1-2, pp.20-25.

STEVICK, EARL, W. 1990 (éd. 1991). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

STRAUB, HANS. 1999. Designing a Cross-Cultural Course. *Forum* 37 : 3, pp.2-23

TROCMÉ-FABRE, HÉLÈNE. 1996a. Apprendre aujourd'hui, dans une Université apprenante. *Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires* 9.

TROCMÉ-FABRE, HÉLÈNE. 1996b. Biologie, neurosciences, sciences cognitives: un champ d'exploration pour penser la pédagogie. AVANZINI GUY (dir.) *La pédagogie aujourd'hui*. Paris: Dunod.

WHITE, RONALD V. 1988. Academic Writing: Process and Product. *ELT Documents* 129, pp.4-16.

WILLIAMS, MARION & ROBERT L. BURDEN. 1997. *Psychology for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

WRIGHT, TONY. 1987 (éd. 1997). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.

ZENHUI, RAO. 1999. Modern vs Traditional. *Forum* 37 : 3, pp. 27-29.



Philippe MURILLO

Professeur certifié d'anglais, UFR de Langues Toulouse III

L'interculturalité en question: une expérience d'enseignement des langues en Floride

[...] C'est que selon sa culture d'appartenance, on ne dit pas la même chose des mêmes choses! Les versions, les explications du réel, c'est-à-dire des situations, des comportements, des histoires, varient selon que l'on écoute des ressortissants d'une culture ou de l'autre. Il paraît clair que seul un simulacre de vérité peut exister en la matière, celui que le plus écouté impose à tort. Car, quand on est "entre les cultures", les évidences de clocher se diluent, et il ne reste que des attitudes, des représentations et parfois des sympathies.

Marc Bosche, "Management Interculturel", 2005.

http://perso.wanadoo.fr/marc-bosche/menu8_page8.html

Dans ce document nous nous proposons de relater une expérience d'enseignement qui va nous permettre de soulever la question de l'interculturalité dans la mise en oeuvre de pratiques d'enseignement des langues vivantes.

La notion d'interculturalité a toujours été et demeure très présente dans plusieurs domaines de la vie quotidienne et en particulier dans les pratiques d'enseignement des langues vivantes où, inévitablement, à la fois l'environnement et l'objet subissent des confrontations culturelles. Partant de ce postulat, comment peut-on évaluer l'influence de l'interculturalité dans cette expérience d'enseignement et jusqu'à quel point l'enseignant doit-il tenir compte de ce phénomène dans la mise en oeuvre de sa pédagogie?

Tout d'abord, les exemples d'expériences que nous allons développer se situent dans un contexte bien défini. En fait, ce sont deux types d'expérience qui sont proposés puisque nous nous intéresserons en premier lieu à un enseignement de l'anglais de spécialité avant de traiter l'expérience d'enseignement du FLE (Français Langue Étrangère). Elles se sont déroulées pendant les mois de juillet et août 2005 dans le contexte de l'enseignement supérieur américain, à Daytona Beach en Floride, dans deux établissements différents: Embry Riddle Aeronautical University (ERAU) et Daytona Beach Community College (DBCC).

La différence majeure entre ces deux institutions réside dans le public d'apprenants: dans un cas (ERAU), nous avons affaire à des étudiants de diverses nationalités (USA, Chine, Haïti, Espagne, Angola, Brésil, Émirats Arabes Unis, Qatar, France, Allemagne, Argentine) et dans le second cas, à DBCC, c'est devant un public de nationalité américaine mais d'origines variées que l'expérience se déroule.

Nous nous proposons de soulever des questions liées à l'importance de l'interculturalité dans ce type d'expérience d'enseignement complexe, mettant ainsi en relief l'importance de confrontations interculturelles dans un cadre d'études nord-américaines. Pour ce récit d'expérience, il nous paraît préférable de choisir une définition opératoire de la notion d'interculturalité afin de limiter le champ d'investigation.

L'apprentissage d'une langue cible autre que la langue maternelle peut faire émerger des différences interculturelles que tout enseignant de langue doit considérer dans la mise en oeuvre d'une pédagogie d'apprentissage. Il est évident qu'il existe un nombre considérable de définitions et d'analyses relatives à cette notion d'interculturalité. Cependant la définition que nous avons retenue provient d'une réflexion européenne menée par des spécialistes du sujet d'étude qui nous intéresse. L'avantage majeur de cette définition réside dans le fait qu'elle est issue de plusieurs origines linguistiques et donc de plusieurs points de vue culturels. Nous pensons ainsi qu'elle s'appliquera mieux au contexte de l'expérience présente: un public d'apprenants très divers au sein de l'enseignement supérieur américain.

Lorsque deux personnes se parlent, leurs *paroles* ne visent pas simplement à un échange d'informations; chacun *voit* aussi en l'autre un individu appartenant à un groupe social précis – il peut s'agir, par exemple, d'un échange entre un "employé" et son "employeur", ou encore entre un "professeur" et un "élève". [...] En un mot, lorsque des personnes se parlent, leurs *identités sociales respectives* font inévitablement partie intégrante du rapport social qui a lieu. (Byram *et al*).

Avant toute chose, nous avons choisi de souligner des similitudes qui ont pu apparaître dans les deux contextes. Ces critères de similitude permettent de mieux appréhender les conclusions de cette expérience d'enseignement.

Pour les deux publics concernés, que nous désignerons par **A** pour ERAU et par **B** pour DBCC, la dominante de l'enseignement n'est pas une langue étrangère mais des disciplines scientifiques. Ce sont donc des étudiants dits "non spécialistes" qui ont fait le choix de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères en complément de leurs enseignements: en l'occurrence pour les premiers le français et pour les seconds l'anglais.

Un autre facteur commun à ces deux expériences est à noter: dans un cas comme dans l'autre les apprenants sont dans un cycle d'apprentissage d'une langue cible qui est différente de leur culture d'origine. Par conséquent nous sommes en présence d'une situation d'interculturalité de fait où les deux publics vont subir une confrontation de référents culturels inconnus pouvant mener à des réactions diverses d'incompréhension, de faux sens, etc.

À présent, en nous appuyant sur ces postulats, il nous paraît opportun de proposer des hypothèses de travail quant aux types de difficultés interculturelles qui peuvent survenir dans ces deux situations particulières.

Les deux objectifs d'apprentissage sont clairs: langue de spécialité (anglais) pour **A** et langue de communication (français) pour **B**. La réflexion de

l'enseignant qui prépare ses activités d'apprentissage peut se focaliser sur les considérations suivantes:

- le choix d'exemples de référence pour la contextualisation du vocabulaire,
- le choix de thèmes de conversation pour favoriser la pédagogie communicative,
- l'adéquation du degré de maîtrise du domaine de spécialité avec le contenu proposé.

Ces trois exemples de considérations sont au cœur du problème sociolinguistique qu'il faut prendre en compte dans le but de ne pas heurter la sensibilité culturelle des apprenants.

Les préalables ayant été posés, nous pouvons examiner quelques réactions concrètes qui sont apparues en choisissant volontairement un échantillon restreint d'activités d'apprentissage que nous avons pu proposer.

Situation A

La situation A dans laquelle on trouve des apprenants de diverses nationalités en situation d'acquisition d'une langue de spécialité (anglais pour l'aéronautique, la mécanique, l'espace) nous donne un éclairage tout particulier sur ce type d'apprenants. Leur participation à cette formation est très motivée puisqu'ils ont choisi d'améliorer leur anglais et d'élargir leur connaissance du domaine de spécialité; par conséquent ils développent, de fait, des liens interculturels.

Au cours de l'expérience, nous avons constaté que l'absence d'une nationalité commune, et donc d'un environnement culturel unique, a plutôt favorisé le dynamisme de l'apprentissage. Ainsi, les différences de perception et de compréhension des sujets proposés ont soulevé des réactions soit neutres (acceptation des concepts sans réaction d'incompatibilité interculturelle), soit amusées de la part de tous les intervenants. Notons que les supports utilisés faisaient appel aux Nouvelles Technologies d'Enseignement et plus précisément à deux logiciels de didactisation en multimédia pour l'enseignement des langues étrangères: PAMPA et VIDEOLAB¹.

Le premier exemple sur lequel nous pouvons nous concentrer concerne un document vidéo didactisé sur le thème des *UAVs* (*Unmanned Aerial Vehicles*). Avant de travailler la compétence de compréhension orale, nous avons choisi de proposer une phase d'anticipation sous la forme d'un *brainstorming* sur l'abréviation "UAV". Bien entendu plusieurs apprenants ont proposé des solutions amusantes ou plus sérieuses (*Uniform, Alpha, Victor, Undetected Air Vehicles*, etc.), établissant ainsi une atmosphère détendue et favorable à la communication. Toutefois, la signification de cette abréviation n'a pas posé de problème à ces spécialistes du domaine aéronautique. Très vite l'ensemble du groupe a trouvé la bonne réponse.

¹ Didacticiels conçus par Serge Arbiol, professeur certifié de russe à l'UFR de Langues Vivantes (Université Toulouse III).

En revanche les réactions ont été variées quant aux applications: ainsi les apprenants d'Arabie Saoudite, d'Angola ou du Venezuela ont évoqué l'utilité militaire de ces véhicules ("*devices made for spying*") tandis que les étudiants des Émirats Arabes Unis ou d'Espagne ont privilégié un objectif plus environnemental ("*for testing weather conditions or environmental problems*"). Une telle mixité de nationalités peut se révéler assez périlleuse dans le choix des thèmes, comme nous l'avons dit en préambule. Cependant, dans le cas qui nous intéresse, même si les référents culturels individuels ont pu ressortir au travers des remarques émises, il n'en reste pas moins que le résultat a permis à chacun de faire connaître ses propres référents culturels et de découvrir ceux des autres. Concrètement, les étudiants saoudiens, angolais et vénézuéliens ont cité des exemples d'applications dédiées à la lutte contre la drogue ("*monitoring gangs*") ou à la stratégie militaire comme dans la guerre du Golfe. Ce choix d'exemples peut certainement s'expliquer par le contexte géopolitique d'où sont issus ces étudiants. La localisation de ces trois pays ainsi que leur environnement proche semble conditionner les réactions de ces ressortissants. Cette réaction est significative de la vigilance à observer lors de la préparation de toute stratégie pédagogique dans une telle situation d'apprentissage. Au travers de ces deux points de vue, les apprenants ont pu dévoiler de manière indirecte et implicite leurs environnements culturels respectifs. De plus, l'échange qui a suivi sur l'utilisation des *UAVs* a tout simplement brisé la glace et suscité un fort désir de communication.

En outre, l'utilisation d'activités en groupes de travail de trois ou quatre étudiants, notamment dans la compétence de compréhension orale, a permis aux intervenants de confronter leurs différences interculturelles sur des sujets de leur domaine de spécialité. Cette activité met les apprenants dans une situation de communication en utilisant le "prisme" de l'outil informatique. Dans un groupe de cette taille, chaque apprenant possède un segment sémantique du document vidéo qu'il doit commenter aussi exhaustivement que possible à ses partenaires. L'objectif est de susciter l'expression écrite ou orale, de favoriser l'inférence au travers de l'échange d'informations et à valoriser la production. Prenons l'exemple du thème "*Windfarm*" pour lequel j'ai proposé un sujet vidéo didactisé à l'aide du logiciel PAMPA. La première étape de la phase de compréhension consistait en un exercice de discrimination auditive d'items pertinents contenus dans la bande son du document.

Exemple d'items à ordonner dans une séquence du document vidéo
scouting – amazes – drone – altogether – increased – at risk – safe – nimble eye – shot down – ground – remotely – reconnaissance – radio wave

L'apprenant doit repérer ces items sans pour autant connaître leur signification, puis il doit les remettre dans l'ordre d'apparition dans la chaîne

parlée du commentaire. Cette activité simple mais très active sur le plan de l'investissement intellectuel² permet aux apprenants de se concentrer sur la chaîne parlée. Elle favorise également la valorisation dans le sens où la démarche proposée ne vise pas à vérifier leurs connaissances lexicales. Dans ce type de situation on peut remarquer que le travail à deux ou en groupe permet d'encourager et faire s'exprimer la diversité et ainsi d'aboutir à une classe dynamique et non stéréotypée.

Il apparaît que ces groupes de travail ont fait émerger plusieurs différences dans les performances des apprenants. Ces différences sont toutes liées à l'héritage culturel de chaque étudiant. La meilleure rapidité de repérage des items est venue des étudiants de Corée, des Émirats Arabes Unis et d'Allemagne, ce qui laisse à penser que leur environnement linguistique d'origine tend à favoriser la discrimination phonologique de la chaîne parlée de langue anglaise. En outre, chaque participant a les caractéristiques de sa culture nationale. Ainsi chez les étudiants coréens, j'ai pu noter un sens de la diligence avec une inquiétude commune quant aux résultats des exercices et des tests d'évaluation. Ils apparaissent très empressés de trouver la réponse correcte et s'efforcent d'aller dans le sens de l'enseignant ou de se rallier à l'opinion commune de la classe, plutôt que de proposer des idées personnelles ou originales.

Un autre exemple permet de mettre en lumière les disparités de référents culturels, comme celui de la manipulation de chiffres complexes tels que milliers, millions et milliards. L'exercice proposé sous forme de travail à deux, puis de travail à trois, associé à la mixité d'origine des apprenants a permis de faire apparaître des approches diverses mais non contradictoires. Pour ces futurs ingénieurs aéronautiques, la manipulation de chiffres complexes constitue un passage obligé. Il ressort que le repérage et l'utilisation de ces grandes unités de mesures *billion*, *trillion* posent plus de difficultés à un Européen (un Espagnol par exemple) qu'à un Chinois ou un Angolais. On peut supposer que cette différence de comportement provient d'un système éducatif particulier ou plus simplement d'un environnement sociétal favorable au repérage de ces unités de mesures importantes.

À présent, un autre exemple nous paraît évocateur de l'importance du choix du support pédagogique dans un contexte d'apprenants de cultures différentes. Cette activité fait travailler la compétence de compréhension écrite. Après anticipation sur le titre du document, les étudiants, en groupes de trois ou quatre, doivent composer des fiches d'aide à la compréhension sur un segment du document. Le sujet proposé était le thème de l'astronomie: évocation de la lune et du soleil dans la symbolique des astres. Dans ces groupes de travail "multinationaux", cinq apprenants, essentiellement d'origine haïtienne, qatari et

² Nous nous référons ici au concept de *mental engagement*, issu de la théorie de la pédagogie communicative développée par Widdowson.

angolaise ont réagi différemment sur l'importance accordée par les autres apprenants à l'évocation de la lune et du soleil. En effet, chacun se fait l'écho de superstitions précises dans leur culture d'origine. L'évocation de ce thème suscite des remarques insistantes sur l'importance de la lune et du soleil dans les événements de leur vie quotidienne. Les réalités culturelles sont encore une fois différentes dans l'appréhension de ce thème scientifique. Il faut donc le reconsidérer de manière à ne pas sous-estimer des interprétations qui pourraient heurter un public culturellement sensible, dans un respect mutuel de tous les acteurs de l'apprentissage. Les thèmes de la superstition et de la religion ont ainsi été introduits, complexifiant encore la tâche de l'enseignant dans le choix des activités et des sujets de travail. Confronté à ce problème interculturel, j'ai tout de suite proposé à ces étudiants de faire partager leurs référents culturels quant à ces deux astres: lune et soleil. Le résultat a conduit à un véritable échange culturel entre l'ensemble des apprenants qui a une fois de plus favorisé la compréhension et le respect mutuel.

Situation B

Si nous considérons à présent la situation *B* dans laquelle les apprenants de nationalité américaine mais d'origines diverses se trouvent en phase d'acquisition du Français Langue Étrangère, nous pouvons relever d'autres remarques pertinentes concernant l'interculturalité.

Dans ce cas, on peut constater, dans un premier temps, que l'environnement culturel et linguistique est le même pour tous ces étudiants, c'est-à-dire que le groupe des 18 est issu d'un environnement référentiel commun bien que leurs origines communautaires divergent. Ce paradigme nous semble déterminant pour la suite de l'observation puisqu'il permettra d'introduire des critères de comparaison avec la situation précédente.

La première observation que l'on peut faire est que le dynamisme relevé dans la situation précédente est moins fort dans cette situation *B*. En effet, bien que les apprenants fassent preuve d'une certaine motivation et d'un intérêt soutenu pour le français qu'il ont choisi comme discipline optionnelle, le dynamisme est plus faible que dans la situation décrite auparavant. Les activités proposées sont néanmoins de même nature: travail à deux ou en groupe. Et parmi les sujets traités, on peut citer, par exemple, des chansons d'Édith Piaf (vidéo et audio) ou un reportage vidéo sur les régions françaises. À l'occasion du traitement de ces deux sujets, quelques réactions significatives méritent d'être soulignées. En effet, au cours de la compréhension orale du sujet vidéo ayant trait à la culture française, et plus précisément à l'architecture française, au cours des siècles, les apprenants ont initié un débat autour du concept de "cour" privative. Cet espace architectural hérité de l'environnement rural conserve une signification bien concrète pour nos concitoyens: espace de vie privatif. Or, la plupart des apprenants américains ont eu des difficultés à concevoir au premier abord l'idée de cet espace "cour". En revanche, la réaction est différente pour les étudiants d'origine latino-américaine

qui ont d'emblée associé le terme de "cour" au terme "patio" qui demeure un concept central historique dans la culture hispanique. De ce fait, il a été plus aisé à ces étudiants de visualiser un espace qui est commun à leur culture d'origine. L'origine culturelle première a ainsi permis d'établir un lien référentiel entre deux environnements culturels. L'interculturalité joue encore ici un rôle indiscutable puisqu'au cours de cet exemple concret nous avons introduit un troisième élément d'environnement culturel: la culture hispanique. La diversité culturelle a donc favorisé une meilleure compréhension du document grâce au partage de référents issus des origines culturelles diverses.

Outre les exemples linguistiques simples de ce type, nous souhaitons évoquer également des situations dans lesquelles nous avons proposé des présentations orales en anglais de type conférence-débat sur des sujets de civilisation en référence à la culture et à la société françaises. Deux thèmes essentiels ont été traités: le système éducatif et le système politique français.

Ces deux sujets ont suscité un très grand intérêt de la part des apprenants. S'agissant du système éducatif, les apprenants s'étonnent de la rapide spécialisation des étudiants français au cours de leur cursus universitaire, tandis que le système américain propose un enseignement beaucoup plus diversifié jusqu'au troisième cycle de l'université.

Le même étonnement apparaît chez un groupe de futurs enseignants du secondaire qui sont surpris du fait que chaque enseignant français exerce une seule discipline là où eux-mêmes doivent composer avec trois voire quatre domaines d'enseignement dans le secondaire. Cette différence de perception du système éducatif provient de l'histoire culturelle des deux pays. Ces futurs enseignants avancent l'exemple des enseignants en langues "vivantes", par exemple, et rappellent qu'un enseignant américain exerçant dans l'enseignement secondaire ou dans l'enseignement supérieur assure dans la plupart des cas deux langues différentes. Ainsi, cinq des stagiaires présents dans ce groupe se préparaient aux enseignements suivants: espagnol et français, allemand et espagnol, chinois et espagnol, italien et espagnol.

Concernant le système politique des deux pays, les étudiants américains s'étonnent de la séparation de l'Église et de l'État en France. Ce sujet, que j'ai abordé au cours d'une présentation, a suscité de nombreuses interrogations. Les apprenants ne comprennent pas pourquoi la Constitution française n'a pas de collusion implicite ou explicite avec une spiritualité "commune" à l'instar des États-Unis qui ont une référence directe à la religion dans la devise "*In God we trust*", même si ce sujet fait débat au sein de la société américaine. Cette différence interculturelle provient directement du contexte historique des deux pays. L'histoire politique et culturelle joue donc un rôle déterminant dans les réactions de la population concernée. Bien que cet exemple de réaction soit à considérer avec prudence, aborder un tel sujet met en lumière les difficultés interculturelles auxquelles on s'expose et qui peuvent déclencher des passions très présentes dans l'esprit de chacun.

Conclusion

Le bilan de cette expérience d'enseignement met en valeur l'importance de l'interculturalité quels que soient le lieu, la discipline d'enseignement ou le type de publics d'apprenants. Les différentes situations exposées mettent en relief que la position de l'enseignant à la croisée des cultures est sensible et déterminante pour la cohésion et la performance du groupe d'apprenants concerné. L'outil de communication qu'est une langue vivante (en tant qu'objectif d'apprentissage) n'est pas à lui seul suffisant pour établir un climat de compréhension et de sérénité entre deux interlocuteurs de cultures différentes. Chaque langue véhicule tout un référentiel culturel qui vient complexifier toute confrontation avec une autre langue. C'est tout l'enjeu de l'enseignant dans cette discipline linguistique.

Les deux situations exposées démontrent qu'appartenir à un environnement culturel et historique commun dans lequel on vit n'est pas un critère déterminant pour posséder un ensemble de référents communs. En effet dans le cas de ces apprenants américains ou étrangers, c'est l'origine "ethnique" qui permet de faire la différence dans la maîtrise des problèmes interculturels.

Associé depuis les années soixante-dix à l'apologie du communautarisme [...] le multiculturalisme américain a exporté l'idée de métissage culturel [...]" (Royot *et al*, 524).

La société américaine possède une structure communautaire dans laquelle la diversité des origines ethniques peut ainsi favoriser une meilleure appréhension de l'interculturalité.

Les expériences d'enseignement semblent montrer que les questions d'interculturalité peuvent être mieux surmontées par des individus ayant intégré ou côtoyé des environnements culturels multiples.

Le pluri-ethnisme d'une population pourrait être un concept plus favorable qu'un autre pour aborder le thème de l'interculturalité. En effet, l'historien américain David Hollinger affirme que les États-Unis possèdent cette condition particulière de rassembler des idéaux transnationaux et cette condition facilite la suppression des tabous interculturels.

Whatever else the United States may be, it is a historically particular entity that [...] can be even more effectively in the future, an instrument for worthy transnational ends. (Hollinger, 218)

Références

BYRAM, MICHAEL, BELLA GRIBKOVA & HUGH STARKEY. 2002. *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues: une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Langues vivantes, Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extrascolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Conseil de l'Europe, Strasbourg.
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_FR.pdf

HOLLINGER, DAVID. 1995, 2000. *Postethnic America*. New York: Basic Books.

LACORNE, DENIS. 1997. *La crise de l'identité américaine: du melting-pot au multiculturalisme*. Paris: TEL, Gallimard.

ROYOT, DANIEL, PHILIPPE JACQUIN & STEPHEN WHITFIELD. 2000. *Le peuple américain: origines, immigration, ethnicité et identité*, Paris: Éditions du Seuil.

WIDDOWSON, H.G. 1991. *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: L.A.L., Hatier & Didier.

