

**Proceedings
from the
conference**

**Visibility and Collaboration of Researchers
in Intercultural Communication in Finland**

**Visibilité et collaboration de la recherche en
interculturel en Finlande**



Publications du Département d'Etudes Françaises

6

Université de Turku

**Proceedings
from the
conference**

**Visibility and Collaboration of Researchers
in Intercultural Communication in Finland**

**Visibilité et collaboration de la recherche en
interculturel en Finlande**

Eds. Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin

**Université de Turku
TURKU 2005**

This document contains papers that were presented at the conference “Enhancing the Visibility and Collaboration of Researchers in Intercultural Communication in Finland” which took place at the University of Turku (Finland), on October 1st & 2nd 2004.

The on-line proceedings may be downloaded and used provided the source is acknowledged.

A paper version of some of the following papers as well as articles by specialists in intercultural communication will be published by Peter Lang. Please e-mail eisusa@utu.fi or freder@utu.fi for further information.

Cover: © Fred Dervin

Picture: © Mauno Hartman, Byzantium V (1985)

ISSN: 1456 – 9957

ISBN : 951-29-4012-4

Ce site rassemble les communications présentées à la conférence “Visibilité et collaboration de la recherche en interculturel en Finlande” qui s’est tenue à l’Université de Turku (Finlande), les 1^{er} et 2 octobre 2004.

Vous pouvez télécharger les communications et les utiliser en mentionnant la source.

Un ouvrage contenant une partie des communications qui suivent, ainsi que des articles écrits par des spécialistes de la communication interculturelle, sera publié par Peter Lang. Renseignements disponibles à eisusa@utu.fi ou freder@utu.fi.

Couverture: © Fred Dervin

Photo: © Mauno Hartman, Byzantium V (1985)

ISSN: 1456 – 9957

ISBN : 951-29-4012-4

Contents

Table des matières

0. Foreword: on visibility and collaboration	1
Eija Suomela-Salmi & Fred Dervin	
1. Reflections on the deconditioning of language specialists in Finnish Higher Education.	5
Fred Dervin	
2. Dire sans dire dans un cours de français. Censure et authenticité, déguisement et apprentissage.	28
Sébastien Fauveau	
3. Students' thoughts of themselves as competent intercultural communicators.	57
Niina Kovalainen	
4. Hot Sicilians and Cold Finns? National stereotypes and intercultural competence: theory and practice. Comenius 1 Language Project 2003-2004.	72
Sinikka Laakio-Whybrow and Merja Laine	
5. Immigrant children and their experienced relationship of their two languages.	80
Tuija Niemi	
6. L'interculturel dans la formation des enseignants et les cursus scolaires – contexte suédophone de Finlande et de la ville d'Åbo (Turku).	96
Mia Panisse	
7. Intercultural learning in north-south cooperation A case study on experiences from teacher and student exchange between Finland and Kenya.	115
Päivi Pelkonen	
8. Ecrits d'examen et interculturel au coeur des échanges d'enseignants à l'université.	139
Virginie Suzanne	
9. Différences culturelles entre la France et la Finlande dans les publicités sur les nouvelles technologies.	154
Hanna-Kaisa Vanha-Aho	

10. **Afterword: Examining the politics of intercultural education: the transformation from a U.S. perspective to a global one.**
Thomas C. Stewart

171

Editors and contributors

Editeurs et auteurs

Fred Dervin

Department of French Studies, University of Turku, Finland.

freder@utu.fi

Sébastien Fauveau

Alliance Française de Rostov-sur-le-Don, Fédération de Russie.

sebastienfauveau@yahoo.fr

Niina Kovalainen

Department of Speech Communication and Voice Research, University of Tampere, Finland.

niina.kovalainen@co.inet.fi

Sinikka Laakio-Whybrow and Merja Laine

Kaarina Senior Secondary School, Finland.

sinikka@usa.net

Tuija Niemi

Teacher Training School, University of Turku, Finland.

tuijamarina@hotmail.com

Mia Panisse

Centre de Langues et de Communication, Åbo Akademi, Turku, Finlande.

mpanisse@abo.fi

Päivi Pelkonen

Department of Education, University of Oulu, Finland.

paivi.pelkonen@oulu.fi

Thomas C. Stewart

Kutztown University, USA.

tstewart@kutztown.edu

Eija Suomela-Salmi

Department of French Studies, University of Turku, Finland.

eisusa@utu.fi

Virgine Suzanne

Département d'études françaises, Åbo Akademi, Finlande.

vsuzanne@abo.fi

Hanna-Kaisa Vanha-Aho

Université Technologique de Tampere & Université de Tampere, Finlande.

Hanna-Kaisa.Vanha-aho@uta.fi

Foreword: on enhancing visibility and collaboration

Eija Suomela-Salmi and Fred Dervin

With the cultural and economic globalization and the current surge of travel and immigration to and from Finland in various forms (asylum seekers, immigrants and refugees), interests in intercultural communication are on the rise on the Finnish societal level. The same goes for research, even though intercultural communication has been present on the Finnish scientific scene for quite a while now. It goes without saying, of course, that the label “intercultural communication” has become a strong, polysemic and sometimes “ornamental” word in both contexts. There are many *intercultural themes* voiced by a number of Finnish and foreign researchers in Finnish universities: in education, foreign language teaching and learning, linguistics, sociology, communication studies, to name but a few. Yet, the visibility and collaboration between the specialists from these different fields appear to be limited, see non-existent.

This volume is a record of the interflow of ideas at the conference that the Department of French Studies of the University of Turku (Finland) organized in October 2004. All of the eleven papers herein were presented at the conference and have since been revised, extensively in some cases, to take note of comments made during the conference as well as from reviewers. The conference was dedicated to “enhancing the Visibility and Collaboration of Researchers in Intercultural Communication in Finland”. Accordingly it proposed to:

- Gather researchers, lecturers, students and teachers interested in intercultural communication in Finland;
- Give a snapshot of research on intercultural communication as it is done in Finland, i.e. examine approaches to intercultural research within the fields of education, social sciences and humanities;

- Develop knowledge, research and understanding for intercultural communication;
- Create links between researchers, lecturers, students working on intercultural issues in Finland.

The book as a whole is about glancing through what is understood by research on “intercultural communication” and, if possible, clarify it. The central focuses of the different sessions at the conference were elaborated along the themes of *immigration and identity*, *intercultural competence*, *intercultural learning and mobility* and *language and intercultural communication*. However, we have not followed this loose classification: the papers in this volume appear in alphabetical order by authors’ last name.

The conference was bilingual (French/English) that is why six of the following papers are in English and four in French. Some readers may find such a combination strange, but as observed during the panel discussion at the conference which took place both in French and English, intercultural communication can and should also take place among researchers and specialists in different languages in order to share, confront and broaden views and thoughts – it worked at the conference. The articles are all preceded by an abstract in English and an abstract in French and English for articles written in French. In what follows, we provide an overview of the papers and from this suggest a theoretical framework within which one may approach the multifaceted appeals of intercultural communication.

Overview

In the first article, Dervin develops a new approach to culture-teaching and intercultural awareness for French language specialists at university level in Finland. Departing from the culturalist approach (i.e. presentation of “established” cultural facts about a certain national culture), and inferring from the supermodern paradigm, the author proposes to focus on figures of alterity within French and French-speaking societies. In a similar vein, Fauveau offers an account of a play created by his Egyptian students of French as a Foreign language before his stay in Finland. The author explains how intercultural pedagogy can bring forth learners’ representations of their own culture and of the target-

culture, in order to achieve decentration. His example is that of positive secondary effects of censorship, which, he stresses, is applicable to any teaching context.

Nina Kovalainen, working from speech communication theories, reports preliminary results showing, among other things, how Finnish and American university students perceive their own intercultural communication competence. She also makes suggestions as to how communication, culture and language courses could be organized at university level. Laakio-Whybrow and Laine, two language teachers from South-West Finland, narrate reciprocal 2-week home-stay visits for students from Finland and Italy, during which they concentrated on identifying national stereotypes. In this paper, they make the point that there is a need to further develop affective and holistic type of foreign language education.

The next two papers have a strong focus on bilinguality and interculturality. The author of the first of these papers, Tuija Niemi, deals with how Finnish as a second language of immigrant children develops during the first year in Finnish primary schools and also how the bilinguality of these children emerges. She also looks at the children's experienced relationships of their mother tongues. Panisse, from Åbo Akademi University (the only Finland-Swedish university in Finland), discusses aspects of "intercultural teacher training" of the programme that the Swedish-speaking teachers in Finland complete, to determine what theories and methods are provided during the teacher training process with respect to intercultural diversity in class.

The two following papers are concerned with mobility and intercultural negotiation and learning. In *Intercultural learning in north-south cooperation: A case study on experiences from teacher and student exchange between Finland and Kenya*, Pelkonen identifies the experiential nature of intercultural learning based on the Kenyan participants' experiences in Finland. Suzanne investigates French professors' lecturing experiences during short stays in Finnish universities. The challenges of lecturing, setting exam papers and assessing them within this special intercultural context are further discussed in her paper.

Even though a conspicuous feature of the conference was the large number of papers on intercultural communication and education, we have decided to include Vanha-Aho's article on business and intercultural communication. In her paper, the author

explores standardized advertising and how consumers from different cultural backgrounds are addressed in globalised advertisement. On the basis of French and Finnish ads designed for new technology products, the author reports how differing linguistic strategies are used to talk to the consumers.

As a conclusion to the volume, we have asked Thomas C. Stewart, from Kutztown University (USA), who participated in the conference, to write a contribution inspired by the discussions at the conference. After reviewing the politics of intercultural education in the United States today, Stewart focuses on the effects of these on relationships between the US and Europe and proposes a program for developing intercultural education in higher education.

As we reviewed the ideas and research findings presented in this book, we were struck by their richness but also by the diversity of approaches the authors resorted to. Broadly speaking, two intellectual traditions seemed to emerge at the conference: one that centers on cultural differences (the “anglo-saxon” multiculturalism, i.e. cultural identities are defined by group membership) and another that concerns complex and random processes of “cultural mutation” (the French tradition of “interculturalism” in which identities are recognized to be negotiable and unfixed). We hope that the following pages will stimulate further attempts to construct more comprehensive and explicit theories that will bring the mesmerizing phenomena of intercultural communication under a more unified conceptual framework.

1.

Reflections on the deconditioning of language specialists in Finnish Higher Education.

Fred Dervin

Abstract

In this paper, I present the philosophical and methodological framework that guides my understanding of the “deconditioning” of Finnish students of French at university level. First I consider the concepts of culture and identity and define the paradigm of “conditioning” in the teaching of culture in Language Learning and Teaching. Then, I survey courses on “interculturality” in Finland, England and France in LLT and propose to contemplate enhancement. Reflections on the design and development of a “deconditioning” course, based on the idea of “bordering” (i.e. being on the edge of cultures) are presented.

1. Introduction: key issues on culture in language learning and teaching

When my colleagues and I, at the Department of French Studies of the University of Turku (Finland), finished putting together the new teaching programmes for the 2005 university reforms, our main goals summed up as follows:

- to prepare language specialists to function in their studies, future careers and in modern society linguistically and interculturality;
- to go beyond the surface of cultural facts about France and the French and “make the invisible visible” (Gumperz & Roberts 1991 : 79) ;
- to develop intercultural competence and an awareness of the societal issues of our times.

In Finnish Higher Education, each department of French Studies decides upon the approach(es) of their cultural courses, since no national curriculum is imposed upon them. “Discrete cultural point” instruction (Robinson 1985 : 36), or “cultivated culture”, has long been the centre of attention of cultural studies in departments of French. In 2003, I started reflecting on the teaching of culture to language specialists at university

level. Influenced by the growing importance of theories of intercultural communication in Language Learning and Teaching (LLT) (Cf. Phipps & Gonzales 2004 ; Byram 1997 ; Byram & Fleming 1998) I opted for a new paradigm that I problematised as “deconditioning”.

The term “interculturality”, usually understood as a meeting between two representatives of different national cultures, is highly dispersed in its interpretation and is harnessed differently by language teachers and curricula developers. Holec (1979) initiated the idea that language learners should be “deconditioned” before they are introduced to autonomous learning. In my opinion, the same goes for preparing language specialists to meet *otherness*. In this paper, I present the philosophical and methodological framework that guides my understanding and teaching of “deconditioning”. The structure of the article moves along the following lines: by way of introduction I first briefly revise the concepts of culture and identity and define the paradigm of “conditioning” on a societal level. Second, I survey courses on “interculturality” in Finland, England and France and intercultural competence in education, with an emphasis on LLT, is reassessed. Third, I shall examine the “deconditioning” course, and the idea of “bordering”, based on these notions. I shall only go into details about the design and development of the course. The reader, interested in the implementation, assessment of the students’ attitudes towards intercultural learning and considerations about further development of the course, may wish to refer to Huméry and Dervin (forthcoming).

2. Setting down foundations to deconditioning : probing the societal level

2.1 Conditioning: a pre-condition to meeting “enigmas”

Defined as a “method of controlling or influencing the way people or animals behave or think by using a gradual training process¹”, conditioning explains what we are subjected to in our awareness of our environments: places, people, objects, etc. Our perception of *otherness*, “enigmas” (Dyer 1977 : 28), is transmitted and “infected” by interdependent

¹ *The Oxford Dictionary of Philosophy*. 1996.

levels (Neuner 2003 : 23): among other things, the educational context we study in, “cocooned” trips abroad² (mass tourism, school trips, etc.), the media, family and friends who pass on embellished, “purified” images of other peoples and countries (Neuner 2003), as well as “banal nationalism”³ (Billig 1995).

Abdallah-Preteille (2001 : 138), asserts that traditional approaches to meeting *otherness*, on the whole, try to bring forward answers to the issue of “what do we need to know about others or about their culture in order to communicate effectively with them?”. Our conditioning occurs through this type of questioning: faced with strangers, people will try to find, in their knowledge, features that help them to handle a situation. In the twenty-first century where diversity is one of the reference points, a question such as “How do individuals use culture – theirs and that of their interlocutors – or, more precisely, how do they use fragments of these cultures in order to communicate?” (ibid.) appears to deliver best what needs to be addressed when meeting others. Here, communicating amounts to providing information, setting norms, establishing and negotiating relationships (“rapport management” in Spencer-Oatey 2000 : 12), exerting influence and self-positioning and identification with others, and in dependence with a *context* (Mucchielli 2000 : 13-28). Comprehension, awareness, and practice of all these can be achieved through the creation of an “interculture”, i.e. links between individuals who give rise to a new “culture” whenever they communicate. Confirming this principle, Pierce (2003) states that “recent theorists have moved away from the binary notions of self and other towards a blending of self and other in multicultural landscapes”.

2.2 “Travelling individuals”

“The possibilities of meaning in “I” are endless, vast, and varied because self-definition is a variable with at least five billion different forms... the I is one of the most particular, most unitary symbols, and yet it is one of the most general, most universal as well”
Candelaria 1994 : 25

² See Dervin 2004a.

³ An ideology that maintains and legitimises the nation state of the modern era.

Culture, when understood as “shared beliefs and values of a group”, tends to give a picture which is limited and inert (Porcher 1999), or a mere “discourse” on oneself and on the others (Goffman 1959), see a “*deus ex machina* used to account for observed departures from “normal” behaviour” (Bond et al. 2000 : 50). The quotation by Candelaria above could pass straightforwardly as the definition for the concepts of culture (and identity) as used for constructing the rationale of the cultural course described in my paper. As opposed to the behaviourist learned philosophy, culture here is multidimensional. In other words, the model takes for granted that we all belong to more than one culture and bear different identities on top of our national culture and identity: these are sexual, generational, religious, professional, regional, etc. Also, the “*branchements*” (Amselle, 2001) of glocal (global/local) cultures should be mentioned here. They have some impact on intercultural relationships, as Camillieri (1985 : 42) highlights when she establishes that: “Variations between subcultures in Western cities can rise above cultural differences between nations⁴”.

Likewise, one element which roofs in these perspectives is considered essential by poststructuralist thought: the times we dwell in have been described as “supermodern” (Augé 1994). Supermodernity is the combination of three superabundances based on modernity, which dawned in the 18th century: (1) a superabundance of time and history (2) a rising conscious of the vastness of the spaces we inhabit (3) an excess and lack of personal identity. Supermodern individuals are relentlessly “travelling”, physically but also mentally. The fluidity of both macro and micro levels of culture is in accordance with the liquid, changeable nature of supermodernity (Bauman 2000). On a societal level, this led Julia Kristeva (1994) to affirm that in the 20th century everyone is a potential stranger, or a stranger to her/himself.

⁴ My translation.

3 LLT and “interculturality”

3.1 Teaching how to engage in “interculturality” at university level in Finland, the United Kingdom and France

Holding these theoretical tools in reserve for a moment, let us explore how “interculturality” has been dealt with in LLT in Higher Education. Over the past two centuries, LLT has tried various methods. In each of them, culture was treated poles apart, illustrating the *zeitgeist* of distinct eras openly (Neuner 2003 : 19-22). LTL at university level is no exception as far as the treatment of culture is concerned, even though there are chiefly two audiences for which teaching and learning objectives differ: on the one hand, language students at language centres and on the other, language specialists in departments of foreign languages. Even though this paper focuses on the latter, a scrutiny of cultural courses for both target groups seems indispensable in order to get a complete picture of culture in LLT in Higher Education.

In Finland, intercultural training of students in higher education is fairly recent: it started widening after Finland joined the European Union in the 1990s (Korhonen 2002 : 12), even if it had been an official aim since the 1970s (Yli-Renko 1992 : 33-34). A quick review of the Finnish literature shows that there have been a few examples of courses implementing an intercultural approach in higher education, mostly with language students (Korhonen 2002) and nursing students (Koskinen 2003) in polytechnics as well as with local and exchange language students in business schools. In addition, some language centres offer credits in intercultural communication (in English). For instance, the Language Centre of the University of Tampere has a programme in Intercultural Studies which proposes to

“ provide the student with theoretical perspectives that help to explain interactions between members of different cultures and subcultures, explore principles and techniques that can be used to improve intercultural communication and overcome associated problems, provide students with opportunities to enhance their intercultural communication experience, acquaint the student with current literature and prevailing concepts in the field of intercultural communication”⁵.

⁵ <http://www.uta.fi/laitokset/kielikeskus/opas/inter.html>, 20.8.2005

Yet, there is no report of consistent LLT based entirely on the intercultural approach. LLT still emphasises on grammar, lexis (Kaikkonen 1994 : 12 ; Korhonen 2002) and the “construction of *otherness*” (Luotonen 1999 : 21-25). As for language departments, initiatives depend on the lecturers’ interests and no comprehensive research into the development of intercultural competence during cultural courses has been published.

In the United Kingdom, scholars have been keen on developing research and practice in intercultural communication and LLT in Higher education (Crawshaw & Tomic (2004) use the term Intercultural Studies). Academic literature on the topic has intensified in the UK and has been widely followed by other European countries (Lengel & Talkington 2003). They range from reflections on language teacher training and intercultural competence (Byram 1997) to introducing intercultural awareness and its assessment in language lessons (Byram and Fleming 1998) and the preparation of language students for residence abroad (Baro et al. 1998). Two different approaches seem to come forward. First, one concentrates on *culture through language* with comparison of lexis, cross-cultural pragmatics and the study of interaction in intercultural situations (methodologically as in e.g. Spencer-Oatey 2000). Furthermore there is the behavioural approach which resorts to games, intercultural incidents, role-plays (Abdallah-Preteuille 2003 : 75-108). These found their way into LLT through the interculturalists’ movement (Dahlén 1997). In France, since the mid-90s, “interculturality” in LLT has predominantly grabbed the attention of researchers and curricula developers in both teaching and learning French as a Foreign Language (FFL). Porcher (1995 : 60) remarks that “interculturality” is understood and “handled” as “two cultures in contact, that of the mother-tongue and the target-language⁶” (ibid.) in language teaching, and particularly FFL, in France. Yet, some initiatives, focusing on going beyond cultural comparisons, are taken on local levels: an intercultural joint module between French learners of English and English learners of French (Nöel & Roblin 2001), development of intercultural awareness in the classroom (Elliott 2001), preparation to mobility (Murphy-Lejeune 2000 : 94-98) and the use of e-tandem (Hemling 2002). The Master’s Degree programme in

⁶ My translation.

teaching French as a Foreign Language⁷, a French national diploma entitling student-teachers to be fully qualified as teachers of French as a Foreign Language, has compulsory components called “cultural anthropology” and “intercultural awareness in LLT”. The former is designed to help the student-teachers to cope with their own lives abroad and the latter intends to teach the students how to implement intercultural pedagogy in their teaching of FFL (see Barbot & Lawes 2001).

A review of intercultural courses in LLT at university level would not be complete without considering the work accomplished by the Council of Europe over the last twenty years. The importance and usefulness of the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEF), produced by teams of the Council, is already well established at all levels of LLT education in Europe. Departments of languages in higher education have already adopted its philosophy, which lays the emphasis on the promotion of plurilingualism in response to European linguistic and cultural diversity and on a certain number of competences, among which intercultural awareness is gradually significant (CEF 2001 : 104). Several research teams have gathered at the Council in order to evaluate language teaching in Europe and the issues that have been put forward by them have some relevance for teaching “interculturality” at university: political, social and ethical implications of language teaching (Byram (2003), the integration of intercultural communication training in teacher education programmes (Lázár 2005), identification of good practices of the acquisition of intercultural competence and their links to theorization of intercultural communication in language teaching (Vedovato 1998) and cultural mediation and LLT (Zarate 2004).

3.2 Basis of intercultural competence

The intercultural approach in general education has gained recognition in most European countries since the 1970s (Abdallah-Preteuille 2003 : 49) and since the 90s, among teachers in LLT (Kaikkonen 1994 ; Yli-Renko 1992). “Culture” was straightforward, uncritical, teacher-centred and geared towards the transmission of information for a long

⁷ The ex-“Maîtrise FLE”, recently renamed Master 1 & 2.

time (Sercu 2002). Byram (1989 : 10) & Jaeger (2001 : 52) describe how the interests in intercultural competence started to stretch to LLT. They both explain that, after a long tradition of attempting to “duplicate” native speakers linguistically and culturally, programme makers, teacher trainers and language teachers themselves realized progressively that the aims of LLT were not to produce “clones” but to help learners adapt to diverse interaction contexts - especially in times when any language is a potential *lingua franca* and culture has taken on the meanings reviewed *supra*. The acquisition of intercultural competence⁸ became an essential part of the new enhanced “communicative competence” of the early 90s. To date, Byram’s definition of the competence (1997, subsequently enhanced) is the most quoted and comprehensive definition that researchers and practitioners have resorted to. He defines intercultural competence in terms of **attitudes** (relativising self, valuing other), **knowledge** (of self and other; of interaction: individual and societal) and **skills** (interpret and relate & discover and/or interact) to be worked upon by learners (ibid. : 57-64).

The reflection should be enhanced here. First, in accordance with my previous statements, I propose that language learners could be considered *interculturally competent* from the beginning of their studies because they are used to “rapport/face management” with diversity in their own environments, in their home country and on a daily basis. One of the main difference when meeting “absolute others” (i.e. foreigners) is the use of a foreign language or a *lingua franca*. Second, some scholars of intercultural studies have nearly all referred to “acquiring” the competences or “becoming intercultural communicators” (ex: Taylor 1994), yet, in agreement with Scollon & Scollon (1995) who claim that all acts of communication are intercultural, even in intracultural contexts, again, I would argue that individuals “develop” intercultural competence. Third, too little emphasis has been laid on the fact that the competence is never “acquired” for good; it is not a measurable, stable skill. Its development is influenced by many external factors: its components being affective, cognitive and behavioural (Jaeger 2001). Lastly, the theory on intercultural competence in LLT has

⁸ One also refers to other labels such as cross-cultural competence, intercultural effectiveness, cross-cultural adjustment, etc. (Taylor 1994 : 390).

been criticised for being challenging in the objectives it sets, if “manipulated” for assessment’s sake, it may generate ethical, psychological and intellectual problems (Zarate & Gohard-Radenkovic 2005) since some of the learning is “truant”, i.e. takes place outside the educational environment. If I refer back to Byram’s definition (on which the Council of Europe’s Framework is based), a language learner should be able:

- To show some respect towards representatives of other cultures,
- To adopt a non-judgmental attitude when meeting “enigmas”,
- To manage (risky) interactions in a foreign language (I may not control well enough),
- To see the foreign culture in its diversity
- To be aware of one’s own cultural and social belongings: feel positive about myself and my in-groups and understand that my views on the world may not be shared by others and relativise them.

It is easy to understand the potential concerns at stake, even in higher education.

4 Instigating the principles of deconditioning

To address the issues discussed previously, I designed a course whose main objective was the “deconditioning” of first-year students of French (some scholars would adopt the term *Intercultural Training*, Yli-Renko 1994 ; Korhonen 2002). It should be noted at this stage that, even though the course was based on material about French (and French-speaking societies, the major idea that I had in mind was to provide the students with food-for-thought and tools that would let them cogitate upon any sort of encounter (with *otherness*), in other words, the approach was emic (French-specific) and etic (culture-general) at the same time (Pike 1967).

4.1 Problematising “deconditioning”

The students’ profiles, at the department of French Studies in Turku, are varied when they start their studies. A first Manichaean inspection would have it that some students have a certain amount of “intercultural capitals” (Murphy-Lejeune 2000 ; sojourns abroad of different length, foreign friends abroad and in Finland, diverse cultural belongings in

Finland, etc.) while others have limited experience with *otherness*. Regardless of this, and interestingly, they all seem to be “conditioned” on two levels other than the one described in the first part of this paper: they agree, on the one hand, on what a French cultural course at university should contain (i.e. a culturalist approach) and on the other hand, on the way it should be taught (teacher-centred instead of “orientated” towards them)⁹. The threefold conditioning has numerous consequences for both teachers and learners : the deconditioning process¹⁰ doesn’t happen overnight; it is endless, dynamic, a lifelong learning activity and very disparate: bearing in mind that intercultural learning is affective, cognitive and behavioural, some students can decentre, develop their intercultural competence and acquire deconditioning tools quicker than others.

Kolb’s “Learning Cycle” (1984) was resorted to when the needs, purpose and goals, content, teaching techniques and assessment of the course were decided upon. According to it, people go through a cycle which involves four types of processes when they learn: *Concrete Experience* (competences acquired through previous learning which shape further learning), *Reflective Observation* (one’s perception and response to information), *Abstract Conceptualization* (development of observation and explanatory models through the development of concepts and theories) and *Active Experimentation* (interaction with people). The major belief was that the development of new behaviours towards the *Other* involves :

1. Reflecting on past experiences,
2. Observing and conceptualising,
3. Experimenting with and “practicing”.

The course covered 1. and 2. and assisted the students for 3. Anthropology, the “science of the Other”, converged with sociology, have been scrutinized for building up the rationale of the course. The next part introduces the “thread” that I brought into play in order to set off the deconditioning process.

⁹ A pre-course questionnaire allowed me to be aware of these two essential items.

¹⁰ The work of the interculturalist can be compared to that of therapy.

4.2 *Bordering*: objectives of deconditioning

When I reviewed the term “culture” earlier in this article, I raised the fact that supermodern individuals are portrayed as “mobile individuals” by poststructuralist researchers: physically (for different purposes and with different means, ex: leisure, work, fleeing) and mentally (ex: drugs, New Technology). Nomadism (Maffesoli 1997) or vagabondage (Bauman 2000) are two “ideal-types” that I needed to contemplate for the design of the course. For this reason, the key-concept of “bordering” was adopted. I would like to emphasize at this point that all these terms are “fashionable” both in research and the media. They have been “romanticised” (Clifford 1997 : 277) and many who make use of them, ignore, see fail to bear in mind the other side of the coin: nomadism or vagabondage in supermodernity is all but an upbeat experience for all (Said 1979). This, again, was to be taken into consideration and emphasised upon.

The students, who will most certainly get a profession in “intercultural” contexts, will constantly be on the edges of cultures, in “bricolaged” situations (Lévy-Strauss 1962). “Bordering” requires consideration of the types, the role(s), the position(s), the experience(s) and the representation(s) of “passage”, of “*inter essant*” (neither inside nor outside) in supermodern societies. To put it differently, during the course, the students would probably reflect on the fact that they will find themselves – as much as others will – within the status of strangers in the future, and construct their own “bordering theory” for upcoming practice during their university years and beyond. The approach is different from the general intercultural courses and starts with the assumption that by observing, reflecting on radical cases of fluid identification, or *intersections* (people always know something about strangers but “without knowing”), the students could be encouraged to put aside their preconceptions about what a cultural course should be about, French culture, and could question their pre-conception of “imagined communities”(Anderson 1996) (French-ness, Finnish-ness among others), intercultural communication and so on. In other words, the underlying premise of the course is rhizomatic (i.e. like a horizontal stem that produces roots) rather than based on stagnant descriptions of cultural facts.

The general objectives of the course were thus:

- A. Increasing *awareness* about the generalisation of the “bordering” paradigm in society, its consequences on relationships between individuals, representations, etc. ;
- B. Addressing *attitudes* related to *otherness*, strangeness, racism, xenophilia/phobia, “banal nationalism”;
- C. Reflecting on *skills* that would raise the likelihood of better understanding one’s position in society as (potential) strangers.

4.3 Raising awareness of the “bordering” status

4.3.1 Conceptualizing “bordering”

When the students joined the course, they had already had concrete experience with *otherness* in Finland, abroad and via New Technology. In other words, the first step - and most probably the second step for some of the students - of Kolb’s Cycle had been practised. It seemed quite suitable to start reflecting on bordering through their own experiences. Thus, a brainstorming with the students on “strangeness”, “*otherness*” served as a first learning activity. The students realized at an early stage that the stranger is “a figure, not a model” (Lapierre 2004 : 26). Their discourse went from “the stranger is...” to “strangers are...”. So they drew the conclusion that there are different forms of strangeness (and experiences of) in supermodern societies: among others, disabled people, all types of travellers, (socially) displaced people, “unhomeliness” (Bhabha 1990a : 291), diasporas, artists, etc.

Conceptualization (third step in Kolb’s Cycle) started with a clarification of the supermodern paradigm. It was then positioned within a historical context because it was essential that the students got a good grip of the historical perspective and of the continuity between modernity and supermodernity before moving onto the next theme. “International” literature on the stranger was then brought in and a reading list was suggested to the students. The students were asked to compare the “old” theory on the stranger from the 1930s (Simmel 1971 ; Schutz 1964 and the work of the Chicago

School) along with recent postmodern thinking on it (Harman 1987, among others). There has been a clear transformation in experiences of strangeness since the mid-50s and in order for the course to “function”, the students had to realize that we were going to move away from the static vision of strangeness of the early 20th century.

4.3.2 Figures of bordering

The second part of the course, in accordance with Kolb (1984), was of experiential nature, *etic* here. Different figures of *bordering* within the French (-speaking) context were observed through the material described in 4.3.3. The idea was that students would be given the opportunity to train the concepts introduced during the first part of the course. In 1.2, we noted that « self-knowledge » or « awareness of one’s own culture » were key elements in intercultural competence and LLT. As a result I decided that the students might profit from looking into their own environments as a sort of training for further experiences with “absolute strangeness”. In supermodernity, according to French anthropologist Augé (1994), the places that best sum up all the elements described in 1.2 are in fact *non-places* (shopping centres, train stations, airports, etc)¹¹ and *New Technologies Environments* (television, Internet, mobile phones, etc.). Having chosen a non-place, the students had to design a grid with criteria for analysis of strangeness in a non-place (based on theory and analyses made during the first part of the course), put into practice anthropological tools that I had introduced (Agar 1996), “play the stranger¹²” and write a report putting in plain words what they had learnt about strangeness in their own environments. The results of the experiments are analysed in Huméry & Dervin (forthcoming).

¹¹ Cf. Dervin 2004b.

¹² “Jouer l’étranger” (Shapin & Schaffer 1993: 12).

4.3.3 Examples of resources used for illustrating and observing bordering within the French (-speaking) context

As for the teaching material (which consisted mostly of autobiographies, films and documentaries), space demands that the description be brief so I shall just give an outline. Reflecting on “bordering” in supermodernity was introduced by means of varied authentic material from the French-speaking contexts: that was the “didactic emic” side of the course. The material was classified under four categories in the following table:

Bordering category	Figures	Examples of resources
<i>Eye-witnessing</i> (lifestories)	-Social mobility -Displacement -Segregation/ discrimination	Bourdieu 2004 ; Noiriel 2003 ; Ernaux 1986 Begag 2005 ; Perceval et al. 2005
<i>Mascerading</i> (people hiding “an identity” or pretending to be somebody)	-Transvestism -Sexual, religious, ethnic minorities	Tristan 1987 ; Bourdieu 1998
<i>Short-term mobility</i>	-Businessmen -Tourists -Exchange students -Diplomats -Workers	Klapisch 2003 Zonca 1998
<i>Marginality</i>	-Ethnic/linguistic minorities -Disabled people -Homeless people	Films by Gatlif Sinapi 2000

The students were asked to reflect on a list of issues after they had been introduced to each teaching material, be it orally or in reflective essays. The questions included: What it is like to be stranger in the document? What strategies were developed by the protagonists to go beyond *strangeness*? How do considering the position of strangers help the students develop intercultural competence, understanding? Did they learn something about their own position as “potential strangers”? Questions set by S. Hall (1997: 225) about the “spectacle of the “other” were also always weighed up: “How do we represent

people and places which are significantly different from us? Why is “difference” so compelling a theme, so contested an area of representation? What is the secret fascination of “*otherness*”, and why is popular representation so frequently drawn to it? (...)”. Having worked upon these questions several times during the course, it was hoped that the students would automatically resort to them in the *Active Experimentation* stage in France or in a French-speaking context (i.e. during a visit for personal and/or professional, study purposes).

In “a world of strangers”...

“Engagement with otherness in the contemporary world is simultaneous – through the media on a daily basis, through occasional visiting and receiving visitors, or working and learning together with people of another culture. This means that the dichotomy of “classroom” and “real world” is a false one”

This quotation from Byram (1997 : 46), encapsulates the underlying thoughts that made me realize that a new approach to culture in LLT could be tried on with language specialists at university level. *Otherness* is simultaneous and omnipresent in supermodernity and linking the world outside our lecture rooms and the contents of our teaching cannot but help students to “decondition” and subsequently to develop intercultural competence.

I started this paper by reviewing the concepts of conditioning and culture in supermodern times. The multiplication of cultures and identities has a distorted effect on us: faced with so many “enigmas”, positive and negative representations boom, and extremist views expand (Said 1979). The deconditioning approach that I presented in this article, based on research on “interculturality” in LLT and the notion of bordering, intends to help students to move away from stereotypical representations, that is to a more diversified picture of the reality. To put it differently, the course aims at turning them into “proteophiles”, i.e. individuals who are in favour of multiformity, diversity... or mere strangeness.

Let us draw to a close by citing Harman, who, in a review of the theories on the stranger of the 20th century, comes to the conclusion that:

“Strangeness is no longer a temporary condition to be overcome, but a way of life. The group, once formulated as homogeneous and self-contained, does not clearly exclude the stranger. Rather, it is the one who is unfamiliar with the language of strangeness - the code of behaviour predicated on being spatially, socially and culturally proximate but non-membership oriented according to traditional views of what constitutes membership and community – who becomes an anomaly when overtures of membership orientation are made in a “world of strangers”. (1987 : 44)

Many will agree that becoming attentive of this anomaly ought to be a basic goal of LLT in higher education.

Bibliography

Abdallah-Preteille, M. & L. Porcher 1999. *Diagonales de la communication interculturelle*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Preteille, M. 2001. Intercultural communication: elements for a curricular approach. In : Kelly, M. et al. (eds.) 2001.

Abdallah-Preteille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.

Agar, M. 1996. *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. San Diego : Academic Press.

Amselle, J.-L. 2001. *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris : Flammarion.

Anderson, B. 1996. *L'imaginaire national. Réflexions sur l'origine et l'essor du nationalisme*. Paris : La Découverte.

Artéaga, A. (ed.) 2000. *An other tongue: Nation and Ethnicity from the linguistic borderlands*. Duke University Press.

Augé, M. 1994. *Pour une anthropologie des modes contemporains*. S.I. : Flammarion.

Barbot, M-J & S. Lawes 2001. The intercultural problems involved in setting up a joint teacher training programme. In : Kelly, M. & al.(eds.) 2001, 105-117.

Barro, A, S. Jordan & C. Roberts (1998). Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. In Byram, M. & M. Fleming, *Foreign Language Learning in Intercultural Perspective* , 76-97. Cambridge: Cambridge University Press.

Bauman, Z. 2000. *Liquid modernity*. Cambridge : Polity Press.

Bhabha, H. 1990a. DissemiNation: Time, Narrative, and the margins of the modern nation. In : Bhabha, H. (ed.) 1990b, 139-170.

Bhabha, H.K. (ed.) 1990b. *Nation and Narration*. London/New York: Routledge

Billig, M. 1995. *Banal nationalism*. London : Sage Publications.

Blommaert, J. and J. Verschueren (eds.) 1991. *The Pragmatics of Intercultural and International Communication*. Amsterdam and Philadelphia : John Benjamins.

Bond, M.H., V. Zegarac & H. Spencer-Oatey 2000. In : Spencer-Oatey, H. (ed.) 2000, 47-71.

Byram, M. 1989. A model for Language and Culture Teaching. *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon : Multicultural Matters, 136-147.

Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters LTD.

Byram, M. (ed.) 2003. *Intercultural competence*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

Byram, M. & M. Fleming 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Camillieri, C. 1985. *Anthropologie culturelle et éducation*. S.l. : Delachaux & Niestlé.

Candelaria, C. 1994. Différance and the Discourse of “community” in writings by and about the Ethnic Other(s). In : Artéaga, A. (ed.) 2000, 185-202.

Clifford, J. 1997. *Routes travel and translation in the late twentieth century*. Cambridge (MA) : Harvard University Press.

Collected papers. 1964. Vol. II. Studies in social theory. The Hague : Martinus Nijhoff.

Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. 2001. Cambridge University Press.

Crawshaw, R. & A. Tomic 2004. *The Intercultural Narrative*. Clevedon : Multilingual Matters.

Dahlén, T. 1997. *Among the interculturalists: an emergent profession and its packaging of knowledge*. Stockholm Studies in Anthropology.

Dervin, F. 2004a. Définition et évaluation de la compétence interculturelle en contexte de mobilité : ouvertures. *Moderna Språk*. 1/2004.

Dervin, F. 2004b. Non-Lieux et pédagogie interculturelle. *Le Français dans le monde*. Janvier-février 2004 n° 331, 39-40.

Dyer, R. (ed.) 1977. *Gays and Films*. London : British Film Institute.

Elliott, I. 2001. Institutional knowledge and intercultural communication in higher education. In : Kelly, M. & al. (eds.) 2001, 157-170.

Goffman, E. 1959. *The Presentation of Self in Everyday Life*. London et al.: Penguin Books.

Gumperz, J.J. and C. Roberts 1991. Understanding in intercultural encounters. In : Blommaert, J. and J. Verschueren (eds.) 1991, 51-90.

Hall, S. (ed.) 1997. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London, Thousand Oaks, New Delhi : Sage Publications.

Harman, L.D. 1987. *The Modern Stranger: On Language and Membership*. Berlin : Mouton de Gruyter.

Helmling, B. (Ed.) 2002. *L'apprentissage autonome des langues en tandem*. Collection C.R.E.D.I.F Essais. Paris : Didier.

Holec, H. 1979. *Autonomy and foreign language learning*. Strasbourg : Council of Europe.

Humery, J. & F. Dervin (forthcoming). Axiologie renouvelée de l'évaluation du culturel : les pistes anthropologiques de la surmodernité. *Synergies Pays riverains de la Baltique*. Numéro 3. GERFLINT.

Jaeger, K. 2001. Le locuteur interculturel. *Sprogforum* N. 19, 52-56.

- Kaikkonen, P. 1994. *Kulttuuri ja vieraan kielen oppiminen*. Juva : WSOY.
- Kelly, M., I. Elliott & L. Fant (eds.) 2001. *Third Level, third space*. New York : Peter Lang.
- Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall.
- Korhonen, K. 2002. *Intercultural competence as part of professional qualifications. A training experiment with Bachelor of Engineering Students*. University of Jyväskylä.
- Koskinen, L. 2003. *To survive, you have to adjust study abroad as a process of learning intercultural competence in nursing*. Kuopion Yliopisto.
- Kristeva, J. 1994. *Strangers to ourselves*. Columbia University Press.
- Lapierre, N. 2005. *Pensons ailleurs. Une ordre d'idées* : Stock.
- Lázár, I. 2005. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasburg: Council of Europe.
- Lengel, L. & B. Talkington 2003. *A Snapshot of Intercultural Communication Courses: An International Analysis*. Paper presented at the IALIC/Subject Centre Pedagogical Forum, Lancaster University, 16 December 2003.
- Levine, D. (ed.) S.a. *Georg Simmel On Individuality and Social Forms. Selected Writings*. Chicago : University of Chicago.
- Lévy-Strauss, C. 1962. *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

Luotonen, A. 1999. Aiming at intercultural proficiency. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja.

Maffesoli, M. 1997. *The Time of the Tribes*. London : Sage Publications.

Mucchielli, A. 2000. *La nouvelle communication*. Paris : Armand Colin.

Murphy-Lejeune, E. 2000. L'interculturel par l'interculturel. *ASDIFLE. Des nouvelles voies pour la formation*. Actes des 23e et 24e Rencontres, 81-99.

Neuner, G. 2003. Socio-cultural interim words in foreign language teaching and learning. In : Byram, M. (ed). 2003, 17-58.

Noël, M.F. & I. Roblin 2001. Case study: a joint module for first year students in two institutions in two adjoining countries. In : Kelly, M. & al. (eds.) 2001, 95-104.

Phipps, A. & M. Gonzalez 2004. *Modern Languages: Learning and Teaching in an Intercultural Field*. London : Sage.

Pierce, A. 2003. *What Does It Mean to Live In-between?* Paper presented at the 4th annual IALIC conference, Lancaster University, 16 December 2003.

Pike, K.L. 1967. *Language in Relation to a Unified Theory of the Structure of Human Behavior*. The Hague : Mouton.

Porcher, L. 1995. *Le français langue étrangère*. S.l. : Hachette Education.

Porcher, L. 1999. Introduction. In : Abdallah-Preteuille, M. & L. Porcher 1999, 1-4.

Robinson, G.L.N. 1985. *Crosscultural Understanding: Process and Approaches for Foreign Language, English as a Second Language and Bilingual Educators*. NY : Pergamon Press.

Said, E.W. 1979. *Orientalism*. New York : Vintage Books USA.

Schutz, A. 1964. The stranger: an essay in social psychology. In : *Collected papers*. 1964, 91-105.

Scollon, R. & S.W. Scollon 1995. *Intercultural communication*. Oxford : Blackwell.

Sercu, L. 2002. Implementing intercultural foreign language education. Belgian, Danish and British teachers' professional self-concepts and teaching practices compared. *Language Awareness* 16 (3), 150-165.

Shapin, S. & S. Schaffer 1993. *Leviathan et la pompe à air. Hobbes et Boyle entre science et politique*. Paris : La Découverte.

Simmel, G. 1971 [1908]. The Stranger. In : Levine, D. (ed.) S.a. *Georg Simmel On Individuality and Social Forms. Selected Writings*. Chicago : University of Chicago.

Spencer-Oatey, H. (ed.) 2000. *Culturally speaking: managing through rapport across cultures*. London & New York : Continuum.

Taylor, E.W. 1994. A learning model for becoming interculturally competent. *International journal of intercultural relations*. Vol. 18 n. 3 Elsevier science, 389-408.

Vedovato, G. 1998. *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*. S.l. : Council of Europe.

Yli-Renko K. (ed.) 1992. *Cross-cultural studies: a challenge to teacher education*. Turku: Faculty of Education research reports.

Yli-Renko, K. 1994. *Kielenopettaja oman työnsä tutkijana*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Julkaisusarja B: 45.

Zarate, G. (ed.) 2004. *Cultural mediation in language learning and teaching*. S.l. : Council of Europe.

Zarate, G. & A. Gohard-Radenkovic 2005. *La reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte. Les Cahiers du CIEP*. Paris : Didier FLE.

Internet sites

The Oxford Dictionary of Philosophy. Simon Blackburn. Oxford University Press, 1996. Oxford Reference Online. Oxford University Press.

<http://www.oxfordreference.com/views/ENTRY.html?subview=Main&entry=t98.e483>, visited on 17 August 2005.

Teaching resources

Begag, A. 2005. *Le gone du Chaâba*. S.l. : Point Seuil.

Bourdieu, P. (ed.) 1998. *La Misère du monde*. Paris : Seuil Points.

Bourdieu, P. 2004. *Esquisse pour une auto-analyse*. Paris : Raisons d’agir.

Ernaux, A. 1986. *La place*. S.l. : Gallimard Folio.

Klapisch, C. 2003. *L’auberge espagnole*. (Film.) Canal +.

Noiriel, G. 2003. *Penser avec, penser contre. Itinéraire d’un historien*. Paris : Belin.

Perceval, E., J.-L. Nancy, A. Decourcelle & N. Klotz 2005. *La blessure : Suivi de la blessure - la cicatrice ; Droit d’asile : liquidation des stocks avant fermeture définitive*. Les Petits Matins / bruit.

Sinapi, J.-P. 2000. *Nationale 7*. Télécip & La Sept Arte.

Tristan, A. 1993 *Candestine*. Paris : Stock.

Zonca, E. 1998. *La vie rêvée des anges*. (Film.) Diaphana Distribution.

Dire sans dire dans un cours de français. Censure et authenticité, déguisement et apprentissage.

Sébastien Fauveau

L'art naît de contraintes et meurt de libertés

Michel-Ange

Résumé

La pédagogie interculturelle recommande la mise au jour des représentations des apprenants sur leur propre culture et sur la culture-cible, afin de parvenir à la décentration nécessaire à une prise de conscience interculturelle (Abdallah-Preteille 1996). Cependant, que peuvent faire des apprenants lorsque certaines de ces représentations ne sont pas permises, mais censurées ? A travers l'étude d'une pièce de théâtre écrite par des adolescents égyptiens en milieu scolaire, nous examinons comment des apprenants contournent une censure, et élaborent une vision du monde et de soi, en langue étrangère. Cet article discute les effets secondaires positifs de la censure comme forme particulière de contrainte en éducation, en s'inspirant de la philosophie de l'éducation, la psychologie de la créativité, et l'analyse du discours, en particulier littéraire.

Abstract

Intercultural pedagogy recommends eliciting learners' representations of their own culture and of the target-culture, in order to achieve the decentration that is necessary for intercultural awareness (Abdallah-Preteille 1996). Yet what can learners do when some of these representations are not allowed, but forbidden? Through the study of a theatre play written by Egyptian teenagers in a school environment, we look at how learners get round censorship, and elaborate a vision of the world and of themselves in a foreign language. This article discusses positive secondary effects of censorship, understood as a particular form of constraint in education, and draws from philosophy of education, psychological theories of creativity and discourse analysis - especially of literature.

1. Introduction

Une des premières étapes de la pédagogie interculturelle, pour faire parvenir l'apprenant à la décentration recherchée, est de faire émerger ses représentations non seulement sur la culture-cible mais également sur sa propre culture (Abdallah-Preteille 1996 : troisième

partie). Cependant, il arrive que les dites représentations ne puissent être abordées de front, que certaines questions, certains sujets, ne puissent pas être discutés ; que l'on ne dispose pas de "document authentique" à partir duquel réfléchir, comme nous le prescrit la démarche généralement retenue dans ce domaine. Est-ce à dire que, lorsqu'il n'est pas permis de parler de quelque chose librement, nous nous destinions nécessairement à favoriser de l'inauthentique ? A notre avis, il existe d'autres voies pour favoriser l'authenticité du discours apprenant dans la classe de langue-culture.

Nous cherchons donc à éclairer la mise en œuvre de l'approche interculturelle, et contribuer à renseigner cette étape initiale de l'éducation qu'est l'expression, par l'apprenant, de sa vision du monde. Aussi, posons-nous la question de recherche suivante :

De quelle manière s'expriment des apprenants dans un contexte pédagogique marqué par une censure ?

Notre cadre théorique est issu de quatre sources : l'approche interculturelle, la philosophie de l'éducation, la psychologie de la créativité et l'analyse du discours, en particulier littéraire. Nous commencerons par situer la problématique de la censure dans le cadre plus général de l'usage de l'autorité et de la contrainte en éducation, avant de nous interroger sur la relation entre censure, comme cas particulier de contrainte, et créativité. Enfin, à partir d'exemples tirés de l'histoire de la littérature française, nous chercherons à déterminer certaines des caractéristiques de discours qui se donnent pour autre chose qu'ils ne sont. Nous présenterons ensuite les modalités de notre étude empirique, suivie de l'analyse de notre corpus, pour discuter enfin les implications de notre expérience.

2. Censure, contrainte et éducation

2.1 Enseignement et nécessité de l'autorité

Que nous parlions d'élever les enfants, d'instruire à l'école ou d'éduquer en général, aussi libéraux que nous soyons, il semble difficile de ne pas parler de la question de l'autorité qu'exercent les parents, le *caregiver* – *i.e.* toute personne qui fournit son concours à un apprenant – ou l'enseignant. Kant ([1784] 1988 : 17) y voit en fait "un des plus grands problèmes de l'éducation" : "comment unir la soumission à la contrainte avec la faculté de se servir de sa liberté ?", "[...] comment puis-je (moi qui suis le maître) cultiver la liberté sous la contrainte ?" L'éducation est la voie de la liberté, la condition du développement d'une raison éclairée, capable de juger par elle-même ; mais l'éducateur ne peut faire l'économie d'un "dressage", d'une discipline qui vise à dégager l'enfant de la "sauvagerie" de sa nature (ibid.). Aussi, l'acte de faire taire, par exemple, ne saurait-il être trop vite réduit à de la sévérité gratuite, à un pur despotisme enseignant ! L'enseignement et l'apprentissage qui nous concernent s'effectuent dans "un contexte normatif" (Winch 1998 : chap. 4), et on y qualifie du reste parfois l'apprenant de "captif".

Cependant, la philosophie de l'éducation comporte également des exemples de critiques de l'autorité. Nous en considérons deux types : celle que l'on trouve dans *l'Emile* de Rousseau, et celle issue du courant éducatif dit progressiste, qui valorise la libre expression. Ni l'une ni l'autre ne nous semblent satisfaisantes.

2.2 Critique des critiques de l'autorité en éducation

2.2.1 De la mise en question des principes de l'éducation d'Emile à la nécessité d'un "curriculum caché"

Chez Rousseau, la négation du pouvoir du maître, assimilé à une tyrannie, fait écho au procès intenté à la société elle-même, jugée mauvaise par le philosophe. Pour ce dernier, l'autorité du maître existe, mais l'enfant ne doit pas en être conscient : le pouvoir qui s'exerce sur lui doit être dissimulé. Cependant, comme l'explique Winch (ibid. : 33), la négation de l'usage explicite de l'autorité conduit au

denial of the possibility of forming any of the social bonds that constitute a human society. It is only within the nexus of correction, encouragement, approval and resentment that young human beings learn to become followers of societal norms. These sort of primitive “animal” interactions form the basis of our introduction to the normativity that characterises human society. (...) [Rousseau’s denial] precludes [Emile] from growing up in a society that is recognisably normative (...)

Aussi relatives et contestables que soient les normes d’une société donnée, leur ignorance risque d’être fort préjudiciable au jeune humain. Les contraintes qui s’appliquent dans l’univers scolaire peuvent alors être vues comme une préparation aux contraintes particulières qui structurent toute société en général (politesse, respect ...) et faire partie de ce ”curriculum caché” dont parle par exemple Perrenoud (1995 : chap. 8).

Par ailleurs, on voit mal comment en présence, disons, d’une trentaine d’élèves (notons au passage que le nombre d’élèves par classe en Egypte, où nous avons recueilli les données pour l’analyse *infra*, oscille entre 50 et 100) l’enseignant pourrait se passer d’autorité et de mesures de discipline explicites. Le seul Emile posait déjà problème à son éducateur, que faire alors face à des dizaines d’Emile qui interagissent ensemble ?

2.2.2 La libre expression ou la liberté naïve

Un autre exemple de mise en question de l’autorité nous est fourni par le courant en faveur de la libre expression. Dans le monde anglo-saxon, des théoriciens tels que Lytton (in Gingell 1999 : 334) ont ainsi pu décrier toute forme de règles en éducation, et proclamer la plus pure liberté d’expression comme source unique de la créativité artistique. Toute forme de coercition reviendrait à inhiber la personnalité de l’individu, et partant, l’expression de celle-ci, qui constitue l’objectif ultime d’une éducation centrée sur l’individu. Notons d’ores et déjà, avec Gingell (ibid.), que cela reviendrait à dire que la situation d’examen, par exemple, irait *par définition* à l’encontre de l’expression authentique de l’élève sur un sujet donné ; une hypothèse qui nous paraît très abusive.

Nous voudrions à présent montrer pourquoi la contradiction entre contrainte, discipline – et partant, censure – et développement de l’expression individuelle n’est qu’apparente.

Pour cela nous recourrons d'une part à des définitions issues de théories psychologiques de la créativité, et d'autre part à des exemples dans l'histoire de la littérature.

2.3 Contraintes et création

2.3.1 Psychologie de la créativité et censure

L'examen de certaines définitions fournies par des théories issues de l'approche dite par confluence (*confluence approach*) en psychologie de la créativité illustre la relation intime entre contrainte et création. Voici, en première approximation, l'explication que donnent Sternberg & Lubart (in Smith 2000 : 582) dans leur contribution à *The Psychology of Education* :

..creativity is the ability to produce work that is both novel (i.e. original or unexpected) and appropriate (i.e. useful or meets task constraints (...)).

Nous pouvons remarquer dans cette définition, outre le caractère d'originalité du travail créatif, la notion d'ouvrage *approprié*, qui est définie par l'utilité ou le fait de convenir aux contraintes délimitées par une tâche. De ce point de vue, on parle en fait moins de créativité (terme dont les connotations ésotériques peuvent rendre l'évaluation empirique ardue) que de "processus de résolution créative de problème" (*creative problem-solving process, ibid.*). Dans une telle définition, la notion de contrainte est indissociable de la capacité à créer quelque chose. En outre, cette conception a le mérite de dépasser l'opposition artificielle entre processus internes du cognitivisme strict et dimensions socioculturelles et personnelles. Elle prend en compte le fait que toute création – sans s'y limiter – est fonction d'un contexte donné. Le type de relation à ce contexte, quant à lui, peut varier, selon que l'on se donne par exemple comme tâche d'écrire un poème à forme fixe ou ... de parler de quelque chose sans avoir l'air d'en parler (i.e. contourner une censure).

A cet égard, le modèle d'Amabile (ibid. : 598) fournit des critères intéressants. La créativité y est définie

as the confluence of task motivation, domain-relevant knowledge and abilities, and creativity-relevant skills. The creativity-relevant skills include (a) a cognitive style that involves coping with complexities and breaking one's mental set during problem solving; (b) knowledge of heuristics for generating novel ideas, such as trying a counterintuitive approach; and (c) a work style characterized by concentrated effort, an ability to set aside problems, and high energy.

Le critère (a) nous semble pouvoir rendre compte de la création en contexte de censure, où les moyens de parvenir à s'exprimer relèvent typiquement d'une situation complexe, contradictoire (*i.e.* dire sans en avoir l'air). Les différentes formes de contournement propres à l'expression rusée d'interdits peuvent être considérées comme autant d' "heuristiques pour produire des idées nouvelles" (cf (b)). Enfin, l'on peut citer différents attributs de la personnalité créative tels qu'identifiés par Lubart, Sternberg & Lubart (*ibid.* : 599) :

willingness to overcome obstacles, willingness to take sensible risks, willingness to tolerate ambiguity, and self-efficacy. In particular (...) one has to be willing to stand up to conventions if one wants to think and act in creative ways.

Si la création, et partant, l'expression personnelle, relèvent d'une prise de distance par rapport à des normes et catégories existantes en un temps et un lieu donnés, la confrontation à celles-ci peut donc s'avérer indirectement positive. Mais comprenons-nous bien : il ne s'agit pas ici de faire l'apologie des dictatures, ne fut-ce que celle du bon goût ; et les études des chercheurs cités ci-dessus conduisent à prendre en compte également l'importance d'un environnement encourageant et gratifiant (*ibid.*). Pour ce qui nous concerne en tout cas, dans le cadre de cette étude, il convient de ne pas conclure unilatéralement au caractère inhibant voire délétère de la censure. En réponse à l'asphyxie intellectuelle causée par cette dernière, la créativité doit précisément être comprise comme une libération. L'analyse qui suit du discours littéraire en contexte de censure va nous permettre d'illustrer ce point et de clore nos conjectures théoriques.

2.3.2 Censure et création littéraire, travestissements et implicite

Un dernier détour semble en effet utile par l'histoire de la littérature, où les exemples de mesures arbitraires pour entraver la liberté d'expression ne manquent pas. La censure, comme le dit Garçon (1985 : 486), c'est le "régime de l'arbitraire", qui rend possibles toutes les intolérances imaginables, l'assujettissement au despotisme le plus grave sans doute, qu'est celui des idées. A ne regarder que la France, la situation emblématique de censure qui vient peut-être la première à l'esprit est celle du XVII^e siècle, et plus particulièrement l'époque du règne de Louis XIV. On sait combien la politique culturelle centralisée de cette époque favorisait également l'autocensure chez les écrivains, dans la mesure où le succès et la survie littéraire (voire la survie tout court) de gens tels que Racine ou Molière étaient dépendants du bon vouloir du roi.

Ce faisant, on s'accorde aussi à repérer dans la littérature du XVII^e siècle un certain "effet secondaire très positif [de la censure, qui consiste à] augment[er] le coefficient de signification de toute l'intensité des interdits sous-jacents." (Biyidi 1988 : 295). Ainsi, pour certains critiques (ibid.), le grand nombre de travestis (dans *l'Astrée* d'Honoré d'Urfé, par exemple) serait à comprendre comme une manière de contourner le tabou – passible de condamnation à mort – de l'homosexualité. Dans le cas de tels textes, le type de décodage qui s'impose au lecteur (qui s'imposait en tous cas au lecteur de l'époque) relève de la tradition du roman à clefs. Le sens véritable est alors caché, accessible au prix d'un savoir extérieur à l'ouvrage.

Cependant, si nous prenons l'exemple des animaux des *Fables* de La Fontaine, leur qualité d'instruments d'une satire radicale du pouvoir et de la société paraît évidente, et ne pouvait guère laisser planer de doute pour le lecteur qui leur était contemporain. On peut certes considérer avec Maingueneau (1990 : 81) que "le passage par l'implicite permet d'atténuer la force d'agression d'une énonciation en déchargeant partiellement l'énonciateur de l'avoir dite". Mais tout en constituant une ruse pour se protéger, le détour par l'implicite est en outre intellectuellement satisfaisant, car il en est des contenus implicites comme du jeu de cache-cache, que L. Wittgenstein définit comme un jeu où

”être caché est un plaisir, mais n’être point trouvé est une catastrophe...” (Charaudeau et Maingueneau (dir.) 2002 : 306). Jouer de l’ambiguïté, de la paradoxale dissimulation voyante d’un sens second, si l’on peut dire, est pour sûr un plaisir de la communication littéraire, sinon de la communication en général, comme l’attestent certaines formes de jeux de mots – pensons à l’art du contrepèter et à la jubilation silencieuse qu’il engendre chez ses adeptes.

Au plan rhétorique, le nombre important et le raffinement de procédés littéraires qui cultivent l’implicite, tels que la litote, l’euphémisme ou l’ellipse peuvent être compris comme autant de manifestations de cette nécessité et de ce plaisir d’écrire et de communiquer indirectement, à mots couverts. Si la censure de certaines opinions en un lieu et un temps donnés influencent l’élaboration de telles ressources du style littéraire, alors il est permis d’envisager la censure comme une variété de ces contraintes d’où naît l’art, pour reprendre l’adage de Michel-Ange.

3. Hypothèse

Eu égard à ce qui précède, nous émettons l’hypothèse suivante :

Dans un contexte marqué par une censure, les apprenants contournent les interdits en s’exprimant de manière dissimulée.

En corroborant cette hypothèse, nous espérons illustrer la possibilité d’une expression authentique, quoique voilée, dans un contexte pédagogique marqué par la censure de certains thèmes ou opinions. Une telle possibilité nous semble essentielle, sinon vitale, dans les nombreux cas où le contexte d’enseignement-apprentissage, pour des raisons religieuses ou idéologiques, ne permet pas d’aborder certains sujets de front.

4. Constitution du corpus

La présente recherche a pour origine une expérience faite comme enseignant en Egypte, dans un établissement scolaire francophone privé du Caire – le Collège de La Salle-Daher. Responsable d'une petite troupe de théâtre au cycle secondaire, j'ai commencé par mettre en scène une pièce librement inspirée de l'histoire de l'homme invisible d'H.G. Wells, mais après quelques semaines de répétitions, certains élèves sont venus me présenter leurs vues sur notre travail. "Monsieur ta pièce elle est pas intéressante", m'ont-ils dit ! Ce qu'ils souhaitaient, c'était un texte qui traite du conflit Israël/Palestine, de l'attentat du 11 septembre 2001 à New York, et de ce qui allait bientôt devenir la guerre en Irak. Me méfiant de l'accueil défavorable que ferait l'administration de l'école à de tels thèmes, et d'éventuels débordements dans les propos des élèves, j'ai refusé : "Pas de politique !" ai-je dit.

Ainsi, j'avais censuré les aspirations de mes élèves. Quelques semaines plus tard, l'un d'entre eux m'a présenté un texte composé avec un de ses camarades, qui contenait d'après lui tous les thèmes qui le préoccupaient, mais, a-t-il précisé, *d'une manière si bien dissimulée que le public ne s'en apercevrait pas !* A la lecture du texte en question, et suite à une correction collective des erreurs qui s'y trouvaient, nous avons commencé à le mettre en scène.

Le matériau principal de cette recherche est donc le texte écrit par un élève du Collège de La Salle avec l'aide d'un camarade¹. Tous deux étaient âgés de 17 ans, et se trouvaient en avant-dernière année d'études secondaires. Le Collège de La Salle est un établissement confessionnel fondé en 1896, de statut mi-privé, mi-national. On y enseigne à la fois les programmes du Ministère de l'Enseignement égyptien, et le français dès la Maternelle, auquel s'ajoute l'enseignement des disciplines scientifiques en français à partir du Primaire, ainsi que l'instruction religieuse, également en français. De tradition catholique, le Collège de La Salle accueille depuis la nationalisation de l'Egypte en 1956 de plus en plus d'élèves issus de familles musulmanes et grecques orthodoxes. Des cours de religion

¹ Il m'a été difficile de déterminer dans quelle mesure ce camarade avait collaboré à l'écriture de la pièce.

musulmane sont également dispensés – mais dans la langue du Coran, bien sûr, c’est-à-dire en arabe classique. La plupart des élèves effectuent au Collège la totalité de leur scolarité. C’est le cas de nos sujets, qui se trouvaient, en 2001-2002, au cours de leur treizième année d’études dans cet établissement. Le cours de théâtre constituait une activité parascolaire, non évaluée par l’école, mais conçue pour participer à un festival international organisé par les services culturels de l’Ambassade de France en Egypte.

La pièce de théâtre est composée de trois scènes, dont deux seulement sont accessibles sous leur forme originale, avant correction². En revanche, la première version (faite par l’élève) de la troisième scène ayant été perdue, nous utiliserons la forme finale (corrigée) du texte pour référer à cette partie. Bien que ce texte constitue la source principale de notre investigation³, il n’en est pas la seule. Nous prenons en effet le contexte du cours en général comme objet d’étude, à la suite des propositions de van Lier (2004). Le texte étudié est ainsi envisagé – sans s’y réduire – comme résultat d’une interaction entre un enseignant et un groupe d’élèves, où la part de l’enseignant a consisté à 1) proposer une pièce, 2) interdire des thèmes, et 3) accepter un autre texte ; et où la part des apprenants a consisté à 1) ne pas être satisfait par ce qui était proposé, 2) proposer à leur tour un texte en contournant sciemment une interdiction.

5. Analyse

5.1 Méthode

Nous nous livrons à une analyse de discours purement qualitative : nous cherchons à identifier dans le texte écrit par les apprenants des indicateurs de contournement de la censure fixée par l’enseignant, et en particulier des éléments textuels en rapport avec les préoccupations alléguées par les apprenants : parler du conflit Israël/Palestine, du 11 septembre 2001, de la situation irakienne à la veille des opérations militaires américaines en 2002.

² Notre lecteur aura en effet l’occasion de découvrir les erreurs (hélas nombreuses) des élèves. Les précisions que je fournis ensuite doivent permettre de clarifier ce qui pourrait paraître confus ou incertain.

³ Ce texte, dans sa version corrigée, figure intégralement en annexe au présent article.

Afin d'identifier dans la pièce des marques d'une expression détournée, nous n'avons pas utilisé de codage préalable, souhaitant privilégier un point de vue émiq, et découvrir les procédés employés par les auteurs. Nous avons donc construit au fur et à mesure différents indicateurs qui relèvent du travestissement et de la dissimulation des représentations des élèves. Les voici.

5.2 Stratégies de contournement

5.2.1 L'univers des élèves transposés.

La transposition de préoccupations actuelles dans une époque historique

lointaine. Une sorte d'avant-propos au texte proprement dit, rédigé par les élèves, indique clairement cet aspect.

Extrait 1.

- époque : pharaonique .
- but : les problèmes des jeunes ne change pas d'une époque à une autre et il faut que les grands croient⁴ que nous avons beaucoup d'idées et qu'il faut respecter les autres même s'ils sont différents .
- cette scène est encore comique est à un grand but .

Cet extrait fournit également des précisions sur le registre employé : à la fois comique et sérieux ("à un grand but"). On notera que les objectifs allégués ici sont d'une part de convaincre du sérieux des jeunes en question, et d'autre part de promouvoir le respect de la différence. (Nous ne nous arrêterons pas ici à la formulation quelque peu malencontreuse *même s'ils sont différents*, qui semble présenter la différence comme une tare ! Nous verrons plus loin qu'il ne s'agit là vraisemblablement que d'un problème de

⁴ Les élèves m'ont confirmé l'impression selon laquelle le verbe *croire* est mis ici pour *savoir*. L'intention n'est pas de tromper, mais de convaincre.

maîtrise du français.) Nous remarquons qu'il n'y a pas de trace explicite à ce stade des préoccupations politiques initiales.

Le burlesque. Un des ressorts comiques de la pièce est de reposer assez fréquemment sur des effets de décalage dus à l'anachronisme : téléphone portable en bois ; "montre de soleil" [i.e. solaire] "très chère" ; jeune dansant au rythme d'un morceau de rap dans son walkman devant un "temple" en consommant "du chipsy", tandis qu'un autre "boit du pepsy" ; café égyptien du XX^e siècle avec pipes à eau et produits de consommation courants ... Il est donc clair que nous sommes en présence d'une parodie, où la transposition ne fait guère illusion : c'est bien du temps et de personnes présents qu'il est question.

Des "jeunes" entre caricature et sincérité. Comme nous avons pu l'observer dès la note liminaire (extrait 1.), une certaine identité "jeune" est affirmée. De nombreux indices montrent que ce sont les élèves eux-mêmes qui se mettent en scène :

a. **Les obligations.** Dans l'extrait 2, ci-dessous, les personnages se plaignent des vêtements qu'ils doivent porter et des obligations d'un rituel religieux. Il importe de préciser ici que le Collège de La Salle impose l'uniforme à ses élèves.

Extrait 2.

wood-hotob : je suis vrement enoier .. tous les dimanches en⁵ vien ici portant ces vetements classique pour preeye et nos parentes dors a la maison

On aura remarqué une critique à peine voilée des parents, qui dorment à la maison pendant que leurs enfants sont obligés de prier ! L'extrait suivant illustre plus encore ce thème de la relation avec les parents, présentée comme une soumission fastidieuse.

⁵ La confusion phonétique entre / / et /ð/ est fréquente chez les arabophones.

Extrait 3.

El diabolin : D'abord, j'ai une petite surprise pour vous.

Tous : Vraiment ? Qu'est ce que c'est ?

El diabolin : Vous n'allez pas rentrer chez vous aujourd'hui.

Tous : (*cri de joie en arabe*).

Wood Hotob : Finalement je ne serai pas obligé d'obéir à mes parents aujourd'hui, yes I am free !

Sling Raa : Moi non plus, je n'aurai pas à ouvrir le café.

Philipios : Et moi qui voulait sortir de la maison depuis si longtemps.

Un dernier exemple semble exprimer un certain mal-être familial :

Extrait 4.

Philipios : Mon père est un homme très riche, il ne parle qu'avec la langue de l'argent, et personne dans la maison ne pose les yeux sur moi, et personne ne me demande ce que je fais : ils me donnent juste de l'argent et c'est tout. Je n'ai pas de bonnes relations avec ma famille.

b. **L'ennui.** Une caractéristique plusieurs fois mentionnée de cette identité de "jeune" est une forme d'apathie, comme l'illustre, par exemple, l'extrait ci-dessous.

Extrait 5.

Wood Hotob : Mon problème est complexe, je ne m'intéresse à rien. Je n'aime personne. Je vis seulement pour manger et dormir, je ne fais rien.

La transposition de l'univers scolaire. Nous avons déjà remarqué la critique de l'uniforme dans la pièce. Il importe de relever également la présence d'un personnage de

prêtre – figure quotidienne de la vie réelle au Collège –, dont l'identité tarde à être révélée, au milieu des soupçons des autres personnages.

Extrait 6.

hoor-loe: espion ??

sling-raa: voleur ??

wood-htob: tu a tué quelq'un ??

hoor-loe: révolutionnaire ??

sling-raa: echapé ??

wood-hotob: fous ??

tntioss: NO , père [prêtre]

tout le monde : Père ???!????!!!!

Nous avons pu remarquer que les différentes formes de travestissements et de transposition relevées semblent sans rapport avec la préoccupation initiale des auteurs. Cependant, il paraît clair à présent que ces derniers se sont mis en scène, en tant que jeunes et en tant qu'élèves. Observons à présent comment s'articule dans le texte la dissimulation sensible des préoccupations politiques déclarées au départ.

5.2.2. Une méditation sur la guerre et le mal

Le personnage de prêtre est un déserteur. Il apparaît sur scène sous les traits d'un soldat romain qui demande à être caché, et une fois son identité de prêtre révélée, explique ensuite qu'il a été obligé de faire l'armée dans son pays.

Extrait 7.

hoor-leo: merci slingmais pourquoi tu ne voulais pas entrer l'armée ?

hisham [le diable]: il ne voulais pas faire son devoir

tntioss: car simplement je ne peux pas tues quelqu'un

wood-hotob: mais comment ? c'est une guerre il est normal de tuer

hisham [le diable]: ooh impossible. il ne veut pas même se venger des ennemis qui ont tué sa famille et beaucoup de ces amis quelle dommage ! [tristement]

ntioss: je sais mais je ne pourrai pas tuer quand je me souviens comment j'étais triste quand mes amis en étaient tués je décide de ne pas tuer quelqu'un .

sling-raa: mais je n'ai pas tout compris

ntioss: il peut être marié ou il a des enfants ou il était obligé d'entrer la guerre comme moi

wood-hotob: magnifique ... tu es parfaite.....

On trouve ainsi une apologie du pacifisme, incarnée par le personnage du prêtre qui fait état de ses bons sentiments. Mais le traitement du thème du mal ne se limite pas à cette discussion.

Un procédé de théâtre dans le théâtre. En plus des quatre personnages de jeunes, figure un diable spectateur, dont chaque intervention, dans la première moitié de la pièce, fige les autres personnages en statues. C'est alors l'occasion de commentaires satiriques et moralisateurs.

Extrait 8.

(...) ah! toujours les jeunes , ils n'entraient pas même priés dans le temple pour 5 minutes .

Extrait 9.

hoor-leo: merci slingmais pourquoi tu ne voulais pas entrer l'armée ?

hisham [le diable]: il ne voulais pas faire son devoir

Vers le milieu de la pièce, ce personnage de diable dévoile sa présence – jusque là connue du seul spectateur – aux personnages. Il commence alors à les accuser de mensonges et de différents crimes.

Extrait 10.

Hisham [le diable]: hahahahaha mais comment ils sont tous des menteurs
[menteurs]

..... music.....fumeé.....hisham [le diable] appaire

Le prêtre lui-même se révèle avoir tué un innocent désarmé et donc avoir été hypocrite (cf. son pacifisme dans l'extrait 1.), chaque personnage est responsable d'actes immoraux ; c'est le genre humain qui est la cause de l'existence du diable, et celui-ci se déclare bien faible au regard des forfaits des hommes.

Extrait 11.

Hisham [le diable] : mais pourquoi vous avez peur et vous êtes habituer de mon user tous les jours et je suis avec eux toujours vous avez fabriquer mois il faut que vous soiyer heureux de voir voux travaille ...MOI

(...) chaqun de vous chaque jour écrit une nouvelle acte de témoignage pour moi

(...) je suis tres pauvre contre vous

Le mythe. La pièce se termine par l'exposé de tous les malheurs des personnages et par un renversement du personnage de diable. Celui-ci, s'étant plaint d'être au chômage depuis que les hommes accomplissent tout le mal sur terre, décide de donner à ces derniers les moyens de faire le bien.

Extrait 12.

El Diablotin : Misérables, vous avez beaucoup de problèmes, mais j'ai la solution, c'est l'amour !

Sling Raa : Mais comment, toi le diable, tu nous parles d'amour ?

Kamillios : Je crois que tu mens.

Wood Hotob : Moi aussi.

El Diablotin : Non, c'est vous pauvres êtres humains qui vous trompez. Vous êtes devenus plus puissants que moi. Mon rôle est très petit comparé à vous. Je n'ai plus rien à faire et maintenant c'est moi qui m'ennuie. C'est pourquoi j'ai la solution. *Il sort quatre boîtes de sous le voile.* Toi Kamillios, prends cette boîte.

Kamillios : Qu'est ce que c'est ?

El Diablotin : Tu voulais la paix, n'est ce pas ? La voilà, elle est dans cette boîte. Pour toi Sling Raa, voici la boîte de l'amour ; Wood Hotob, je te donne le bien, parce que tu n'as rien à faire ; et Mina Philipios, prends la force, parce que la paix a besoin de la force. Et maintenant, laissez moi, allez dans le monde, vous y serez immortels.

RIDEAU

La pièce s'achève ainsi sur une quasi allégorie de la rédemption, tout à fait étonnante, puisque le diable, œuvre des hommes, remet à ces derniers le pouvoir de faire le bien dans le monde. Le sérieux, ce "grand but" allégué par les élèves, résonne ici davantage que le "comique". Nous sommes à la limite de l'épopée.

6. Discussion

L'analyse que nous avons effectuée a montré la variété de stratégies employées par les auteurs de la pièce pour transposer et mettre en scène la représentation d'une réalité et de préoccupations présentes. Ce qui, dans leurs termes, devait constituer une dissimulation parfaite de leurs soucis politiques a en fait consisté en un traitement très général du thème

du mal et de la guerre. Ainsi, le deuxième objectif annoncé de la pièce, qui figurait dans l'avant-propos (extrait 1.), le respect de la différence, était bien en accord avec la visée des apprenants : le non-respect de la différence est vu comme cause de la guerre, les hommes ne se respectent pas les uns les autres, sont incapables de paix.

Le contournement de la censure que j'avais imposée s'est donc effectué sous la forme d'une abstraction du problème, qui, pourra-t-on arguer, atteint un tel degré de généralité que l'on n'y reconnaît guère les préoccupations initiales. En effet, sans précision sur le contexte d'écriture, il n'est pas sûr qu'on puisse déceler dans ce texte des références très nettes à l'Irak, à l'attentat du 11 septembre ou au conflit entre Israël et Palestine. Sans doute un traitement "frontal" de ces questions, appuyé par des "documents authentiques" et des confrontations de points de vue aurait conduit à davantage de précision. Cependant, comme nous l'avons dit, une telle démarche n'a pas paru possible dans ce contexte éducatif.

Néanmoins, notre hypothèse semble corroborée. Par l'usage conjugué de la parodie et du mythe, les auteurs de la pièce ont satisfait leurs intentions : parler de manière dissimulée, travestie de ce qui les intéressait, c'est-à-dire de la guerre et... d'eux-mêmes. Partant, cette pièce nous paraît éloquente à d'autres égards que la préoccupation politique initiale. En effet, c'est toute la vision du monde d'élèves du Collège de La Salle qui se trouve scénarisée. C'est à une connaissance approfondie des apprenants que nous a conduit cette étude de leur production.

Ainsi, par-delà les revendications à peine cachées de "jeunes" en mal de considération et en révolte contre les conventions scolaires et parentales, se dessine le portrait de jeunes gens dotés d'un imaginaire fortement influencé par la culture religieuse de l'école. Dans une certaine mesure, cette pièce évoque les anciens mystères médiévaux (où s'affrontaient des allégories du bien et du mal, où la piété voisinait avec le diabolique.) Le statut de la religion semble alors éminemment complexe, notamment si l'on pense à ce paradoxal personnage de prêtre criminel ; quand bien même la "solution" des problèmes des personnages se trouve dans "l'amour", au sens manifestement chrétien du

terme. On pourrait aussi relever dans la pièce certaines références structurelles typiques des contes orientaux, comme ces boîtes qui contiennent des sortilèges bénéfiques.

Du point de vue de la pédagogie interculturelle, cette expérience est instructive parce qu'elle illustre la possibilité d'une communication authentique de la part des apprenants, qui répétons-le, y ont satisfait leurs intentions. Dans le cadre d'une progression pédagogique à visée explicitement interculturelle, nous estimons que l'expérience dont nous avons rendu compte constituerait un bon commencement pour favoriser la rencontre interculturelle, puisque nous sommes arrivés, semble-t-il, à élucider *dans le discours des apprenants* un certain nombre de caractéristiques de leur représentation d'eux-mêmes et du monde.

Enfin, du point de vue éducatif, nous pouvons penser qu'un apprentissage particulier a eu lieu au cours de cette expérience, et qui rejoint la problématique, que nous avons évoquée *supra*, du curriculum caché. En effet, en refusant de traiter directement des sujets politiques que les élèves avaient à cœur, sans leur donner de véritables motifs (je me suis contenté de leur dire "non, pas de politique"), je les ai exposés à une situation d'iniquité, d'arbitraire que, selon toute vraisemblance, ils rencontreront à nouveau dans leur vie d'adulte et qu'ils rencontrent déjà certainement ailleurs. A cet égard, la revendication de l'identité "jeune", que nous avons pu observer plusieurs fois dans la pièce, ne nous paraît pas dénuée d'intérêt, dans un pays où "le gouvernement et l'opposition sont conduits par la génération de la Seconde Guerre mondiale : tout le monde a plus de 70 ans" (Boutaleb 2002). Dans un article passionnant, intitulé "l'engouement du politique pour la jeunesse égyptienne", cette chercheuse du Centre d'Etudes et de Documentation Economique et Juridique du Caire (CEDEJ), montre comment le terme "jeune" dans les discours politiques et journalistiques en Egypte désigne une catégorie d'âge qui s'étend de 15 à... 35-40 ans, et vise par là même à "exclure de la majorité politique" (ibid.) l'imposante majorité de la population. En d'autres termes, ce n'est pas un petit jeune de 40 ans qui va décider du sort du pays !

De plus, en acceptant et en encourageant un travail conçu comme dissimulation d'opinions, j'ai implicitement favorisé, comme enseignant, l'usage d'une expression détournée, dont la maîtrise n'est certainement pas inutile. Cela dit, l'efficacité et la spontanéité avec lesquelles mes élèves ont conçu ce texte peut nous conduire à nous demander si ce genre d'expression ne fait pas partie d'habitudes déjà installées. Cela pointe en outre à une des limites de cette étude, qui a pour matériau une production spontanée, *quasi* solitaire. Si de sérieuses validations de notre hypothèse demeurent nécessaires, nous espérons toutefois avoir indiqué là une voie – aussi tortueuse soit-elle – à l'authenticité dans la classe de langue-culture.

Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement Fred Dervin pour m'avoir encouragé à participer au colloque *Enhancing the Visibility and Cooperation of Researchers in Intercultural Education in Finland*. Le présent article est le résultat des rencontres et réflexions que ce dernier m'a permis. Ma reconnaissance va également à Martine Abdallah-Preteille et à Marjut Johansson, dont les conseils quant à la méthodologie de recherche m'ont été fort utiles. Je remercie enfin Mina Michel, principal auteur de la pièce étudiée, qui m'a non seulement permis d'utiliser cette dernière ici, mais m'a demandé à être cité. Que ceci lui serve d'hommage.

Bibliographie

Abdallah-Preteille, M. 1996. Vers une pédagogie interculturelle. In : *Collection Exploration interculturelle et science sociale*. 1996.

Boutaleb, A. 2002. L'engouement du politique pour la jeunesse égyptienne : esquisse d'une analyse. In : *Collection Ecrits de jeunesse*. <http://www.cedej.org>, visité le 15 mai 2002.

Biyidi, O. 1988. XVII^e siècle. In : Couty, D. (dir.) 1988. *Histoire de la littérature française*. Paris : Larousse.

Charaudeau, P. & D. Maingueneau (dir.) 2002. *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Collection Exploration interculturelle et science sociale. 1996. Paris : Anthropos.

Encyclopaedia Universalis. 1985. Paris : Encyclopaedia Universalis.

Garçon, M. 1985. Censure. In : *Encyclopaedia Universalis*. 1985.

Gingell, J. 1999. *Key Concepts in the Philosophy of Education*. Florence, KY, USA : Routledge.

Kant, E. 1988 [1784]. *L'histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique*. Traduit par. J-M. Muglioni. Paris : Bordas.

Maingueneau, D. 1990. *Pragmatique du discours littéraire*. Paris : Dunod.

Perrenoud, P. 1995. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.

Smith, P.K. (Ed.) *Psychology of Education*. Volume II. London, GBR : Falmer Press, Limited (UK), 582-606.

Van Lier, L. 2004. http://maxkade.miis.edu/Faculty_Pages/lvanlier, visité le 30 novembre 2004.

Winch, C. 1998. *Philosophy of Human Learning*. Florence, KY, USA: Routledge.

Annexe :

NI VU NI CONNU

scène 1

3 gars devant un temple pharaonique, personne ne se connaît.

On entend un très gros son : la voix des prieurs. De l'encens sort du temple.

Les 3 gars sont devant le temple, ils s'ennuient, et chacun fait quelque chose :

Wood-hotob mange du chipsey .

Sling-raa bois du pepsy .

Philipios dort debout .

Sling-raa : *Quelle heure est-il ? en soufflant d'exaspération.*

Philipios : *Hein ! (sorti brusquemente son sommeil), il fait sortir une grande montre solaire qu'il ne regarde pas et baille.*

Sling-raa : *Il reste encore 10 minutes. Je n'aime pas ce temple.*

Wood-hotob : *Intéressé par la montre, oh, comment tu as eu cette montre ? elle doit être très chère, non ?*

stop *la scène comme gelée, les personnages immobiles.*

El diablotin : *Vous voyez ?! cette montre est un cadeau de son père, un homme riche et célèbre, un homme politique. Il les regarde de haut en bas et puis tourne parmi eux.*

Voyez les non- croyants ! Ils vont détruire cet énorme royaume. Ah! Ces jeunes, ils n'entrent pas même prier dans le temple 5 minutes. Il sort et les acteurs reprennent vie.

Wood-hotob : *Vraiment je m'ennuie. Tous les dimanches on vient ici, on porte ces vêtements classiques pour prier pendant que nos parents dorment à la maison.*

Philipios : *Et en plus il fait froid le matin, hey mais quel est votre nom ?*

Sling-raa & Wood hotob : *Sling-raa, Wood hotob, et toi ?*

Philipios : Philipios.

Sling-raa : C'est la première fois que je te vois ici !

Philipios : C'est normal, j'ai vécu en Grèce pendant 3 ans.

Sling-raa : Ah! bien.

Un soldat romain, venu de la salle, entre en courant sur la scène, il lance des regards dans tous les sens.

Kamilios : Cachez moi, cachez moi !!

Tout le monde est surpris.

Wood-hotob : Qui es-tu ?!!

Kamilios : D'abord cachez-moi, je vous en prie.

Philipios : A Wood et à Sling, Qu'est-ce que vous faites ?? C'est un étranger, et puis vous ne le connaissez pas. Pourquoi prendre le risque de le cacher ? C'est peut-être un dangereux espion !

Je vais appeler la police. Il sort un téléphone portable en bois.

Wood-hotob : Mais qu'est-ce que tu fais ? *Il prend le téléphone du Hoor.*

Sling-raa : Wood-hotob a raison. Il ne faut rien faire pour le moment. Il faut d'abord savoir ce qui se passe. Venez dans mon café et alors, nous connaissons de ce Romain toute l'histoire.

Kamilios : D'accord, mais s'il vous plait, faites vite !

Noir.

Scène 2

Lumière. Un café égyptien (baladi). Tout le monde entre en courant, Sling-raa fait ouvrir le café,

tout le monde s'assoit et reprend son souffle.

Philipios : Oooh ! Je...j...je suis vraiment fatigué....je suis habitué à prendre la voiture de mon père et ça fait presque 2 ans que je n'ai pas couru comme ça.

Stop ! *La scène gelée.*

El diabolin : *En sortant de sous la table, vous voyez, l'homme n'est jamais satisfait.*

Sling-raa : Moi, je suis habitué à courir parce que tous les jours je suis obligé de courir derrière l'autobus hahaha comme sport obligatoire !

Wood-hotob : Auriez-vous oublié ce jeune homme ? **Stop !**

El diabolin : Ah, l'homme oublie toujours, mais moi non ! *En regardant sa montre* ooo00ps, j'ai oublié *et il sort en courant. Les autres, regroupant leurs regards sur Tntioos.*

Philipios : Alors, es-tu un espion ?

Kamilios : ?

Sling-raa : Ou un voleur, peut-être ?

Wood-hotob : Tu as tué quelqu'un ?

Philipios : Tu es un révolutionnaire ?

Sling-raa : Tu t'es échappé de prison ?

Wood-hotob : Es-tu fou ?

Kamilios : Non, je suis prêtre.

Tout le monde : Prêtre ???!???!!!!

Kamilios : J'ai toujours eu peur de ce jour.

Wood-hotob : De quel jour ?!

Kamilios : Le jour où j'aurais 18 ans et que je serais obligé d'entrer à l'armée. Ce jour est arrivé. **Stop !**

El diabolin : *Qui revient*, vous voyez, il ne voulait pas faire l'armée, ce lâche.

Sling-raa : LE THE !

Philipios : Merci Slingmais pourquoi tu ne voulais pas faire l'armée ? **Stop !**

El diabolin : C'est qu'il ne voulait pas faire son devoir.

Kamilios : C'est simplement que je ne peux pas tuer un être humain.

Wood-hotob : Mais comment ? Dans une guerre, il est normal de tuer ! **Stop !**

El diabolin : *Avec tristesse*, ooh impossible. Il ne veut même pas se venger des ennemis qui ont tué sa famille et ses amis quel dommage !

Kamilios : Je ne pourrai jamais tuer Je sais ce que c'est de perdre ses amis, et je ne veux donner cette souffrance à personne.

Sling-raa : Je n'ai pas tout compris.

Kamilios : Mais mon ennemi peut être marié, avoir des enfants, peut-être qu'il a été obligé d'entrer à l'armée, comme moi.

Wood-hotob : Magnifique ... tu es parfait.....

Kamilios : Nobody is perfect.

Sling-raa : La chicha !!

wow! et ils commencent a boire le thé en fumant la chicha.

El diabolotin : hahahahaha Quelle bande de menteurs !

..... musique.....éclairs.....El Diabolotin apparaît aux personnages.

Philipios : Qu'est-ce qui se passe ??!

El diabolotin : C'est moi ! *Tous se lèvent.* Pourquoi avez-vous peur ?! Est ce que je fais peur ???? hahahahaha

Sling-raa : *peureux*, non non, pas du tout.

El diabolotin : Mais pourquoi avez-vous peur, alors que vous m'avez à côté de vous tous les jours, que je ne vous quitte pas une seconde.... vous m'avez fabriqué, soyez heureux à présent de voir votre travail : ...MOI !

Wood-hotob : Mais qui es-tu ?! Pardon qui êtes-vous ?

El diabolotin : Vous pouvez me tutoyer, je suis à votre service.

Philipios : Mais comment ? et qui....ques qu'est ce..ce..ce..que ?..a ...a..

El diabolotin : Je suis la méchanceté.

Wood-hotob : QUOI ?

Kamilios : Est-ce que tu te moques de nous ?!

Sling-raa : Mais la méchanceté, c'est un vocabulaire ça, une idée, qui n'a pas d'existence physique.

Philipios : Pourquoi tu dis que nous t'avons fabriqué ?

Wood-hotob : Nous sommes des gens qui veulent vivre en paix.

Kamilios : C'est impossible que nous ayons fabriqué une créature comme toi.

El diabolotin : C'est faux, chacun de vous, chaque jour écrit un nouvel acte de témoignage de mon existence.

Philipios : Mais qu'est-ce que tu dis ???!

El diabolotin : Toi comme les autres vous 4.

Philipios : Comment ??!

El diabolotin : Est-ce que tu as oublié ? Il y a 3 ans, tu as tué quelqu'un qui n'avait rien fait et pour cela, toi et ton père, vous êtes allés vivre en Grèce. Toi Wood-hotob, la semaine dernière tu as vu de ta véranda ton cousin se battre dans la rue contre un homme plus fort que lui ? Qu'as-tu fait ?

Wood-hotob : نيدن و بچشن

El diabolotin : Ca veut dire que tu n'as rien fait. Toi Sling-raa, tu dis que tu es contre les produits non-égyptiens alors que tes chichas, tes verres et tous tes ustensiles de cuisine sont made in china. Et toi Kamillos, ton ennemi n'avait pas d'armes et pourtant tu l'as tué..... maintenant, dites-moi pourquoi vous avez peur.

Sling-raa : C'est toi qui fait la guerre.

El diabolotin : C'est faux, c'est vous qui avez choisi de tuer ! Vous-même, pas moi !.....je suis si faible face à vous. Par ailleurs, pourquoi êtes-vous debout ? Asseyez-vous.

Sling-raa : hahah maintenant qu'est-ce que tu veux boire ?

El diabolotin : Menu!

Sling-raa : the-cafe-yansoon-sahlab-shisha-3naab-tamr...

El diabolotin : Non non non, je bois toujours une boisson spéciale.

Wood-hotob : Quoi ?

El diabolotin : Easy

Tous : Mooooooosoo

Kamillos : قيار اي

Philipios : allume la radio !

La radio se met en marche et l'on entend des nouvelles de guerre.

El diabolotin : Vous voyez, c'est toujours l'homme qui décide de faire le mal.

Mais il y a une solution. Venez, suivez moi !!!

Noir

Scène 3

Lumière rouge générale.

Tous : Où sommes-nous ?

El diabolotin : Chez moi, sous la terre.

Sling Raa : Sous quoi ?

Philipios : Mais pourquoi tu ne m'as pas dit, j'aurais pu amener ma caméra Kodak.

Wood-Hotob : Qu'est ce qu'on va faire ici, danser ? *El Diablotin claque dans les doigts, et une musique contraint les personnages à danser comme des pantins possédés).*

Sling raa : Sérieusement, pourquoi sommes-nous ici ?

El diablotin : Vous m'avez dit que... *le téléphone de Philipios sonne.*

Philipios : Allo, oui, c'est moi... Ah, mon père. Non non je suis sous la terre, chez monsieur le diable.

El diablotin : El diablotin, pour vous servir.

Philipios : euh El Diablotin, oui oui, ne m'attendez pas pour déjeuner, je vais manger du Haby Frayet chicken. Bye.

Wood Hotob : *Au diablotin*, alors continue.

El diablotin : D'abord, j'ai une petite surprise pour vous.

Tous : Vraiment ? Qu'est ce que c'est ?

El diablotin : Vous n'allez pas rentrer chez vous aujourd'hui.

Tous : *(cri de joie en arabe).*

Wood Hotob : Finalement je ne serai pas obligé d'obéir à mes parents aujourd'hui, yes I am free !

Sling Raa : Moi non plus, je n'aurai pas à ouvrir le café.

Philipios : Et moi qui voulait sortir de la maison depuis si longtemps.

El diablotin : Très bien très bien, vous voulez donc vivre en paix !

Kamilios : Oui, nous voulons tous la paix

Philipios : Comment oui ? Ce n'est pas possible qu'un Romain veuille vivre en paix, tu es un grand menteur.

Kamillios : Moi, menteur ? Alors viens ! *Bataille.*

El diablotin : Regardez ! Jamais l'homme ne change. Arrêtez ! Arrêtez ! Vous dites que vous voulez la paix et vous ne pouvez même pas la faire entre vous.

Kamilios : Arrêtons.

Wood Hotob : Mais dis nous alors ce qu'est la surprise.

El diablotin : Ceci. *Il leur montre, au sol, un tas indiscernable sous un voile.*

Sling Raa : Mais qu'est ce que c'est que ça ?

El Diablotin : Vous n'allez pas mourir !

Sling Raa : What ?!

Wood Hotob : (*expression de surprise en arabe*).

Philipios : est ce que tu te moques de nous ?

El Diablotin : Non, je suis vraiment sérieux.

Kamillios : Mais comment ça ? C'est vraiment très incompréhensible.

El Diablotin : Je vais vous aider à être riches... très très riches... qu'est ce que tu demandes Sling ? Quel est ton problème ?

Sling Raa : *Il pleure et se met à parler en pleurant* Moi, je suis né dans une famille très pauvre, sans mère, parce qu'elle était morte depuis dix ans. En plus, j'ai beaucoup de frères, ils sont plus petits que moi et mon père ne peut pas m'aider parce qu'il est très malade et moi, je suis obligé d'arrêter mes études et de travailler dans un café... Je suis très pauvre.

El Diablotin : Donc ton problème c'est l'argent. Et toi Philipios ?

Philipios : Mon problème est plus horrible et c'est complètement le contraire.

El Diablotin : Comment ?

Philipios : Mon père est un homme très riche, il ne parle qu'avec la langue de l'argent, et personne dans la maison ne pose les yeux sur moi, et personne ne me demande ce que je fais : ils me donnent juste de l'argent et c'est tout. Je n'ai pas de bonnes relations avec ma famille.

El Diablotin : Oh le misérable. Et toi Wood Hotob ? Quel est ton problème ?

Wood Hotob : Mon problème est complexe, je ne m'intéresse à rien. Je n'aime personne. Je vis seulement pour manger et dormir, je ne fais rien.

El Diablotin : Et toi Kamillios, qu'est-ce que tu penses de ta vie ?

Kamillios : Mon pays est toujours en guerre. J'ai été fait prisonnier et j'ai du tuer le gardien pour m'échapper. Maintenant je ne peux plus rentrer chez moi.

El Diablotin : Misérables, vous avez beaucoup de problèmes, mais j'ai la solution, c'est l'amour !

Sling Raa : Mais comment, toi le diable, tu nous parles d'amour ?

Kamillios : Je crois que tu mens.

Wood Hotob : Moi aussi.

El Diablotin : Non, c'est vous pauvres êtres humains qui vous trompez. Vous êtes devenus plus puissants que moi. Mon rôle est très petit comparé à vous. Je n'ai plus rien à faire et maintenant c'est moi qui m'ennuie. C'est pourquoi j'ai la solution. *Il sort quatre boîtes de sous le voile.* Toi Kamillios, prends cette boîte.

Kamillios : Qu'est ce que c'est ?

El Diablotin : Tu voulais la paix, n'est ce pas ? La voilà, elle est dans cette boîte. Pour toi Sling Raa, voici la boîte de l'amour ; Wood Hotob, je te donne le bien, parce que tu n'as rien à faire ; et Mina Philipios, prends la force, parce que la paix a besoin de la force. Et maintenant, laissez moi, allez dans le monde, vous y serez immortels.

RIDEAU.

3.

Students' thoughts of themselves as competent intercultural communicators.

Niina Kovalainen

Abstract

Based on reflections generated by my current research, this paper intends first to explain the interconnection between the field of intercultural communication and other disciplines such as communication studies. It also proposes to illustrate the links between communication, language and culture. The main emphasis is on Finnish and American university students' intercultural communication competence and some results from previous studies on this competence are introduced. Examples of typical answers given by the students, when I asked them to self-assess their intercultural communication competences, are presented and pre-analysed.

1. Introduction

This paper presents thoughts on my current research¹, as well as examples from the corpus and provisional discussion on it. The research deals with intercultural communication from the point of view of speech communication. Speech communication as an ever-evolving discipline is undergoing changes as intercultural communication might be separating from it to become a research area in itself. The natural links between intercultural communication, culture, communication and languages are making the area problematic and susceptible for changes.

Through my ongoing project, I also aim at linking communication study more firmly to language study and to try to provide at least some sound reasons for doing so. Another aim is to try to find similarities and differences in the feelings and perceptions of university students' intercultural communication competence (ICC) in different student groups with different background studies, i.e. Finnish communication students, Finnish

¹ Entitled *Students' Thoughts of Themselves as Competent Intercultural Communicators in Ten Universities in Finland and the USA*, supervisor Pekka Isotalus, University of Tampere, Finland.

engineering students and students who speak English as their native language². Finding out how students feel about their intercultural communication competence could provide us with some insight into how communication, culture and language courses, for instance, could be organized at university level.

The following issues will be discussed and introduced in the article. In the first part intercultural communication and its interdisciplinary connections to other research areas as well as current research is discussed. In the second part some results from previous studies on intercultural communication competence are introduced and in the third part university students' self-perceived intercultural communication competences are presented in more detail. Finally, I consider the interconnectedness of communication, language and culture, introduce the methodology, as well as give some examples of typical answers to questionnaires given by the university students.

2. Intercultural communication

Intercultural communication is currently being approached from various directions and different perspectives. It can be seen from the viewpoint of social sciences³, developmental communication, or humanistic sciences. As far as social sciences are concerned (generally the quantitative research tradition) Edward T. Hall started working on the paradigm of intercultural communication at the end of the 1950s (Steinfatt & Christophel 1996 : 319). Steinfatt & Christophel (ibid.: 320-321) list various subjects that coincide with each other, and who have been under wide research in social sciences. These subjects include discourse, social penetration, immigration, ethnic identity, self-awareness, the effect of language on communication, contexts of cultures, social identity, ethnocentrism and close friendships. Some terminologies produced by the traditional

² The delimitations of the present study have been narrowed down to speech communication students in six Finnish universities, engineering students from Tampere University of Technology and educational major students in Bradley University, Peoria, Illinois; communication course participants in Maryland University, Baltimore, Maryland and Rockhurst University, Kansas City, Missouri, USA.

³ Some research areas produced by social research are anthropology, sociology, and psychology.

social research are, among other terms, acculturation, adaptation, assimilation and integration.

On the other hand, intercultural communication models are being tested and developed in other fields of research. For example: intercultural communication dictionaries (dictionaries with information and explanations about different cultures) are compiled; Intercultural Communication Competence (ICC) is being assessed in English as a Second Language (ESL) classes; intercultural communication competence sensitivity inventory; linguistic hegemony versus bilingualism in studying is researched in universities; intercultural communication competence in business education contexts is examined; and intercultural communication as well as intercultural communication competence is incorporated into foreign language and second language teaching and teacher training programs – and these are just to mention a few (UNESCO 2003). Intercultural communication and communicative competence is such a wide area that it cannot be studied as an entity. One of the most convenient ways to research it is usually from a prescriptive direction or to create new measurement methods for different aspects of it (Spitzberg et al. 1984 : 74-8).

In this paper, we will consider that intercultural communication can be defined on the basis of the terms of *culture* and *communication*. When communication is both verbal and non-verbal, exchange of opinions and thoughts between individuals and groups in social events, intercultural communication will be understood as communication between social groupings whose shared images of the symbolic reality they themselves have created are not completely correlative to each other. The meaning behind intercultural communication is to try to bring different worldviews and meaning attributions closer to each other through and with the help of verbal and non-verbal interaction. Intercultural communication is also supposed to overcome any possible value hierarchies and emotional and cognitive differences, which may be obstacles to reaching communicative competence. Finally, ethnocentrism, an “ordinary” obstacle to intercultural communication, means that one cannot see beyond his/her own cultural norms, values, traditions, or habits and therefore that one has a distorted view of the representatives of

other cultures and their communication competence. Ethnocentrism should be overcome by being open-minded and looking for information about other cultures, finally replacing ethnocentrism with ethnorelativism (Lustig & Koester 1993 : 92-3, 98, 101-10, 276). Realizing the existence of such possible barriers might already help an individual to be less inclined to observe the communication process from an ethnocentric perspective. One must also bear in mind that stereotyping can also be positive stereotyping, i.e. labeling a specific group of people for instance hard-working, honest, or always polite.

3. Intercultural Communication Competence: results from previous studies

Almeida's (2004) study consisted of 931 undergraduate students in nine universities in the US who attended communication courses. The study was conducted during the 1990's (Almeida 2004 : 359). The students were asked to write an essay about their self-perceived communicative competence on the first day of the course. Almeida researched three interconnected discursive aspects, namely language use, the communication of beliefs or cognitions and social interaction by examining thematic structures, repetitive patterns of phrasing as well as concept clustering (Almeida 2004 : 359). The analysis revealed different views on communicative competence varying from competence as performance quality and communication competence being physical or intellectual to the concept of communication competence being a social competence. The students appear to see competence in terms of performance that they evaluate in both positive and negative terms (ibid. : 363). Almeida (ibid. : 363) also notes that the aspect of self-consciousness is very important in researching communicative competence. In my opinion most of the people are not aware of the different interconnected and separate aspects of communication competence, or even aware of the whole concept of competence, yet analysing the level of self-consciousness is important. This is due to using a foreign language that tends to hinder people's views on their cultural knowledge and skills. Another interesting empirical study of native versus non-native speakers in initial interaction situations has been conducted by Chen (2003). Chen's study consisted of 60 U.S. students and the results indicate that native speakers whose counterparts were non-

native English–speakers felt the communication to be less smooth and more confusing as to conversation orientation patterns and displaying own involvement.

In the present research to be competent in intercultural communication refers to the linguistic, communicative and cultural skills an individual feels s/he has and the way s/he can, consciously or not, use this information to perform in a given social context.

4. Why study students' perception of their intercultural communication competence?

One can approach intercultural communication competence from various academic disciplines. I am not interested in actual, observable situations in e.g. classrooms, but more in the students' perceptions of themselves as competent intercultural communicators in everyday life contexts. By comparing three different groups of university students: American education students, Finnish communication students and Finnish engineering students, I want to find out if there are any differences in the way the students see themselves as competent communicators. The American students taking part in my research are mainly using English as their mother tongue, whereas the Finnish students are using English as a foreign language. This causes differences in their self-perceived intercultural communication competence because communicating with one's native language is easier than with a foreign language. Another probable cause for differences in self-perceived intercultural communication competence is the amount of culture and communication studies, which might set the Finnish engineering students apart since they do not have to study these topics on a larger scale. One can also assume that even if the culture and communication students should feel competent in intercultural communication situations, there may be aspects (e.g. language skills, personal traits) they feel uncomfortable with.

There are many interesting aspects concerning the comparisons between Finnish and American students. The first interesting aspect is language. If internationalisation causes

the need to sustain one's own culture (Lustig & Koester 1993 : 4), is an individual who has "good" language skills, e.g. English skills, a better self-perceived competency in communication? Another factor is internationalisation, i.e. when people from various different backgrounds (be they linguistic, religious, racial, financial, geographical or any other) co-exist in a given social context. Lustig & Koester (ibid. : 9) talk about "the browning of America" i.e. America becoming more and more interracial, intercultural and multilingual, which in my opinion will have an effect on the answers of the American students as well – the more you are surrounded by other cultures and other languages, or if you are bicultural yourself, the easier you can feel communication to be in some situations.

Lustig & Koester (ibid. : 9) assert that due to the large amounts of foreigners coming to both visit and stay in the USA the need for intercultural communication competence in the USA is stronger than anywhere else. In the educational, university surroundings, intercultural encounters are 50% of the time voluntary (i.e. not in class rooms) (ibid. : 13), so one can assume that the more students know about communication, languages and cultures, the more they want to interact with representatives from other cultures.

5. Explaining the interconnection of culture, communication and languages.

Because the interconnectedness of culture, language and communication is so tight it is impossible to know where the effects of one of the components end. This is why in my opinion it is justified to say that communication is not a phenomenon that can be studied as such (Carey 1988 : 31). We have to combine communication, language and culture in research but we can still e.g. decide which of them is emphasized the most.

According to Philipsen (1989 : 79,91) every culture has its own ways of performing communication and thereby connecting individuals to the community. This means that because each culture has its own way of communicating, each language is shaped differently. But this does not only cover different languages, also dialects, slang and jargon describe the same phenomena in different ways. It is not merely a question of

national or linguistic cultures but of intra-cultural variation as well. Landar (1966 : 135) also sees that language and culture belong together, as he states that the history of a language reflects the history of a culture. Samovar et al. (1981 : 24) comment that culture and communication are inseparable, since culture is the foundation of communication.

Even though communication always takes place in a certain context (Littlejohn 1996 : 18), my research does not have noteworthy contact to a certain communication context (e.g. small group communication, dyadic communication or business communication). The analysed material is naturally subjectively charged. But, objectivity is easier to detain with written answers in the questionnaires than with auditive/non-verbal material, because when interpreting written information, the non-verbal communication, communication context etc. do not interrupt the understanding of and evaluating the information. Yet, the research could be placed in a model presented by Littlejohn (ibid. : 19) and thus ‘create’ a context for it. According to Littlejohn, communication consists of overlapping, but hierarchic levels:

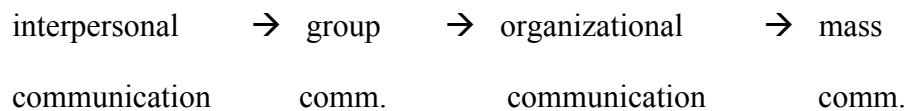


Figure 1.

Here, intercultural communication is seen as the highest part of the before-mentioned levels:

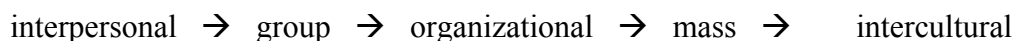


Figure 2.

It is also possible to connect the cultural level to each level separately:

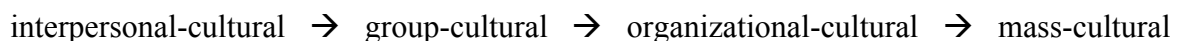


Figure 3.

Sjöblom suggests (2003 : 7) that vertical, i.e. interdisciplinary integration, opens a more profound way of understanding the researched subject itself as well as its connections to other subjects and disciplines. The aim of the study presented in my paper is to connect culture, communication and language study in such a way that a more profound way of understanding speech communication and intercultural communication as an independent and an interdependent, collective discipline is created. The study is based on many views. On the one hand, it is based on structural research tradition, because its data is mostly linguistic and systematic. On the other hand, the starting point for this research is interaction, based on the view that communication is the force that keeps the society on the move and is also a uniting factor for it (Littlejohn 1996 : 16). The interpretative standpoints for this research are subjectivity on the behalf of the researcher and cultural interpretation (ibid. : 17), because this research has still been carried out both according to the western world's value hierarchies, and individual cultural and research value hierarchies.

As Metsämuuronen (2003 : 4) points out, an interdisciplinary approach to a given topic is always positive since approaching a topic from various directions allows the researcher to compare different views from different research areas on the same topic and still being able to emphasize the issues that she/he feels are the most important ones. This is what my research is aiming at: an interdisciplinary study combining language, communication and culture. In my opinion this type of research can be interesting since it can, if successful, enhance understanding of the interconnectedness of culture, communication and language research.

6. Methodology

The questionnaire that I administered to my subjects was divided into five parts. Each of the five segments concentrates on a different aspect of intercultural communication competence situations, but nevertheless the aspects of language, culture and communication are combined. The students were asked to rate their self-perceived

communication competence manifestations (pronunciation, facial expressions, tone, articulation, persuasion, clarity of ideas, and answering questions just to name a few; Cf. Cai & al. 2000) on a scale from one to five, and the language component is linked to all the questions.

The methodology of investigation is thus administering self-report questionnaires and analysing them with SPSS (Statistical Package for Social Sciences), a computer program for social sciences. One question concerning self-analysis is whether it can be objective enough. Here, the respondents are asked to evaluate their own feelings as well as their own intercultural communication competence in situations where some of them (i.e. the Finns) *cannot* use their native language(s). In my opinion self-monitoring can be accurate when one is using a foreign language, since the consciousness of choosing appropriate phrases, sentences and words makes an individual evaluate his/ her own behaviour. Through this kind of evaluation we get information about the way the person perceives social situations himself/herself, and that is as close as we can get as outside observers. Whether the evaluation of one’s behaviour is appropriate or not, the behaviour is, nevertheless, self-conscious and pre-cursoric of behavioural choices.

7. Typical examples from the research corpus

In this section some examples from my corpus are introduced. The answers to the item “*I feel nervous in situations where there are people from different cultures*” are examples of typical answers from the students.

Finnish engineering students	<p><i>(I don’t like interacting with other cultures) that’s just the way it is. Sometimes I forget to think about other people.</i></p> <p><i>I try to be warm because I don’t want to let my possible prejudices show.</i></p> <p><i>Foreign students yes, living standard refugees no.</i></p> <p><i>Only when Arab men attack you on the street.</i></p> <p><i>I try to be warm to all except living standard refugees.</i></p>
------------------------------	--

Finnish communication and culture students	<p><i>When in Rome...you can't please all and you're not supposed to.</i> <i>Meeting representatives of other cultures is interesting but frightening.</i> <i>Friendliness is number one!</i> <i>I am more nervous if the people from other cultures outnumber me.</i></p>
American students	<p><i>I have not never really thought about this.</i> <i>I would try (to be more supportive) if they felt bad.</i> <i>This never really occurred to me.</i> <i>I usually don't have too many encounters with culturally different people.</i> <i>If they (foreigners) are inappropriate when first meeting (I am nervous).</i> <i>Culture does not bother me.</i> <i>People from different cultures rarely bother me.</i> <i>I think the world is too Eurocentric and unappreciated of other cultures.</i></p>

It appears that the Finnish engineering students and the American students feel they are not very mindful of or interested in other cultures in intercultural communication contexts. The Finnish engineering students generally feel they do not belong to the same group as the representatives of other cultures, whereas the American students feel other cultures should try to belong to their American culture. Students appear to see intercultural communication being communication with a foreign language. They generally feel that they can communicate with a foreign language and they rarely mention culture(s) at all. Despite this they still appear to feel that there is something they cannot describe, i.e. some type of prejudices that hinder intercultural communication and therefore, they do not seek out to be in these social situations. Communication students in turn feel they are friendly and accepting even though they may feel nervous in intercultural situations. This seems to be especially true in situations where there are more representatives from the “other” culture(s). Communication students somewhat realize that language skills are not the only necessary skills in intercultural communication situations, and they rely on their communication skills as well. Like engineering and American students, they rarely mention cultural factors in intercultural communication.

A preliminary overall consideration of the examples from my corpus indicates that there are some similarities in all the different student groups and in their perceptions of their own intercultural communication competence. The students who think they do not have sufficient knowledge of foreign languages feel they are lacking skills in intercultural communication competence even if they are motivated and have some knowledge such as different cultural traditions and nonverbal behaviour. Language skills appear to be seen as the key factor in intercultural communication competence, not communication or cultural awareness or skills. The students who have not studied either communication or culture fail to see many differences in the way they communicate in their native language or in foreign languages, but they still feel they are competent intercultural communicators. The Finnish students' lack of motivation towards communication appears to be due to difficulties in pronunciation or perceived grammar skills, and I feel they have too high standards for themselves. What is the reason for the American students' lack of motivation to communicate, I cannot be certain, but it appears to be that they do not feel any need to learn or master foreign languages since their native language is mostly English and they can survive with it around the world. This lack of language skills in turn seems to hinder their willingness to take part in intercultural communication situations, because they do not, like the Finns, feel competent enough. The Finns seem to take the other culture's way of communicating as the standard for the intercultural communication situation, whereas the Americans appear to think representatives of other cultures ought to communicate in the American way.

8. Provisional conclusions

The self-perceived intercultural communication competence of university students was not entirely dependent on using one's native language, but communicating with a foreign language posed some problems to communication motivation. Another probable cause for differences in self-perceived intercultural communication competence is the amount of communication studies that differentiated communication students to feel more

confident and motivated intercultural communication contexts, even if they did not appear to have sufficient foreign language skills.

Internationalisation did not have an effect on the American students taking part in the present study, even though that was anticipated before the analysis of the results. American students did not have more intercultural contacts than the two Finnish student groups, but as the American university students do not represent American university scene completely.

University students have clear problems in defining intercultural communication for themselves. On the one hand they feel they do not know enough about cultures or communication or that they do not have sufficient foreign language skills. However, on the other hand they cannot pinpoint the obstacles in intercultural communication even though they feel they do not need more information or experience on the given topics. Most of the students taking part in the present research appear to be relatively ethnocentric without realizing it. They observe intercultural communication to be communication between national or linguistic cultures. Language skills appear to be seen as the key factor in intercultural communication competence, not communication or cultural awareness or skills. The students who have not studied either communication or culture fail to see many differences in the way they communicate in their native language or in foreign languages, but they still feel they are competent intercultural communicators.

The limitations (Creswell 1994 : 10) of the research that I have discussed in this paper are the relatively small amount of students in the communication studies discipline compared with the number of engineering students. But this limitation is also an advantage, because now almost all the communication students in Finland take part in the research and the picture is more profound. Another limitation is the possibility that all communication students are not able to take part in this study. The possibly small amount of speech communication students may affect the results when compared with a larger amount of other students if not justifiably compensated. Aspects that still have to be analysed further

are first of all the students who have studied communication. The question whether they feel less secure about their communication competence than the students who have not studied communication is an interesting one as far as the usefulness of communication courses is considered. Other intriguing questions to be researched are the possible different levels of intercultural communication competence as well as how individuals use the fragments of culture in order to communicate.

Bibliography

Almeida, E.P. 2004. A Discourse Analysis of Student Perceptions of Their Communication Competence. *Communication Education*. Vol. 53, No 4, October 2004. London : Routledge, 357-64.

Cai, A., R. Wilson & E. Drake 2000. Culture in The Context of Intercultural Negotiation. Individualism – Collectivism And Paths to Interactive Agreements. *Human Communication Research* 26, 591-617.

Carey, J.W. 1988. *Communication as Culture. Essays on Media and Society*. London : Routledge.

Chen, L. 2003. Conversation Orientation and Cognitive Process: A Comparison of U.S. Students in Initial Interaction With Native- Versus Nonnative –Speaking Partners. *Human Communication Research* 29, 182-209.

Creswell, J.W. 1994. *Research Design. Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, CA : SAGE.

Landar, H. 1966. *Language and Culture*. New York : Oxford University Press.

Littlejohn, S.W 1996. *Theories of Human Communication*. Belmont; California : Wadsworth Publishing Company Inc.

Lustig, M.W. & J. Koester 1993. *Intercultural Competence. Interpersonal Communication Across Cultures*. New York : Harper Collins College Publishers.

Metsämuuronen, J. 2003. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki : International Methelp Ky.

Philipsen, G. 1989. Speech and The Communal Function in Four Cultures. In : Ting-Toomey, S. & F. Korzenny (Eds.) 1989, 79-92.

Sjöblom, T. 2003. Norsun kärsä ja loputkin norsusta – käsitteellinen integraation ja aito monitieteellisyys. *Tieteessä tapahtuu* 3/2003, 5-11.

Salwen, M.B. & D.W. Stacks (Eds.) 1996. *An Integrated Approach To Communication Theory And Research*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Samovar, L. & al. 1981. *Understanding intercultural communication*. Belmont, CA : Wadsworth.

Spitzberg, B.H. et al. 1984. *Interpersonal communication competence*. Beverly Hills : SAGE.

Steinfatt, T. & D. Christophel 1996. Intercultural Communication. In : Salwen, M.B. & D.W. Stacks (Eds.) 1996, 317- 334.

Ting-Toomey, S. & F. Korzenny (Eds.) 1989. *Language, Communication and Culture*. SAGE : Newbury Park, CA.

UNESCO Conference on Intercultural Education. 15.-18. June 2003. Jyväskylä, Finland.
CD Rom, Jyväskylä University 2003.

4.

Hot Sicilians and Cold Finns? National stereotypes and intercultural competence: theory and practice.

Sinikka Laakio-Whybrow and Merja Laine

Abstract

Intercultural competence has been introduced as one of the goals of foreign language teaching in the new Finnish senior secondary school curriculum guidelines. Yet, with the many constraints of the hectic course-based studying and the national final exams, many teachers find it difficult to adopt such a new approach in their classes.

Contrary to the more linguistically oriented classroom work, student exchanges provide an ideal opportunity for sensitising students to the many aspects involved in intercultural competence, such as the sub-competences presented by Pauli Kaikkonen, for example.

We will present a small case study done in connection with an EU project, in which we focused on identifying national stereotypes. It involved reciprocal 2-week home-stay visits for 15 students from both countries, which provided the topic of stereotypes concerning family life. It also included pre-visit preparation and discussions, observations during the visit and reflection afterwards. Overall this project gave us teachers useful insights into the need to further develop the more affective and holistic type of foreign language education.

1. Some Background

Language teaching in Finnish senior secondary schools, as elsewhere, too, we imagine, is today a very hectic task, almost exclusively directed to the requirements of a demanding national final examination. In this examination, students' written and mostly passive language skills are tested. Fortunately, with the emergence of a more communicative approach since the 80s, spoken skills have now been given more attention, but still, they are not tested in the national exam. Thus, despite individual teachers' attempts and efforts to widen the concept of language skills, and introduce some ideas of intercultural communication, in practice, this means the exam still, in effect, ties our hands.

However, since Finland joined the EU in 1995, established ideas in foreign language teaching are changing. For example, in 2001 the Council of Europe published the

Common European Framework of Reference for Languages, which, among other things, aims “to promote plurilingualism and pluriculturalism among citizens in order to combat intolerance and xenophobia by improving communication and mutual understanding between individuals”. Moreover, the EU has given schools access to various programmes of intercultural exchanges, which Finnish schools especially have keenly participated in. Further, the new senior secondary school national curriculum guidelines in Finland, influenced by the Common European Framework, actually mention intercultural communication skills as one of the goals for foreign language learning.

But, what does all this mean in practice in Finnish schools then? Well, perhaps just new guideline buzzwords only, which quickly become almost meaningless in real everyday schoolwork. It is commonly thought that simply teaching and learning a foreign language – spiced with the occasional cultural trivia – will automatically make students interculturally competent. Unfortunately, though, this does not appear to be the case.

We have both been in foreign language teaching for some time now. This means that we come to this discussion of intercultural learning through a very much pragmatic, i.e. hands-on approach. Our objective with this small case study is that, hopefully not too long in the future, new approaches and methods can be developed for effective foreign language education in schools.

2. Intercultural competence

What do we understand by intercultural communication skills or intercultural competence? Some in-service training has been provided for language teachers on intercultural communication and competence, but regrettably, very few teachers seem to attend these courses, whereas a course on national exam requirements is usually oversubscribed.

From the University of Jyväskylä in Finland, Pauli Kaikkonen is one of the forerunners in the field of developing students' intercultural competence, and has lectured on it to language teachers on several occasions.

He identifies eight sub-goals or sub-competences which contribute to the development of this competence:

1. the ability to show respect for a person of a different cultural background, i.e. the ability to express respect and positive regard for another person
2. an appropriate interaction posture, meaning above all the ability to respond to others in descriptive, non-evaluative and non-judgemental ways
3. a new orientation to knowledge, especially to the terms people use to explain themselves and their world
4. the all-important quality of empathy, the capacity to behave as if one understands the world as others do
5. knowledge of task role behaviour, i.e. behaviours that involve the initiation of ideas in the context of group problem-solving activities
6. similarly, knowledge of relational role behaviour, i.e. behaviours associated with interpersonal harmony and mediation
7. the ability to manage interaction, requiring skills in regulating conversation and managing nonverbal communication
8. last but not least, tolerance of ambiguity, i.e. the ability to react to new and ambiguous situations with little visible discomfort

(Kohonen et al. 2001 : 67)

Respect, non-judgemental responses, empathy, group problem-solving, mediation, nonverbal communication, tolerance of ambiguity ... all of which, you will note, are very different goals from the traditional vocabulary and grammar-based linguistic goals of foreign language learning, and consequently usually not actively tackled in classroom situations. Indeed, too much time is still taken with slotting words into boxes in ready-written textbook exercises or merely translating set sentences.

You will notice that many of these goals are connected with the more affective dimension of language learning, an area almost totally neglected in the classroom for various reasons (for example, lack of time, lack of consistent teacher training and methodology, lack of knowledge). Yet, during our student exchanges, it was precisely these types of

competences that we found our students desperately struggled with. Of note is that their SCHOOL knowledge of a foreign language may be excellent, but many of them still find it extremely hard to deal with the strong emotions they experience in the actual real use of the language in intercultural encounters. But it is not just students - it must be admitted that the same is sometimes true about us teachers, too!

It was with all this in mind then that we decided to work on a small case study in connection with our Comenius Lingua project last year. We have found that intercultural projects, such as the ones offered by the EU, give language teachers, otherwise constrained by the structure of the present school system, a good starting point. Our little experiment, although not a study in any real academic sense, was our first step to think of methods how to prepare students, not only for tests, but for life in more and more intercultural contexts.

3. A Small Case Study

3.1 Practical arrangements

The EU offers schools two different types of projects, coordinated in Finland by CIMO as the national agency. One, the Comenius 1 School Project, involves a minimum of 3 European schools working on a common theme for a maximum of three years. EU funding is given to mainly teacher meetings, although student exchanges are also arranged with private funding (e.g. through fundraising at schools). The other type, the Comenius 1 Language Project, is between two schools only. Under the guidelines of these Lingua projects, in addition to working on a chosen theme, both groups must also study the basics of each other's language – 20 hours respectively. This project includes a 2-week reciprocal visit, with all travel costs paid by the EU. This makes these projects quite sought-after, since with full timetables and loaded curricula, fund-raising for 'lukio'¹ students is impractical. What's more, the EU funding gives every student, irrespective of the financial status of their family, an equal chance to participate in the

¹ High school in Finnish.

exchange. For both project types, EU funding is also available for teachers' preparatory visits to plan the outline of the project. For schools without an existing international network of partners there are a few Internet partner searching services where schools seeking partners can register, and joining the CIMO mailing list also gives information about many European schools looking for partners.

Our partner school was found far south in the town of Sciacca in Sicily. Just looking at the location of our two towns, the European north and south dimension, may automatically bring many stereotypical associations to mind perhaps. In our two schools, project groups were set up – exactly identical in numbers: 14 girls and 1 boy from both schools. The majority of them were 16-17 years old.

Unfortunately, our present module-based school system does not allow much time for extra-curricular projects like these. With constantly changing groups, teachers are unable to meet any one group regularly for more than 6-7 weeks, which, of course, is not sufficient. Our solution for the last two years has been to set up an optional international group that meets regularly throughout the school year, for one hour a week. This weekly hour is mainly needed for the practical preparations of the visits. From a teacher's point of view, suddenly becoming tour operators, travel agents, interpreters, bankers, caterers, nurses, substitute mothers and so on, on top of our daily duties as teachers, sure is interesting, but considerably demanding, too.

This is why in this particular project, we chose to only focus on one aspect of intercultural communication - that is awareness of stereotypes. Since our students stayed with Sicilian families, stereotypes concerning family life seemed a natural choice.

3.2 Pre-journey preparation

To sensitise students to become aware of stereotypical ideas, we met our group for some pre-journey preparation. Students were first asked to think of what a typical Finnish

family is like. Stereotypical descriptions soon arose, that is father, mother, 1-2 children, two cars, nice home etc.

After working in small groups telling each other about their actual own families it quickly revealed that Finnish reality does not actually correspond with the stereotypical image they had instantly first thought of. Reflection on the reasons for this was quite fruitful, as students were able to give many explanations for the variety of families in Finland.

Then we moved on to preconceptions of family life in Sicily. Soon enough, lots of stereotypes were listed – from housewife mothers to noisiness and strict Catholic discipline for children, to mention but a few. We then asked where these ideas came from. Students mentioned their previous visits to the Mediterranean region, TV and films, what our Italian language assistant had told them, or simply that they just had such a feeling. We then delving deeper into these initial preconceptions we posited the idea that possibly their family and circumstances could be just as varied as indeed their own transpired to be.

For the two-week stay in Sicily students were given the assignment to observe family life and keep a personal journal, in which they were asked to record not only what they observed, but also to try and reflect on why things were as they were.

4. What Was Learned?

Since we knew from previous experiences that when abroad, students often lack the motivation for journal writing, we asked our Sicilian partners to give some time every day for us to have a group feedback meeting. The plan was to give students the time to write their personal journals, go through the students' observations together and give them a chance to vent their emotions and any frustrations they might have encountered.

In practise though, as these projects often go, our hosts had prepared such a busy schedule for us that, in the end, we only had a chance to talk to our whole group just 3-4 times during the two weeks, and even then, usually during the bus trips to various cultural visits.

On return back in Finland we discovered only about half of our students had completed their assignment, but at least we had several reflection sessions with them.

When it comes to the initial stereotypes considered about family life in Sicily, we feel quite confident that all our students soon realised that obviously there is not only one type of typical Sicilian family, but, just as anywhere, there is a wide variety of different families and homes. For example, although some families did have big family dinners every night, as might be believed, in others mothers went to work, and the family hardly sat down for a meal together, but only grabbed a panini-sandwich or a piece of pizza every now and then. And as for the strict Catholic discipline, that was soon proved incorrect for some youngsters, when during the annual 5-day carnival partying in the streets went on all through the night.

Of course, you may think such a conclusion should be obvious, but as our project shows this is not so. So, for even this simple little revelation, such EU-sponsored exchanges then are utterly essential for even the basic level of intercultural competence practicality.

And as for us teachers? This experience certainly made us very keen to try to develop methods to prepare students more effectively and better for their intercultural encounters. Many of the minor incidents gave us insights into the kinds of things that need to be tackled in future projects.

For example:

- 1) How to escape automatic ethnocentrism and share each other's cultures without it turning into a fierce competition about which country is better? We even had students competing singing national anthems during one bus trip!

- 2) How to balance the more touristy traveller approach with more collaborative work in these projects? The so-called ‘infantilising hospitality’ is very common among European teachers.
- 3) Linked to the previous question: how to encourage true collaboration? Too often there are as many different goals and agendas as there are partners in these projects?

AND

- 4) How to enlighten school administrators that such work is of value, and not the free-time hobby of a couple of oddball language teachers? Put more directly, how to get financial and other support.

To conclude, when it comes to natural stereotypes, naturally, beware of obvious ones, but, from our pragmatic point of view, to make sense of the world around us, realise that often it is sensible to identify possible ‘TENDENCIES’, yet not confuse these with rigid stereotypes, when preparing students for intercultural encounters.

References

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2001. Strasbourg : Council of Europe, Language Policy Division.

Kohonen, V., Jaatinen R., Kaikkonen, P. and J. Lehtovaara 2001. *Experiential learning in foreign language education.* Harlow: Pearson Education Limited.

Immigrant Children and their Experienced Relationship of their Two Languages.

Tuija Niemi

Abstract

This paper presents a qualitative action research which focuses on exploring how Finnish as a second language of immigrant children develops during class 1 and also how the bilinguality of these children emerges. The theoretical background of the study is based mainly on theories of bilinguality and second-language learning and language is understood to be cultural in nature. The research material was gathered during the school year 2000-2001 mainly by testing children's language skills in Finnish. The children were also interviewed and observed in classroom situations, teacher evaluations were gathered, and the researcher kept a learning diary. The material was analysed according to the principles of content analysis. The immigrant children developed their skills in all aspects of language strongly during their first school year. All in all class 1 provided everyone with adequate skills to continue, even though problems in the area of academic language proficiency are likely to emerge later on. The mother tongue is very important for all of the children; however, the first school year seems to socialise children to use more Finnish. In this paper I will shortly introduce the basic frame lines of the study. Then I will mainly concentrate on the children's experienced relationships of their two languages.

1. Introduction

Two languages, two cultures, two systems to figure out – the daily life of immigrant children. How do they manage and what kind of aspects does the second language learning contain? And even more importantly, how do these children experience their bilinguality?

These questions were the main issues when I started to collect data for my dissertation. My dissertation is a qualitative action research which focuses on how immigrant children develop Finnish as a second language during class 1 and how the bilinguality of these children emerges (see Lehtinen 2002). The theoretical background of the study is based mainly on theories of bilinguality and second language learning and language is

understood to be cultural in nature. The research material was gathered during the school year 2000-2001 mainly by testing 21 children's language skills in Finnish in the areas of speaking, listening, language awareness, reading and writing, but also interviews and observations in classroom situations were included. The Finnish language tests were conducted by using the Diagnostic tests 1-2 of the Centre for Learning Research at the University of Turku (Poskiparta et al. 1994 ; Vauras et al. 1995). The interviews were constructed based on the theoretical background of the study and they took place three times during the school year. To increase the validity of the study teacher evaluations were gathered, too. All the material was analysed according to the principles of content analysis.

In this article I will focus on the data gathered mainly by interviewing children. However, first I will outline language education given to immigrant children in Finland as background for my study. Then I will concentrate on describing the relationship between the two languages as experienced by the children. In every chapter I will first outline shortly the theoretical issues on which the interview questions were based and then analyse the answers given.

2. Language education for immigrant children in Finland

The basic principles for teaching immigrant children are set out in the educational legislation and in the National Curriculum Framework. The 1998 Education Act (628/1998) defines the basis for the education of immigrant children. The local education authorities can offer extra tuition and preparatory teaching (section 2, §5), and this teaching is expected to last half a year (section 4, §9). If a parent/guardian so wishes, a language other than Finnish may be taught as a mother tongue (section 4, §12).

Teaching and learning Finnish as a second language begins when the child comes to the country and starts attending preparatory teaching. A preparatory teaching period aims to provide the skills needed for studying in ordinary mainstream classes (National

Curriculum Framework 2004 : 311-312). After the preparatory teaching period the immigrant pupils are integrated into mainstream classes and begin to study Finnish as a second language. The aim is that the pupils should have skills necessary to work and study in a Finnish-speaking environment. At first the pupils concentrate on the vocabulary needed daily, on the basic grammatical structures of Finnish and on some features of Finnish culture. In later stages, they develop what they have learned so far, and the subjects of study become wider. The aims and objectives are described as criterion-referenced levels and are not connected with specified grades or ages. (ibid. : 96-98)

The National Curriculum Framework of 2004 deals with immigrant issues in many ways, as did the previous curriculum framework of 1994. Multiculturalism is one of the basic values to be followed, and frames are established for teaching Finnish as a second language as well as the immigrant's mother tongue. Evaluation of immigrant children is discussed separately. Language is seen as one of the basic elements for immigrant children to form their identity. These children also have the right to grow up as members both of their own cultural community and of Finnish society. (National Curriculum Framework 2004 : 12, 36, 96-98, 265, 305-308) The aim is functional bilingualism, which means the ability to use two (or more) languages in educational settings and later at work. Language proficiency should be at a level at which an individual can communicate and handle knowledge. (Martin 1999 : 92) The National Curriculum Framework was revised in 2004 and it must be put into practise in every school by the latest in August 2006. The frames for teaching immigrant children have been defined now even more closely than in the previous curriculum framework of 1994 although the basic spirit in both documents is rather similar; for example, the proficiency levels for learning Finnish as a second language are being defined in both documents.

3. Experiences on languages: nice and easy or rather difficult?

To be able to experience different languages and their influence in life, the person needs to know different languages at some level. Definitions of bilingualism vary a lot. It is a wide concept that basically means that the person has knowledge of two or more languages. The level of proficiency may differ and the two languages can be learned in different ways, but the main feature is that the languages are used daily. (Wei 2000a: 7-8; Weidinger 2001a : 84) In everyday life bilingual persons can be seen functioning on a language continuum where on the one end he uses one language with a monolingual person, and on the other end he has the possibility to use both languages with another bilingual (Grosjean 2000 : 445-446).

Bilinguality of the studied children was explored in the interviews by asking the children which languages they knew and what their emotional relationship to them was. The languages mentioned always included the mother tongue of the child and Finnish, but quite often also some knowledge of English. Mentioning English probably reflects the position of English as a *lingua franca* which even children notice by seeing and hearing English in their daily lives. The mother tongue was usually mentioned as an easier language to speak and understand. Comments like “Then I know straight away what is said” were common at this point of the interviews. However, most of the children thought that Finnish was easier to read and write. This is understandable because the children learnt to read and write in Finnish at school whereas the mother tongue teaching did not necessarily include any reading or writing at this point. None of the languages was mentioned as difficult and both Finnish and their mother tongue were considered to be nice. This may be a defensive approach in some cases, but might as well reveal the basic situation in the lives of these children: it’s natural to have two languages in life and to deal with them the best one can.

4. The use of languages in daily life

In daily life bilinguals use their languages for different purposes. The use of language is moulded by the society: how and for what purpose a person uses a language. The use of language can therefore be either external or internal. External use of language is affected by language contacts and their quality, i.e. how often and for how long language is used, is there pressure to use a language; language used at home, in a certain community, at school, in media etc. Internal purposes for language use have no communicative purpose (thinking, counting, praying, dreaming, writing a diary etc.). (Mackey 2000 : 29-36)

To explore the use of language children were given certain exemplary situations to think about and the conclusions were drawn based on their answers as well as on observations. The use of languages seems to follow a rather typical way for immigrants also among children. They used mother tongue at home and Finnish at school. During the school year a shift towards using Finnish at home with elder siblings occurred. Most of the children had friends from both language groups but school was clearly a Finnish-speaking zone: even if the child shared the mother tongue with one of his classmates, they spoke Finnish in the class. This is probably explained by group dynamics: the children want to be full members of the class and they realize this by using Finnish instead of their mother tongue.

To capture the mental use of languages the language they used when thinking was asked in the interviews. There seemed to be a shift towards using both languages in thinking. One child put this into words: “I first think in Russian and then I know what I am supposed to do”. The two languages (mother tongue and Finnish) seem to be both activated in the thinking process although this is difficult to prove exactly.

5. Language choice and code-switching: can it be a conscious choice?

In their use of language bilinguals may resort to language choice and code-switching. Language choice is used for maintaining or reconstructing (ethnic) relationships (Wei 2000a : 15) and when done consciously it is a way of using power in a bi- or multilingual community (Myers-Scotton 2000 : 157). Personal motives, assumed results, social network (membership of a group), topic of conversation, media, situation etc. always affect the language choice (ibid. : 159, 162 ; Kramsch 1998 : 70-71 ; Wei et al. 2000 : 208 ; Fishman 2000 : 90-92, 96-97). When asking the children in my study it seemed that contextual clues were the most important factors influencing the language choice. For example, when asked which language would a child prefer when needing to tell something clearly and thoroughly to another person, the question “To whom?” arises. Therefore language choice is based on pragmatic elements and is not yet a conscious way of e.g. using power.

The concept of code-switching is also related to language choice. Code-switching is a short-term change of language where the person uses two or more languages in the same discourse (Lüdi 1996 : 242 ; Myers-Scotton & Jake 2000 : 281). Code-switching can be either intrasentential or intersentential (Clyne 2000 : 258 ; Halmari & Cooper 1998 : 85 ; Myers-Scotton & Jake 2000 : 281). In code-switching both languages are activated, but in different ways: one language is dominant. The matrix language sets the grammatical frames of the discourse where the other language is used for one word, for a phrase or for a sentence. (Clyne 2000 : 258 ; Grosjean 2000 : 446-447 ; Myers-Scotton & Jake 2000 : 282) As a whole, code-switching can be seen as a communication strategy and a part of the pragmatic competence of a bilingual (Adendorff 1996 : 389). Perhaps surprisingly, code-switching was very seldom used by the children in our study. Even a simple question of teaching the interviewer how to say hello in a child’s mother tongue was demanding to some children. It was easier for the children to describe the situations when the two languages are mixed up. This happened mainly in speaking and writing. Comments like “Letters go all wrong” showed the practical elements being crucial in the daily life.

6. Language awareness: what is language and how should it be used?

Language awareness is a concept that describes the knowledge of language as such, its attributes, the ways language functions and the ways it is used in a community (Wei 2000b : 496-497). The pragmatic language awareness implies especially the pragmatic understanding of how language is used in different situations and it is apparent in the verbal behaviour of an individual (Sajavaara et al. 1999 : 220). A bilingual child faces also the challenge of figuring out the differences and similarities of the two languages in order to be able to participate in both communities as a full member of the group.

Language awareness of the children was explored by asking them to describe the differences between the two languages and explain certain linguistic concepts that they had had in their teaching. Differences between languages were difficult to explain for most of the children. The children noted mainly very concrete things: certain sounds are different, the direction of reading is different or the letters in writing differ. All in all differences in writing were easier to describe as the children were able to explain the hand-writing styles.

The concepts children were asked to explain were *letter, syllable, word, sentence, text, language, mother tongue and foreign language*. A letter was explained to be something used in writing and many children gave examples by listing letters. Finnish as a language has a very strong syllable structure and therefore syllable is a crucial concept for children to understand. The most common answer was to describe syllable as a hyphen. Some children gave examples of how to divide a certain word into syllables. Thus the concept of syllable was understood technically rather than the process in itself.

Concepts of *word, sentence* and *text* were all rather difficult to explain and many children could not give any descriptions of these concepts. A word was connected to something one writes when the teacher dictates or something one can say. Three children described a word as a whole. A sentence was a unit including more than one word or it was described as a very long word. A text was explained to be something on a paper or in a

book. It could also be something that was read or written. Two children referred to media. One related text to television's subtitles and another one to the Internet and the things one can print.

The most common way of explaining the concepts of *mother tongue* and *foreign language* was to name a certain language as such. Language was also understood to be something spoken. Mother tongue was explained by giving the name of one's own mother tongue as an example or by defining it as one's own language. Foreign language was a more difficult concept and by describing it children named both Finnish and their own mother tongue as such. Some were able to connect this also to the fact that someone cannot speak the language in question.

All in all children's descriptions reflect that they have not reach the conceptual level of thinking. They connect their experiences and explanations to concrete observations which is typical to this age group. Despite of this they may be confident language users in their actions, but naturally this could not be proved based on the interviews.

7. Experiences on learning languages - reflections on different situations

It is rather difficult to study and verify what the factors influencing second language learning are. However, it is commonly thought that first language (L1), language input, social factors (e.g. the level of acculturation, demographic issues, teaching of L2) and psychological factors (e.g. learner's attitudes, motivation, age, cognitive style and personality) affect the learning of second language. In what way and how much these factors mould the learning is often discussed. (Lalleman 1996 : 6, 21-28 ; Düwell 1989 : 133-134 ; Edmondson & House 1993 : 178-196 ; Huneke & Steinig 1997 : 12-18 ; Weidinger 2001a : 149-151 ; Collier 1995 : 1-3; Extra & Verhoeven 1994b : 10 ; Ellis 1994 : 23-37, 194, 473 ; Dittmar 1997 : 110-116) The same factors can be seen to influence the learning of the mother tongue, too, although the emphasis on different factors may vary. In this study children's experiences on learning languages were

explored by asking them how they experienced the mother tongue teaching, the learning of reading and writing in Finnish and the learning environment in a Finnish-speaking school.

13 out of the 21 children attended mother tongue lessons during their first school year. All of them were eager to tell about the lessons and they found them very nice. Typical comments were “There I understand all that is said” and “I’ve learnt new words and to read”. Especially reading and writing in mother tongue was important to the children.

Learning how to read in Finnish was also considered very important among all the children. The main things were the ability to learn through reading, to figure out the written advise and to read for pleasure. Some children commented for example “Now I can read books on my own”. The importance of writing in Finnish was not that clear to the children. They thought that they could write, but writing was mainly only for school purposes or it would become important when one is an adult.

The psychological learning environment of an immigrant child is shaped by how well the child can understand the second language spoken in that environment. One of the children described the situation as follows: “Sometimes I don’t know the words well. Then I don’t put my hand up, I just think about those words and I keep my hand down”. This reflects the fact that immigrant children do not always want to show their inadequate language knowledge or they do not know how to show it. However, they may have different types of strategies to cope with these situations (e.g. looking at what the others are doing, looking very busy but getting nothing done, reading the advise again). Usually the problem of understanding was related to vocabulary or to the morpho-syntactic relations. Important things to learn were reading, writing better and learning more Finnish, their mother tongue or other languages.

8. Conclusions

The children developed their skills in all aspects of language learning (reading, writing, listening, speaking, language awareness) strongly during class 1. Class 1 also provided everyone adequate skills to continue although gaining academic language proficiency later on may be challenging.

The mother tongue was very important to all of the children and this remains so all through school. School seems to socialize the children towards using more and more Finnish. They described their mother tongue as nice and comfortable. Some children also connected the language strongly to their identity (describing their mother tongue as my or our own language). However, mother tongue is clearly a language used at home and in free time, but not at school except the mother tongue lessons. The mother tongue teachers were aware that the knowledge of Finnish influences the mother tongue skills.

The use of languages is diglossic (Ferguson 2000 : 65): mother tongue is used at home whereas Finnish as a second language is used at school and in other situations. Some confident-wrong-answering was noticed when children told about their use of languages. For example one girl told that she writes a diary in her mother tongue even though she could not write at all in her mother tongue. This is probably a communication strategy used to hide the difficulties in understanding (see also Tarone & Yule 1989 : 141-143).

Verbalizing the knowledge about language is rather demanding for children. However, the children may already be competent in a language even if their metalinguistic awareness has not reached a sufficient level (see also Sajavaara et al. 1999 : 226-227). This can be explained by the thinking skills of this age group, but also by the fact that academic language proficiency has not developed yet.

No active language choosing could be observed among the children. This might be due to the social need to belong to a group (i.e. Finnish-speaking class) as this type of social factors have been seen to influence the language choices a lot (Wei et al. 2000 : 208 ;

Fishman 2000 : 90-92). The school as an institution supports strongly the use of Finnish and therefore the contextual clues children rely on lead them to use Finnish instead of their mother tongue. Based on the interviews conducted it seems that during the first school year children choose a language merely based on the context and not consciously.

Is it worrying that the first school year seems to socialize children towards using more Finnish? It could be, but in all the studied cases the mother tongue is left aside and remains only secondary in a child's life. Therefore one could also see that the bilingualism of the children is activated in a new way during the first school year. Similar features have also been discovered in other studies (see Pease-Alvarez 1993 and Paulston 1994 : 12-20). The learning of a first language (mother tongue) and a second language (in this case Finnish) at school do not have equal status. Finnish is taught seven hours per week in class 1 whereas a mother tongue is taught from only one to two lessons a week (if tuition is given at all). Therefore it is natural that for example reading and writing skills develop more strongly in Finnish. As the socio-cultural context influences language learning a lot (Collier 1995) and as language learning is also about acquiring the discourses of the language and culture in question (Hansen-Strain 1994 : 285) it is natural that socializing towards using more Finnish takes place. The question for the future is therefore how to promote all the languages at school and especially how to promote different mother tongues and their learning at school.

References

Adendorff, R.D. 1996. The Functions of Code Switching Among High School Teachers and Students in KwaZulu and Implications for Teacher Education. In : Bailey, K.M. & D. Nunan (Eds.) 1996, 388-406.

Bailey, K.M. & D. Nunan (Eds.) 1996. *Voices From the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Bausch, K.-L. (Ed.) 1989. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Francke Verlag.

Clyne, M. 2000 [1987]. Constraints on Code-Switching: How Universal Are They? In : Wei, L. (ed.) 2000c, 257-280.

Collier, V.P. 1995. Acquiring a Second Language for School. *National Clearinghouse for Bilingual Education* 1 (4). <http://www.ncbe.gwu.edu/ncbepubs/directions/04.htm>, viewed on 14 June 2001.

Cumming, A.H. (Ed.) 1994. *Bilingual Performance in Reading and Writing*. Ann Arbor : Language Learning.

Dittmar, N. 1997. Was lernt der Lerner und warum? Was 'DaF'-Lehrer schon immer über den Zweitspracherwerb wissen wollten. In : Dittmar, N. & M. Rost-Roth (Eds.) 1997, 107-139.

Dittmar, N. & M. Rost-Roth (Eds.) 1997. *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Methoden und Perspektiven einer akademischen Disziplin*. Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache. Band 52. 2nd edition. Frankfurt am Main : Peter Lang.

Düwell, H. 1989. Der Fremdsprachenlerner. In : Bausch, K.-L. (Ed.) 1989, 132-136.

Edmondson, W. & J. House 1993. *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen : Francke Verlag.

Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Extra, G. & L. Verhoeven (Eds.) 1994a. *The Cross-Linguistic Study of Bilingual Development. Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. Verhandelingen. Afd. Letterkunde. Nieuwe Reeks deel 158.* Amsterdam : North-Holland.

Extra, G. & L. Verhoeven 1994b. Cross-Linguistic Perspectives on Bilingual Development. In : Extra, G. & L. Verhoeven (Eds.) 1994a, 7-23.

Ferguson, C.A. 2000 [1959]. Diglossia. In : Wei, L. (Ed.) 2000c, 65-80.

Finnish Education Act 628/1998. S.1.

Finnish National Curriculum Framework. 1994. Helsinki : Painatuskeskus.

Finnish National Curriculum Framework. 2004. Vammala : Vammalan Kirjapaino Oy.

Fishman, J.A. 2000 [1965]. Who Speaks What Language to Whom and When? In : Wei, L. (Ed.) 2000c, 89-106.

Goebel, H. et al. (Eds.) 1996. *Kontaktlinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* 1. Halbband. Berlin : Walter de Gruyter.

Grosjean, F. 2000 [1997]. Processing Mixed Language: Issues, Findings, and Models. In : Wei, L. (Ed.) 2000c, 443-469.

Halmari, H. & R. Cooper 1998. Patterns of English-Finnish Codeswitching in Finland and in the United States. In : Luukka, M.-R. & al. (Eds.) 1998, 85-99.

Hansen-Strain, L. 1994. Orality/Literacy and Group Differences in Second-Language Acquisition. In : Cumming, A.H. (Ed.) 1994, 283-305.

Huneke, H.-W. & W. Steinig 1997. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin : Erich Schmidt Verlag.

Jordens, P. & J. Lalleman (Eds.) 1996. *Investigating Second Language Acquisition*. Berlin : Mouton de Gruyter.

Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford : Oxford University Press.

Lalleman, J. 1996. The State of the Art in Second Language Acquisition Research. In : Jordens, P. & J. Lalleman (Eds.) 1996, 3-53.

Lehtinen, T. 2002. *Oppia kieli kaikki – Maahanmuuttajalasten suomen kielen kehitys ja kaksikielisyys peruskoulun ensimmäisellä luokalla*. Turun yliopisto C:181.

Lüdi, G. 1996. Mehrsprachigkeit. In : Goebel, H. et al.(Eds.) 1996, 233-245.

Luukka, M.-R, S. Salla & H. Dufva (Eds.) 1998. *Puolin ja toisin. AFinLAN vuosikirja 1998*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja no. 56. Jyväskylä.

Mackey, W.F. 2000 [1962]. The Description of Bilingualism. In : Wei, L. (Ed.) 2000c, 26-54.

Martin, M. 1999. Suomen kieli monikulttuurisessa koulussa. In : Matinheikki-Kokko, K. (Ed.) 1999, 84-95.

Matinheikki-Kokko, K. (Ed.) 1999. *Monikulttuurinen koulutus – perusteita ja kokemuksia*. Opetushallitus. Helsinki : Hakapaino.

Myers-Scotton, C. 2000 [1988]. Code-Switching as Indexical of Social Negotiations. In : Wei, L. (Ed.) 2000c, 137-165.

Myers-Scotton, C. & J.L. Jake 2000 [1995]. Matching Lemmas in a Bilingual Language Competence and Production Model: Evidence from Intrasentential Code-Switching. In : Wei, L. (Ed.) 2000c, 281-320.

Paulston, C.B. 1994. *Linguistic Minorities in Multilingual Settings: Implications for Language Policies*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.

Pease-Alvarez, L. 1993. *Moving In and Out of Bilingualism: Investigating Native Language Maintenance and Shift in Mexican-Descent Children*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Research Report 6. <http://www.ncbe.gwu.edu/miscpubs/ncrcdssl/rr6/>, viewed on 14 June 2001.

Pietilä, P. & O.-P. Salo (Eds.) 1999. *Multiple Languages – Multiple Perspectives. Texts on Language Teaching and Linguistic Research. AFinLA Yearbook 1999*. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen (AFinLA) julkaisuja No. 57. Jyväskylä : Soveltavan kielentutkimuksen keskus.

Poskiparta, E., P. Niemi & J. Lepola 1994. *Diagnostiset testit 1. Lukeminen ja kirjoittaminen*. Käsikirja 1 Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuun Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun Yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Sajavaara, K. et al. 1999. Children's Metalinguistic Awareness in L1 and L2: a Sociocognitive Perspective. In : Pietilä, P. & O.-P. Salo (Eds.) 1999, 218-227.

Tarone, E. & G. Yule 1989. *Focus on the Language Learner. Approaches to Identifying and Meeting the Needs of Second Language Learners*. Oxford : Oxford University Press.

Vauras, M., H. Mäki, M. Dufva & S. Hämäläinen 1995. *Diagnostiset testit 2. Kuullun ja luetun ymmärtäminen*. Käsikirja 2 Oppimistutkimuksen keskuksen julkaisuun Kognitiivisten taitojen ja motivaation arviointi koulutulokkailla ja 1. luokan oppilailla. Turun Yliopisto. Oppimistutkimuksen keskus.

Wei, L. 2000a. Dimensions of Bilingualism. In : Wei 2000c, 3-25.

Wei, L. 2000b. Glossary. In : Wei 2000c, 494-499.

Wei, L. (Ed.) 2000c. *The Bilingualism Reader*. London : Routledge.

Wei, L. et al. 2000 [1992]. A Two-Step Sociolinguistic Analysis of Code-Switching and Language Choice: the Example of a Bilingual Chinese Community in Britain. In : Wei, L. (Ed.) 2000c, 188-209.

Weidinger, W. 2001a. Bilingualität und Schule aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In : Weidinger, W. (Ed.) 2001b, 80-161.

Weidinger, W. (Ed.) 2001b. *Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde*. Vienna : Öbv&hpt VerlagsgmbH & Co. KG.

L’interculturel dans la formation des enseignants et les cursus scolaires – contexte suédophone de Finlande et de la ville d’Åbo (Turku)

Mia Panisse

Résumé

Une mise en pratique de l’interculturel dans l’enseignement exige des savoirs souvent complexes sur les différentes facettes de ce que peut englober le concept d’interculturel. Cet article se concentre sur la formation initiale des enseignants dans le monde suédophone de Finlande pour examiner les théories et méthodes dispensées dans le cadre de leur formation initiale en vue de gérer la diversité en classe. L’étude portera également sur la part de l’interculturel dans les programmes d’enseignement nationaux et locaux. Nous arguons qu’il manque un lien entre la formation et les savoirs exigés pour une pratique consciemment appliquée en classe.

Abstract

The application of an intercultural approach in teaching requires complex knowledge of the various dimensions that the concept “intercultural communication” can enclose. This paper focuses on the teacher training programme that the Swedish-speaking teachers in Finland complete. The aim is to determine what theories and methods are provided during the teacher training process with respect to intercultural diversity in class. The article will also examine which components of the intercultural approach are put forward on the national curricula and local syllabi. I will argue that a link is lacking between the programme and the knowledge required for a conscious application of the intercultural approach in class.

1. Introduction

Les enseignants, quel que soit l’établissement dans lequel ils exercent, sont de plus en plus confrontés à une situation de diversité culturelle dans leurs classes. Pendant les dix dernières années, le nombre d’enfants immigrés dans la classe finlandaise a été multiplié par trois : en 1992, le nombre d’élèves d’origine immigrée était de 4945, en 2002, ils étaient 15 105 (Undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen och grundläggande utbildning för invandrare höstterminen 2003). Ainsi en 2001, 3 % des

élèves de l'école de base¹ étaient d'origine étrangère. Même si le taux est faible à l'échelle européenne (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Finland. National description. (IICND) 2003/2004) il y a des écoles où 60 % des élèves sont d'origine immigrée. Par conséquent, les enseignants font face à une situation qui nécessite une connaissance de concepts relatifs à la gestion d'une rencontre interculturelle et à la préparation des élèves à la vie dans une société pluraliste et multiculturelle. L'étude qui suit ne rendra pas raison d'une situation au niveau national, mais mettra en lumière le contexte d'une minorité linguistique, à savoir celle des suédophones de Finlande². En parlant des relations suscitées par le contact avec l'étranger dans l'univers scolaire, nous entendons par le terme d'interculturel "l'ensemble des processus destinés à établir des relations entre des cultures différentes" (*Integrating Immigrant Children into Schools in Europe* (IICSE) 2004 : 57)³.

La tâche des enseignants est complexifiée par le fait que nous sommes tous "pluriculturels" dans le sens où l'identité de chacun, quelle que soit l'appartenance culturelle, a "par nature une dimension dynamique et plurielle" (Abdallah-Preteuille 2004 : 40) et que la construction de l'individu dans une perspective ontologique est inextricablement liée à une représentation de l'altérité (Ricœur 1990 : 380-393). Voici donc les deux définitions de la notion d'interculturel qui encadreront notre étude.

Les questions auxquelles nous cherchons une réponse sont les suivantes : quelles compétences pédagogiques la formation dispense-t-elle aux futurs enseignants suédophones de Finlande pour gérer l'hétérogénéité dans la classe ? Autrement dit : quelles méthodes, activités et réflexions pédagogiques interculturelles leur sont offertes dans le cadre de leur formation initiale ? Y a-t-il un programme d'intervention en milieu interculturel consciemment appliqué dans le cursus des futurs professeurs ? Dans un

¹ Les neuf premières années de la scolarité obligatoire finlandaise, c'est-à-dire l'école primaire (6ans) et le collège (3 ans).

² Les Suédophones de Finlande constituent environ 6 % (300 000 personnes) de la population finlandaise (*Aha, Kunskap för alla*. 2004).

³ Définition empruntée à Jean-Michel Leclercq, *Figures de l'interculturel dans l'éducation*. (IICSE 2004 : 9).

premier temps, nous nous penchons sur la formation des enseignants afin d'essayer de répondre à ces questions.

Le deuxième volet de notre interrogation portera sur les programmes d'enseignement nationaux et sur la construction curriculaire au niveau local. A l'heure actuelle, il existe peu d'études sur l'intégration de l'aspect interculturel dans les curricula scolaires implémentés par différentes recommandations (IICSE 2004 : 60). Quelles sont les visées globales de l'approche interculturelle dans les programmes nationaux et comment ces visées sont-elles réalisées dans le contexte du cursus scolaire? Les principes fondamentaux de l'enseignement correspondent-ils, d'une part, aux principes des théories de la pédagogie interculturelle et, d'autre part, aux objectifs tels qu'ils sont conçus et formulés par les administrateurs et les formateurs et sur lesquels se basent les programmes d'enseignement locaux?

Notre article s'axera autour de ces interrogations tout en se limitant au monde suédophone de Finlande : à la faculté de Pédagogie de l'université d'Åbo Akademi pour ce qui concerne la formation des enseignants et aux écoles suédophones de la ville d'Åbo eu égard à l'application pratique de la pensée interculturelle au niveau curriculaire⁴. Notre travail aura deux orientations : la part de l'interculturel dans la formation des enseignants et la place qu'il occupe dans les programmes nationaux et locaux. Comme références à notre étude nous aurons des cadres tant législatifs que des théories de la pédagogie et éducation interculturelles. Dans l'étude, nous partons dans chaque chapitre des cadres législatifs pour ensuite examiner les programmes d'enseignement. Finalement, nous discuterons le contenu d'un point de vue théorique.

⁴ L'auteur de l'article a suivi la formation des enseignants en question. Elle a également occupé des postes d'enseignante à l'école primaire, au collège et au lycée.

2. Formation pédagogique et pédagogie interculturelle

Concernant les références législatives, la loi finlandaise sur les universités décrète qu'un des objectifs des universités est de former les étudiants à servir la patrie, d'une part, et l'humanité ; de l'autre. Il est également dit que l'enseignement, la formation et la recherche doivent atteindre un niveau international. Conformément à ladite loi, l'université d'Åbo Akademi dispense la formation des maîtres d'école de langue suédoise en Finlande allant des classes préscolaires jusqu'à l'université (*Universitetslagen* 1997). La notion d'interculturel n'est pas explicité dans la loi.

D'autre part, les règlements nationaux sur les Diplômes universitaires définissent les objectifs, l'ampleur et la structure générale des formations universitaires dispensées aux enseignants. Dans le cadre de ces règlements, les universités décident dans le détail du contenu et de la structure des formations ainsi que du cursus annuel de chaque spécialité. Etant donné une certaine marge de manœuvre, les programmes des universités varient, s'étendant de cours optionnels sur les aspects multiculturels aux programmes internationaux menant au diplôme de *Master of Education*.

En 2001, le Ministère de l'Éducation finlandais publie des recommandations sur le développement de la formation initiale et continue des enseignants. Selon ces recommandations, le multiculturalisme doit constituer un des éléments importants de la formation pédagogique des enseignants. Au sujet de la formation continue, l'éducation des minorités et des immigrés est définie comme une priorité. Selon les recommandations :

“L'enseignant a besoin de savoirs pour pouvoir gérer une diversité croissante d'apprenants, le multiculturalisme, les changements dans le milieu du travail et les diverses attentes émanant de la société. L'enseignant a besoin d'aptitudes pour prendre part à la coopération internationale et pour travailler dans une institution multiculturelle. Une connaissance de cultures, de l'action interculturelle et des aspects multiculturels doit être incluse dans toute formation initiale et continue.

Une formation continue relative aux langues et aux cultures minoritaires doit être intensifiée sans délai“ (IICND 2003/2004 : 9)⁵.

Comment la formation pédagogique des futurs enseignants de langue suédoise en Finlande intègre-t-elle les visées formulées plus haut ; quelle pédagogie interculturelle le cursus met-il en avant ? Le tronc de l’enseignement se base sur quatre spécialités : formation d’enseignants, pédagogie des adultes, pédagogie spéciale et pédagogie infantine. Afin d’apprendre quelle est la part accordée à l’interculturel au sein de ces spécialités, nous nous sommes adressée aux formateurs pédagogiques de chaque filière en leur posant les questions suivantes, à savoir : « Comment les aspects interculturels sont-ils intégrés dans la formation à votre département ? », « Quels aspects de l’interculturel sont traités et dans quels cours ? » et « Comment définiriez-vous le concept d’interculturel⁶? » Les questions ont été envoyées par courrier électronique aux formateurs responsables des quatre filières. Parfois les formateurs ont contacté les enseignants pour qu’ils explicitent le descriptif des cours. Au total, sept formateurs et enseignants ont répondu à nos questions⁷.

Deux réponses mettent en avant la difficulté même des formateurs à définir la notion : “les questions que vous posez ne sont pas faciles ; l’intention est sûrement d’intégrer l’aspect interculturel dans beaucoup de matières“ et “je ne sais pas exactement comment définir le terme, mais des questions internationales sont traitées dans un cours intitulé “pédagogie internationale“ destiné aux futurs enseignants de l’école de base“. D’autres réponses mettent l’accent sur un programme de formation de maîtres à Morogoro en Tanzanie dont la faculté a la charge. On met également en avant les étudiants étrangers participant aux programmes d’échange qui sont intégrés dans une certaine mesure dans la formation des enseignants. Un des formateurs explique qu’ : “il y a une touche d’interculturel dans plusieurs cours“, ces cours étant, selon les années du cursus (chiffre romain) et avec les descriptions du formateur (entre parenthèses) : I. psychologie

⁵ Notre traduction.

⁶ Notre traduction des questions, qui originalement ont été posées en suédois, il en va de même pour les réponses des formateurs et des enseignants.

⁷ En parallèle, nous avons examiné dans le détail tous les programmes de la formation des enseignants. En tout état de cause, nous sommes consciente du fait que nous fondons notre interprétation des données à partir d’un très petit échantillon de répondants.

pédagogique I (interaction sociale) et sociologie pédagogique ; II. Travail d'enseignant (est traitée, entre autres, la rencontre avec les élèves issus d'autres cultures) ; III. psychologie pédagogique II et pédagogie internationale (pédagogie comparative). D'après le formateur, on donne aussi "plusieurs cours où l'accent est mis sur les relations entre le foyer et l'école", sans préciser sous quel aspect est traité l'interculturel dans cette relation. Le formateur fait également mention d'un cours intitulé "culture culinaire dans une société durable" (méthodes de préparation et aliments étudiés dans une perspective nationale et internationale, ainsi que l'impact des valeurs éthiques et de la religion sur les choix des aliments) que doivent suivre les futurs enseignants de travaux ménagers. D'autres cours à contenu interculturel sont : "la consommation et la famille dans un monde globalisé", "types de famille et leur interaction avec la société", "la vie en famille et la famille dans le monde" et "les repas typiquement suédophones de Finlande, finlandais et spécialisés". Finalement, dans le cadre de la formation des maîtres d'école est donné un cours intitulé : "didactique appliquée" (comment enseigner aux immigrés, qu'est-ce que les immigrés ont dans leurs bagages comme traumatismes en arrivant en Finlande ?). En ce qui concerne les professeurs et les enseignants des lycées professionnels, leur formation comprend "beaucoup moins d'interculturalisme", selon le formateur responsable de cette filière.

Dans le programme de formation des enseignants, nous repérons un cours qui s'intitule "enseignement multiculturel" et qui selon le programme traite des interrogations relatives à la classe multiculturelle et de la signification de termes tels que "interculturel" et "multiculturel". Ce cours est facultatif et dispensé tous les deux ou trois ans, selon le formateur responsable. Un autre cours : "aspects éthiques de la philosophie pédagogique" discute les différences de valeurs en ce qui concerne la conception de la vie, la religion et des traits spécifiques de différentes cultures.

Les réponses reçues des formateurs révèlent une certaine incertitude quant à la définition du concept "interculturel" et, en effet, aucun n'en avance une définition. Un certain aspect de l'interculturel est intégré dans l'enseignement, mais il est difficile de discerner une ligne directrice ou méthode dans l'enseignement de l'interculturel. Parfois les

réponses concernant la même formation diffèrent, ce qui souligne cette impression. L'application de l'aspect interculturel semble fragmentaire : il est dispensé dans plusieurs cours et modules, obligatoires et optionnels sans stratégie apparente. L'interculturel tel qu'il s'érige à travers le programme et les descriptions semble reposer sur deux grands axes : d'un côté, l'accent est mis sur la relation familio-sociétale avec une incursion culinaire ; de l'autre, l'interculturel est mis en avant par une approche psychologico-pédagogique de l'apprenant et sa culture. Dans la structuration du programme, nous discernons une certaine approche binaire et dichotomique. Entre nous et les autres il y aurait une ligne de démarcation. En outre, le commentaire sur les traumatismes des immigrés semble confondre le concept d'immigré avec celui de réfugié. En général, on pourrait mettre davantage en lumière l'aspect enrichissant des valeurs culturelles d'individus issus d'autres cultures pour l'apprenant d'origine nationale, aspect qui ne ressort ni des réponses ni des descriptifs des cours.

Quels éléments devraient donc être intégrés à la formation des enseignants ? D'après Costanzo et Vignac (2001), une pédagogie interculturelle devrait constituer un outil de réflexion et de pratiques, visant une prise de conscience afin que chacun puisse œuvrer pour une plus grande responsabilité envers les autres. De plus, elle devrait déjouer les visions essentialistes de l'identité et de la culture : "lutter contre l'ethnisation forcée' de l'autre qui l'enferme dans une vision caricaturale" (ibid. : 2). Une pédagogie interculturelle devrait, dans cette perspective, surmonter une pensée binaire et les fausses dichotomies, accepter et intégrer une réflexion sur la complexité des cultures et de chaque être humain, adopter une approche pluridisciplinaire et travailler activement pour la déconstruction des stéréotypes. Le rôle du formateur en interculturel consiste à encourager et à favoriser une "culture de la question". La pédagogie interculturelle doit focaliser plutôt sur les personnes et non sur des sujets spécifiques, car "les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de chaque individu : son image de soi, ses valeurs et ses croyances ; son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et ce qui mauvais, sa définition même de la réalité" (ibid. : 7). Dans la mise en place d'une pédagogie interculturelle il importe, en nous alignant sur Costanzo et Vignac, pour le formateur pédagogique de fixer les stratégies et définir les priorités afin

de fournir aux futurs enseignants l'occasion d'explorer des nouveaux schémas d'action et d'interaction dans le but d'engendrer une conscience prononcée des différentes visions du monde chez les enseignants (ibid. : 8).

Quelles stratégies et priorités peut-on alors discerner dans le cursus des enseignants ? A vrai dire, il n'est pas aisé de repérer un programme structuré d'intervention en milieu interculturel dans le programme des futurs enseignants de langue suédoise en Finlande. Différents aspects de l'interculturel sont parsemés dans des cours à thèmes et à contenu très variables et il est difficile de cerner, du moins dans les descriptions présentées dans les programmes et dans les réponses des formateurs (nous sommes consciente que chaque formateur pédagogique a la liberté et la possibilité de porter à discussion en classe d'autres aspects de l'interculturel), les composantes de cette pédagogie interculturelle réflexive et inclusive que préconisent Costanzo et Vignac. Or, est-il possible pour les futurs enseignants de se créer une image holistique de la dynamique interculturelle en classe à partir des aspects interculturels abordés en formation ? Certes, mais nous estimons qu'ils manquent tout de même un lien entre les compétences interculturelles formelles et les méthodes et activités véritables qu'exige la mise en pratique de la pensée interculturelle en classe. Il nous a semblé, impression basée sur notre propre expérience aussi bien de la formation des enseignants que notre expérience professionnelle couvrant tous les stades de l'école de base au lycée et après concertation des collègues, que les enseignants sont obligés de s'appuyer surtout soit sur la pratique quotidienne, les collègues et les équipes collégiales, soit assister à des cours de formation continue pour avoir les méthodes et activités appropriées.

3. Des cadres transétatiques aux programmes nationaux et locaux

3.1. Cadres transétatiques

L'union Européenne et le Conseil de l'Europe sont les deux organismes transétatiques qui ont pour objectif de formuler, d'encourager et de réaliser une politique active de l'interculturel au niveau européen. Aussi ont-ils élaboré de nombreuses stratégies,

conventions et programmes afin de promouvoir un dialogue interculturel. Dans ce dialogue, la dimension religieuse a initialement occupé une place prépondérante. Progressivement, l'accent dans ces programmes a été mis sur la promotion de la diversité et sur la lutte contre la xénophobie. Comme le dit Antonio Perotti du Conseil de l'Europe, l'éducation interculturelle ne peut être dissociée de l'éducation aux droits de l'homme. L'objectif de l'enseignement doit être d'inculquer chez l'apprenant une certaine combativité contre toute sorte d'exclusion :

L'éducation interculturelle ne peut se limiter à faire découvrir l'altérité et la diversité, conçues comme rapport à l'autre ; elle doit aussi produire chez l'enfant et le jeune la capacité d'agir en matière de droit de l'homme, et intégrer dans la formation de la personnalité de l'enfant, aux différentes étapes de sa croissance, le sens du combat contre toute forme de discrimination. Si l'autre ou le différent s'identifie, si souvent, à l'inégal, par son statut juridique, socio-économique ou politique, comment peut-on concevoir une éducation interculturelle sans références juridiques, éthiques ou morales ? Il ne s'agit pas seulement, en effet, d'intégrer l'altérité comme diversité culturelle ou élément positif à reconnaître, mais aussi, lorsque cette altérité s'identifie à l'inégal, comme expression d'une carence à combler, d'une réalité négative à transformer. (Perotti s.a.)

Ce qui est donc préconisé dans une perspective idéologique est l'inscription de l'éducation interculturelle dans une démarche plus large qui est celle de la promotion d'une humanité plus démocratique et égalitaire.

Selon le rapport d'Eurydice⁸ (IICSE 2004 : 57), les cursus et la législation relatifs à l'éducation dans les pays européens révèlent que l'approche interculturelle dans ces documents englobe trois dimensions, à savoir : l'apprentissage sur la diversité culturelle, la dimension internationale et la dimension européenne. L'approche interculturelle apparaît en général dans les programmes et les textes officiels sous la forme de compétences, de thématiques et des valeurs à développer soit de manière transcurriculaire via des matières différentes chaque fois que des possibilités se présentent, soit via certaines matières (ibid. : 59). Dans ce qui suit, nous présenterons une étude détaillée de la dimension interculturelle telle qu'elle est formulée dans les programmes nationaux

⁸ Eurydice est un réseau d'information sur l'éducation en Europe.

finlandais et comment cette visée a été interprétée et inscrite dans les programmes communaux.

3.2. Programmes nationaux et locaux

Concernant les écoles de base en Finlande – école primaire et collège – la Direction de l'Éducation élabore des programmes d'enseignement qui sont approuvés par le Ministère de l'Éducation finlandais. A partir de ces programmes, les municipalités aussi bien que les écoles se dotent de lignes directrices régissant l'enseignement dans chaque établissement scolaire.

Dans le programme d'enseignement national on mentionne les thèmes prioritaires, qui structurent tout l'enseignement et qui doivent être pris en compte dans toutes les matières enseignées. En plus de ceux-ci, les écoles peuvent intégrer dans leurs programmes d'autres axes prioritaires. Les objectifs quant à la construction identitaire et les connaissances d'autres cultures sont les suivantes à l'école de base : l'apprenant doit

- devenir conscient de son identité culturelle ;
- savoir à quel groupe culturel il veut appartenir ;
- savoir véhiculer l'héritage culturel et servir d'interprète pour sa culture ;
- apprécier la diversité culturelle en tant que source pour des expériences enrichissantes et pour la créativité ;
- savoir et vouloir discuter de son origine culturelle avec d'autres dans une ambiance constructive ; et,
- œuvrer pour la construction d'une société multiculturelle se basant sur un respect réciproque.

(Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004 : 17).

Quant au lycée, les thèmes à intégrer sont : une citoyenneté active, santé et sécurité, un développement durable, identité culturelle et connaissances d'autres cultures, technologie et société et connaissances en matière d'informatique et de médias (*Grunderna för gymnasiet läroplan 2003 : 27*). L'élève doit connaître les valeurs humaines communes

aux pays nordiques et européens, réaliser comment l'absence ou la présence de ces valeurs se reflètent dans la vie quotidienne et comprendre son rôle dans le renouvellement de l'héritage culturel. Les valeurs fondamentales à mettre en avant au lycée sont, selon le Programme pour le lycée : l'héritage culturel nordique et européen, une appréciation et un renouvellement de l'héritage culturel, la tolérance et la coopération internationale. L'enseignement doit s'axer sur le respect pour la vie et les droits de l'homme. La visée globale de l'enseignement au lycée se résume en un triptyque d'ordre épistémologique : vérité, humanité, justice (ibid. : 14).

La démarche interculturelle identifiée dans ces programmes est poursuivie par la volonté d'enraciner l'élève dans une culture spécifique : sa "propre" culture considérée implicitement comme commune à tous les Suédophones de Finlande dont l'élève doit être le porte-parole tant auprès des représentants d'autres cultures que de nouvelles générations. Ce qui est à remarquer est également la formulation selon laquelle l'éducation en interculturel vise à un savoir sur lequel l'élève se base en opérant un choix quant à son appartenance culturelle. Par ailleurs, l'appréciation de la diversité culturelle est enseignée par le biais d'une approche visant une acquisition de compétences sociales et de valeurs de respect et de tolérance dans les relations internationales et interculturelles.

Or, la compréhension de l'autre passe par ce qu'Abdallah-Preteceille appelle une réaffirmation de la "complémentarité entre le soi et l'autre" (2004 : 36). La perspective dialectique doit caractériser tous les stades de l'éducation, dès les premières années, étant donné que l'enfant intériorise le contexte socio-culturel et la conscience sociale dès les premiers moments de son développement, idée sur laquelle s'appuie également l'objectif formulé au niveau européen. Dans le croisement d'une conception socio-psychologique de la pratique didactique et de l'altérité il s'agit, pour le système scolaire, d'essayer d'agir aussi bien sur l'"habitus" et le "capital culturel" de l'apprenant. Pour ce faire, il faut passer par un travail sur les représentations mentales, c'est-à-dire les "actes de perception et d'appréciation, de connaissance et de reconnaissance, où les agents investissent leurs intérêts et leurs présupposés" (Bourdieu 1982 : 135) et qui se réfèrent aux croyances et

aux intentions de l'individu et les représentations objectales, qui se trouvent dans les choses (énoncés, textes, signes, etc.). Autrement dit, la visée de l'éducation interculturelle devrait être de défaire "les actions d'imposition et d'inculcation de l'identité légitime" (ibid. 2001 : 288) présentes dans toute société. Ainsi le rôle de l'école est, entre autres, d'œuvrer pour des représentations positives et des attitudes xénophiles chez les apprenants en introduisant et en appliquant des pratiques qui incitent l'ouverture à l'autre.

L'aspect dialectal dans l'approche interculturelle repose sur le postulat qu'une meilleure connaissance de l'autre constitue également une meilleure connaissance de soi et, par conséquent, un enrichissement pour soi, par le truchement d'un processus de "regards en miroir" (Abdallah-Preteceille 2003 : 21) dans lequel l'interdépendance du soi et de l'autre est constitutive du phénomène identitaire de toutes les subjectivités impliquées dans la situation d'échange (ibid. 2004 : 38). Cette notion d'altérité comme élément nécessaire non seulement dans la construction de l'identité propre de l'individu mais comme fondement ontologique de l'être est récurrente dans la pensée philosophique et psychologique. Sartre désigne la médiation de l'autre comme une condition d'existence du soi (1943 : 349) en postulant par ailleurs que "pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi" (ibid. 1970 : 66-67). La réflexion psychologique pousse encore plus loin le rôle constitutif de la notion d'altérité en effaçant toute limite entre le soi et l'autre : "l'étranger nous habite : il est la face cachée de notre identité", dit Kristeva (1988 : 9). En reconnaissant que nous sommes tous étrangers la valeur de l'étrangeté comme facteur séparateur entre individus s'efface complètement.

4. Les programmes d'enseignement des écoles suédophones de la ville d'Åbo

La ville d'Åbo dénombre deux écoles primaires, un collège et un lycée où la langue d'instruction est le suédois. Au total, ces écoles comptent environ 1200 élèves.

La ville d'Åbo élabore un Programme d'enseignement commun à toutes les classes de l'éducation de base qui se base sur les programmes nationaux arrêtés par la Direction de l'Éducation (arrêté du 16 janvier 2004). Les programmes communaux sont diversifiés pour les écoles de langue finnoise et suédoise. Le programme communal met l'accent sur ce qui est caractéristique et unique dans la ville et ses environs. En ce qui concerne les écoles de langue suédoise, on doit tout particulièrement souligner, dans l'enseignement, l'identité suédophone de Finlande ainsi que le milieu bilingue dans lequel vivent la plupart des Suédophones. Par ailleurs, sont intégrées dans le programme communal les valeurs humaines telles qu'elles sont formulées dans le Programme national, dont la volonté d'œuvrer pour le multiculturalisme (*Åbo stads kommunala läroplan 2004 : 4*).

Les programmes des deux écoles primaires s'alignent sur les Programmes national et communal. L'école primaire Sirkkala signale que l'objectif global de l'enseignement est une identité culturelle ferme. L'élève doit apprendre à connaître et à acquérir un sentiment pour la culture suédophone et bilingue à travers les langues, l'histoire, la musique et l'art, apprendre à respecter d'autres formes culturelles, comprendre en quoi consiste l'égalité entre les hommes, les peuples et les cultures et savoir résoudre les conflits d'une manière pacifique (*Läroplan för Sirkkala skola. S.a.*).

Les objectifs de l'autre école primaire, Cygnaeus, sont quelques peu plus divergents, mais inscrivent l'activité scolaire dans les cadres imposés par les programmes. On souligne le caractère suédophone de l'école tout en prenant en compte le bilinguisme et le plurilinguisme des élèves. Les objectifs mentionnés sont la coopération avec les institutions suédophones, les connaissances systématiques de l'expression de la culture suédophone à Åbo, les fêtes et traditions suédophones, la langue maternelle ainsi que l'enseignement des langues vivantes et des activités créatives (*Läroplan för Cygnaeus skola. S.a.*). Le collège n'ayant pas de programme séparé, il s'aligne sur le Programme communal.

Finalement, les objectifs de l'enseignement et la formation du lycée Katedralskolan s'encadrent dans une réflexion de caractère pragmatique aussi bien qu'idéal. D'un côté, le

lycée poursuit les objectifs balisés par le collège ; de l'autre, il prépare l'étudiant au baccalauréat national en fournissant à l'étudiant le savoir et les connaissances nécessaires pour la vie dans une société en mutation constante. L'accent est mis sur le processus de maturation de l'étudiant et la bonté humaine de l'être ; l'individu doit être bon, équilibré et responsable. Un des objectifs mis en épingle est la responsabilité du lycée d'encourager une identité culturelle active. Le lycée formule ses visées ainsi :

L'élève doit éprouver la culture dans ses diverses manifestations. Dans le perpétuement de l'héritage culturel, l'école doit tout particulièrement mettre l'accent sur la Finlande suédophone et l'identité suédophone en tant que phénomène historique, géographique et socioculturel. Le renforcement de l'identité suédophone doit aller de paire avec la mise en avant de la culture nationale. L'accent sur la culture suédophone doit aider l'étudiant à voir sa culture locale et nationale comme faisant partie intégrante de la culture nordique. Tout en favorisant l'appartenance culturelle, les activités scolaires doivent encourager le respect des étudiants pour les autres cultures. L'école doit sensibiliser les étudiants à la coopération internationale et à une pensée globale et elle doit ancrer ces valeurs dans l'enseignement (*Läroplan för Katedralskolan i Åbo* 2003 : 3)⁹.

Une étude détaillée des programmes communaux, que nous avons effectuée, révèle que d'une manière globale on peut constater que l'interculturel est intégré dans pratiquement toutes les matières de l'école primaire au lycée et que les connaissances culturelles de l'élève s'élargissent avec sa progression scolaire : à l'école primaire l'identité se construit autour des manifestations culturelles dans la ville et la région afin de s'inscrire dans un cercle de plus en plus élargi au collège et au lycée, où la confirmation de l'identité culturelle s'imbrique avec une connaissance approfondie d'autres cultures tant dans le domaine de l'histoire, de la religion que de la géographie, notamment européennes.

De manière générale, les programmes des écoles intègrent d'une façon consciente et structurée un aspect interculturel et il correspond bien aux visées formulées dans les documents qui régissent l'activité scolaire. L'apprentissage de ce que peut être une culture et une identité culturelle est graduel. A travers une démarche comparative, dans un premier temps, l'approche devient de plus en plus pluridisciplinaire et la construction

⁹ Notre traduction.

identitaire plurielle est réalisée dans une perspective progressive inscrivant la réflexion et l'activité de l'élève dans un contexte de plus en plus complexe, voire multiculturel.

L'important dans l'enseignement est, comme le rappelle Fenner (2002), de s'ouvrir à la multitude de rencontres dans un contexte individuel et groupal. C'est en faisant des différences un thème à discussion en classe que "la perception des différentes approches intra- et interculturelles peut se transformer en prise de conscience", dit-elle (ibid. : 152). En tout état de cause, les facteurs à intégrer dans les visées de l'enseignement ne doivent pas être choisis arbitrairement, mais doivent se baser sur les besoins des apprenants impliqués dans le processus d'apprentissage (Byram 1997 : 71), le *savoir s'engager* étant un élément crucial de la dimension plus vaste d'un savoir interculturel conscient (ibid. : 114).

Dans la perspective de l'ouverture vers l'autre telle qu'elle est esquissée par Abdallah-Preteille et Fenner, il serait profitable pour les élèves d'être confrontés dès la première année de l'école primaire à des activités qui mettent en jeu des éléments de sensibilisation langagière et culturelle permettant de générer un vrai dialogue avec ceux issus d'autres cultures à côté de l'affirmation de l'identité culturelle suédophone de Finlande. Non seulement une sensibilisation plus accentuée à la dialectique entre la construction du soi et de l'autre évite une focalisation ethnocentrique et conduit à un ethnorelativisme auquel sont inhérentes l'acceptation des autres cultures telles quelles et l'absence d'une hiérarchisation des comportements et des valeurs, une telle sensibilisation permettrait également aux élèves de prendre conscience des multiples aspects de leur propre culture et de sa richesse.

5. Conclusion

La notion d'interculturel aborde la représentation liée aux cultures et aux identités, à l'étranger et à l'autre, dans un monde de plus en plus plurilingue et pluriculturelle. Des espaces divergents de la démarche interculturelle peuvent être envisagés à des échelles

différentes, par exemple au niveau des interactions individuelles, échanges scolaires, relations entre différentes parties de l'Europe et/ou sur des objets (médias, manuels scolaires et/ou sur les fonctions du médiateur culturel (par exemple la relation entre le milieu scolaire et non scolaire (Gohard-Radenkovic et al. 2003 : 13).

L'étude tant des programmes de la formation pédagogique des enseignants que ceux des écoles s'avère une lecture où l'accent est souvent mis sur la culture considérée comme une entité : d'abord dans une relation de bipolarité – il y a notre culture puis celles des autres ; puis comme un facteur figé faisant partie intégrante de la personnalité de chacun. Or, comme le dit Abdallah-Preteille, les notions de culture et d'identité culturelle sont dynamiques et plurielles, et de ce fait : “c'est une erreur de considérer une culture comme le commun dénominateur des activités, idées et attitudes des membres composant une société“ (2004 : 19). Considérer la culture comme une entité rend néanmoins possible des formulations qui imposent aux enseignants et aux élèves d'acquérir un savoir sur leur identité culturelle afin de pouvoir maintenir les valeurs culturelles existantes et véhiculer ce savoir à des générations futures. A partir de cette conception, la culture est un bloc de connaissances et de savoir-faire inchangeant et inchangé et ainsi transmissible. Le rôle du professeur semble être celui d'un médiateur de données stables que l'élève intériorise sans être incité à les remettre en question. Or, il serait conseillé de mettre en avant l'identité plurielle aussi bien des enseignants que des étudiants ; l'identité culturelle n'est qu'une mosaïque changeante et insaisissable d'influences venues d'autres cultures elles aussi indéfinissables. Il importerait donc que la formation des enseignants encourage davantage une réflexion non sur ce qu'est une identité suédophone, mais des identités suédophones. Ainsi, on pourrait, pour commencer, effacer des clichés et des images stéréotypées qui existent entre les Suédophones eux-mêmes – accents mis sur les différences entre ceux d'Ostrobotnie et ceux du Sud-Ouest de la Finlande - et qui ont tendance à se perpétuer. A cela pourrait s'ajouter une mise en évidence du brassage d'identités suédophones et autres.

Le rôle de l'université de langue suédoise d'Åbo Akademi est de pourvoir aux besoins de la population de langue suédoise. Ceci s'applique bien naturellement aussi à la faculté de

Pédagogie. La formation s'adresse donc à un effectif homogène du point de vue linguistique : pour pouvoir suivre la formation la maîtrise du suédois est un pré-requis. Ceci fait que les futurs enseignants sont, pour une large majorité, issus d'une certaine aire culturelle. Or, en rien cet état de fait ne devrait empêcher ou restreindre une ouverture sur une approche plus réflexive dans la formation des maîtres, car les enseignants d'aujourd'hui se retrouvent dans une situation où ils doivent faire face à une pluralité culturelle en classe à laquelle ils ne sont pas nécessairement adéquatement formés et par conséquent, ils doivent se forger eux-mêmes les modalités de la mise en pratique de l'interculturel dans leur enseignement.

Comme tant d'autres minorités linguistiques, les Suédophones de Finlande s'interrogent sur leur futur. L'institution sociale que constituent le système scolaire et ses agents joue un rôle primordial dans la construction de l'identité culturelle de chacun. En élaborant les stratégies pour la formation des enseignants et en définissant les objectifs des programmes d'enseignement, il conviendrait surtout de mettre en place, aussi bien chez les enseignants que chez les apprenants, une approche encourageant un mode de questionnement où toutes les réponses sont ouvertes ; enfin, toutes sauf une – celle qui confirme que l'acceptation de la diversité est la condition première de notre existence.

Bibliographie

Abdallah-Pretceille, M. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. 2004. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.

Aha. Kunskap för alla. Band 3. 2004. S.l. : WSOY.

Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Éditions Fayard.

- Bourdieu, P. 2001 [1982]. *Langage et pouvoir symbolique*. Paris : Éditions Fayard.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Bristol, Toronto, Artamon, Johannesburg : Multilingual Matters Ltd.
- Costanzo, S. & L. Vignac. 2001. La pédagogie interculturelle : revoir nos approches et définir les objectifs essentiels. In : *Actes du VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche InterCulturelle (ARIC)*. <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>.
- Fenner, A.-B. 2002. La sensibilisation à la culture. In : Fenner, A-B & D. Newby (éds.) *Réflexion sur la conception de supports dans les manuels en Europe : la mise en œuvre des principes d'authenticité, d'autonomie de l'apprenant et de sensibilisation à la culture*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 146-155.
- Gohard-Radenkovic, A. et al. 2003. La mise en place d'un projet de recherche européen. In : *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe, 13-27.
- Grunderna för gymnasiet läroplan 2003*. 2004. Vammala : Vammalan kirjapaino Oy.
- Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen 2004*. 2004. Vammala : Vammalan kirjapaino Oy.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. 2004. Brussel : Eurydice European Unit.
- Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Finland. National description 2003/2004*. Cédérom. Brussel : Eurydice European Unit.
- Läroplan för Cygnaeus skola*. S.a. www.tkukoulu.fi/Cygnaeus, site visité le 16.9.2004.

Läroplan för Katedralskolan i Åbo. 2004. Ouvrage non-publié.

Läroplan för Sirkkala skola. S.a. www.tkukoulu.fi/Sirkkala, site visité le 16.9.2004.

Kristeva, J. 1988. *Étrangers à nous-mêmes.* Paris : Gallimard.

Perotti, A. S.a. [www.coe.int/T/F/Coopération culturelle/éducation](http://www.coe.int/T/F/Coopération_culturelle/éducation), site visité le 16.9.2004.

Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre.* Paris : Seuil.

Sartre, J.-P. 1943. *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique.* Paris : Gallimard.

Sartre, J.-P. 1970. *L'existentialisme est un humanisme.* Paris : Éditions Fayard.

Undervisning som förbereder för den grundläggande utbildningen och grundläggande utbildning för invandrare höstterminen 2003. 2004. Utbildningsstyrelsen. <http://www.oph.fi/svenska>, site visité le 28.7.2005.

Universitetslagen. Loi 645/1997 du 27.6.1997. <http://finlex.fi/sv/laki/alkup/19970645>, site visité le 10.9.2004.

Åbo stads kommunala läroplan för årskurserna 1-9 inom den grundläggande utbildningen. 2004. Åbo stad, Arbetsgruppen för läroplansarbetet.

Intercultural learning in north-south cooperation – a case study on experiences from teacher and student between Finland and Kenya.

Päivi Pelkonen

Abstract

The article approaches the experiential nature of intercultural learning, particularly when encountering cultural diversity. It presents a qualitative case study on a Finnish-Kenyan development cooperation project that includes a student and teacher exchange component. The focus is on the Kenyan participants' experiences in Finland, such as experiences on cultural differences, culture shock, and finally returning to their own country. For a Finnish or Northern European reader, these experiences offer a mirror image of our culture from another perspective, and thus, the possibility for strengthening cultural self-awareness.

1. Introduction

This article approaches intercultural learning as experiential learning - particularly when encountering cultural diversity. While studying the experiential nature of intercultural learning, it focuses on the experiences that expose individuals to learning. It presents some results of a qualitative phenomenographic case study on intercultural learning in a Finnish-Kenyan development cooperation project including a student and teacher exchange component. The focus is on the Kenyan participants' experiences after their three-month exchange period in Finland: their experiences of cultural differences, culture shock and finally returning to their own country. The stay in Finland had taught them a lot about Finnish/European cultures, as well as increased their awareness of their own cultures.

This article focuses on the primary learning experiences which seem to take place especially, while encountering cultural differences. The article presents in details the Kenyan students' and teachers' experiences of cultural differences while they were in Finland, as well as their experiences of culture shock, re-entry to Kenya and some reflections of their own learning within the exchange as a whole.

2. What is intercultural learning?

Intercultural learning has been mainly studied within the frameworks of learning intercultural competencies: learning to be interculturally competent (Taylor 1994), developing intercultural sensitivity (Bennett 1993 ; 1998 ; 2004), or from the perspective of adaptive transformation, which makes an individual more functionally fit and psychologically healthy (Kim & Gudykunst 1992 ; Kim 1989 in M.K. Asante & W.B. Gudykunst) in any intercultural environment. These contexts have often touched upon inter- or cross-cultural communication or intercultural management, e.g. training sojourners for international assignments and adaptation processes in a certain cultural environment different from their own. From a wider perspective, intercultural learning can be seen as a thorough, transformative process, where a learner acquires competencies or sensitivity, which support understanding, communication, and adaptation from one cultural context to another, as well as taking into account the ethical dimensions of interaction between different cultures (e.g. Pelkonen 1999 ; 2005).

The intercultural competencies learned include knowledge, attitudes and skills that make it easier for an individual to understand, cope and act in different cultural contexts, but also willingness for action (Banks 1994), ability to take different perspectives and understanding of global interdependency. These competencies have also been explained in terms of *intercultural mind-set* and *skillset* (Bennett 2004.)

The learning process involved in acquiring intercultural competencies has been described to be experiential and transformative. Experiential learning takes place when a learner has the opportunity for concrete experiences. Then through observation, reflection and conceptualising, the learner may find a different way to perceive what s/he goes through and act in new situations (Kolb 1984 ; Pelkonen 1999 ; 2005 ; Taylor 1994 ; Smith 2001). In intercultural learning, these experiences usually include encountering cultural differences, i.e. something is done in a different manner from what the learner is used to. Even a culture shock, a cultural related stress situation or a critical incident can finally turn out to be a positive learning experience, for it can open the learner's eyes to cultural diversity and the fact that his or her way of perceiving the world or behaving is not the only one. It can open the learners' perspective through a transformative learning process (Mezirow 1991 ; Taylor 1994). However, intercultural learning requires a willingness to learn. When the learner is motivated, there is a possibility for seizing a new perspective. Intercultural learning can also be considered in relation to other learning theories, e.g. situated learning (Lave & Wenger 1991), especially when the learner is undergoing an acculturation process (Pelkonen 2005).

2.1. Experiencing cultural differences – a way for intercultural learning

According to several intercultural learning models, for example Bennett's (1993 ; 1998 ; 2004) Developmental Model of Intercultural Sensitivity, it is the way in which a person reacts, while encountering cultural differences or perceiving them that reveals his or her level of intercultural sensitivity. Furthermore, experiences on difference, different ways of understanding or doing things, are the key for further learning. Through experiencing and understanding cultural diversity and strengthening one's cultural self-awareness, the learner has the possibility to move from ethnocentric thinking towards more ethnorelativistic ways of understanding cultures.

While recognising the similarities people from different cultural backgrounds share, it seems that encountering cultural differences, in particular, can lead to experiences that open one's eyes to cultural diversity, and provide opportunities for intercultural learning as well as strengthening one's cultural self awareness, which is another cornerstone in intercultural learning (Pelkonen 2005).

2.2. Cultural differences

When discussing cultural differences, it is important to pay attention to the difference between cultural generalisations and stereotypes. In intercultural communication, it is sometimes necessary to make some generalizations of some features of, for example, national cultures to be able to discuss and compare them (Bennett 1998 ; Storti 1994). For instance, when considering individualism and collectivism among Finns and Kenyans, we could say that, generally, Finns seem to be more individualistic than Kenyans. Naturally there are Kenyans who are as individualistic as Finns and vice versa, but it is a fact that the majority of Finns could be described as more individualistic, rather than collectivist and community oriented as the majority of the Kenyans. Believing and stating that all Kenyans are more collectivist than Finns would, however, be stereotyping. The following figure (adapted from Bennett 1998) portrays the cultural generalisation on individualism and collectivism of mainstream Finns and Kenyans.

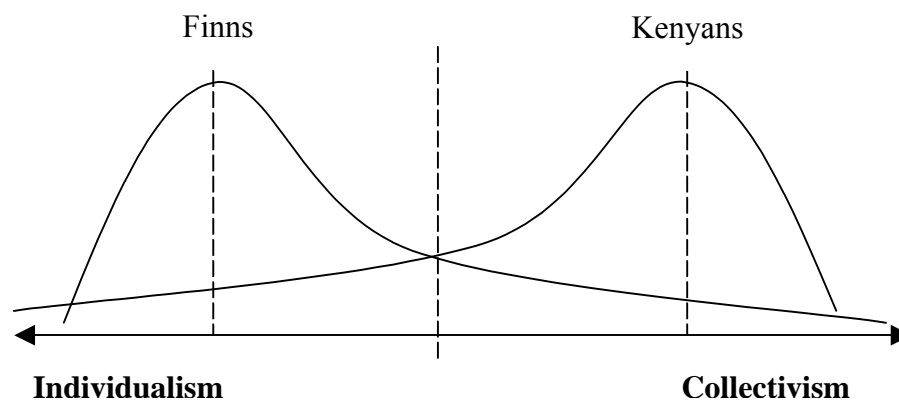


Figure 1. Generalisation on Individualism and Collectivism of Finns and Kenyans

The same kind of cultural generalisations could be made as regards several other cultural features or differences, in this study for example difference in power distance (Hofstede 1994), time conception or another cultural phenomenon that appears to be different. However, it is important to note that not only national cultures are different from one another when intercultural interaction takes place, but individuals also represent several different micro cultures (Banks 1994) which at times may be more defining than their national culture, for example age, socio-economical status, education, gender, religion etc.

3. A case study: a Finnish-Kenyan exchange programme

3.1 Background and methodology of the case study

Karibuni is an interdisciplinary student and teacher exchange programme between partners from northern Finland and the western province of Kenya. Each year the programme offers an interdisciplinary group of students and teachers with an opportunity to spend approximately three months in the other country, getting familiar with the respective professional fields and carrying out practical studies. The disciplines included are teacher education, social services, and health (e.g. nursing, midwifery, physiotherapy). The official objectives for the exchange have

been occupational, but an intercultural learning aspect has been considered, too, especially after starting a research project on intercultural learning. This study focuses on the experiences of Kenyan participants; the experiences of the Finnish participants have been analysed elsewhere (Pelkonen 1999). The purpose of the research is to find out what kind of intercultural learning takes place in this kind of exchange and how; the acquired competencies and how the learning could be supported.

The informants for this study were 20 Kenyan students and teachers participating in the exchange between 1995 and 2002. They were interviewed in Kenya during the years 2000 and 2003 using half-structured theme interviews. The interviews were recorded, transcribed, and the data was processed using tools for qualitative research. The themes included questions about the followings:

- Expectations, objectives and preparations before departure,
- What was learned about Finland, Finns and their cultures, about Kenya and their own cultures,
- How they learned, what kind of contacts they had, whether something in their attitudes changed, was something learnt that has been useful later on when encountering different cultures at work,
- Culture shock and returning home,
- Suggestions for developing the programme (pre-departure training, practising, tutoring, other activities, feedback and reporting),
- Advice for the next students and teachers participating in the programme.

The interviews were first processed according to a theme structure covering a wider research area than the focus of this article. The categories for this article were formed from several of the interconnected themes. The data was analysed using features of phenomenographic research.

Phenomenography is an empirical research tradition designed to answer questions around thinking and learning. It can be used for mapping different ways in which people experience, conceptualise, perceive and understand phenomena in the world around them (Marton 1986). Phenomenography aims at finding categories for the description of various conceptions within the phenomena, as well as identifying conceptions and underlying meanings and relationships between them. Since

phenomenography also involves examining different ways of experiencing phenomena or conceptions as representatives of different ways of dealing with the phenomena (Marton 1994), it is especially suitable for the study of intercultural learning and cultural differences: intercultural communication, sensitivity or competences are seen in the light of confrontation of cultural differences.

The phenomenon being studied here is intercultural learning, and more specifically the experiential nature of intercultural learning. The focus is on the intercultural learning experiences taking place especially when encountering cultural differences, and furthermore the kind of cultural differences that triggered intercultural learning among the informants.

3.2. The Kenyan participants' experiences during the exchange

3.2.1. Expectations before the exchange

Before the exchange the participants had diverse and different expectations: personal, professional and very general ones. For the majority of them, this was the first opportunity to travel abroad. They were excited, expecting to get acquainted with a different country, lifestyle and culture, to meet new people, make friends and gain experiences. Professionally they expected a lot from the programme; to compare their field of study or profession in the two countries as well as to learn new skills, or gain information which would be useful in developing their professional area after returning to Kenya. Few informants were hoping to have a chance for further studies or employment either directly or as a result of participating in the project. One informant also mentioned the opportunity of making comparisons between Finland and a developing country.

I expected actually to learn some new skills. And also to see how the teachers there handle their students and how much work are they given. I expected also that when we come back we are equipped fully with new teaching methods... (18)

Several aspects were found to be very different from what had been expected, even though the informants had learned about them before. For example food, cold weather, the darkness outdoors and women's clothing had still been different from what had been anticipated. Also, the amount of resources available in schools and healthcare was highly surprising for many. However, the difference mentioned most often was the language, and especially the communication problems that the language barrier led to.

3.2.2. Experiences of Finland, Finnish people and culture

One of the widest interview themes was about what had been learned about Finland, Finnish people and culture. The informants gave extensive and varied lists of issues and also narrated experiences and incidents that had made them learn. All these issues can be categorised into two main categories: facts and cultural differences. It was sometimes difficult to draw a line between a fact and cultural difference, since the categories are indeed interconnected, overlapping and influencing one another. Here, some more objective and measurable differences, like the climate or long life expectancy have been categorised as facts, and others for example difference in communication style or time conception, as cultural differences.

The facts learned about Finland were mainly about the differences between the two countries. Everyone had comments connected to the climate, different seasons or cold weather. One simply can not help experiencing them when arriving to Northern Finland, close to the Arctic Circle during winter, especially when coming from as far as equatorial Kenya. Some informants were elaborating on the issue and

suggesting connections with climate and agriculture, food production, clothing system, building etc, which would be interesting topics for further research.

Other differences often mentioned were the questions about development, the economy and the political and social systems. It had been observed that basic health care and education are free in Finland, as well as some of the social services. Small population in a big country, family planning, long life expectancy, as well as the aging of the population was observed. The amount of materials and equipment available in health care and education had made an impression. Some informants also connected all that with Finland's high taxation. They had noticed that, compared to Kenya, Finland is an expensive country, where both goods and services are expensive.

Development in the field of technology was equally a fact that had made an impression. It was mostly admired, but few informants also saw some negative aspects in that. One informant was worried about the development of agriculture while the country is "*tilting towards technology*" (4) and another was wondering about the technical surveillance systems having "*cameras watching you everywhere you go*"(14) . These and several other experiences revealed some differences in the relation to nature and technology.

Also, issues related to cultures were mentioned. For example it was observed that in Finland there is not such a wide variety of different ethnic groups, "*tribes*", like in Kenya, but the major/mainstream group is rather unified and monocultural. It was also mentioned that Finland is a peaceful and calm country where human rights and children's rights are respected. Some of the cultural factors e.g. difference in time conception and religions are rather familiar and obvious, and were left out from the focus of this article.

3.2.3. Cultural differences

Communication

Cultural differences usually referred to first, and mentioned by 19 of the 20 informants, were connected to difficulties in communicating with Finns (e.g. different communication style or language barrier). They categorised Finns as being reserved, withdrawn or shy; they do not greet or talk if not necessary, especially with strangers. Some explained that the shyness might be related to language skills, others were not sure if it was about being shy or proud, or not being used to or willing to meet African people. A few also thought that it is connected to the fact that Finns are individualistic instead of collectivist people who like sharing their thoughts. However, it was stated that Finns are sincere, they mean what they say, and their communication is effective.

They are not outgoing, they don't like to speak, so they are reserved. Maybe... because they are not fluent in English or something, because their national language is Finnish, that one makes them more reserved (7).

Finnish people are very shy... and... ok, they have a different culture from that in Kenya. And they are difficult to make friends with, but when they make friendship it is very sincere, they are honest... (11).

And also we are used to interact very easily here. Shaking and talking to everybody. Sometimes there it was: "mind your own business!" So it looked like: now, it's going to be difficult here. But after some time I realised that it is just normal business, it didn't mean that people hate you, but it's just their way of life (13).

There were observations about differences in the ways in which different groups of Finns communicate. Finnish women were observed to be more outgoing than men, who appeared to be extremely quiet, shy and withdrawn. It was also stated that older people were more reserved than the young. Some mentioned that when Finns drink alcohol, they become more friendly and outgoing.

I also saw that the Finnish men are very shy, unlike the ladies. The ladies are more open, but the men are very shy. They cannot say what they want (3).

The people are quite social, especially the ladies, unlike the men. The men were sometimes... you tried to find something out from them, they don't want to talk to you! I don't know if they are shy or they are proud. I can't tell. But the women are very generous, very open (5).

Informants had also had experiences in which the communication had deeper negative meanings than merely being reserved towards difference. Some openly racist encountering had been experienced. On the other hand some informants also met sheer curiosity about their colour and background, without a negative attitude especially by old people in hospitals and drunken people in the streets.

There were few comments about nonverbal ways of communicating: e.g. greetings, proximity and personal space. Normally Finns seem to need more space than Kenyans, e.g. in public transportation. However, there were some situations, in which it was the other way around. For example hugging one another, was something different, even though Kenyans tend to touch each other while having a conversation.

Hierarchy, Power distance

Many of the observations and comparisons were connected to power distance (Hofstede 1994 : 28) for example the amount of corruption and hierarchy. The informants who had been studying at university appreciated the fact that they had had the opportunity of interacting and discussing with a professor and other university staff freely. In the healthcare sector the examples were about the way that the patients were being approached. The health care personnel had generally been friendly to the patients, treated them as “customers” and had not mistreated them in order to underline their own position.

We learned that people in Finland, especially those in high ranks, they don't address themselves like Mr, doctor or professor so and so... And a professor in this country (Kenya) is a person you can not even get near to. But ...in Finland that we could sit and share ideas with a professor. (18).

The Kenyan teachers mentioned that a Finnish child is given a lot of freedom both in school and outside of schools, e.g. in Finland there is no corporal punishment like in Kenyan schools. The whole school system appeared to be clearly more student oriented and less teacher or exam oriented.

And I also realised that a learner has been given a freedom to ask questions and so on... where a child does not understand, he or she will be explained, ...as opposed to some other systems where you find corporal punishment...They cane a child if the child has not understood or has failed a given exercise... (4)

Although in some schools it is a bit too much. The freedom is misused. They don't respect the teachers very much... (13)

Collectivism, Individualism, Family Chain

A striking difference connected to power distance as well as to collectivism was that young people date their girlfriends or boyfriends freely and openly, or even live together without being married. On one hand it caused astonishment, but on the other hand, some admitted that the same pre-marital relationships existed in their own culture; they were simply kept in secret.

Our culture... of course they are different. For example you can not get that a girl is staying with a man, without declaring that they are married. And also when you are my girlfriend I just feel free in the home of your mother and even go in the bedroom there. Here No! ...us we keep on hiding (3).

Another indicator of the individualism of the Finnish culture was the relationships between family members and relatives. In particular the fact that old people mainly stay in hospitals and institutions, or alone in their own houses, appearing to be abandoned there by their families and relatives was indeed striking.

We are actually culturally very different... like with us we are people that are open, we talk, and we are having that chain of a family. But we found that in Finland the family chain is actually broken. You can see it when the older people are being taken care of by hospitals, geriatric hospitals. But in

Kenya you can find...that somebody who is very old is taken care of by grandsons and the granddaughters and so on.(7).

Although in some cases, especially when it comes to the old people, I think that most of the old people are abandoned, they live some kind of lonely life in big houses and yeah, that is an area that scared me a bit(13) .

For the Kenyans, it also seemed like the Finns leave their homes and families at the age of 18, when they officially reach adulthood. The informants reflected upon the differences in the conception of family, also in the context of supporting their own relatives and family members both economically and socially even though there appeared to be so little resources compared to Finland. The Finnish system appeared very cold in its individualism. It was also observed that although many people lived as couples, they did not have children. They were not necessarily married, nor did they plan to have children.

The other shock was children moving away from home after reaching 18 years. With us we stay with our children until they start building their own hut. So we discovered that when they reach that age, they move away from home. And then the couples...being just independent from your children. There was a time that we were told that even to visit your mother you have to book an appointment. With us it's not there, you just go home when you feel like it. We discovered that there were a few differences. (17)

In Kenya, like me I have so many relatives which are depending on me. But in Finland it's your family only. One or two people only, but here in Kenya you have your grandfather... anybody who is in that family. And if you are working the other people depend on you (20).

Relation towards animals and nature

Sometimes in connection to the family issue, sometimes separate, the Kenyans had observed that Finns have a lot of pets. According to their observations, the Finns also seemed to love their pets very much, perhaps sometimes like they were their children or other important family members. Some felt uneasy about the fact that Finns even allow the pets in their houses, not to mention their beds.

Then I learned that most of the men and women in Finland don't want to get married... You find that they don't want to have children. Instead of having children, they are keeping pets. You find that in a home someone is having about 3 pets and then you wonder...and the way he or she treats the pets is the same way a person here in Africa would treat his or her own child (18).

In Kenya animals are important. They are kept in rural homes for eggs, meat or milk or as watchdogs –not as family members. In Kenya animals are not humanized, anthropomorphism, adding human characteristics and qualities to non-human beings, does not take place as in Finland.

The difference in relation towards nature was also evident in the interviews. Finns seemed to like nature; they took their Kenyan visitors ice-fishing and walking in forests. They even recycled their waste in a very efficient-looking manner. However, it seemed that in every-day life they are more technology-oriented and more far away from nature than Kenyans, most of which have a firm connection with their rural homes, farms and land, even if they lived and worked in urban areas.

Lifestyle was...different from ours. It's a big country...but the population appears to be small.. and that small population is just living in town... town dwellers, rather than rural (15).

Then the culture of also... keeping off from rural areas is a new idea to us. We tend to think that people have to live in rural areas and do some farming. And without farming how will we survive. Yet, it is possible to survive without it. So there was a lot of shock, in most areas (4).

Masculinity-Femininity, difference in gender roles

According to Hofstede's (1994 : 80) definition on the masculinity-femininity of cultures, there is no significant difference between Finnish and Kenyan national cultures. However, several gender differences were described. Women smoking and "dressing like men", women working in traditional men's careers as well as Finnish men taking part in the housework were mentioned. Most of the Kenyan men

visiting Finland had got the picture that in Finland it is the man who is responsible for the household duties while the women sit with their guests.

In Kenya it is the duty of the woman to prepare meals for the husband in their home. And when we reached there it was reverse... you could go to some homes and you found that the work that was supposed to be done by the lady was done by the man. Ensure that the plates are washed, was done by a man, ensure that the food is cooked and then brought it to the table... when the wife of that particular home was entertaining us (laughing)... (15).

Many of them also found it positive and encouraging for both women and men. Two Kenyan male informants were even wishing that their women would emancipate, too.

3.2.4. Experiencing culture shock

Most of the participants (17/20) were aware of experiencing some kind of a culture shock or culture-related stress during their stay, and narrated cultural differences or incidents that caused the stress. Those too who did not recognise experiencing a culture shock listed things that made them feel uneasy, and explained the shock that the other participants had been going through.

Most of the informants mentioned the problems in communicating with Finns as being the major reason for culture related stress or shock. They had felt that people are not so friendly; they do not want to communicate with them. It was stressful for Kenyans to relate to people who do not greet, communicate or introduce themselves when meeting. *“If you were lost, no one told you the way, you couldn’t get help”*. Also the significance of language was obvious; it was even more difficult to communicate if you did not understand the language. Some participants felt that the Finns feared them and wanted to escape from interaction, *“maybe because of the different skin colour or the problems with language”*.

During the first weeks I was about to come back. I didn't like everything, but at least because of the other group members, they told me to chill... I also missed the family (5).

Food and drink also contributed to the culture shock. The participants missed their own food, such as Kenyan *ugali*, and wondered how the Finns can live on potatoes, bread and coffee. The mealtimes were also different from what the participants were used to. Furthermore, the drinking habits were different and the Finnish way of using alcohol was a shock for many Kenyans. Seeing youngsters, almost children, being drunk on the streets was disturbing. However, it was observed that some Finns become more open, friendly and talkative while drinking. The fact that so many women in Finland smoke was shocking for some.

The environment and climate were also causes for stress. It was cold and dark and even though this had been mentioned during pre-departure training, it caught many participants by surprise. It was especially hard to stay indoors most of the time. Also, using trousers was new and uneasy for some Kenyan ladies, who were used to wearing skirts and dresses. Naturally the Finnish sauna was a shock for many informants when first experienced. However, they got used to it and some even learned to like it in the cold climate. But it was still shocking that people, sometimes even women and men together would go in to that small room unclothed.

But sometimes when we were bored, we were wishing to go home. Maybe when you have to sit indoor all the days... like here we are every time ... we are out. We can sit anywhere. You walk anywhere... and there especially during the winter you have to be indoors. And sometimes, when you go out, but you still end up in a room. You can not walk outside. That is some of the areas, I think, will make somebody to want to go home (6).

Many Kenyans felt lonely while in Finland, they were used to having many people around and they missed their families and friends. Even after getting to know some Finnish people and making friends, you could not go and meet them without an appointment as they would do in their own country.

I used to be lonely, because most of the people... It's not like in Kenya: When you want to visit somebody you just walk into the house, but we learned that in there we are supposed to ring and make an appointment, before you can go. So we found it strict type of being whereby you cant go in the way that you are used to do. So, we found that the life is not so good, because you cannot visit friends the way we do in Kenya (1).

The individualism of Finns was another cause for cultural stress. Many participants observed that there were a lot of broken families and lonely people. It was also shocking for some to see how freely people could be dating, or even living together without being married. Some other differences in the behaviour of Finns were experienced as disturbing:

I experienced... I told you about this friendship between a boy and a girl, which they stay together, and they are not married. So this one was a shock. And another one was the boy feeling free in the mother in law's house. That one was really disturbing in my head.

Then we visited some schools... these children there, if they want to learn they learn, but others... I witnessed a child even putting the legs on a table there... (3).

A few participants described a typical adaptation process, a culture shock or stress, and sometimes being anxious to go home. Others explained the things that shocked or disturbed them the most. Three of 20 participants stated not having experienced any kind of culture shock. However, they mentioned several things that were causing them stress or that were disturbing.

The most common thing mentioned to help getting through the culture shock or the anxiety was time. As time went by, the participants adjusted and adapted to the things that disturbed them earlier. Those who were missing their families found some relief from the company of their group. The contacts in Finland helped to get through the rough times both by being friends and helping in practical issues. Many informants thought that keeping themselves busy was good medicine for feeling homesick.

When you are idle you have many other thoughts, but we were kept very busy, throughout. And we were always meeting new situations. So we did not exhaust the experiences we wished to exhaust so easily... Though during the free moments you feel that you are missing your people at home. (15)
The food was the major problem. We didn't have our ugali there...but when we met the man who took us to the supermarket and bought us manna. With manna we knew how to make our ugali (10).

Many participants adapted to the life in Finland so well that they wanted to stay longer. Apart from some material issues, and clean environment, one thing that some of the informants admired was the quietness and peace. It was possible to walk in town without being harassed.

The adaptation was a two-way-process. Little by little the environment also seemed to adapt to receiving the visitors from a different culture.

...then as we continued the practising, meeting Finnish people we found out that many of them had not seen blacks, some were running away. And when we went to schools some children were screaming and weeping... And then when we go into hospitals, some patients behaved like small kids ... and they became used to us.

3.2.5. The Kenyan visitors' own culture from a new perspective

Yes we learned so many things about Kenyan cultures as compared to yours. Because first of all our culture is somewhat different from yours: we are friendly, we like talking, we like shouting, but you are always quiet and reserved. And we are always so very slow in doing our things we are not very fast and we found that in your country people are ever busy. They are forever busy. And when they mean to do something they mean to do it. Unlike us, when we are supposed to do something we keep on suspending it, that we shall do it another day... (13).

As usually after a stay in a different cultural environment, the experiences in Finland had opened the visitors' eyes to see their own country and cultures from a new perspective. There were plenty of comparisons between the two countries and

cultures as well as reflections about the new perspective in the informants' narratives. There were both positive and negative issues that now were perceived in a different way than before the exchange. The main categories explained by the informants were the following:

- **Communication:** “ *we are friendly and outgoing*”
- **Collectivistic culture:** “*we maintain the family chain*”, “*we care*”
- **Corruption, crime, honesty:**
And one thing that I also learned that Finnish people are transparent, and this idea of corruption... If it is there it is at very minimum. And I went there when the corruption was at the peak in Kenya (13).
- **Time conception** “*our time management is poor*”, “*we are not always busy*”
- **Diversity of cultures, several different ethnic groups** “*tribes*”
- **Economy and development:** “*We are “behind”... in terms of economy, education and technology*”
- **Environment:** climate, standard or cleanliness, noise
- **Equality, human rights, patients' care, children's rights.**

One thing that was good in Finland was the rights of children. That is one that we are not so keen in Kenya. Some parents are a little bit too harsh towards children in Kenya. In Finland, that children are enlightened and they know their rights, and they would demand their rights... they can even go and complain to administration. But that is not possible in Kenya, like when a child comes and asks about something, you say no is no. And if a child insists, they will either be given a very good soap or abuse ...

3.2.6. Experiences on intercultural learning: what had been learned and how?

‘Through others’-‘from others’

After explaining what they had learnt, the informants narrated **how** they had been learning. The most common category was **experiences**: visiting homes; families, schools or hospitals, field trips and travelling. Other experiences were connected to

their study programmes, practising, or extracurricular activities. Several informants described their learning by: “*when I was there*” or “*living and coping with Finns*”. It was emphasised that the time spent in a foreign country should be long enough in order to learn from everyday life and interaction with the locals. There were two different categories mentioned: ‘through others’, which refers to **interaction** and ‘from others’, which refers to learning from experts.

We interacted with so many people. We were visiting families; we went up to the north, to ski. We met different people; at least we moved... we went to the interior... and some of the friends who took us to their home area ... (11).

When talking about learning from experts, the informants explained that they had been learning in lessons, lectures, courses, seminars and conferences. Some informants also mentioned orientation programme. One informant explained that she learned by asking questions and interviewing. The problems in communication were mentioned again when explaining the learning situations: the language barrier, meaning of gestures and nonverbal language, as well as use of the interpreters. They are important factors both in interaction and when learning from experts.

So we learned just by... first of all by practising in the hospitals. We also had some extracurricular activities. Maybe after practising in the hospitals we could have maybe some activities. We also travelled much around Finland... But most of it was done by observing, just observing. (7).

Few mentioned observation as their way of learning. However, many examples show that they had been doing plenty of observation. Some participants also mentioned reading literature from libraries.

Learning acceptance, tolerance and understanding

When describing **what** had been learned about meeting different cultures, most common comments were related to cultural acceptance, tolerance or understanding. Some stated that cultures should be accepted as they are, while others warned about

being too much relativist and seeing the problems in the area giving examples related to female circumcision and wife inheritance that are both still being practised in Kenya.

The abilities to adjust to changes, or to cope with or within different cultures, as well as the importance of learning about them, were emphasised. One should take time to observe and learn about a new culture and adapt, rather than trying to change it.

According to the informants, time management was the most frequent cultural difference learnt and adapted to while living in Finland. They had learnt to be more punctual. The next frequently mentioned were attitude towards work and respect for the environment. Other issues learnt were connected to the differences in the ways Finns treat patients, offer services, and respect the needs and rights of the patients or pupils in the schools. One informant gave an example about the similarities: *“I realise that nursing is nursing, whether abroad or back in Kenya... we are dealing with a person who’s the patient”*.

4. Some conclusions

Knowledge about cultural differences is one of the cornerstones in intercultural learning. The cultures in Finland and Kenya are significantly different when it comes to communication, power distance, time conceptions and collectivism-individualism. All these and more had been experienced and learned during the exchange. Both professional and intercultural competencies of the participants had improved. The stay abroad improved their cultural self-awareness and opened new perspectives, which are other major contributors for intercultural learning, as well as experiencing and going through a culture shock. When mirrored with Bennett’s theory of intercultural sensitivity (1993 : 29), the informants’ repertoires are referring to both ethnocentric and ethno-relativist stages, from reversal and

minimisation to acceptance: respect for behavioural differences. There were again variations between the sensitivity towards Finns and for example other ethnic groups in Kenya.

While the Kenyans' experiences in Finland can be called primary, first hand experiences, one can also learn through secondary experiences, e.g. reading about others' experiences. The possibility to view our culture in the "others'" eyes offers a possibility to take a different perspective. It can reveal to us features of our cultural practises or peculiarities that have been invisible to us since they are the only way we have seen them done. They have been an unconscious or invisible part of our culture. Usually our own culture or some of its features become visible after spending some time abroad and adapting to a different culture and then returning. The cultural adaptation process, sometimes including a culture shock, has increased our cultural self awareness. However, it is not always possible to travel abroad, and learning from others' experiences can similarly help us to take a new perspective to our own culture, and thus, become less ethnocentric.

One can also learn something about the dynamics of intercultural learning and communication. When dealing with **cultural differences and generalisations** it seems to be very easy to generalise when talking about a culture other than your own. The data shows clearly how difficult it is to avoid stereotypes while discussing cultural differences and using generalisations. It becomes especially clear while studying the opinions of how "the others" perceive "our" culture.

References

Banks, J.A. 1994 *An introduction to multicultural education*. Needham Heights, Massachussets : Allyn and Bacon.

Bennett, M. 1993. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In : Paige, M. (Ed.) 1993.

Bennett, M. (edt.) 1998. *Basic Concepts of Intercultural Communication*. USA : Intercultural Press

Bennett, J.& M. Bennett 2004. *Developing intercultural sensitivity*. In : Landis, D. & al. 2004.

Gudykunst, W. & Y. Kim 1992. *Communicating with strangers an approach to intercultural communication*. 2nd edition. S.I. : McGraw-Hill, Inc.

Hofstede, G. 1994. *Cultures and organisations: Software of the mind*. Glasgow : HarperCollins Publishers.

Husen, T. & T.N. Postlethwaite (Eds.) 1994. *The international encyclopaedia of education*. 2nd Ed. Oxford, U.K. : Pergamon.

Kim, Y.Y. (1989). *Intercultural adaptation*, In M.K. Asante & W.B. Gudykunst (Eds.), *Handbook of international and intercultural communication* (pp 275-294). Newbury Park, CA: Sage.

Kolb, D.A. 1984. *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Landis, D., J. Bennett & M. Bennett 2004. *Handbook of Intercultural Training*. 3rd edition. USA : Sage.

Lave, J.& E. Wenger 1991. *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University press.

Marton, F. 1986 Phenomenography –A research approach to investigating Different understandings of reality. *Journal of thought* Vol 21, Fall 1986. USA : University of Oklahoma.

Marton 1994. Phenomenography. In : Husen, T. & T.N. Postlethwaite (Eds.) 1994.

Mezirow, J. 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San. Francisco : Jossey Pass.

Paige, M. (Ed.) 1993. *Education for Intercultural Experience*. Yarmouth : Intercultural Press Inc.

Pelkonen, P. 1999. Interkulttuurinen oppiminen: tapaustutkimus Karibuni projektiin osallistuneiden opiskelijoiden kokemuksista. University of Oulu. Faculty of Education. Masters' thesis in Education (unpublished)

Pelkonen, P. 2005. Intercultural learning for international cooperation –theoretical considerations In : Räsänen & San (edts.) (forthcoming). *Conditions for Intercultural Learning and Cooperation*.

Smith, M.K. 2001. David A. Kolb on experiential learning. *The encyclopaedia of informal education*. Available at <http://www.infed.org/b-explrn.htm>

Storti, C. 1994. *Cross cultural dialogues*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.

Taylor, E. 1994. A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*. Vol. 18, No. 3. 389-408. USA : Pergamon.

8.

Écrits d'examen et interculturel au Coeur des échanges d'enseignants à l'université.

Virginie Suzanne

Résumé

Les échanges universitaires concernent non seulement les étudiants, mais également les professeurs qui sont de plus en plus souvent invités à dispenser des cours à l'étranger, sous forme de séminaires intensifs. Dans ce cadre, ces professeurs sont amenés à préparer des sujets d'examen, à corriger des copies d'étudiants écrites en langue étrangère et à les évaluer afin de donner une note validant leur cours.

Nous nous proposons de questionner les pratiques actuelles de l'écrit d'examen en français, telles qu'elles existent dans ce contexte en Finlande, mais aussi les représentations et les attentes des étudiants et des professeurs par rapport à l'exercice écrit demandé et son évaluation.

Abstract

Not only students but more and more teachers take part in university exchange programs in Europe. University staff are invited to partner universities to give intensive courses for a short period. In this context, they are asked to set examination papers, correct students' essays and evaluate them. My research aim is to analyse the representations and the expectations of both students and teachers at stakes when it comes to intercultural encounters of this type.

1. Introduction

Dans le cadre de l'Union européenne, il y a depuis quelques années une intensification des échanges universitaires, pour les étudiants, mais également pour les enseignants du supérieur. C'est ce dernier type d'échanges, objet de mon travail de recherche de Doctorat que je vais aborder dans cet article. Dans ce contexte d'échange universitaire, des enseignants sont amenés à dispenser une série de cours sur un thème, pendant une période assez courte, dans une université ou une institution à l'étranger. C'est le cas précis des professeurs ou chercheurs français invités en Finlande qui retient ici mon intérêt.

Cette situation représente un nouveau contexte d'enseignement-apprentissage de communication interculturelle, puisque l'enseignement qui se déroule en français, langue étrangère pour les étudiants, est basé, le plus souvent, sur une rencontre, voire une confrontation de cadres culturels de référence différents, tant pour la pédagogie que pour l'évaluation des acquis : celui du professeur invité et celui des étudiants. Je vais, dans cet article, aborder le traitement d'un point particulier de ma recherche de Doctorat : l'évaluation de l'écrit dans le cadre de ces échanges universitaires, sur le plan de la compétence interculturelle du professeur, au détriment pour le moment de l'analyse linguistique, discursive et rhétorique de l'écrit de l'étudiant. Ceci pour répondre à la question : comment négocier les relations pédagogique et évaluative qui s'établissent pour que tout se passe le mieux possible entre enseignants français et apprenants finlandais ?

2. Positionnements théoriques

En amont, s'impose une réflexion théorique ouverte sur plusieurs problématiques : la production écrite en langue étrangère (i.e. la forme d'écrit académique qu'est l'écrit d'examen universitaire tel qu'il se pratique en France et en Finlande), l'évaluation en contexte(s) interculturel(s), les stéréotypes et les représentations, la compétence interculturelle dans le domaine de la formation universitaire des spécialistes en langues étrangères.

Toutefois, je tiens à préciser que, dans cet article, je ne vais faire qu'une brève exposition de la théorie sur le discours académique, pour me concentrer sur l'aspect interculturel de celui-ci.

2.1 Production écrite et traditions universitaires

Puisque je travaille sur un contexte spécifique de rencontres, celui des mondes universitaires français et finlandais, il me semble d'abord indispensable d'aller

étudier ce qui peut être consigné dans les directives et les programmes ministériels finlandais et français, en ce qui concerne les attentes, les objectifs et l'évaluation des divers travaux écrits à l'université (pour tout type d'études universitaires), ainsi que dans les guides édités par les universités pour les étudiants de langues. En effet, ces différents documents reflètent nécessairement les attentes institutionnelles par rapport à la forme et au contenu de l'écrit d'examen. Il m'est possible d'ores et déjà, sur la base d'une analyse préliminaire de ces matériaux, de remarquer que les règles et les attentes formelles, lorsqu'elles sont explicitement énoncées, divergent fortement entre les traditions françaises et finlandaises. En effet, le terme « écrit d'examen » ne recouvre pas la même réalité en français et en finnois, en France et en Finlande (Suzanne à paraître). Par conséquent, la mise au point concertée, le choix d'un système de référence et si besoin est, la formation de l'étudiant ou du professeur au système qu'il ne maîtrise pas, paraissent des étapes préliminaires importantes. Cela peut être par exemple une mise au point sur les différences de système de notation (sur 20 en France et sur 3 en Finlande¹).

En ce qui concerne la rhétorique « interculturelle » de l'écrit académique, mes recherches m'amènent à réfléchir sur les travaux anglophones d'Anna Mauranen et d'Eija Ventola (Ventola & Mauranen 1996 ; Mauranen 2001) pour la Finlande. Même si ceux-ci n'abordent pas à notre connaissance le champ de l'écrit d'examen en contexte exolingue, il est possible de relever des points intéressants, en particulier sur la macrostructure textuelle (i.e. organisation textuelle globale). Dans un deuxième temps, les recherches de Shirley Carter Thomas (2000) sont considérées sur le plan méthodologique, pour l'analyse linguistique de la cohésion et de la cohérence des productions écrites d'apprenant en contexte exolingue et les travaux de Jean-Michel Adam (1990 ; 1997) serviront de point d'appui pour l'analyse plus textuelle et structurelle des productions écrites d'étudiants finlandais rédigeant en français. Enfin, il me semble intéressant de faire appel aux recherches

¹ Quand bien même ce point va devenir rapidement obsolète puisque la réforme de Bologne de l'automne 2005 apporte un système de notation unique sur 5 dans l'ensemble des universités européennes.

sur les besoins méthodologiques des étudiants étrangers de niveau universitaire en ce qui concerne l'écrit d'examen et la réponse aux sujets posés. Je pense, en particulier, aux exercices tels que le résumé, le compte-rendu, la dissertation, mais également aux besoins concernant la recherche d'hypothèse et de problématique, l'élaboration du plan, de la rédaction de l'introduction et de la conclusion.

2.2 L'évaluation de l'écrit et rencontres interculturelles

De l'évaluation en général, il convient de passer au contexte de la rencontre interculturelle où la pratique évaluative de l'enseignant va être au cœur d'un échange entre critères et références normés, pratique individuelle et phénomène de décentration culturelle. Si chacun a ses habitudes personnelles ou culturelles, il est entendu que chacun, dans ce contexte, va vers l'autre avec ouverture d'esprit et empathie, mais aussi tact et politesse ; chacun étant désireux que la rencontre se passe au mieux, avec un dosage variable de spontanéité.

Néanmoins, il est clair qu'ici l'évaluation est loin d'être un exercice spontané. En effet, un retour sur les trois démarches qui anticipent et évoluent au fil de la pratique de la communication interculturelle semble pertinent ici : « la décentration, pour mieux cerner sa propre identité socioculturelle, la pénétration du système de référence de l'autre, et enfin la négociation et la médiation » (Cohen-Emerique 1999 : 232). Elle définit ainsi la décentration :

« (Elle) consiste à prendre distance par rapport à soi, en réfléchissant sur soi-même, en étant un sujet qui se perçoit en tant qu'objet, porteur d'une culture et de sous-cultures auxquelles s'intègrent des modèles professionnels et des normes institutionnelles, replacées à chaque fois dans une trajectoire personnelle. C'est seulement par une meilleure connaissance de soi, de son identité sociale et culturelle, qu'on pourra faire émerger la relativité de ses points de vue. Tout en sachant, sans se culpabiliser, que l'ethnocentrisme comme les préjugés et les stéréotypes sont le propre de l'homme, processus normaux inhérents à son appartenance à une société et à des groupes. » (ibid.)

La décentration culturelle peut ainsi être comprise comme un phénomène de prise de conscience de la tentation ethnocentriste et donc de la tendance à la

survalorisation de ses propres comportements, de ses habitudes et de ses valeurs par rapport à ceux de l'autre. Dans le contexte de l'échange universitaire, il est aussi question de prise de conscience de l'affectivité présente tant dans le processus d'enseignement, d'apprentissage que dans celui de l'évaluation finale et enfin, de prise en compte de ces « sources d'erreurs systématiques » que sont les inévitables « déformations ethnocentriques caractéristiques dues à la culture à laquelle on appartient » (Devereux 1980 : 198).

Dans la mesure où mon objet d'étude se trouve dans le cadre de l'échange universitaire européen, la réflexion de Guy-Olivier Faure sur la préparation de l'intervenant dans le cadre de la rencontre d'affaires et le concept d'immersion de passage a retenu mon attention. Il définit ce dernier ainsi :

« L'immersion de passage consiste à satisfaire les conditions objectives d'une certaine intégration, sans s'engager sur le plan psychologique et culturel. Il s'agit de vivre dans le milieu local en adoptant ses normes externes telles que la nourriture, les coutumes vestimentaires, des bribes de la langue ainsi que certains éléments du mode de vie. » (1999 : 280).

Il est évident que, dans le contexte qui m'intéresse, d'autres normes externes sont concernées telles que la façon de travailler, le système de notation, le petit effectif de la classe, le confort potentiel de la salle, le degré de formalité. La difficulté pour l'enseignant est d'accepter ici de ne pas maîtriser aussi complètement sa pratique professionnelle que lorsqu'il exerce dans son cadre habituel. En effet, le repère de la langue est modifié pour l'enseignant puisque le véhicule habituel de communication (i.e. le français) devient avec certains étudiants une cause de difficultés, d'incompréhensions, voire de problèmes. La méconnaissance du lieu – le système universitaire finlandais - est aussi un facteur de stress et un paramètre à intégrer pour l'enseignant de passage.

Les différences qui peuvent apparaître dans la méthode d'enseignement et dans le mode de relation entre enseignant et étudiant sont également une dimension dont l'enseignant de passage devrait, à notre avis, tenir compte. Il est significatif que lorsque l'enseignant revient enseigner ultérieurement, sa précédente expérience, sa

connaissance de quelques habitudes locales, de l'espace de l'université, du fonctionnement habituel du groupe classe, l'amènent à se construire des repères qui lui permettent d'être plus ou complètement à l'aise dans sa pratique professionnelle. Que cette construction de repères se fasse à partir de généralisations et de constructions mentales stéréotypées n'enlève rien au fait qu'elle constitue un apport positif pour l'expérience de l'échange enseignant en diminuant les sensations de malaise découlant de l'incompréhension et de l'inadéquation de pratiques et de manières de penser. Il me semble que, sans nier ses propres repères culturels, l'intervenant devrait nécessairement, dans ses attentes vis-à-vis des étudiants, prendre en compte, sans valorisation et/ou dévalorisation les décalages inévitables auxquels il est confronté – de la transmission de connaissances à l'évaluation des travaux rendus. L'évaluation qui vient clôturer cette expérience de l'échange enseignant est, selon moi, le point le plus critique tout en étant le plus matière à questionnement. L'enseignant devrait-il se concentrer sur l'évaluation des connaissances acquises et de la réflexion en faisant plus ou moins fi de la forme rhétorique et discursive à laquelle il est habitué, en laissant de côté une grande part de ce qui constitue la correction linguistique ? Ce sont en effet des éléments qu'il a pourtant coutume de prendre en compte dans sa pratique évaluative de copies d'étudiants natifs.

La question des critères d'évaluation est également encore plus importante dans ce contexte non seulement du point de vue de leur adéquation, mais aussi de leur lisibilité pour l'étudiant et de leur compréhension par celui-ci. Comme le fait remarquer Charles Hadji (1989 : 108) dans ses écrits sur l'évaluation et l'éthique en éducation, l'absence de visibilité des critères retenus dans l'évaluation augmente toujours le sentiment d'injustice chez l'évalué recevant une note qui ne lui est pas favorable et qu'il ne comprend pas. Ceci est d'autant plus vrai pour le non-natif qui ne peut pas faire de travail d'inférence en s'appuyant sur des acquis culturels tirés de l'expérience dans ce domaine. De plus, si les commentaires sont importants, ils contiennent autant un point de vue sur le travail rendu que des indications sur une norme de la réponse idéale, ils doivent nécessairement être clairs et apporter des

outils ou des pistes constructives pour l'apprentissage et l'acquisition de compétences par l'étudiant. Je reviendrai sur ce point des critères dans la partie consacrée à l'analyse des sujets d'examen et des commentaires portés sur des copies d'étudiants.

Se posent alors plusieurs interrogations : pour l'enseignant, comment juger le travail d'un étudiant avec des critères modifiés, amputés ou qui ne lui sont pas propres? Comment encadrer son affectivité pour apprécier un travail d'étudiant dans ce contexte de passage ? A l'instar de ce qui pourra être fait pour la partie expression écrite, une préparation interculturelle au préalable sur des thèmes liés aux problématiques de ce type de rencontres pourrait être prévue. Celle-ci peut être envisagée comme une mise au point entre l'organisateur de l'échange et l'enseignant où ils s'accorderont sur le choix d'un système de référence, et au besoin sur la formation au nouveau mode évaluatif.

2.3 Représentations et stéréotypes

Enfin, il est essentiel d'éclaircir les dimensions psycho-socioculturelles de l'échange universitaire européen ou « interculturel » du point de vue de l'enseignant et de l'étudiant, en approfondissant les concepts de représentations et de stéréotypes. En effet, l'enseignant ne participe pas à cet échange universitaire par hasard et sans motivation. Ses raisons qui sont potentiellement très nombreuses peuvent être indicatrices des représentations et/ou stéréotypes de l'intervenant sur la Finlande et/ou les Finlandais. Rappelons ici que le thème traité est la rencontre universitaire interculturelle et que les représentations et stéréotypes entrent en jeu dans la construction des cours et dans l'évaluation (Neuner 2003).

Il me semble pertinent d'appuyer mes hypothèses autour de cette question sur les définitions de représentations et de stéréotypes, telles qu'elles sont posées dans le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*². Ainsi, à

² Cuq J.-P. (sous direction) 2003. « *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et*

l'entrée « représentation », il est possible de lire que l'origine de cette notion peut être attribuée à Emile Durkheim qui le premier a introduit le concept de « représentation collective ». Aujourd'hui, la notion a évolué et il existe deux axes de recherche complémentaires : l'un s'intéressant « aux contenus de la représentation » et l'autre attaché à la formation et à l'évolution des représentations.

La deuxième perspective a conduit à envisager les traits constitutifs de la représentation partagés en deux ensembles : « un système central qui donne à la représentation sa stabilité et sa teneur sémantique fondamentale et un système périphérique, ouvert, où les traits associés sont plus instables, contextuels, permettant précisément l'adaptation à la diversité des situations. A cette notion de représentation est mis en regard le stéréotype, considéré comme une représentation figée « dont la pertinence pratique en discours est essentiellement due à son fonctionnement simplifié et univoque, et à une stabilité rassurante pour les membres du groupe ou de la communauté concernés ». A présent, j'aimerais présenter mes hypothèses sur la manière dont les représentations et stéréotypes peuvent, dans ce contexte de rencontre interculturelle, influencer la pratique enseignante autour de l'écrit d'examen, de sa conception à son évaluation.

A ce propos, mes interrogations sont les suivantes : En dehors des contacts académiques entretenus entre les universités, y a-t-il une ou des images, idées, opinions sur la Finlande ou les Finlandais qui ont motivé, partiellement ou complètement, la décision de l'enseignant à participer à cet échange ? D'après lui, d'où lui viennent ces images, idées, opinions sur la Finlande ou les Finlandais ? Ont-elles pour origine un vécu ou une expérience personnelle liés à la Finlande ou des personnes finlandaises ? Je pense, par exemple, à un professeur français qui avait réalisé une thèse de Doctorat sur un sujet sociologique lié à la Finlande, et qui était très heureux et motivé pour venir découvrir personnellement ce pays, qu'il avait auparavant mentalement découvert. Ces représentations et stéréotypes sont-ils à consonances positives ou négatives ? L'enseignant les voit-il comme un outil ou

comme un frein à la préparation et au déroulement de son séjour ? Avant sa venue, comment l'enseignant se représente les étudiants finlandais en général et ceux qui vont participer à son cours ? Leur niveau de connaissance, de langue en français ? Leur façon de travailler et d'écrire, en particulier l'écrit académique ? Qu'anticipe-t-il par rapport aux critères d'évaluation des examens écrits dans l'université finlandaise ?

Il est évident que ces réponses contiennent des éléments qui influencent inmanquablement la conception du cours, son déroulement, mais pour ce qui m'intéresse ici, le procès de l'évaluation en entier. Le fait d'être en « terrain inconnu » et donc de ne pas pouvoir se baser sur une norme institutionnelle connue et intégrée, des habitudes professionnelles ou une connaissance globale du public d'étudiants augmente certainement la propension à s'appuyer sur ses représentations de l'Autre.

Néanmoins, ma représentation (sic) des enseignants de l'université m'invite à les voir comme des individus capables de prise de distance, de questionnements, de remise en question, toutes qualités induites par le travail de la recherche scientifique. La décentration culturelle qui ne devrait pas manquer de s'opérer m'amène à penser que ces représentations, qui peuvent être les leurs avant leur venue en Finlande, sont modifiées par leur séjour et leur expérience universitaire. Cette capacité potentielle à se décentrer par rapport à ses critères et références habituels, à se concerter avec une personne ayant des habitus différents et à accepter des compromis dans sa pratique pédagogique et évaluative à l'étranger, serait pour moi synonyme de compétence interculturelle de la part d'un enseignant.

3. Analyses globales

3.1 Les sujets d'examen

Les sujets d'examen élaborés, formulés par les enseignants sont une intéressante

source d'informations et de questions. En effet, ils reflètent les attentes de l'enseignant vis-à-vis de cet écrit d'examen, en terme de contenu comme de forme. Ces sujets d'examen laissent voir ce que souhaitent évaluer ces enseignants.

Voici quelques exemples de sujets soumis à des étudiants dans le cadre d'une évaluation d'un cours intensif, au sein de la filière « Société » du département des Etudes françaises de l'université de Tampere :

A. Thème du cours : Economie et structures de la France contemporaine.
<p>Test d'évaluation. Durée : 2 heures Consignes : répondez aux 5 questions suivantes. Votre réponse doit être entièrement rédigée Notation : 4 points par question.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Résumez les caractéristiques actuelles du marché du travail en France. 2. Les inégalités hommes/femmes dans la société française : permanence et mutations. 3. Comment est-il possible d'appréhender les classes sociales dans la France contemporaine ? 4. Analysez l'attractivité de la France en tant que territoire économique. 5. Expliquez les raisons de la perte d'efficacité des instruments traditionnels de l'intervention de l'Etat dans l'économie.
B. Thème du cours : Les institutions politiques et administratives françaises.
<p>Devoir à traiter chez soi. Consignes : répondez à un sujet au choix.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La politisation de l'administration française. 2. L'avenir des services publics en France. 3. Les temps de l'administration.
C. Thème du cours : Initiation à l'étude des rapports sociaux.
<p>Devoir à faire chez soi et à rendre. Délai alloué : 2 semaines. Consigne : traitez le sujet suivant.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Mobilisations et actions collectives, une spécificité française ?

A première vue, certains enseignants visent l'évaluation d'un panel de connaissances quand d'autres privilégient un thème précis du cours, en faisant appel non seulement aux connaissances, mais aussi à l'analyse et à la réflexion. Les sujets proposés sont très variés dans leur intitulé, leur forme, dans les compétences discursives sollicitées et dans les modalités de réponse attendues. Pour certains sujets, les consignes associées sont très précises, d'autres sont plus floues. Ainsi le sujet A indique très clairement les attentes de l'enseignant vis-à-vis de la forme de

la réponse (elle doit être rédigée). Pour chaque question ou presque, le genre discursif ou textuel attendu est précisé : résumé, explication, analyse. Et la notation est annoncée (4 points par question). Les sujets B et C n'indiquent rien sur le genre discursif, ni sur le caractère rédigé de la réponse ou la notation.

Les intitulés des sujets peuvent donner des indications sur les critères qui vont être privilégiés dans l'évaluation. Ainsi, par inférence au regard de ma connaissance de la tradition scolaire française, je peux supposer qu'un sujet qui, dans son intitulé, contient une précision par rapport à la rédaction de la réponse signifie que la forme sera prise en compte pour une part importante dans l'évaluation. Tel autre qui se présente sous la forme d'une question appelle certainement, à mon avis, une réponse dialectique mettant en œuvre une réflexion argumentée.

Cette diversité accentue nécessairement la difficulté de la tâche pour l'étudiant non natif – celui-ci n'est pas forcément familier de ce type de questions. Celui-ci va devoir comprendre correctement, précisément, profondément le sujet ; puis il devra cerner le genre discursif et la forme de production écrite attendus par l'évaluateur. Ensuite il va devoir rassembler ses connaissances sur le sujet, élaborer une réflexion sur le sujet, avant même de passer à l'étape linguistique de l'exercice (à savoir écrire dans un français compréhensible et le plus correct possible).

Ce travail d'analyse et d'interprétation des sujets d'examen est fructueux pour montrer la diversité des attentes, la variation dans les habitus, dans le parcours personnel et professionnel entre les enseignants eux-mêmes et leur sensibilité personnelle par rapport à cette tâche d'évaluation dans ce contexte. D'autre part, le côté multiforme de cette partie du corpus conditionne la diversité de l'autre partie constituée de copies d'étudiants.

3.2 Les copies d'étudiants

Les copies d'examen qui sont les réponses aux sujets proposés par les professeurs

invités donnent, elles, en plus d'une vision des connaissances et compétences de l'étudiant, un aperçu de ce qu'il a compris, de la façon dont l'étudiant a interprété le sujet avant d'y répondre. Ces productions écrites peuvent aussi laisser transparaître des représentations de l'étudiant sur les attentes du professeur invité (en terme de contenu et de forme, ex : surcroît bibliographique inhabituel).

L'étude, par exemple, des réponses au sujet C1 « Mobilisations et action collective, une spécificité française ? » et en particulier des commentaires d'ensemble portés par l'enseignant sur les copies, permet de remarquer que, plus que les connaissances sur le thème, ce sont l'analyse et la réflexion personnelle, ainsi que l'organisation des idées, qui ont été privilégiées dans l'évaluation. Ainsi, il est possible de lire les commentaires suivants :

Sur les copies les mieux notées :

« Un travail vraiment personnel pour les exemples et les références. Des réflexions très pertinentes. C'est bien »

« Pas forcément assez complet, mais c'est fort bien écrit et il y a un effort visible pour centrer l'argumentation sur des points essentiels, qui ne se contentent pas de reprendre le cours. »

« Même si c'est peu construit au regard des normes françaises, il y a un effort visible pour construire un enchaînement des idées. De bonnes questions. »

Sur les copies les moins bien notées :

« Pas mauvais. Vous avez essayé de solliciter des matériaux divers du cours. Mais le résultat fait trop « coupé-collé ». On ne sent pas les lignes de force de l'analyse, ce qui serait (ou pas) singulier à la France. Le passage sur les T.J. fait un peu « grumeau », vous n'avez pas su l'intégrer dans votre analyse »

« Ce n'est pas mauvais. Mais il manque un « fil » plus net (le plan à la française !), et surtout une mise en valeur des axes forts de ce que vous voulez montrer. On a l'impression d'un collage de petits développements indépendants... »

« Une façon de traiter le sujet qui me gêne. La première partie du texte est trop un collage de cadres théoriques sur les mouvements sociaux. La seconde restreint- sans l'expliquer- la comparaison aux mouvements féministes, ce qui réduit beaucoup le sujet posé ... »

Ces commentaires indiquent plus ou moins à mon avis les critères d'évaluation retenus par l'enseignant évaluateur : réflexion personnelle, pertinence de la réflexion, argumentation, sélection de points essentiels, marquage de l'enchaînement des idées, exemplification et référencement, écriture personnelle, correction de la langue. A présent, la question qui se pose concerne la connaissance ou non, de ces critères, au préalable, par les étudiants ayant rédigé ces réponses. En effet, la question des critères est importante, car dans la mesure où il s'agit là d'un contexte interculturel, il est encore plus nécessaire qu'en contexte intraculturel, selon moi, que les critères d'appréciation soient clairement annoncés et explicités avant l'exercice. Ceci afin que, dans cette évaluation sommative, les étudiants puissent s'orienter et organiser leur travail plutôt que de naviguer à vue. Mais aussi pour qu'ils ne ressentent pas le sentiment d'injustice devant une note défavorable et incomprise dont parle Charles Hadji, *supra*.

4. Conclusion

J'ai étudié différents paramètres à l'œuvre dans la rencontre interculturelle constituée par l'échange universitaire d'enseignants, sous l'angle de l'écrit d'examen. Je considère que celui-ci est, sous maints aspects, révélateur de plusieurs points sensibles, couramment négligés dans la mise en place comme dans l'évaluation de l'expérience, à savoir la compétence écrite dans le contexte académique exolingue, l'évaluation en contexte de rencontre interculturelle, la compétence interculturelle des étudiants et de l'enseignant.

Cependant, je suis consciente que les exemples de mon étude sont tirés d'une expérience personnelle particulière, puisque l'échange était très spécialisé quant au domaine d'étude concerné, en l'occurrence la société française. Aussi, si certaines remarques peuvent être transposables à d'autres échanges dans d'autres universités, mes conclusions ne sont évidemment pas généralisables à l'ensemble des échanges universitaires.

Néanmoins, dans la mesure où mon étude se restreint pour le moment à un corpus de copies d'étudiants collectées à l'université de Tampere, je pense qu'il serait intéressant et productif de porter un regard évaluatif sur la valeur et les conditions actuelles - et très variables - de réalisation des échanges universitaires de professeurs. Ceci afin de faire un bilan de ce qu'apportent réellement ces échanges aux professeurs et aux étudiants concernés, tant sur le plan académique, qu'humain, et surtout en ce qui concerne la compétence interculturelle - cette capacité à s'adapter à de nouvelles règles, normes, habitus dans un pays étranger - au regard des objectifs de ces programmes.

Bibliographie

Adam, J.-M. 1990. *Eléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.

Adam, J.-M. 1997. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.

Byram, M. 2003. *Intercultural competence*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

Carter-Thomas, S. 2000. *La cohérence textuelle, pour une nouvelle pédagogie de l'écrit..* Paris : L'Harmattan.

Cohen-Emerique, M. 1999. L'approche interculturelle dans le processus d'aide. In : Demorgon et Lipiansky 1999, 228-240.

Cuq, J.-P. (sous direction de) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international, asdifle.

Demorgon, J. & E.M. Lipiansky (sous la direction de) 1999. *Guide de l'interculturel en formation*. Paris : Retz.

Devereux, G. 1980[1967]. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Traduit de l'anglais par H. Sinaceur. Paris : Flammarion.

Faure, G.-O. 1999. Former à la négociation en Chine. In : Demorgon et Lipiansky 1999, 273-281.

Hadji, C. . *L'évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*. Paris : ESF éditeur.

Mauranen, A. (sous la direction de) 2001. *Academic writting in Context. Implications and Applications*. London : Hewings.

Neuner, G. 2003. Socio-cultural interim worlds in foreign language teaching and learning. In : Byram, M. 2003, 15-62.

Suzanne, V. (à paraître). L'écrit d'examen comme discours académique à l'heure de la mobilité universitaire. In : *Actes du colloque « Perspectives inter-culturelles et inter-linguistiques sur le discours académique »*. Turku : Turun Yliopisto.

Ventola, E. & A. Mauranen . *Academic Writting. Intercultural and Textual Issues*. Amsterdam-Philadelphia : Benjamins.

Différences culturelles entre la France et la Finlande dans les publicités sur les nouvelles technologies

Hanna-Kaisa Vanha-aho

Résumé

La publicité standardisée pour un marché global peut être vue comme une alternative aux coûts élevés d'une publicité ciblée localement pour chaque marché, mais la standardisation contient le risque de ne pas correspondre aux valeurs culturelles de divers marchés. Dans cette communication, nous proposons d'étudier de quelles manières les publicités françaises et finlandaises de la nouvelle technologie s'adressent au consommateur. Notre point d'intérêt est de voir si et comment les différences culturelles ont été prises en compte.

Le cadre de référence sera d'une part celui de la théorie de l'énonciation de Dominique Maingueneau (1981 ; 1994 ; 2000) pour l'analyse des textes publicitaires. D'autre part, l'analyse des différences culturelles sera mise en oeuvre grâce aux dimensions culturelles de Geert Hofstede (1997). La présentation de la situation actuelle du marketing et de la publicité sera décrite à partir des points soulevés par Marieke de Mooij (1998).

Le corpus est constitué de publicités de la nouvelle technologie recueillies dans l'Express et dans le Nouvel Observateur entre novembre 2003 et avril 2004, et pour lesquelles nous avons trouvé des équivalents en Finlande. Les premiers résultats montrent que de différentes stratégies langagières, manifestant des traits culturels, ont été utilisées pour s'adresser au lecteur dans les textes publicitaires de produits identiques dans les deux pays.

Abstract

Standardised advertising can be seen as an alternative against the high costs of localised advertising for different markets. Nonetheless, standardisation includes the risk of not corresponding to the values of these diverse markets. By taking cultural differences into consideration, advertising can approach the consumer in a more meaningful setting.

This study focuses on how the consumer is addressed to in French and Finnish advertisements of new technology products. Our main point of interest is to see if and how cultural differences have been taken into account. The theoretical frame for the linguistic study of the advertisements consists of the theory of *énonciation* (Dominique Maingueneau 1981 ; 1994 ; 2000). The current situation of marketing and advertising are described according to comments made by Marieke de Mooij (1998). Analysis of the cultural differences will be discussed with the help of Hofstede's cultural dimensions (1997). The data of the study consists of advertisements of new technology products from two French magazines for which we have been able to find equivalent advertisements in Finland. Preliminary results indicate that somewhat differing linguistic strategies have been used to address the readers of the advertisements in France and in Finland.

1. Introduction

Dans cet article, nous nous proposons d'étudier de quelles manières les publicités françaises et finlandaises sur les nouvelles technologies s'adressent au consommateur. Notre point d'intérêt est d'examiner si les différences culturelles ont été prises en compte et comment. Le cadre de référence sera d'une part celui de la théorie de l'énonciation de Dominique Maingueneau (1981 ; 1994 ; 1996 ; 2000) pour l'analyse des textes publicitaires. D'autre part, l'analyse des différences culturelles sera conduite à partir des notions de dimensions culturelles de Geert Hofstede (1997).

La publicité standardisée pour un marché global peut être considérée comme une alternative aux coûts élevés d'une publicité ciblée localement pour chaque marché, mais la standardisation court le risque de ne pas correspondre aux valeurs culturelles des divers marchés (Watson et al. 2002 : 923). Prenant en considération les différences culturelles, la publicité peut tenter de toucher et de convaincre le consommateur dans un encadrement qui lui permettra de s'identifier avec le message (de Mooij 1998).

L'approche globale du marketing se focalise plus sur les similitudes que sur les différences culturelles (de Mooij 1998 : 32). De Mooij (ibid. : 3) souligne qu'il peut y avoir des produits globaux mais qu'il n'existe pas d'individu global. C'est dans ce cadre qu'est introduite l'importance de la culture et plus précisément la compréhension des différences culturelles. L'approche locale du marketing prend en considération que nous sommes, en tant qu'individus, influencés par notre culture nationale, par les valeurs et les normes qu'elle englobe.

L'article fait partie d'une étude plus vaste dont nous soulevons ici quelques points pertinents relativement aux caractéristiques des publicités françaises et finlandaises. Nous nous concentrons notamment sur le rôle des différentes modalités et leurs fonctions dans les textes publicitaires. Les exemples que nous proposons sont des prototypes pour indiquer des tendances générales. Les mêmes stratégies langagières peuvent être utilisées dans les textes publicitaires des deux langues, mais l'intensité des occurrences varie. A la

fin nous avançons quelques conclusions préliminaires sur les différences culturelles. Nous formulons également des restrictions concernant les résultats de cette étude et nous proposons des pistes de recherche pour une étude future.

2. Corpus

Les sources exploitées ne sont pas toutes de caractère identique. Le corpus français est constitué d'annonces publicitaires sur les nouvelles technologies recueillies dans l'Express et dans le Nouvel Observateur entre novembre 2003 et avril 2004. Les publicités du corpus finlandais sont extraites de divers magazines, *Talouselämä* No 33 2003 – No 28 2004, *Helsingin Sanomien kuukausiliite* octobre 2003 – mai 2004 et octobre 2004, *Suomen Kuvalehti* novembre 2003 – avril 2004 et *Tekniikan Maaailma* No 15 2003 – No 11 2004. Nous nous sommes limités aux publicités des marques des produits trouvés dans les deux marchés. Ainsi le corpus final comporte-t-il 72 publicités françaises et 60 publicités finlandaises dont 23 sont identiques et forment le noyau de l'étude.

Ayant voulu garder l'authenticité des sources pour les publicités, nous considérons la variation des magazines comme secondaire car les mêmes publicités peuvent se trouver aussi bien dans un magazine hebdomadaire comme *Suomen Kuvalehti* que dans un journal économique comme *Talouselämä*.

3. Le texte publicitaire et la théorie de l'énonciation

Le rôle de la langue est primordial dans les publicités étudiées. Les produits et les images y sont identiques et il n'y a que le texte qui permet de prendre en compte les différences culturelles. Maingueneau (1996 : 37) souligne que la réflexion sur l'énonciation linguistique a mis en valeur la dimension réflexive de l'activité linguistique : "L'énoncé ne réfère au monde qu'en réfléchissant l'acte d'énonciation qui le porte"(ibid.). Grâce à

sa nature réflexive la théorie de l'énonciation est particulièrement adaptée pour étudier les textes publicitaires. Il est nécessaire de construire la situation d'énonciation spécifique, bien particulière, afin de comprendre le sens de l'énoncé dans la publicité. Avec ces instruments nous pouvons aller plus loin dans la compréhension des stratégies publicitaires au lieu de seulement chercher les caractéristiques d'un genre de discours.

Maingueneau constate (2000 : 86) que tout énoncé comporte un énonciateur, par rapport auquel l'autre se constitue. En parlant de l'énonciateur dans le contexte des textes publicitaires de notre corpus, nous référons à l'entreprise derrière le produit de la nouvelle technologie qui est le plus souvent repéré par l'usage des pronoms personnels ainsi que par son savoir-faire. Pour référer au consommateur visé dans le texte publicitaire nous utilisons le terme de destinataire au lieu de co-énonciateur car l'énonciateur et le destinataire de la publicité ne partagent pas le même environnement et il n'y a pas d'échange immédiat entre les deux parties (ibid. : 61-63).

3.1 Le rôle des modalités et des actes de langage

Selon Benveniste (1974 : 84), il existe trois modalités fondamentales: assertive, interrogative et impérative pour influencer le comportement de l'allocutaire. Maingueneau (1994 : 55) y ajoute la valeur exclamative, et considère qu' "en français, tout énoncé suppose le choix obligatoire d'un cadre énonciatif selon lequel la phrase sera de structure soit déclarative, soit impérative, soit exclamative, soit interrogative". Palmer (1986 : 2) souligne que la modalité n'est pas une simple question sémantique concernant seulement le verbe, mais toute la phrase. Maingueneau (1994 : 145) se réfère à la dimension modale comme "la relation que l'énonciateur entretient avec son propre énoncé". Afin de percevoir comment le texte publicitaire s'adresse au consommateur, il est important d'observer l'attitude de l'énonciateur envers son propre énoncé selon différentes modalités.

Il n'est pourtant pas suffisant d'étudier les différents types d'énoncés utilisés dans les textes publicitaires uniquement du point de vue des modalités mais d'élargir l'étude aux actes de langage proposés par Searle (1969 ; 1981). Le travail fondateur a été fait par J.L.Austin dans l'ouvrage *How to do Things With Words* que Searle a ensuite élaboré. Austin distingue trois différents types d'actes (1975 : 98-103). Tout d'abord *l'acte locutoire* égale à l'acte de dire quelque chose. Ensuite, *l'acte illocutoire* indique l'acte effectué simultanément en disant quelque chose. Finalement, *l'acte perlocutoire* est l'acte accompli par le fait de dire quelque chose (ibid.).

D'après la catégorisation de Searle (1981) les actes de langage peuvent être assertifs, directifs, promissifs, expressifs ou déclaratifs. Selon Searle (1969 : 30) en plus d'un contenu propositionnel, un acte illocutoire possède une valeur illocutoire qui indique le degré de force de l'énoncé et qui détermine l'acte produit par le locuteur. Searle (1981 : 29-31) souligne que souvent un même énoncé comporte plusieurs actes illocutoires, ce qui est le cas des actes indirects. Premièrement, avec un même acte de langage contenant une valeur illocutoire d'un certain acte illocutoire, il est possible de produire en plus, un autre type d'acte illocutoire. Dans le deuxième cas, le locuteur peut s'exprimer indirectement, par un acte illocutoire qui, en effet, en cache un autre (ibid.). C'est notamment ce dernier cas qui nous intéresse pour les interrogatifs.

3.1.1 Les énoncés interrogatifs

Nous avons pu constater dans notre corpus, que l'usage des énoncés interrogatifs est plus marquant et fréquent dans les textes publicitaires français que dans les textes finlandais. Le rôle principal d'un énoncé interrogatif est de susciter une réponse (Benveniste 1974 : 84). Surtout dans le texte publicitaire français, l'énonciateur essaie de dialoguer avec le consommateur à l'aide des interrogatifs. Les exemples 1. et 2. montrent tout d'abord que c'est l'énonciateur qui répond à la place du destinataire, étant donné que le destinataire du message n'est pas capable de répondre dans l'immédiat. Généralement, l'énonciateur propose une réponse à la question ou une solution pour un problème – le produit en question. De plus, l'interrogation a pour fonction de susciter un sentiment de besoin pour

le produit en question (exemple 1.) et également, d'éveiller l'intérêt du consommateur envers le produit (exemple 2.). Dans le cas de textes publicitaires, il est possible de parler d'un "dialogisme piégé" où les questions et les réponses sont faites par l'énonciateur même de la publicité (Adam et Bonhomme 2003 : 37 –38). Le dialogue construit dans l'exemple 3a. (cf. chapitre 3.1.2) avec l'alternance des énoncés exclamatifs et interrogatifs est également une preuve de ce dialogue piégé.

Exemple 1a. Canon MVX150i Digital camcorder, texte français.

"Vous avez envie d'un caméscope ou d'un appareil photo numérique ? Vous avez besoin d'une webcam ? Avec le MVX150i vous pouvez tout avoir !"

Exemple 1b. Canon MVX150i Digital camcorder, texte finnois.

"Harkitsetko digitaalisen vieokameran tai digitaalikameran hankkimista? Valitse MVX150i."

Exemple 2a. Canon EOS 300Det l'imprimante Bulle d'encre i990, texte français.

"Quel est le lien le plus direct entre une superbe prise de vue et un tirage de photo ? – Un simple câble !..."

Exemple 2b. Canon EOS 300Det l'imprimante Bubble Jet i990, texte finnois.

"Vaadit kameraltasi paljon, miksi et myös tulostimeltasi."

Selon la catégorisation de Searle (1981 : 14), les questions sont une sous-classe des actes de langage directifs car le but est de faire faire quelque chose par le destinataire, c'est-à-dire de répondre et de produire un acte de langage. Le contexte joue un rôle important dans les actes indirects conventionnels ou non conventionnels (ibid. : 135). Dans le contexte du texte publicitaire l'acte perlocutoire vise à l'achat du produit par le consommateur. L'exemple 1, offre un modèle de stratégie courant dans les textes publicitaires français. Si la réponse à une question comme "Vous avez envie d'un caméscope ou d'un appareil photo numérique" est oui, la question peut être considérée comme une requête indirecte d'acheter le produit. La même stratégie est possible dans

l'exemple finnois, mais dans nos 23 publicités elle est utilisée seulement une fois, dans l'exemple 1b.

3.1.2 Les énoncés exclamatifs

L'exclamation souligne toujours le sentiment du locuteur et se rajoute à une des trois autres modalités (Riegel et al. 1997 : 390). D'après notre corpus, l'usage des énoncés exclamatifs est plus courant dans les textes français. Le rôle essentiel des énoncés exclamatifs dans les annonces publicitaires est de souligner le point de vue de l'énonciateur. De plus, l'exclamation renforce la présence de l'énonciateur en face de son destinataire pour que l'énonciateur puisse s'adresser d'une manière plus personnalisée au consommateur. L'énonciateur essaie de sortir du cadre du texte écrit à l'aide des énoncés exclamatifs en changeant le ton de la voix et en cherchant "une énonciation de style parlé" (Maingueneau : 2000). En français, dans le cas des produits de la nouvelle technologie, l'exclamatif est souvent utilisé pour souligner l'affirmation faite par l'énonciateur sur la facilité d'utilisation du produit, distinctif dans l'exemple 3a.

Exemple 3a. Canon imprimante Bulle d'encre i865 et caméscope MVX3i, texte français.

Passez directement du caméscope à l'album photo.

Avec Canon, c'est fou tout ce que vous pouvez faire !

Imprimer directement vos images depuis le caméscope MVX3i ?

Bien sûr, vous pouvez !

Obtenir des photos d'une pureté et d'une définition extraordinaire de 2 millions de pixels ?

Bien sûr, vous pouvez !

Vous connecter directement à la nouvelle imprimante Bulle d'encre i865 grâce à la technologie PICTBRIDGE, et obtenir des tirages comparables à ceux d'un laboratoire photo ?

Bien sûr, vous pouvez ! – sans ordinateur et sans sortir de chez vous ! Plus d'info sur www.canon.fr.

Réduisez la distance entre votre imagination et l'image.

La même publicité en finnois avec un seul exclamatif et sans interrogatif montre que l'usage de ces deux modalités est moins fréquent dans les textes publicitaires du finnois.

L'énonciateur reste plus discret, la facilité est exprimée au moyen de la description des qualités du produit, sans mettre en avant les capacités du consommateur.

Exemple 3b. Canon imprimante Bubble Jet i865 et caméscope MVX3i, texte finnois.

Suoratulostus. Videokamerasta suoraan valokuva-albumiisi
Nyt voit tulostaa huippulaadukkaita valokuvia suoraan MVX3i-videokamerasta. **Et siis tarvitse**
väliin minkään sortin **tietokonetta. Videokameran 2,23 megapikselin CCD-kenno takaa**, että normaalikokoisista kuvistasi tulee häikäisevän tarkkoja pienintä yksityiskohtaa myöten. **Kun tulostat valokuvia Bubble Jet i865-tulostumen tarjoamilla pienimpienillä 2 pl:n pisarakoolla sekä huikkealla 4800 dpi:n tulostustarkkuudella ja hyödynnät Canon Direct Print – tai PictBridge-tekniikkaa**, saat ammattitaitoiset kuvat omassa kodissasi !

Tutustu tarkemmin osoitteessa www.canon.fi
Kulje polku kuvitelmista kuviin.

Nous pouvons constater que l'usage des interrogatifs et des exclamatifs en français constitue une stratégie indirecte pour s'adresser au consommateur tout en cherchant un dialogue et en cachant une partie de la vraie nature persuasive du texte publicitaire. Le texte finnois utilise un style plus simple et direct pour vanter à tout le monde les qualités du produit.

3.1.3 Les énoncés impératifs

Les textes publicitaires des deux langues ont recours aux impératifs. Les énoncés impératifs correspondent à l'acte de langage directif. Les directifs peuvent recevoir un degré d'intensité variable selon leur but (Searle 1981 : 13). Tous les directifs ne sont pas des ordres au sens propre du terme. Une différence importante entre le français et le finnois, est notamment la fonction différente des valeurs illocutoires des directifs dans les

publicités. Le français utilise les directifs comme une invitation au consommateur de changer et d'améliorer sa vie avec le produit. En ce qui concerne le finnois, les directifs sont utilisés le plus souvent comme un mode d'emploi ou d'instruction pour le consommateur. L'exemple 5 demande au consommateur d'insérer la carte de mémoire, de regarder les photos, d'imprimer la planche-contact, de choisir les clichés et de tester le HP Photosmart. L'invitation proposée au consommateur est pertinente dans l'exemple 4 où le consommateur est invité premièrement à profiter de l'opportunité et deuxièmement à donner une nouvelle dimension à sa passion.

Exemple 4. Toshiba PC / Intel® Centrino™ Mobile Technology.

Enfin, vos passions vont pouvoir vous suivre.

Vous voulez assister à un concert et profiter de grands espaces ? **Les solutions**

sans fil de Toshiba, vous le permettent en toute liberté. Equipé de la technologie

mobile Intel® Centrino™ pour une connectivité sans fil, **le Satellite M30 vous procure les avantages** du multimédia mobile où que vous soyez. En outre, son

écran 15,4", 16 : 10ème et **son système audio Harman Kardon vous transportent**

au cœur de l'évènement. Alors, **profitez de cette opportunité, donnez une**

nouvelle dimension à votre passion.

Choose freedom

Exemple 5. HP PSC 2401 Photosmart –monitoimilaite, multifonctions.

SINÄ

VALITSET HALUAMASI KUVAT.

VALITSET MÄÄRÄN JA KOON.

VALITSET KENELLE JAAT KUVAT.

VALITSET UUDEN LOMAN.

(”TU
CHOISIS LES PHOTOS QUE TU VEUX
CHOISIS LE NOMBRE ET LA TAILLE
CHOISIS À QUI TU LES DISTRIBUES
CHOISIS DE NOUVELLES VACANCES ”)

ESITTELYSSÄ HP PSC 2401 PHOTOSMART –MONITOIMILAITE

Tarkkaa ja elävää valokuvausta, skannausta, kopioimista ja faksaamista. HP PSC 2401 Photosmart –monitoimilaite

Sisältää kaiken, mitä kodin valokuvalaboratoriolta voit **vaatia**. **Sujauta** kamerasi muistikortti tulostimen korttipaikkaan ja **esikatsele** kuvat LCD näytöltä. **Tulosta** vedossivu, **valitse** haluamasi kuvat – ja ne tulostuvat.

Yhtä yksinkertaista kuin monitoimitehtävä, paitsi, että vääriä vastauksia ei ole. **Koe** HP Photosmart.

3.2 Le rôle du consommateur dans la scénographie

Le terme de scénographie est utilisé par Maingueneau (2000 : 60-70) pour indiquer l’espace dans lequel l’énonciation prend son sens, son type et son genre de discours, dans notre cas dans la publicité d’un produit spécifique de la nouvelle technologie. La scénographie est fréquemment établie afin de piéger le consommateur qui reçoit le texte d’abord sous une autre forme que celle de la publicité, par exemple sous modèle d’un coup de téléphone, d’une leçon, ou d’un mode d’emploi (ibid. : 2000).

Autant que le français, le finnois utilise la scénographie sous forme d’une leçon pour éclairer le consommateur sur les caractéristiques du produit. La différence réside dans le rôle du consommateur dans cette leçon. Tandis que dans le texte français, l’énonciateur raconte tout ce que le produit peut faire pour le consommateur, dans le texte finnois, c’est l’inverse, la scénographie montre ce que le consommateur peut faire avec le produit. Si ce n’est pas le consommateur qui agit avec le produit, le texte ne fait que décrire les qualités du produit.

Le consommateur français utilise rarement de façon concrète les produits dans la scénographie. Il se voit plutôt offrir un service par le produit. L’exemple 4 (cf. chapitre

3.1.3.) nous présente comment les passions du consommateur pourront le suivre et comment les solutions sans fil de Toshiba permettent aux consommateurs français d'assister à un concert et de profiter de grands espaces. De plus, le satellite lui procure des avantages et le système Harman Kardon transporte le consommateur au cœur de l'événement. Le consommateur n'a besoin de rien faire lui-même. La scénographie construit une histoire autour du produit et du consommateur.

La scénographie laisse le consommateur finlandais plus libre avec ses propres choix. L'énonciateur décrit au consommateur finlandais ce qu'il peut faire avec le produit mais le choix lui appartient. Même si le consommateur doit littéralement choisir dans la première partie de l'exemple 5 (cf. 3.1.3.), il doit également utiliser le produit en insérant la carte de mémoire, en regardant les photos, en imprimant et en choisissant les photos.

4. Conclusions préliminaires sur les différences culturelles

Selon notre corpus, les mêmes informations sont données sur le produit en question dans les 23 publicités identiques. L'image et le thème de la publicité ne varient que dans deux cas. Cela indique une tendance vers une approche globale du marketing. Pourtant nous avons pu constater que les messages dans les publicités ne sont pas communiqués de la même manière. Au niveau du texte, différentes stratégies langagières ont été utilisées pour s'adresser au consommateur donnant une touche locale aux publicités des deux pays.

4.1 Les dimensions de Hofstede

Pour une analyse préliminaire sur les différences culturelles, nous nous intéressons aux notions de dimensions de Geert Hofstede et notamment à celles de distance hiérarchique et de contrôle de l'incertitude. Geert Hofstede (1997 : 251) a conduit une recherche sur les différences culturelles sous forme d'une enquête réalisée entre 1968 et 1972 dans 72 pays au sein des filiales d'IBM. Les résultats ont été analysés à partir de 116 000

questionnaires, chacun d'eux comportant 100 questions (ibid.). En plus de ces dimensions sur les valeurs culturelles, Hofstede a élaboré un cadre conceptuel à partir duquel il est possible d'attribuer à chaque pays étudié des scores quantitatifs sur chacune des dimensions précitées (ibid. : 24-26). Les scores finals incluent 50 pays et trois régions géographiques regroupant plusieurs pays en une seule région (ibid.).

En utilisant les dimensions de Hofstede, notre but n'est pas de faire entrer une société dans une catégorie, mais d'observer comment on s'adresse au consommateur dans le texte publicitaire français et finlandais. Il est impossible de prendre en considération dans un texte publicitaire toutes les variations culturelles d'une société. C'est pourquoi la publicité peut parfois suggérer une impression stéréotypée d'une culture.

4.1.1 La distance hiérarchique

La distance hiérarchique indique le degré d'inégalité accepté par les membres des institutions ayant une position plus faible dans le système hiérarchique (Hofstede 1997 : 28). La distance hiérarchique est plus élevée en France qu'en Finlande (ibid.). Le score quantitatif de la France est de 68 sur une échelle de 104. La Finlande obtient un score de 33. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1998 : 71-81) cite Hofstede et Bolliger dans ses réflexions sur la conception de la relation interpersonnelle dans différentes cultures. Elle constate que la France se caractérise par une forte hiérarchie selon les études sur le monde de l'entreprise (ibid. : 81).

La distance hiérarchique élevée pourrait expliquer que les stratégies langagières indirectes utilisées dans les textes publicitaires françaises, comme le dialogue, les impératifs sous forme d'une invitation et les requêtes sous forme de questions. L'énonciateur n'attaque pas directement le consommateur avec son message publicitaire mais s'approche d'une manière plus subtile prenant en considération différents destinataires possibles. En Finlande où la distance hiérarchique est moins importante, l'énonciateur s'adresse au consommateur d'une manière plus directe dans le sens de la simplicité des stratégies utilisées. Dans le texte finnois l'énonciateur utilise très peu le

dialogue, il n'insiste pas; il se concentre sur le produit et s'en tient aux faits. L'énonciateur s'en tient à une approche droite pour communiquer son message et ne cherche pas particulièrement à plaire au consommateur.

La réponse de l'énonciateur dans l'exemple 1a et 1b dévoile le jeu essentiel sur la question des différences dans la nature du texte publicitaire entre le français et le finnois. L'énonciateur pousse un "cri" qui équivaut à une promesse faite au consommateur qu' "Avec le MVX150i, vous pouvez tout avoir !" En ce qui concerne le consommateur finlandais, l'énonciateur donne un ordre sans aucune tournure "Valitse MVX150"i, c'est-à-dire "Choisis le MMVX150i". Du point de vue du comportement communicatif, la version finlandaise avec un simple ordre sera perçue comme étant trop brusque en français et la promesse abstraite faite par l'énonciateur français sonne exagérément à une oreille finlandaise.

Une différence marquante dans les textes publicitaires français et finnois est le vouvoiement du consommateur français et le tutoiement du consommateur finlandais. Nous ne voulons pas expliquer le vouvoiement ni le tutoiement par la distance hiérarchique mais simplement constater l'existence de cette différence dans les textes publicitaires qui vient s'ajouter aux autres caractéristiques déjà notées. Le vouvoiement en français fait partie de l'aspect sociale dans la bonne construction des énoncés (Maingueneau 1981 : 17). En finnois, le tutoiement est courant et socialement tout à fait acceptable dans le texte publicitaire.

4.1.2 Le contrôle de l'incertitude

Le contrôle de l'incertitude mesure le degré de sentiment de menace provoqué par des situations inconnues et étrangères (Hofstede 1997 : 113). Ce sentiment est exprimé entre autres par le besoin de prédictibilité, besoin pour des règles écrites et tacites (ibid.). Cette dimension culturelle fait référence à la capacité d'une culture à accepter l'inquiétude provoquée par des événements futurs (ibid.). La France est un pays avec un contrôle élevé de l'incertitude tandis que la Finlande se caractérise par un contrôle bas de

l'incertitude. Le score quantitatif de la France s'élève à 86 et celui de la Finlande à 59, 112 étant le maximum (ibid.).

Dans la partie 3.2 nous avons évoqué les différences des rôles du consommateur dans les scénographies françaises et finlandaises. La France se caractérise par un contrôle élevé de l'incertitude où entre autres le besoin de prédictibilité est élevé. Cela se reflète dans les scénographies des textes publicitaires français par le produit qui fait tout à la place du consommateur. Le rôle principal accordé aux produits dans la scénographie évoque un sentiment de sécurité. Le consommateur n'est pas obligé de prendre des risques car le produit donne l'impression d'agir tout seul et ne fait qu'offrir des services au consommateur. La nouveauté du produit issu des nouvelles technologies est dissimulée du point de vue de l'usage du produit mais soulignée quant à ce qu'il peut offrir au consommateur. La Finlande avec un contrôle bas de l'incertitude supporte mieux que la France l'incertitude provoquée par la nouveauté. C'est le consommateur qui détient le rôle principal dans la scénographie finlandaise. C'est le consommateur qui doit agir et assumer lui-même les risques encourus.

Discussion

Notre travail a été soumis à une certaine restriction. Le corpus ne tient compte en effet que d'un petit nombre de publicités sur une période restreinte. Malgré le caractère général des publicités, nous avons pu mettre à jour certaines caractéristiques pertinentes qui se retrouvent dans les textes publicitaires des deux langues. Dans une recherche ultérieure, notre but sera surtout d'approfondir l'étude des actes de langage afin de pouvoir offrir une image plus précise des textes publicitaires et de leurs propriétés.

Les dimensions de Hofstede ont été très critiquées, d'une part quant à la nature de l'étude qui a été effectuée au sein des employés d'une seule entreprise et d'autre part, quant à l'idée de faire entrer des cultures nationales dans des catégories. Hofstede (1997) est bien conscient de ces limitations. Notre point d'intérêt n'est pas de classer des cultures

définitivement à la base des textes publicitaires, mais de se poser des questions et tenter d'expliquer quelles pourraient être les sources de certaines différences. Un point important sera d'étudier le statut des produits de la nouvelle technologie dans les sociétés respectives afin de compléter la compréhension des différences dans les textes publicitaires. Le statut sociologique peut y être implicitement intégré mais cette problématique mérite une étude approfondie. A ce stade de l'étude, nous prenons en considération le texte publicitaire seulement du point de vue de la relation entre l'énonciateur-producteur et le destinataire-consommateur.

Bibliographie

Adam, J.-M. & M. Bonhomme 2003. *L'argumentation publicitaire, rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Nathan.

Austin, J.L. 1975 [1962]. *How to do things with words*. Cambridge, Mass : Harvard University Press.

Benveniste, É. 1974. *Problèmes de linguistique générale II*. France : Gallimard.

Hofstede, G. 1997 [1991]. *Cultures and Organizations, Software of the mind*. the United States of America : McGraw-Hill.

Kerbrat-Orecchioni, C. 1998 [1994]. *Les interactions verbales, 3*. Paris : A. Colin.

Maingueneau, D. 1981. *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. 1994. *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.

Maingueneau, D. 1996. *Les termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Maingueneau, D. 2000. *Analyser les textes de communication*. Paris : Nathan.

Mooij de, M. 1998. *Global Marketing and Advertising, Understanding Cultural Paradoxes*. London : Sage Publications.

Palmer, F.R. 1986. *Mood and Modality*. Great Britain : Cambridge University Press.

Riegel, M., J.-C. Pellat & R. Rioul 1997 [1994]. *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses universitaires de France.

Searle, J.R. 1969. *Speech Acts*. Great Britain : Cambridge University Press.

Searle, J.R. 1981 [1979]. *Expression and Meaning*. United States of America : Cambridge University Press.

Watson, J. et al. 2002. Cultural values and important possessions: a cross-cultural analysis. *Journal of Business Research* 55, 923-931.

Exemple 1 a.: Canon MVX150i Digital camcorder. 2003. *Le Nouvel Observateur* No 2041, 81.

Exemple 1b.: Canon MVX150i Digital camcorder. 2003. *Helsingin Sanomat kuukausiliite* septembre, 14.

Exemple 2a.: Canon EOS 300D & Bulle d'encre i990. 2004. *Le Nouvel Observateur* No 2059, 27.

Exemple 2b.: Canon EOS 300D & Bubble Jet i990. 2004. *Talouselämä* No 14, 6.

Exemple 3a.: Canon Bulle d'encre i865 & caméscope MVX3i. 2003. *L'Express* No 2733, 61.

Exemple 3b. Canon Bubble Jet i865 & caméscope MVX3i. 2003. *Tekniikan Maaailma* No16, 45.

Exemple 4. Toshiba PC Intel® Centrino™ Mobile Technology. 2003. *L'Express* No 2735, 99.

Exemple 5. : HP PSC 2401 Photosmart –monitoimilaite multifonctions. 2004 *Helsingin Sanomat kuukausiliite* mars, 71.

Afterword: Examining the Politics of Intercultural Education: The Transformation from a U.S. Perspective to a Global One

Thomas C. Stewart

Abstract

This essay is an examination of the politics of intercultural education in the United States today. Current U.S. politics and policies are examined first, with an emphasis on how these affect education. In addition, the concept of liberal education is examined, particularly the element of its mission that involves civic engagement. With this in mind, the role of intercultural education is discussed, with a focus on its potential as an agent of transformation. Also, suggestions are made as to how intercultural education can be fostered on college and university campuses.

1. Introduction

What role, if any, can intercultural education play in the United States today? In some ways, the very words “intercultural education” can generate disagreement in the current divisive political climate in the United States. Since the 2000 presidential elections, the country has taken a noticeable shift to the right, reinforced in the most recent presidential elections. This shift is one that has been fostered by terrorist attacks and a pre-emptive war in Iraq that left the United States at odds with traditional allies such as France and Germany.

Even a cursory examination of U.S.-France relations over the last few years provides a starting point for examining the role of intercultural education. During the build-up to the Iraq war in 2003, frustration and anger at France reached vitriolic proportions from some U. S. politicians and others who supported an aggressive approach. Republicans

played on the issue, attempting to link the perceived weakness of the French (the Maginot Line was frequently invoked) to ridicule Democrats, many of whom had argued for more caution in proceeding to a war in Iraq. Republican Representative Tom DeLay skewered Democratic Senator Tom Daschle in speeches, mockingly pretending to quote him by saying, “*Bon-jour!*”—with a hard “J,” of course. It was one of his biggest laugh lines—and Tom Daschle did indeed lose his re-election bid. Even the ubiquitous American side dish, the French fry, was affected. French fries were renamed freedom fries at many restaurants, including the cafeteria at the U.S. Capitol Building in Washington, DC.

In another manifestation of the issue, Senator John Kerry, presidential candidate and fluent speaker of French, pretended not to hear questions presented to him in French by members of the French press. Kerry’s campaign staff seemed to believe that doing so would make him look too intellectual, too soft, and even too effeminate. The fact that the war in Iraq has been far more difficult than expected and that weapons of mass destruction—a key part of the war’s rationale—have never been found did not seem to matter. The go-it-alone approach and a suspicion of anything seen as intellectual won the day and, for that matter, the last election.

Another curious thing happened in the most recent U.S. elections, something related not only to intercultural education but also to post-secondary education as a whole. Polls leading up to the election showed that John Kerry enjoyed a substantial lead over George W. Bush among college-age voters. In the aftermath of the election, it turns out that only about one in ten of those voters actually turned out to vote. That is much lower than the 50%-plus of eligible voters who turned out as a whole. Perhaps that is not so surprising. In an informal poll of two college classes taken after the U.S. mid-term elections in 2002, this writer found that, out of 50 students, only one had voted.

Does this even matter? If people do not vote, it is their loss, right? Perhaps. But there are other ways of looking at this. Giroux (2000) speculates that voter apathy can be encouraged by special interest groups looking to grab power. Such “manipulated apathy” can ultimately become a threat to democracy itself. Much of the discussion, from both

sides, in the last election was aimed at special interest groups (women's organizations, the Christian right, veterans' organizations). With such narrow appeals, the center is often lost, and many voters simply tune out.

How can intercultural education be a factor in changing this paradigm? For starters, it can help by giving students a broader global perspective. The United States now sees itself as the one remaining superpower, and much of the world would agree with this self-assessment. One of the by-products of the terrorist attacks and subsequent war against terrorism has been a somewhat contradictory sense of turning inward and lashing out at the same time. Old enemies cannot simply be contained but must be destroyed. Old allies who do not immediately fall in line with U.S. wishes must be ridiculed. The postmodern sense of the "other" (someone different, not one of us) has been dramatically reinforced to mean that "if you're not with us, you're against us". As Smith (2004) notes, this diametric approach extends further: "We seem to be living in a moment in the United States when there's some profit to be had from casting cultural beliefs, values, and knowledges into strictly oppositional frames" (ibid. : 26). In such an environment, the irrelevance of freedom fries versus French fries gets lost. While it is too simplistic to say that intercultural education alone is the answer, intercultural education at the post-secondary level does have a role to play.

First, though, one must acknowledge that liberal education and even the academy itself, as a bastion of intellectualism, is considered suspect in some conservative circles (Ehrlich & Colby 2004). The word liberal has been assigned such negative connotations by many conservatives that the original meaning of liberal education (broad-based) has been obscured as a result. The whole idea of a liberal education, in fact, is for a student to be exposed to all kinds of world views far beyond that of one's home (Nesteruk 2004). To be sure, what defines a liberal education is constantly evolving (Schneider 2004). Whitney sees a liberal education as one in which students are "gaining survival skills for employment, discriminating between what is of value and not in their environment, and living with a diversity that in principle creates novel contingencies, situations unencountered by, and therefore, uninterpretable through, tradition" (2004 : 25).

Furthermore, liberal education has a long tradition of being connected with the civic engagement that is at the heart of a democratic society (Cantor 2004).

The opposite of this is the view of education as delivering a fixed set of principles. An example of the clash between these views occurred recently at one U.S. university where a group of students refused to accept the Quran as a required reading because, they claimed, the book went against their personal beliefs (*Conservative students, liberal profs.* 2004). This refusal, of course, stems from a bit of a misrepresentation of what is being requested. The assignment is merely to read the Quran, not to accept it as part of one's beliefs. Being exposed to various ideas does not mean accepting them as articles of faith. Rejecting something before evaluating it is a self-limiting method of approaching the world; furthermore, it also leaves one open to manipulation, as you are essentially rejecting material based on what someone else says about it. If anything, in the liberal education model, exposing oneself to competing opinions can, in many cases, reinforce and strengthen one's own beliefs. In other words, conservatism fits just as easily into a liberal education model as does liberalism.

In addition to this challenge, in recent decades, the business model has been applied to the academy. Subjects are evaluated as much through a cost-benefit analysis as on their contribution to the ideal of a liberal education. In this light, subjects that attract more students, especially those that can be taught in large, lecture-style classes, require less overhead. This alone has put many departments that deal with intercultural issues (modern languages other than Spanish, in particular, come to mind) at risk of being downsized out of existence. The challenge, nonetheless, is to overcome obstacles such as these and still expose students to global perspectives on important issues.

2. The Role of Intercultural Education

With all of this as the backdrop, the question becomes, once again, what role can intercultural education play? Certainly, it would be naïve to think that intercultural education alone will change everything. Nonetheless, intercultural educators, particularly those in the United States right now, cannot simply sit back as the political balance shifts to a more U.S.-centered view. While it is tempting to think of political shifts as being part of cycles, there is no way of determining how long the cycle will last (another four years at least, at this point), and a lot of ground can be lost in a short time. If the role of intercultural education is to give students a broader global perspective, then the question that follows is how can intercultural educators do this? Here are some suggestions:

1. Be visible. Many American colleges and universities are sprawling entities, with numerous organizations and activities competing for students' time and attention, creating a white noise for students that can sometimes be overwhelming. Intercultural education programs must find a way through the noise into students' schedules. This requires diverse programming, ranging from courses (see the next item) and musical performances to poetry readings and dinners featuring international cuisine.
2. Build intercultural education into the curriculum. Clearly, intercultural education means more than offering cultural programs on campus. But it also means more than offering modern language courses and even international studies courses. These courses should be built into the general education curriculum of the campus, giving students a chance not only to try these courses as something extra (an elective) but allowing them to fulfill a requirement at the same time. This will ensure that students who might not otherwise be exposed to intercultural education will get a chance to take such courses.
3. Actively support international students on campus. These students add greatly to the diversity on campus, both in their interactions with other students and with

their own unique scholarly perspectives. It may be easy for an American student to broadly criticize the French for not supporting the U.S. if only American students are in the class. But if a French student is in the class, at the very least the American student will probably feel the need to focus and ground his or her criticism. Again, that does not mean that the student will change the opinion, but the student will likely make it a more informed one.

4. Encourage study abroad. The United States is, in many ways, psychologically isolated from the rest of the world. That created what turned out to be a false sense of security. Nevertheless, distances are often more psychological than they are physical today. A flight to Europe generally takes less than eight hours from the east coast. Asia can be reached in as little as twelve hours from the west coast. American colleges and universities that foster study abroad experiences, lasting from as little as a week to as long as a year, are giving students an incredible opportunity to gain a global perspective during the formative years of early adulthood. Many students who have participated in such programs (including this writer) have found the experiences to be among their most important and most influential experiences in college, with the effects of the experience often lasting long after college. Going back to the example from Item 3, a student who has studied in France is likely to see how simplistic the arguments against France were in the build-up to war (and may also know that French fries were probably invented in Belgium, not France).

3. The Future of Intercultural Education in the U. S.

What is the future of intercultural education in the United States? Uncertain. The aggressive diplomatic and political approach currently being pursued by the U.S. has won the day against a backdrop of other, perhaps less dramatic, developments. First, although the U.S. is arguably the world's sole superpower at the moment, it is unlikely that this is a permanent situation. For starters, the *Pax Americana* discussed at the end of the

twentieth century is over, for many reasons. China and India are rising rapidly. The European Union has become a powerful economic, political, and cultural force, a development that has been largely ignored in the U.S. (Nicolaidis 2004).

In the meantime, applications to U.S. universities from international students have dropped precipitously in the last three years, in large part due to the complex, vague, and frustrating visa process that has been installed after the terrorist attacks. The students are not simply deciding to skip top universities in the U.S.; instead, they are opting for top universities in other countries, particularly those in Europe, which have actively been recruiting them, as well as in China, which has been vigorously upgrading the university system (Holman 2004). This is leading to a reverse brain drain, where leading talent is not simply avoiding the U.S. but is also actively seeking other homes (Segal 2004 ; Webber 2004). Some of this is tied to restrictions on certain types of research (cloning, stem cells) while some is related to visa difficulties. Some jobs, of course, are being outsourced simply because other countries (India, for example) have a massive educated and skilled labor force that is cheaper. Whatever the reason, these developments have the potential to cause a drastic geographic shift in which countries lead in innovation.

In a world in which people are increasingly overwhelmed by information (Postman 1992), critical thinking skills are ever more important in being able to sift through that information. Intercultural education can provide an important lens in this process. Students who have gained a global perspective, whether in courses and programs held on campus or through study abroad programs, will be equipped to make informed evaluations about the information that comes their way. Their varied perspectives will serve to raise the level of discourse on important issues. Meanwhile, an informed populace with a clear view of the United States' place in the global environment will be one that is less open to manipulation. The danger of a go-it-alone approach for the U.S. in a global economy may turn out to be that other nations will choose to forgo being either "with us" or "against us" but will instead be far ahead. In a rapidly changing global climate, one cannot afford to be left behind.

References

Cantor, N. 2004. Civic engagement. *Liberal Education* 90 (2), 18-25.

Conservative students, liberal profs. 2004, 28 December. CNN.com. Available at <http://www.cnn.com>.

Ehrlich, T. & A. Colby 2004. Political bias in undergraduate education. *Liberal Education* 90 (3), 36-39.

Giroux, H. 2000. *Presentation given to Pennsylvania Society of Teaching Scholars.*
March 2004. University Park, PA.

Holman, R. 2004. Overseas students shun U.S. universities. *The Guardian* 22.12 2004
Available at <http://education.guardian.co.uk>.

Nesteruk, J. 2004. Bonds and bridges: Social networks and liberal learning. *Chronicle of Higher Education* 50 (32).

Nicolaïdis, K. 2004. We, the peoples of Europe... *Foreign Affairs* 21 (10), 97-110.

Postman, N. 1992. *Technopoly: The surrender of culture to technology.* New York :
Vintage.

Schneider, C.G. 2004. Changing practices in liberal education: What future faculty need to know. *Peer Review* 6 (3), 4-7.

Segal, A. 2004. Is America losing its edge? *Foreign Affairs* 21 (10), 2-8.

Smith, P. 2004. Exploring reality: Cultural studies and critical thinking. *Liberal Education* 90 (3), 26-31.

Webber, A. 2004. Reverse brain drain threatens U.S. economy. *USA Today* 23.04 2004. Available at <http://www.usatoday.com>.

Whitney, C. 2004. Education, intellectual freedom and public morality: Recent encounters. *Review of Human Factor Studies* 10 (1), 25-58.