

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
Centre de linguistique appliquée

Langue et culture dans l'enseignement du français en Thaïlande

Thèse présentée à la Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université
de Neuchâtel pour obtenir le grade de docteur ès lettres et sciences humaines

par

Patchareerat Yanaprasart

sous la direction de

Monsieur le Professeur Bernard Py

Neuchâtel

Le 1^{er} décembre 2000



IMPRIMATUR

La Faculté des lettres et sciences humaines de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de Messieurs Bernard Py, directeur de thèse et professeur au Centre de linguistique appliquée de l'Université de Neuchâtel, Louis Porquier, professeur à l'Université de Paris X Nanterre, Mesdames Anne-Claude Berthoud, professeur à l'Université de Lausanne, et Aline Gohard Radenkovic, professeur associée à l'Université de Fribourg, autorise l'impression de la thèse présentée par Madame Patchareerat Yanaprasart, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 27 octobre 2000

Le doyen
Daniel Schulthess

Table des matières

INTRODUCTION	II
CHAPITRE 1: LA THAÏLANDE ET LES RELATIONS BILATERALES FRANCO-THAÏLANDAISES	19
1.1 PROFIL DE LA THAÏLANDE	19
1.1.1 Le cadre géographique	20
♦ Géographie	20
♦ Climat	20
1.1.2 Le cadre humain : population de la Thaïlande	20
♦ Démographie	20
♦ Ethnies	21
♦ Religion	21
♦ Langue officielle et dialectes	21
✧ Origine	21
✧ La langue	22
✧ Ses caractéristiques	22
✧ Son écriture	22
✧ Le thaï parlé	23
✧ Ses dialectes	23
✧ Langues des groupes minoritaires	24
♦ Education et formation	24
1.1.3 Le cadre politique	24
♦ Fonctionnement de la monarchie constitutionnelle	24
♦ Monarchie	24
♦ Circonscriptions administratives	25
1.2 RELATIONS DIPLOMATIQUES FRANCO-THAÏES	25
1.2.1 Aperçu historico-politique	25
1.2.2 La coopération culturelle, scientifique et technique	26
1.2.2.1 Sciences humaines et sociales	27
1.2.2.2 Droit et administration publique	27
1.2.2.3 Communication et information	28
1.2.2.4 Agriculture	28
1.2.2.5 Santé et affaires sociales	28
1.2.2.6 Chimie	29
1.2.2.7 Coopération industrielle (relations économiques et commerciales)	29
♦ Chiffres-clés de la présence française	29
♦ Principales implantations françaises par secteur	29
♦ Principales communautés d'affaires françaises en Thaïlande	30
♦ Promotion de la technologie française	31
♦ Tendance des nouveaux investissements français après la crise économique en Thaïlande	31
1.2.2.8 Urbanisme et architecture	32
1.2.2.9 Coopération universitaire, formation et recherche	32
♦ Développement de la présence de la France en Thaïlande	32
1.2.2.10 Aperçu touristique	35
1.3 RELATIONS BILATERALES THAÏLANDO-SUISSES	35
1.3.1 Bref aperçu des relations centenaires des deux pays	35
1.4 LE CONTEXTE SOCIAL DE LA LANGUE FRANÇAISE EN THAÏLANDE MODERNE	36
1.4.1 Présence du français dans le monde	36
1.4.2 Présence du français en Thaïlande	36
CHAPITRE 2: LA SITUATION DU FRANÇAIS ET DE SON ENSEIGNEMENT EN THAÏLANDE	39
2.1 PROBLEMATIQUE	40
2.1.1 Intérêt de l'apprenant	40
2.1.2 Choix du français	40
2.1.3 Objectifs des programmes scolaires	41
2.1.4 Equipement	42
2.1.5 Formation des enseignants	43
2.1.6 Autonomie des institutions	44
2.1.7 Eloignement	45
2.2 L'ÉVOLUTION DU FRANÇAIS DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF THAÏ	46
2.2.1 Repères chronologiques	46
2.2.2 Politique d'enseignement des langues étrangères d'après les programmes scolaires du ministère de l'Éducation	46
□ Aperçu historique	46

□ Structure	47
□ Evolution de la politique éducative officielle face au français.....	48
2.3 LES OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS.....	49
2.3.1 Niveau secondaire.....	49
2.3.2 Niveau supérieur.....	49
2.4 LES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS.....	50
2.4.1 Les enseignants thaïlandais.....	50
2.4.1.1 Ecole secondaire.....	50
2.4.1.2 Université.....	50
2.4.2 Les enseignants français.....	50
2.4.2.1 Etablissements français.....	50
2.4.2.2 Ecoles supérieures.....	51
2.4.3 La formation des enseignants.....	51
2.4.3.1 Formation initiale.....	51
2.4.3.2 Formation continue.....	52
2.4.4 L'attitude des enseignants.....	52
2.5 LES APPRENANTS.....	52
2.5.1 Effectifs et identité.....	52
2.5.1.1 Elèves du secondaire.....	52
2.5.1.2 Etudiants universitaires.....	53
2.5.1.3 Apprenants ayant des objectifs spécifiques.....	54
2.5.2 Attitudes et motivation.....	54
2.5.3 Représentations sociales.....	59
2.5.4 Difficultés présentes dans l'apprentissage du français.....	60
2.6 LE FRANÇAIS A L'ECOLE SECONDAIRE.....	61
2.6.1 Programmes d'études.....	61
□ Cours offerts aux élèves de lettres au deuxième cycle du secondaire.....	61
□ Cours de français destinés aux élèves de sciences.....	61
2.6.2 Manuels scolaires.....	61
2.6.3 Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères.....	62
2.6.3.1 La méthodologie naturelle.....	62
2.6.3.2 La méthodologie traditionnelle ou grammaire / traduction.....	62
2.6.3.3 La méthodologie lecture - traduction.....	63
2.6.3.4 La méthodologie directe.....	63
2.6.3.5 La méthodologie audio-orale.....	64
2.6.3.6 La méthodologie audiovisuelle (S.G.A.V.).....	64
2.6.3.7 La méthodologie communicative et cognitive.....	65
2.6.4 Méthodologie(s) d'enseignement du français langue étrangère au niveau secondaire de la scolarité thaïe.....	66
2.6.4.1 La France en direct de Guy Capelle.....	67
2.6.4.2 La France en direct (nouvelle adaptation).....	67
2.6.4.3 La civilisation française dans La France en direct (nouvelle adaptation).....	67
2.6.4.4 La France en direct et les problèmes de contenu dus aux différences socioculturelles.....	71
2.6.4.5 La France en direct, 1981 et la fonction de communication.....	75
2.7 LE FRANÇAIS DANS LES INSTITUTIONS PRIVEES.....	78
2.7.1 L'Alliance française.....	78
2.7.2 Les autres institutions privées.....	79
2.8 LE FRANÇAIS AU NIVEAU SUPERIEUR.....	79
2.8.1 Types de français universitaire.....	80
2.8.1.1 Le français en options de langue et de littérature.....	80
2.8.1.2 Le français, langue étrangère.....	81
2.8.1.3 Le français, cours optionnels.....	81
2.8.1.3.1 Besoins en français de spécialité.....	81
2.8.1.3.1.1 Le développement du français fonctionnel en Europe.....	81
2.8.1.3.1.2 Apparition du français fonctionnel en Thaïlande.....	82
2.8.1.3.1.3 Enseignement fonctionnel du français.....	83
1. Français des affaires.....	83
2. Français scientifique et technique.....	84
• Français à orientation scientifique au niveau secondaire.....	84
• Français scientifique et technique au niveau universitaire.....	85
3. Français juridique.....	85
4. Français de l'archéologie.....	85
5. Français du tourisme et de l'hôtellerie.....	85
• Au niveau secondaire.....	85
• Au niveau universitaire.....	86
6. Français du secrétariat.....	86
7. Conclusion intermédiaire.....	86
2.8.2 La maîtrise et le doctorat en français.....	88

2.8.3	<i>Matières enseignées en français</i>	89
2.8.4	<i>Obstacles</i>	90
2.8.5	<i>Suggestions</i>	90
2.9	CONCLUSION	90

CHAPITRE 3:UTILISATION DU FRANÇAIS DANS LA VIE PROFESSIONNELLE..... 93

3.1	BESOIN DE PERSONNEL POSSEDANT LE FRANÇAIS	93
3.2	ANALYSE DES QUESTIONNAIRES	94
3.3	ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	95
3.3.1	<i>Objectifs et déroulement</i>	95
3.3.2	<i>Public</i>	95
3.3.3	<i>Méthode</i>	96
3.3.3.1	Questionnaire	96
3.3.3.2	Entretien	97
3.3.4	<i>Acquisition des données</i>	97
3.3.5	<i>Composition du public</i>	98
3.3.6	<i>Milieu familial</i>	98
3.3.7	<i>But de l'apprentissage du français</i>	99
3.3.8	<i>Rôle des langues étrangères, dont le français et l'anglais</i>	100
3.3.9	<i>Représentations de la langue française</i>	101
3.3.10	<i>Durée et lieu d'apprentissage du français</i>	102
3.3.11	<i>Auto-évaluation</i>	104
3.3.11.1	Auto-évaluation de la compétence linguistique	104
3.3.11.2	Auto-évaluation de la compétence communicative	105
3.3.11.3	Auto-évaluation du niveau d'utilité professionnelle des connaissances en français	106
3.3.11.4	Auto-évaluation de l'emploi du français dans le travail	106
3.3.11.4.1	Besoins en français	106
3.3.11.4.2	Fréquence d'emploi du français	106
3.3.11.4.3	Matières scolaires et usage professionnel du français	107
3.3.11.4.4	Types de travail nécessitant l'emploi du français	107
3.3.11.5	Statut du français sur le lieu de travail	108
3.3.11.6	Difficulté d'emploi du français	108
3.3.11.6.1	Degré de difficulté	108
3.3.11.6.2	Types de difficulté	108
3.3.12	<i>Notions culturelles dans le contact exolingue</i>	110
3.3.12.1	Auto-évaluation des connaissances culturelles	110
3.3.12.2	Besoins en connaissances culturelles	111
3.3.12.3	Apprentissage des notions culturelles	111
3.3.12.4	Expériences vécues dans la communauté française	112
3.3.13	<i>Mise en évidence des différences culturelles</i>	113
3.3.13.1	Les différences de culture : atout ou obstacle ?	113
3.3.13.2	Insertion socioculturelle	114
3.3.13.3	Contacts sociaux hors du contexte professionnel	116
3.3.13.4	Difficultés à travailler dans un contexte interculturel	116
3.3.13.5	Réflexion sur le choc culturel	118
3.3.13.6	Représentations sociales de la France et des Français	118
3.3.13.7	Langue ou culture	120
3.3.14	<i>Réflexion sur la langue d'enseignement de la culture française</i>	122
3.3.14.1	Enseignement en langue source ou en langue cible	122
3.3.14.2	Enseignants natifs ou non natifs	122
3.3.14.2.1	Natif de la culture à enseigner	123
3.3.14.2.2	Non-natif de la culture à enseigner	123
3.3.15	<i>Suggestions sur l'enseignement du français en Thaïlande</i>	124
3.3.16	<i>Conseils donnés par les sujets</i>	124
3.4	ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	125
3.4.1	<i>Méthode</i>	125
3.4.1.1	Questionnaire	126
3.4.1.2	Entretien	126
3.4.1.3	Acquisition des données	127
3.4.2	<i>Identification du public</i>	127
3.4.2.1	Expatriés	127
3.4.2.2	Entreprises	128
3.4.3	<i>Présence du français dans l'entreprise</i>	130
3.4.3.1	Langues de travail et usage des trois langues	130
3.4.3.2	Utilisation du français	131
3.4.3.3	Obligation du français dans l'entreprise française	131
3.4.4	<i>Formation continue et stage en France</i>	132
3.4.5	<i>Critères de recrutement</i>	133

3.4.6	Besoins de personnes connaissant le français.....	133
3.4.7	Evaluation de la connaissance du français.....	133
3.4.8	Attentes des entreprises.....	133
3.4.9	Comparaison des compétences en français des employés thaïs.....	134
3.4.10	Formation à l'étranger.....	134
3.4.11	Différences de culture.....	136
3.4.11.1	Savoir socioculturel sur le lieu de travail.....	136
3.4.11.2	Malentendus et conflits interculturels.....	136
3.4.12	Représentations.....	137
3.4.13	Remarques et suggestions.....	138
3.4.14	Avenir du français en Thaïlande.....	140
3.4.15	Le français : un « plus ».....	140
3.5	CONCLUSION.....	141
CHAPITRE 4: CADRE THEORIQUE.....		143
4.1	PROBLEMATIQUE.....	143
4.2	CADRE CONCEPTUEL : LANGUE, CULTURE ET COMMUNICATION DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE ETRANGERE.....	144
4.2.1	Apprentissage d'une langue étrangère.....	144
4.2.1.1	Besoins langagiers.....	144
4.2.1.2	Compétences langagières.....	145
4.2.1.3	Langue première et langue seconde.....	145
4.2.1.3.1	Acquisition d'une langue maternelle.....	145
4.2.1.3.2	Apprentissage d'une langue étrangère.....	146
4.2.2	Compétence culturelle dans une langue étrangère.....	149
4.2.2.1	Dimension culturelle de la didactique des langues.....	150
4.2.2.2	Quelques définitions de 'culture'.....	150
4.2.2.3	Identification entre culture et civilisation.....	152
4.2.2.4	Définition de 'compétence culturelle'.....	153
4.2.2.5	Rôle et place de l'aspect culturel dans l'enseignement des langues.....	154
4.2.2.6	Avantages d'une approche culturelle.....	160
4.2.3	Communication dans une langue étrangère.....	162
4.2.3.1	Définition de 'communication'.....	163
4.2.3.2	Actes de communication.....	163
4.2.3.3	Caractère ambigu de toute communication.....	164
4.2.3.4	Culture et communication.....	165
4.2.3.5	De la compétence linguistique à la compétence de communication.....	167
4.2.3.6	Compétence de communication.....	168
4.2.3.7	Situation de communication.....	169
4.2.4	Compétence communicative bilingue en situation biculturelle.....	169
4.2.5	Communication exolingue.....	171
4.2.5.1	Définition d'exolingue.....	171
4.2.5.2	Aspect culturel de la communication exolingue.....	172
4.3	CONCLUSION.....	173
CHAPITRE 5: LE ROLE DES VALEURS SOCIOCULTURELLES DANS LES RENCONTRES INTERCULTURELLES.....		177
5.1	LES DIFFERENCES CULTURELLES : PROBLEMES DE CONTACTS INTERCULTURELS.....	177
5.1.1	La culture et l'homme.....	180
5.1.2	L'interculture et l'homme.....	181
5.1.3	Cultures riches en contexte.....	182
5.1.4	Stéréotype, identité et préjugés.....	182
5.2	LE BOUDDHISME ET LA PERCEPTION DU MONDE DE LA SOCIÉTÉ THAÏE.....	184
5.2.1	La douleur, sa cause et sa suppression, fondement de la doctrine bouddhique (Dhamma).....	185
5.2.1.1	La Doctrine du Karma.....	185
5.2.1.2	La Doctrine d'Anatta.....	186
5.2.2	Aspects pratiques des préceptes du bouddhisme dans la vie quotidienne thaïlandaise.....	186
5.3	LES COMPORTEMENTS BOUDDHIQUES DES THAÏLANDAIS.....	188
5.3.1	Les quatre états de l'âme sublime (le Brahmavihara).....	188
5.3.2	Les quatre bases de la Réussite (l'Iddhipada Quatre).....	188
5.3.3	Les quatre principes de la vie sociale (le Sangahavathu).....	189
5.3.4	Les six directions de relation sociale (Disa).....	189
5.4	LES PILIERS Jumeaux de la Société Thaïe.....	192
5.4.1	<i>Mai pen rai</i> (ça ne fait rien, tant pis, c'est O.K., cela n'a pas d'importance, pas du tout, pas de problème).....	192
5.4.2	<i>Tchai yen yen</i> (doucement, calmez-vous, maîtrisez-vous).....	192
5.5	PRINCIPES DE RELATIONS SOCIALES.....	193

5.5.1	<i>Kreng tchai</i>	193
	□ <i>Kreng tchai</i> implique 'on a peur de déranger les autres'.....	193
	♦ Refus → Peur de déranger.....	193
	□ <i>Kreng tchai</i> signifie 'on ne veut pas s'imposer aux autres'.....	194
	♦ Compliments → Se contenir.....	194
	□ <i>Kreng tchai</i> signifie 'on ne veut pas faire perdre la face aux autres'.....	194
	♦ Commentaires → Perdre la face.....	195
	♦ Questions → Perdre la face.....	195
	□ <i>Kreng tchai</i> indique 'on pense aux autres avant à soi-même'.....	196
	♦ Tolérance → Se retenir.....	196
	□ <i>Kreng tchai</i> veut dire 'on garde le silence'.....	197
	♦ Silence → Modération.....	197
5.5.2	<i>Haï kiad</i>	197
	□ Le waf.....	197
	□ La place d'honneur.....	198
	□ <i>Haï kiad</i> au bureau.....	199
5.5.3	<i>Nam tchai</i>	199
5.5.4	<i>Sai tchai</i>	199
5.5.5	<i>Hen tchai</i>	200
5.5.6	<i>Sam ruam</i>	200
	□ Colère.....	201
	□ Bonheur.....	201
	□ Douleur / tristesse.....	201
5.5.7	<i>Bunkhun</i>	201
5.6	LA COMMUNICATION NON VERBALE.....	202
5.6.1	<i>Le regard</i>	204
	□ Direction du regard et conversation.....	204
	□ Regard discret.....	205
	□ Regard et pensée dévoilée.....	205
	□ Regard et jugement.....	205
	□ Regard – compliment – séduction.....	206
5.6.2	<i>Le baiser</i>	206
5.6.3	<i>Le toucher : contact physique et règles de l'espace</i>	207
5.6.4	<i>Les vêtements</i>	208
5.6.5	<i>La tête</i>	208
5.6.6	<i>L'agenouillement</i>	209
5.6.7	<i>Les mains</i>	209
5.6.8	<i>Les pieds</i>	209
5.6.9	<i>La voix</i>	211
5.6.10	<i>Le sourire</i>	211
5.6.11	<i>Le rire</i>	215
5.6.12	<i>Expression des émotions</i>	215
5.7	LES COMPORTEMENTS VERBAUX : LA PRISE DE PAROLE DANS LA CULTURE THAÏE.....	216
5.7.1	<i>Termes d'adresse</i>	217
5.7.2	<i>Je / tu, vous</i>	218
5.7.3	<i>La conversation à bâtons rompus</i>	220
	5.7.3.1 Plaisanteries.....	220
	5.7.3.2 Interjection.....	221
	5.7.3.3 Communiquer sans parler.....	221
	□ Bonjour.....	221
	□ Merci.....	222
	5.7.3.4 Statut, salutation et conversation quotidienne.....	222
	5.7.3.5 Conversation : style et sujets.....	223
	5.7.3.6 Tabous : sujets à éviter.....	223
	5.7.3.6.1 Monarchie.....	224
	5.7.3.6.2 Religion.....	225
	5.7.3.6.3 Sexe et amour.....	225
	5.7.3.7 Principes de base dans la conversation.....	225
	□ Expression de la négation et de l'affirmation.....	226
5.8	CONCLUSION.....	228
	CHAPITRE 6: CULTURE DES AFFAIRES.....	231
6.1	L'INTERACTION INTERCULTURELLE SUR LE LIEU DE TRAVAIL.....	231
6.2	CONCEPTS CLES ET PRINCIPES DE MANAGEMENT.....	235
6.3	RYTHME DE VIE (FATALISME).....	236
	6.3.1 <i>Sabai sabai (se sentir à l'aise, le bien-être)</i>	236
	6.3.2 <i>Sanouk sanouk (amusant, agréable, joyeux)</i>	237
	6.3.3 <i>Sens de l'urgence</i>	238

6.3.4	Ambiance familiale.....	239
6.4	PATIENCE ET COMPROMIS	239
6.4.1	Conclure un marché avec la bureaucratie thaïe	239
6.5	HIERARCHIE ET RESPONSABILITE	240
6.5.1	Distance hiérarchique	240
6.5.2	Degré de responsabilité.....	241
6.6	INITIATIVE	241
6.7	COLLECTIVITE	242
6.7.1	Unité du groupe.....	242
6.7.2	Harmonie des idées	243
6.8	ESPRIT CRITIQUE ET PENSEE ANALYTIQUE	244
6.9	PRISE DE PAROLE	245
6.9.1	Débat.....	246
6.9.2	Participation active.....	246
6.10	FRANCHISE.....	247
6.10.1	Critique.....	247
6.10.2	Susceptibilité.....	249
6.11	AUTONOMIE	249
6.12	REFLEXION.....	250
6.13	CONCLUSION	250
CHAPITRE 7: COMMUNICATION INTERCULTURELLE ET INTERACTION EXOLINGUE.....		253
7.1	ANALYSE DISCURSIVE ET CONVERSATIONNELLE : OBJECTIFS	253
7.2	LA DYNAMIQUE DES REPRESENTATIONS DANS LES CONTACTS INTERCULTURELS	255
7.2.1	Evolution des stéréotypes dans le discours	256
7.2.2	Construction de l'identité nationale, ethnique et culturelle	261
7.2.3	Images de l'autre en conflit.....	268
7.3	ANALYSE DE QUELQUES EXEMPLES D'ECHECS PRAGMATIQUES	274
7.3.1	Approche définitoire de la mauvaise communication	275
7.3.1.1	Malentendu.....	275
7.3.1.2	Malentendu interculturel	276
7.3.2	Les différences linguistiques liées à la diversité des cultures	278
7.3.2.1	Plan lexico-sémantique.....	279
7.3.2.2	Plan morpho-syntaxique.....	279
7.3.2.3	Plan phonétique-phonologique.....	281
7.3.2.4	Plan lexico-sémiotique	283
7.3.2.5	Plan socioculturel	283
7.3.3	Mauvaise compréhension linguistique	284
7.3.3.1	Malentendu phonétique	284
7.3.3.2	Malentendu sémantique.....	286
7.3.4	Mauvaise compréhension socioculturelle	287
7.3.4.1	Différences de rituels communicatifs	287
7.3.4.2	Différences d'actes rituels non verbaux	288
7.4	CONCLUSION	290
CONCLUSION.....		293
LA FORMATION DIDACTIQUE ET PEDAGOGIQUE A ORIENTATION INTERCULTURELLE		293
BIBLIOGRAPHIE.....		303
ANNEXE 1		313
QUESTIONNAIRE DU BCLE.....		313
Questionnaire destiné à l'ATPF (1 ^{ère} partie).....		313
Questionnaire destiné aux Inspectrices de français (2 ^{ème} partie)		314
Questionnaire destiné aux professeurs des Départements de Français		314
Questionnaire destiné aux étudiants (10 par université : 5 en 1 ^{ère} année, 5 en Majeure).....		315
Questionnaire destiné aux élèves du secondaire.....		316
ANNEXE 2		319
SYSTEME SCOLAIRE FRANÇAIS ET SYSTEME EDUCATIF THAÏ.....		319
ANNEXE 3		321
PROGRAMME DES COURS		321
□ Cours offerts aux élèves de lettres dans le deuxième cycle du secondaire		321
□ Cours de français destinés aux élèves de sciences		321

☐ <i>Descriptions des programmes</i>	321
ANNEXE 4	323
COURS DE CIVILISATION FRANÇAISE DISPENSES AU NIVEAU UNIVERSITAIRE EN THAÏLANDE	323
ANNEXE 5	325
QUESTIONNAIRE 1	325
ANNEXE 6	331
QUESTIONNAIRE 2.....	331
INDEX	335

Introduction

« La communication apparaît comme indissociable de la civilisation pour, au moins, deux raisons : parce qu'elle met en jeu des règles d'interaction qui changent d'une culture à une autre et parce que les représentations rattachées aux mots sont tributaires de la culture des interlocuteurs. Ces règles et ces représentations varient non seulement d'un pays à un autre mais, à l'intérieur d'un même pays, d'un groupe socioculturel à un autre. »

(Zarate 1983)

Prologue

Le lien qu'établit ici cet auteur entre communication et civilisation décrit très précisément le cadre de réflexion du présent travail.

A l'époque de la mondialisation, où les gens n'ont plus envie de restreindre leurs échanges à leur communauté linguistique, les langues étrangères constituent un outil efficace pour élargir leur horizon. La demande croissante sur le marché des grandes langues de communication et la multiplication des contacts et des interactions entre les individus, les groupes et les pays témoignent de nouveaux besoins de communication.

L'objectif principal d'un cours de langue qui est de permettre aux apprenants d'utiliser la nouvelle langue avec efficacité hors de la salle de classe ne doit pas laisser croire que l'enseignement de la communication se limite à la présentation d'un code de bonnes manières et vise à conformer l'étranger aux attentes des natifs. D'après Zarate, *"the language learner is viewed as intercultural speaker (as opposed to a native speaker). He or she is seen as somebody who crosses frontiers, and who is to some extent a specialist in the transit of cultural property and symbolic values."* (in Byram & Zarate 1997 : 11). De ce point de vue, la finalité de la formation n'est pas d'apprendre à l'apprenant à bien se conduire, mais à bien conduire ses échanges langagiers. Il faut bien lui donner tous les moyens d'agir par le discours sur l'interaction et lui permettre aussi d'utiliser efficacement cet instrument qu'est la langue. Pour cela, il ne suffit pas de maîtriser le système linguistique, il faut aussi acquérir un savoir-faire sociolinguistique.

Enseigner une langue comme moyen de communication, implique qu'il faut non seulement connaître la grammaire, structure nécessaire à l'organisation des traits linguistiques, mais aussi l'art de la parole, les usages propres à une culture.

Il y a souvent conflit entre la simplicité grammaticale et l'acceptabilité sociolinguistique. Pour demander un renseignement dans la rue, est-il préférable qu'un étranger recoure à un énoncé manquant totalement de courtoisie, mais non ambigu et grammaticalement simple tel que : 'la gare, où c'est ?' ou qu'il choisisse une question moins directe pour éviter d'être perçu comme agressif par son interlocuteur ? En fait, pour communiquer adéquatement, il est souhaitable que l'acceptabilité soit choisie au détriment de la simplicité. Autrement dit, l'erreur grammaticale est tolérable à condition que la compréhension ne soit pas obliérée. L'autochtone sera plus compréhensif devant un étranger qui a des difficultés à s'exprimer dans sa langue à lui. Le jugement d'acceptabilité sociale sera sévère si le niveau linguistique du non-natif se rapproche du celui du natif. On attend de lui des productions grammaticales exprimées avec finesse et nuance.

D'où vient donc l'échec de la communication ? Deux types d'échecs peuvent être cités : omettre de dire quelque chose ou dire quelque chose qui ne convient pas ou qui est mal interprété. Certaines conduites déviantes par rapport aux schémas de communication conventionnels et attentes ont évidemment une signification différente pour un alloclotte et un autochtone. Dans une conversation, ce dernier peut interpréter un long silence de la part du premier comme un manque de politesse. Ce comportement discursif inhabituel pour l'un peut l'amener à conclure que tous les compatriotes de l'autre sont également impolis. Il ne lui reste qu'à développer de l'hostilité, de la méfiance, de l'obséquiosité à leur égard.

L'analyse des échecs de la communication dans ce travail a pour objectif de montrer pourquoi l'apprentissage d'une langue doit permettre à l'apprenant de passer d'une compétence linguistique (connaissances des règles grammaticales et productions de phrases) à une compétence de communication (capacité d'utiliser les connaissances grammaticales pour produire des phrases en situation et interagir avec autrui).

Nous voulons souligner qu'il ne faut pas traduire l'enseignement de la compétence de communication comme un but pédagogique de former un alloclotte pour qu'il communique

conformément aux mœurs et coutumes des autochtones, mais plutôt adéquatement à son rôle et statut 'alloglotte' et à la situation de communication 'exolingue'.

Cadre de réflexion

La Thaïlande est un des pays où le français prend, en tant que langue étrangère, une place considérable dans la scolarité. Avec le développement des cours de français spécifique au tourisme, aux sciences, à l'éducation, et surtout la mise en place d'un enseignement poussé du français (diplôme, licence, maîtrise et doctorat), cette langue y connaît une diversification et des perspectives très riches. Selon le rapport annuel du *Séminaire national de l'Association thaïlandaise des professeurs de français*, le nombre de Thaïlandais qui étudient le français dépasse les 40 000 en 1997 !

C'est ce constat qui guide le cheminement de cette recherche ; d'une part, la didactique du français se doit de se développer en parallèle avec la multiplication des besoins et le développement des potentialités des élèves, de l'autre, il importe que le français ne constitue pas uniquement un accès à d'autres matières, mais qu'il serve d'outil de communication par excellence, même dans un contexte non francophone.

L'observation des connaissances de base de la culture française présentées en classe dans le système éducatif thaïlandais aux niveaux secondaire et supérieur servira de point de départ pour une réflexion en profondeur sur les obstacles auxquels les apprenants font face au cours de leurs études (milieu institutionnel) et pendant le contact réel avec le français (situation authentique).

Différences de conditionnements culturels, conflits de valeurs, influence des stéréotypes : les sources de malentendus liés aux cultures nationales, sont considérables dans les situations du commerce et du management. Tenant compte de l'implantation croissante d'entreprises françaises en Thaïlande (340 en 1997¹), et du nombre chaque année plus important des Français et des francophones, venant vivre dans ce pays et en découvrir les merveilles (3 500 Français y vivent et environ 230 000 viennent la visiter), nous intéressons à explorer la communication interculturelle entre les Thaïlandais et les francophones dans le cadre du travail et de la vie quotidienne. L'écart culturel énorme auquel l'employé thaï est confronté sera l'objet de notre étude. Nous tâcherons d'examiner de près les difficultés relatives à sa compétence partielle en culture française d'un côté, et de l'autre celles qui relèvent de la particularité de sa culture maternelle, de sa conception du monde, des rites de communication propres à son milieu d'origine, tout ceci lors de ses interactions avec des expatriés français.

Si nous choisissons d'étudier le traitement des cultures nationales dans l'entreprise internationale, c'est bien entendu en raison du développement des situations interculturelle dans les secteurs des affaires. Les entreprises multinationales sont des lieux où se pratiquent rencontres et coopérations entre personnes de cultures nationales différentes. Une exploration approfondie des situations interculturelles qui se manifestent sur le terrain professionnel quotidien permettra de remédier aux situations dans lesquelles les cultures sont obstacles.

Ces réflexions nous amènent à orienter notre recherche non seulement vers le développement de bonnes connaissances du français parmi le personnel thaï, mais aussi vers l'encouragement d'une bonne coopération entre cadres locaux et expatriés.

Problématique

Malgré plusieurs années de scolarité, l'élève d'une langue étrangère s'aperçoit qu'il ne réussit pas à atteindre l'objectif désiré : établir et maintenir une compréhension mutuelle dans le code non maternel. Où se situe donc le problème ? Pourquoi ne peut-on pas comprendre ou se faire comprendre des francophones malgré de longues études ? Et pourquoi faut-il un certain temps d'interactions verbales et sociales avec les natifs pour maîtriser leur langue ? Est-il vrai qu'il est plus difficile de communiquer dans une langue si on ne la rattache pas à la culture ? Une panne de communication provient-elle seulement d'un manque de compétence de communication, ou aussi et surtout des lacunes culturelles ? C'est sur cette problématique que se focalise notre recherche.

Le contact avec le français ne se faisant que par la lecture de textes soulève l'important problème pédagogique suivant : d'après un grand nombre de Thaïlandais qui emploient le français dans le cadre du travail dans une communauté francophone, le français appris en classe ne satisfait pas les exigences imposées par les diverses situations qu'ils

¹ Source : Bangkok Bank, Bank of Thailand.

rencontrent au cours de leur carrière. Certains chercheurs² supposent qu'une des causes principales serait la différence entre la culture thaïlandaise et celle des communautés de locuteurs natifs, ce qui expliquerait que, malgré une bonne compétence linguistique, les apprenants, dont le bagage culturel est constitué d'un ensemble d'informations nécessaires certes mais insuffisantes pour aborder l'autre culture dans sa complexité, ne sont pas en mesure d'utiliser leurs connaissances de manière adéquate.

En outre, les écarts entre la finalité pédagogique et les attentes dans le monde du travail sont grands : la didactique des langues se concentre davantage sur le souci d'une formation linguistique à visées communicationnelles que sur la préparation des futurs usagers de la langue à la rencontre interculturelle³. En réalité, le souci d'une formation 'interculturelle' à visées professionnelles existe à propos des responsables d'entreprises internationales (préparer les cadres à la gestion des équipes bi ou multiculturelles et à la collaboration avec des partenaires étrangers).

Hypothèses

Voici les hypothèses envisagées :

1. Langue et culture sont liées de manière indissociable autant dans l'apprentissage que dans la communication ;
2. Apprendre une langue implique apprendre les règles socioculturelles d'utilisation ;
3. Communiquer en langue étrangère exige une compatibilité entre système communicatif source et système communicatif cible ;
4. Trouver un cadre théorique pour concilier l'enseignement grammatical et culturel s'avère indispensable à la planification dans les domaines de la didactique des langues et de la formation professionnelle interculturelle.
5. Reconnaître les différences linguistico-culturelles permet d'éclairer les situations conflictuelles et de les traiter.

Une des difficultés de l'apprentissage d'une langue non maternelle provient probablement du fait que les enseignés apprennent exclusivement la langue sans la parler. Etant donné qu'il leur semble presque impossible d'observer la façon dont la langue est réellement pratiquée, les apprenants ont donc une idée moindre non seulement de l'usage de la langue, mais aussi des comportements, des habitudes et des croyances des natifs. La découverte de la culture cible se fait, dans bien des cas, uniquement à travers les manuels et les discours des enseignants. Les situations pédagogiques sont construites sur un modèle rudimentaire, stéréotypé, référant à des actions et à des circonstances identiques dans toutes les méthodes. Les apprenants s'aperçoivent plus tard que la culture présentée sous la forme de décor et d'expérience culturelle commune aux personnages mis en scène en classe ne reflète pas celle qui existe en dehors de ce milieu.

Les difficultés de communication en langue cible apparaissent véritablement, hors de la classe, en situation de rencontre interculturelle, où ce ne sont pas les cultures mais les *porteurs de cultures* qui entrent en contact. Ces contacts confrontent les individus non préparés à une multiplication des différences qui cède bien vite la place aux préjugés, aux malentendus, aux tensions et entraîne des conséquences négatives. La communication adéquate entre partenaires culturellement différents, qui fait l'objet des études de l'interculturel, est le résultat, à notre sens, d'une interaction où chacun d'entre eux parvient à signifier et à traiter des différences chez les autres et en lui-même.

Notre première hypothèse est que nous pouvons percevoir la relation entre langue et culture de trois façons différentes. Premier concept : culture et langue sont disjointes mais complémentaires. Apprendre une langue, c'est aussi acquérir une culture. On apprend une langue afin de mieux connaître la richesse et la variété présentes dans une civilisation, et on acquiert des connaissances culturelles pour mieux comprendre et apprécier les nuances d'une langue. Deuxièmement, la culture est intégrée dans la langue, en ce sens que le comportement langagier d'un individu est largement façonné par sa sensibilité aux présupposés socioculturels qui le sous-tendent. Sa compétence communicative comprend d'une part les règles grammaticales et de l'autre les règles socioculturelles d'utilisation. En dernier lieu, culture et langue sont co-construites dans l'interaction. En interagissant, les interactants dynamisent les cultures en

² Le problème interculturel constitue un sujet bien développé dans le cadre des activités pédagogiques du français du tourisme en Thaïlande. Du point de vue de Sompit KATTIYAPIKUL, professeur de l'Université de Silpakorn à Bangkok, « dans les interactions des étudiants thaïlandais avec les touristes français, la méconnaissance qu'ont les apprenants de la culture de leur interlocuteur provoquait des malentendus, des chocs et le blocage de la communication » (*Le Français dans le monde* 294, janvier 1998 : 49).

³ La rencontre interculturelle peut s'entendre comme « la réunion de personnes appartenant à des cultures différentes » (Ladmiral & Lipiansky 1989 : 150).

présence de telle manière qu'elles permettent la solution d'un problème qui exige plus qu'une compétence linguistique. Et dans et par l'échange langagier, les communicants développent leurs stratégies verbales et non verbales qui sont susceptibles de servir à réparer les ruptures interactionnelles. L'étude de ces liens vise à créer des grilles d'analyse pour clarifier les sources de malentendus, pour caractériser les origines des échecs de communication et pour aider les communicateurs rattachés à des systèmes différents à trouver un accord.

A l'aide de mesures éducationnelles appropriées, la compétence linguistique et culturelle partielle peut être restructurée dans le sens d'une connaissance multiple et complexe en langues et en cultures, en fonction des besoins de l'individu – qui peuvent varier au cours de sa vie. Acquérir des connaissances en langue et en culture cible est un moyen de renforcer la langue comme la culture source. Cependant, ce double chemin apparaît paradoxal dans la mesure où l'originalité de la culture source rend difficile la communication dite interculturelle. Imprégné de rites de communication propres à son milieu d'origine, l'apprenant fournit beaucoup d'efforts pour pénétrer dans la sphère des structures de communication de son interlocuteur étranger en tentant de maîtriser ses règles pragmatiques, ses comportements gestuels et son système de valeurs. De quelle façon parvient-on à trouver une compatibilité entre l'identité d'origine (système communicatif et culturel source) et l'adaptation à la spécificité de l'autre (système cible), tout en se confrontant à l'écart énorme entre deux systèmes de représentations ? Dans quel but tente-t-on de dépasser la frontière de son originalité pour assurer une appropriation progressive de l'étrangeté ? Telles sont les questions auxquelles nous tâcherons de répondre.

Une seconde hypothèse à discuter, c'est que les différences culturelles peuvent constituer un obstacle au travail en commun, mais peut également servir de point d'appui à un enrichissement mutuel à condition qu'elles soient bien identifiées et bien exploitées. L'identification, la reconnaissance et la compréhension de différences éventuelles sont les meilleurs outils pour pouvoir les traiter. Il s'agit de se donner les moyens d'éviter certains problèmes. La difficulté que l'on observe souvent dans l'interculturel est que deux interprétations peuvent être vraies en même temps, ce qui peut poser problème. L'interculturel correspond à la rencontre de deux manières différentes de regarder le monde donnant des sens différents à une même manière d'agir. Partant de ces différences, on peut construire ensemble des manières de travailler.

Dès lors que deux personnes provenant de cultures différentes se retrouvent dans une structure commune, la multitude de différences est telle que l'on ne peut plus ignorer la question de la culture. Précisément, l'interculturel dans l'entreprise est la combinaison de trois composantes culturelles à trois niveaux. La *culture nationale* est un critère de poids conditionnant la vision que l'on a de l'organisation. Elle influence les processus organisationnels, les processus d'action ou la prise de décision. La *culture professionnelle* est également un paramètre important. Elle tend à séparer à l'intérieur d'une même nationalité (façons de penser différentes de deux métiers) et à rapprocher deux partenaires de même profession, qui partagent une formation, une culture de profession, des concepts, des références et des échelles de valeurs. Dans une certaine mesure, cette culture peut être conçue comme lieu capable de surmonter des différences culturelles plus profondes. La *culture organisationnelle* crée des fondements communs.

Pour que tous puissent travailler ensemble de façon à ce qu'ils soient suffisamment satisfaits et efficaces afin que l'entreprise produise des richesses et fasse des profits, il faut essayer d'être complémentaire, de partager avec l'autre et de ne pas avoir peur de sa différence. Une culture ne doit pas être vue comme une déviance accidentelle par rapport à la norme. Par exemple, la tendance des Thaïlandais d'éviter les conflits ouverts inspire souvent méfiance, suspension et incompréhension de la part des partenaires étrangers. On a besoin de porter un regard objectif sur l'autre culture pour se réparer, s'identifier, se connaître et devenir conscient de sa manière d'être en tant qu'individu appartenant à une culture. Il s'agit dans l'interculturel de mieux connaître ses repères et ses schémas de référence afin de les mettre en perspectives pour comprendre d'autres schémas de références. L'interculturel désigne en fait l'altérité, c'est-à-dire l'autre en soi-même. Il suppose donc de comprendre sa propre culture et de s'ouvrir à la culture autre. En se confrontant aux valeurs de l'autre, on découvre mieux ses particularités. Cette opinion est celle de l'anthropologue américain Edward T. Hall (1973 : 50) :

« Le meilleur moyen d'approfondir la connaissance de soi est de prendre au sérieux la culture des autres, ce qui force l'homme à être attentif aux détails de sa vie qui le différencient d'autrui. »

Au cours d'une vie, certains traits culturels peuvent être acquis, d'autres perdus ou transformés ou encore réinterprétés. L'acculturation est une condition nécessaire à la collaboration

au sein des équipes partageant une technique commune mais venant de traditions nationales différentes. La vie professionnelle dans un milieu de nationalités différentes demande par conséquent une étape d'adaptation à la diversité linguistique et culturelle.

La maîtrise de l'interculturel passe par le développement de connaissances solides sur les cultures. Il existe un besoin important de recherches comparatives dans le domaine du management. Il est également nécessaire de développer une réflexion sur les sciences de l'organisation qui doivent devenir comparatives. Une analyse spécifique visant à comprendre ce qui se passe lorsque deux équipes de cultures différentes travaillent ensemble s'avère essentiel. Par exemple, commencer par faire des compliments puis des critiques fait partie de la culture des Thaïlandais, alors que commencer par la critique se pratique chez les Français, ce qui correspond à des codes opposés de politesse.

Objectifs

Selon la problématique et les hypothèses susmentionnées, cette étude vise à susciter des réflexions sur l'enseignement de la culture française dans la situation scolaire thaïe, illustrée par les différences culturelles situées dans le contexte professionnel franco-thaï. De ce fait, les destinataires sont multiples :

1. Des Thaïlandais appelés à collaborer avec des Français ;
2. Des Occidentaux venant travailler en Thaïlande ;
3. Les acteurs pédagogiques concernées par l'enseignement et l'apprentissage du français en Thaïlande ;
4. Les chercheurs qui s'interrogent plus généralement sur les aspects théoriques des articulations entre langue et culture dans un cadre théorique.

En premier lieu, l'objet primordial du travail consiste à présenter une image culturo-professionnelle suffisamment claire des Français expatriés, *étrangers* du pays de résidence, et celle des Thaïlandais, employés locaux considérés comme des *non-natifs* du français.

En second lieu, la lecture de cet ouvrage devrait inciter les professeurs à réfléchir aux problèmes fondamentaux qu'ils rencontrent dans leur métier et leur ouvrir des horizons nouveaux vers la pédagogie des langues. Les apprenants, quant à eux, pourront y trouver des descriptions et des représentations de leur parcours d'acquisition, avec l'espoir qu'ils surmonteront mieux les obstacles langagiers et interculturels de la vie quotidienne et professionnelle.

Cette étude se veut non seulement une contribution à une nouvelle orientation pédagogique de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en mettant au jour les différences culturelles, mais ses efforts visent aussi à créer une meilleure compréhension mutuelle entre francophones et Thaïlandais.

Par conséquent, ce livre s'adresse, dans un premier temps, aux lecteurs pédagogues ou didacticiens, et ensuite au public intéressé et confronté aux contacts interculturels. Une remarque importante à faire ici c'est que le destinataire du travail peut trouver une asymétrie dans la quantité d'informations relatives respectivement à la Thaïlande et à la France. Cet ouvrage peut être un cadre didactique pour préparer des Thaïlandais qui souhaitent vivre sans difficulté avec leurs collègues européens en Thaïlande plutôt qu'un guide pratique destiné à ceux qui désirent séjourner en Europe. Même si les confrontations entre porteurs de culture thaïe et ceux d'autres cultures se passent dans les milieux professionnels multinationaux, la difficulté de la communication interculturelle a cependant lieu en contexte thaï. Ainsi, notre destinataire est constitué en priorité d'étrangers qui viennent travailler en Thaïlande et qui prennent conscience de la nécessité de se renseigner sur la culture des autochtones. C'est la raison pour laquelle nous accordons une place importante à une présentation de certains aspects de la culture thaïe.

Méthodologie

Notre principal outil de recherche sera l'interprétation des données du terrain, à savoir des opinions et des anecdotes que nous ont apportées des Thaïlandais employant le français dans leur travail. L'observation porte, en particulier, sur leur expérience personnelle lors de contacts interculturels avec les Français ainsi que sur leur manière d'interagir en français.

D'une part, nous essaierons d'interpréter les résultats obtenus en comparant ceux fournis par les Thaïlandais ayant fini leurs études en Thaïlande avec ceux des employés dont la formation en français s'est déroulée en France. Nous examinons :

1. Les types de difficultés rencontrées par ceux dont la formation en français a été perfectionnée en Thaïlande, et par ceux qui ont fait un séjour en France pour compléter

leurs connaissances non seulement sur la langue française mais aussi sur la culture française ;

2. Les représentations que chaque groupe a des Français ;
3. Les moyens que les uns et les autres utilisent pour résoudre des conflits dus aux écarts linguistiques comme culturels ;
4. Leurs opinions sur le contenu des leçons de français, basées sur les problèmes auxquels ils doivent faire face.

Dans ce contexte professionnel, une autre investigation porte sur l'analyse des points de vue des expatriés français à l'égard des autochtones et de leurs expériences professionnelles en Thaïlande. Les données obtenues grâce à des questionnaires et à des entretiens semi-directifs serviront à dégager :

5. Le niveau de satisfaction des Français envers les cadres locaux avec ou sans expérience à l'étranger ;
6. Les représentations des Français à l'égard des Thaïlandais ;
7. Les qualifications des jeunes diplômés recherchés par les entreprises françaises ;
8. La tendance et l'avenir du français dans le pays, en particulier dans le secteur professionnel.

Par leur mise en comparaison et leur association, les données provenant des deux sources se compléteront aussi bien pour une élaboration plus riche, diversifiée et qualifiée du programme d'études du français dans ce milieu scolaire alloglotte⁴ que pour une meilleure compréhension mutuelle interculturelle entre les deux peuples concernés.

Finalités

Cette recherche, traitant des aspects culturels dans l'enseignement du français en Thaïlande en même temps que des écarts culturels dans le milieu professionnel, élargira la perspective de l'importance de la culture dans l'enseignement d'une langue étrangère.

En premier lieu, l'étude des programmes scolaires du français académique nous amènera à nous interroger sur les questions suivantes :

1. Quels sont les objectifs de l'enseignement de la culture française en Thaïlande ?
- ☐ L'analyse des perspectives de l'enseignement actuel de la civilisation française devrait aboutir à l'amélioration de l'apprentissage du français en Thaïlande pour le futur.

En deuxième lieu, d'après une enquête sous forme de questionnaires et d'entretiens, nous espérons savoir :

2. Quels sont les besoins des apprenants de français dans leur vie professionnelle ?
 3. Quelles sont leurs intérêts réels vis-à-vis du français ?
- ☐ Les renseignements recueillis permettront de connaître, tout d'abord, les attentes réelles des apprenants, et ensuite, les types de compétence désirés et exigés pour exercer différents métiers.
- Ensuite, le dépouillement des résultats éclairera les points suivants :
4. Quelles images les Thaïlandais se font-ils des Français ?
 5. Comment les Français considèrent-ils les Thaïlandais ?

☐ Les réflexions sur les représentations sociales à travers les regards des uns et des autres expliquent les différences culturelles, perçues selon les valeurs sociales variables d'une nation à l'autre.

En dernier lieu, notre étude sert également à mettre en évidence des modalités particulières de communication dite interculturelle à travers des données conversationnelles recueillies sous forme de dialogues entre Français et Thaïlandais. Partant de l'hypothèse que le fait de communiquer avec un interlocuteur de langue et de culture différente implique forcément une mise en confrontation de deux systèmes de valeurs et deux systèmes de représentations : le système d'origine propre à chaque locuteur et le système commun partagé par les interactants, l'analyse de ces éléments pragmatiques nous permettra d'aborder la question suivante :

6. Quels sont le système communicatif de départ, ou la modalité d'interaction source, propre au locuteur thaï, et le système d'accueil, ou la modalité d'interaction cible, propre à la langue de communication, autrement dit le système commun que le locuteur thaï partage avec l'interlocuteur français ?

☐ L'examen en détail de la pluralité des comportements conversationnels, de la particularité des valeurs socioculturelles ainsi que de l'hétérogénéité de la culture d'entreprise des interactants français et thaïlandais mettra en lumière certaines facettes du processus de communication en situation exolingue.

⁴ Le milieu alloglotte se réfère à une situation telle que la langue enseignée à l'école n'est en principe pas représentée à l'extérieur de la classe. (Dabène 1994)

□ L'analyse des difficultés dans ce type de communication nous permettra de comprendre et de situer les origines des obstacles à la compréhension, ainsi que des sources de malentendus aussi bien linguistiques que culturels.

En partant des résultats de l'ensemble de ce travail, la conclusion proposera des perspectives et des réflexions pour une éventuelle application des recherches sur la didactique de la culture de la langue apprise, grâce à une meilleure connaissance de son fonctionnement réel.

En fin de compte, deux finalités s'imposent : l'une est de permettre aux universitaires thaïlandais de mieux connaître les attentes de leurs futurs employeurs français et l'autre est de faire prendre conscience aux Français des difficultés que rencontrent leurs partenaires thaïlandais, de les aider à les interpréter et à les résoudre.

Organisation

Sept chapitres de ce travail s'articuleront en deux parties :

La première partie comprend le premier chapitre qui retracera la longue période des relations franco-thaïes dans divers domaines. Ce chapitre présentera le profil de la Thaïlande, lieu sociolinguistique où se situe la recherche. Les facteurs linguistiques et socioculturels susceptibles d'influer sur le processus d'enseignement/apprentissage du français en milieu scolaire thaï seront également étudiés dans ce chapitre.

Ensuite, le deuxième consistant en une description de la situation de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande : évolution historique, démarches, finalités, méthodologies, techniques pédagogiques, manuels, statuts, rôles, attitudes et perceptions des enseignants comme des apprenants, ainsi qu'inconvénients, avantages et descriptifs des cours donnés. En faisant le point sur l'analyse didactique, ce chapitre nous donnera une vue d'ensemble qui constitue l'arrière-plan pour la compréhension et l'interprétation des valeurs sociales et du système communicatif en langue cible des Thaïlandais.

Enfin, le troisième portera sur les résultats du questionnaire à propos des capacités linguistiques, culturelles et communicatives ainsi que des besoins en français fonctionnel des employés thaïs dans une communauté française. Les images sociales croisées des Français et des Thaïlandais francophones seront également abordées. De même, la parole sera donnée aux Français expatriés afin de les sonder sur leurs attentes vis-à-vis des cadres autochtones, sur la tendance du français dans le pays et sur les obstacles rencontrés face à des différences culturelles.

La deuxième partie qui commence par le quatrième, théorique, insiste sur le lien entre langue et culture, et explore le rôle privilégié des facteurs extralinguistiques dans la communication verbale et non verbale. L'accent sera mis sur l'intervention de la culture de l'autre dans l'interaction exolingue. La terminologie et les réflexions théoriques sur la communication interculturelle serviront de trame pour une compréhension d'ordre pratique dans les étapes suivantes du travail.

Le cinquième se proposera de cerner les difficultés dans l'apprentissage du français provoquées par les différences culturelles et linguistiques. Nous tâcherons par ailleurs d'aborder les caractéristiques de la communication interculturelle en exposant les traits culturels, principes comportementaux, valeurs sociales et pratiques religieuses du peuple thaï qui pourraient entraîner soit une compréhension partielle, soit une mauvaise interprétation, ou même encore qui pourrait provoquer un malentendu. Ces traits sociaux fourniront le cadre d'observation des comportements professionnels dans le chapitre suivant.

Celui-ci sera consacré à une réflexion sur la culture d'entreprise, système socioculturel qui conditionne le management dans une organisation biculturelle. Notre intérêt se focalisera sur les différentes sphères de travail franco-thaïes culturellement marquées. Le rôle des cultures source et cible sera analysé dans le cadre de l'activité professionnelle. La mise en œuvre de l'écart culturel dans la vie active aboutira à une compréhension précise des spécificités des activités communicatives interculturelles.

Le septième présentera une analyse conversationnelle fondée sur des exemples d'interactions exolingues dans la vie quotidienne et professionnelle. La mise en scène du rôle des stéréotypes à travers les paroles des sujets thaïs permet d'expliquer certains dysfonctionnements dans les processus d'interaction verbale dus à la variation culturelle dans les conduites langagières.

Nous allons clore cette étude, articulée de manière descriptive et interprétative autour de la problématique de la communication entre cultures, par une réflexion didactique. Cette conclusion s'ouvrira sur des perspectives interculturelles d'ordre pédagogique et didactique.



Chapitre 1: La Thaïlande et les relations bilatérales franco-thaïlandaises

Préalablement à l'examen de l'écart de langue et de culture et à toute réflexion sur les modalités de communication interculturelle en vigueur dans le cadre professionnel franco-thaï, celles-ci étant façonnées par les représentations et les systèmes de valeurs spécifiques à chaque société, nous nous attacherons ici à esquisser l'originalité du peuple thaï. En premier lieu, ce chapitre a pour objectif de présenter la Thaïlande en décrivant brièvement sa géographie, son peuple, sa situation linguistique, son système politique et administratif ainsi que ses deux institutions les plus importantes sur les plans politique, social et culturel : la monarchie et la religion. Ces informations éclaireront certaines facettes des représentations historiques des Thaïlandais.

Ce premier chapitre sert également à caractériser la perspective socio-linguistico-culturelle que les Thaïlandais adoptent à l'égard de la langue française. Toute analyse du processus d'enseignement/apprentissage du français exige que l'on comprenne préalablement le statut et le rôle de cette langue dans le milieu étudié. L'aperçu historique des relations franco-thaïes et la synthèse de la collaboration actuelle sur les plans scientifique, technique, culturel et linguistique ambitionne de mettre en évidence la présence de la langue française depuis son introduction dans le Royaume et son développement au fil de plus de trois cents ans, c'est-à-dire depuis 1662, année de l'établissement des relations diplomatiques entre la France et la Thaïlande. Ces éléments nous serviront de trame pour les étapes suivantes.

Ce chapitre nous conduira, en plus, à examiner en détail les facteurs contextuels et sociaux susceptibles d'influer sur l'enseignement/apprentissage du français en milieu hétéroglotte, soit dans le cadre éducatif thaïlandais, en vue d'élargir la réflexion sur le rôle des différences culturelles dans les interactions verbales exolingues⁵.

1.1 Profil de la Thaïlande

Originaires des hautes vallées du Yunnan au sud de la Chine, divers groupes ethniques connus sous le nom de Thaïs, les Siamois jadis, firent leur première entrée au royaume de Nanchao, sur le territoire actuel de la Thaïlande, dès le XI^e siècle. Au cours des siècles, cette coulée migratoire vers le golfe du Siam arriva au sud-est asiatique, s'installa ensuite sur un axe nord-sud dans la riche plaine centrale appelée à l'époque Siam. Ce peuple sut, au fil de son expansion, imposer son autorité en douceur sur d'autres groupes minoritaires et finit par constituer le premier royaume thaï sous le nom de Siam au XIII^e siècle. Ce n'est qu'en 1938, sept ans après la substitution d'une monarchie parlementaire à un régime de monarchie absolue, que le nom de Siam fut remplacé par celui de Thaïlande, « pays des Thaïs, patrie des hommes libres ». Ce changement d'appellation intervenait à une époque où tous ses voisins avaient succombé à la domination étrangère. Le nom de Thaïlande souligne en effet un des traits les plus marquants de l'histoire du royaume – la sauvegarde de son indépendance.

Depuis la fondation du royaume, le peuple thaï a défendu avec ardeur son territoire. Grâce à l'action intelligente de ses monarques, à leur finesse en matière politique et aux relations diplomatiques nouées avec les nations européennes, le royaume thaï put, à une période critique où la supériorité technologique de l'Occident donnait des armes décisives à ses visées expansionnistes, être le seul pays d'Asie du Sud-Est à devenir une nation moderne qui a bénéficié des avantages de la colonisation européenne sans l'avoir jamais subie. La « terre des hommes libres » n'a jamais été divisée par les guerres, en dépit de turbulences tant sur le plan intérieur qu'en matière de politique étrangère. L'instabilité liée à de nombreux coups d'Etat militaires dans l'histoire récente de la Thaïlande n'a pas empêché d'immenses progrès économiques et sociaux. Le statut de « pays nouvellement industrialisé » récemment acquis lui permet de jouer un rôle de puissance régionale dans une Asie du Sud-Est en pleine expansion.

Poursuivant la voie de la nationalisation en même temps que celle de la modernisation, la Thaïlande, par sa finesse diplomatique, a su se concilier des nations beaucoup plus puissantes, tout en s'assimilant habilement les influences étrangères sans pour autant perdre son identité nationale. Etant depuis toujours un carrefour historique et culturel où se sont

⁵ Par exolingue, Bernard Py (1994 : 46) désigne « toute action conversationnelle caractérisée par une asymétrie significative des répertoires linguistiques des interlocuteurs, et par la prise en compte de ces asymétries par les interlocuteurs eux-mêmes ».

rencontrées les migrations, le royaume thaï arrive pourtant à conserver une grande partie de son héritage culturel authentique, tout en l'adaptant aux nouvelles caractéristiques internationales.

1.1.1 Le cadre géographique⁶

❖ Géographie

Située à peu près à mi-chemin entre l'Inde et la Chine, la Thaïlande bénéficie d'une situation géographique exceptionnelle au cœur du Sud-Est asiatique. Avec une superficie de 514 820 km², soit un peu moins que la France (550 000 km²), le pays forme la partie ouest de la péninsule indochinoise, entre les 5° et 21° degrés de latitude nord et les 97° et 106° degrés de longitude Est. Le pays s'étend sur 1500 km du nord au sud et 800 km dans sa plus grande largeur. Bordé à l'ouest par la Birmanie, au nord et à l'est par le Laos, au sud-est par le Cambodge et au sud par la Malaisie, le Royaume est partagé en 76 provinces. Situées dans la zone équatoriale, 41,5% des terres sont cultivées et 26,6%, couvertes de forêts. Enfin, on peut distinguer six grandes zones :

- ❖ Le centre économique du pays réside dans la région centrale. Constituée par le bassin du fleuve Chao Praya et ses affluents, cette zone très peuplée est une plaine alluviale fertile.
- ❖ Dans le prolongement du massif himalayen, le nord et l'ouest du pays sont une région de hautes montagnes escarpées, recouverte de forêts de teck et de jungle. C'est le territoire peu peuplé des minorités ethniques montagnardes, qui y pratiquent une agriculture de brûlis. Le riz est aussi cultivé dans de profondes vallées fertiles situées autour des montagnes.
- ❖ L'est du pays représente un vaste plateau gréseux qui fait géographiquement partie du bassin du Mékong, dont les eaux séparent la Thaïlande du Laos. La végétation, assez pauvre, s'y répartit en forêts et savanes propices à l'élevage des buffles.
- ❖ Le nord-est, berceau de la première grande civilisation de l'âge du bronze, se compose de deux vallées séparées par la chaîne de montagnes et le plateau de Korat. Cette région se distingue par la sécheresse, les inondations périodiques et la minceur de ses sols.
- ❖ Se caractérisant par une pluviosité exceptionnelle qui a donné naissance à l'une des jungles les plus épaisses de toute la péninsule, le sud-est du pays constitue une zone étroite composée de collines calcaires. La population, concentrée sur la côte, y vit de la pêche.
- ❖ Reste la région péninsulaire méridionale, couverte de forêt humide et de plaines étroites et discontinues, entourée d'îles de grandeur différente réputées pour leur beauté naturelle. Sans compter l'attrait touristique, cette région, la plus arrosée, est riche en ressources : cultures, riziculture, pêche et aquaculture.

❖ Climat

La Thaïlande, régie par les moussons, caractéristiques des pays d'Asie du Sud-Est, se situe dans un climat tropical avec alternance d'une saison sèche (mars-avril), d'une saison humide (mai-octobre) et d'une saison fraîche (novembre-février). Le sud, avec un faible écart de températures, ne connaît que deux saisons, humide et sèche. La température moyenne est de 30°C.

1.1.2 Le cadre humain : population de la Thaïlande

❖ Démographie⁷

La population a atteint 60,8 millions d'habitants en 1997, dont 49,7% de femmes. Plus de la moitié a moins de vingt ans. L'agglomération de Bangkok regrouperait plus de 11 millions d'habitants (7,5 millions sans les banlieues) ; 83% des Thaïlandais, la plupart engagés dans les activités agricoles, vivent en milieu rural. Le pays reste donc profondément rural. Le taux d'alphabétisation, toujours en progression, atteint environ 93%. Avec une espérance de vie moyenne de 61,75 ans pour les hommes et de 67,5 pour les femmes, la Thaïlande possède un taux de croissance démographique annuel de 1,01%. La population de 15 à 65 ans représente environ

REMARQUE : Le référence sera indiqué en bas de page à chaque fois que nous faisons référence à une nouvelle source.

⁶ Source : *La Thaïlande* (1987), *Thaïlande* (1991), *En Thaïlande* (1993) et *Asie du Sud-Est* (1996).

⁷ Source : *Un marché Thaïlande*, P.E.E. à Bangkok 1997.

39,9 millions. Plus de 33 millions de l'ensemble est une population active, qui se répartit ainsi 64% dans le secteur agricole, 14% dans l'industrie et 22% dans les services. Pour l'ensemble du territoire, la densité moyenne est d'environ 108 h/km² (3000 h/km² à Bangkok).

❖ Ethnies

La Thaïlande, terre des Thaïs, n'est pas occupée que par les Thaïs. Elle constitue une véritable mosaïque ethno-linguistique, culturelle et religieuse. Historiquement, les Thaïlandais descendent de quatre grandes familles asiatiques : les *Môns-Khmers*, les *Sino-Tibétains*, les *Tibéto-Birmans* et les *Malais*. A noter que le terme de Thaï fait référence à une ethnie, tandis que celui de Thaïlandais désigne une nationalité. Autrement dit, tous les Thaïlandais ne sont pas des Thaïs ; seulement 75% appartiennent à l'ethnie *thaïe*, important sous-groupe ethnolinguistique de la famille sino-tibétaine. Environ 11% de la population sont les Thaïlandais d'ascendance *chinoise* (Yunnanais), qui représentent 5,8 millions d'habitants, soit la plus forte ethnie minoritaire. Viennent ensuite les *Malais*, deuxième minorité ethnique du pays (3,5%). Les 10,5% restants se partagent entre de petits groupes non thaïs : *Laotiens*, *Vietnamiens*, *Khmer*, *Mon Semang*, *Moken*, *Htin*, *Mabri*, *Khamu* et diverses tribus montagnardes.

Au pays de la tolérance, cette grande complexité et hétérogénéité ethnique n'empêche pas les différentes ethnies de vivre en bonne intelligence. L'attitude des Thaïs (le groupe dominant) et leur tolérance ethnique et culturelle à tous les niveaux permettent l'assimilation progressive des groupes minoritaires dans la société thaïe, qui est fluide et ouverte. Pour le Thaï, la 'siamisation' se définit par la langue et la culture. Pour être Thaï, il suffit de parler thaï sans accent et de mener un mode de vie thaï. En ce sens, il n'est pas difficile pour la population thaïlandaise d'origines différentes d'avoir en commun le sentiment d'appartenir au même royaume. Ainsi, une intégration parfaitement réussie assure l'unité culturelle et sociale du « pays des hommes libres ».

Cette esquisse laisse entrevoir la multiplicité des héritages culturels qui ont contribué fortement ou légèrement, directement ou indirectement, à former la culture des Thaïlandais, ainsi que l'hétérogénéité des systèmes de valeurs qui caractérise la société thaïlandaise, les attitudes, perceptions et comportements des membres.

❖ Religion

Avec une population à 95% bouddhiste, la Thaïlande est le plus grand pays bouddhiste theravâda du monde. Le Patriarche suprême, nommé par le roi, est le chef de la communauté bouddhiste. Il est souhaitable de signaler la tolérance de ce pays pour des pratiques religieuses diverses : environ 4% de la population sont adeptes de l'islam, il s'agit de la plupart des Malais du sud du pays. Les chrétiens représentent une part très faible de la population, inférieure à 1%. Le reste se partage entre bouddhisme mahayâna, hindouisme, taoïsme, confucianisme et animisme.

❖ Langue officielle et dialectes⁸

✧ Origine

Historiquement, les premiers Thaïs émigrant du sud de la Chine vers le nord de la Thaïlande apportèrent avec eux leur langue, apparentée au chinois. Appartenant au groupe linguistique sino-tibétain, la langue thaïe est en principe monosyllabique et tonale. Cependant, au fil de leur descente vers le sud, dans les plaines centrales, ces ancêtres thaïs subirent l'influence du bouddhisme theravâda des Môns et de l'hindouisme des Khmers. Alors que les Môns avaient adopté le pâli, langue du bouddhisme theravâda, les Khmers qui s'étaient convertis plus tard au bouddhisme mahayâna maîtrisaient le sanskrit. C'est ainsi que ces deux langues anciennes de l'Inde furent introduites dans le royaume par les bonzes bouddhistes. Le sanskrit et le pâli, dont les écritures sacrées sont polysyllabiques, exercèrent une grande influence sur la structuration du thaï moderne, sans pour autant lui faire perdre le système tonal hérité du chinois. Au niveau du lexique et de la syntaxe, ces deux langues religieuses en modifièrent entièrement la structure.

Ainsi, le thaï moderne s'est développé à partir de mots empruntés à la fois au pâli, au sanskrit et au khmer. Ces trois langues sont aussi à l'origine du *rachasap*⁹, langue dont on ne se

⁸ Réf. : *The Encyclopedia of Language and Linguistics* Volume 9 (1994 : 4600-4603) et *Grand Larousse Universel* Tome 14 (1991 : 10173)

⁹ Il existe une situation diglossique en Thaïlande, où la langue de la cour constitue une forme haute. L'usage du *rachasap* est réservé lors de s'adresser ou référer au roi, à la reine, aux membres de la famille royale, aux moines du rang le plus haut et aux nobles. Le registre oral est utilisé dans une communication quotidienne.

sert qu'à la cour royale. La dérivation du lexique des langues classiques en langue thaï moderne contribue à l'enrichissement lexical, comme le latin pour le français.

✧ La langue

Le thaï est la langue officielle de la Thaïlande. Il se compose de quatre dialectes correspondant aux quatre grandes régions du pays : les parlers du nord, du nord-est, du sud et de la région centrale. C'est la version standard du thaï de la plaine centrale, aussi appelé le siamois, qui a valeur officielle. Le statut formel de l'unique langue officielle l'habilité à être utilisée dans tous les domaines du pays.

✧ Ses caractéristiques

La langue thaï est une langue monosyllabique avec un système phonétique à tons. Sa structuration syntaxique est en principe : Sujet – Verbe – Objet – Compléments ... Les possibilités de dérivation grâce à des préfixes et à des infixes sont importantes. L'ordre, l'emphase, la politesse, le sexe du locuteur s'expriment par l'utilisation de particules.

✧ Son écriture¹⁰

Le premier alphabet thaï date de 1283. Il fut composé par le roi Ram Khamhaeng de Sukhothai. Calqué sur des versions khmer et môn d'une ancienne écriture du sud de l'Inde, l'alphabet thaï fut essentiellement modifié dans le sens d'une simplification des caractères.

De nos jours, l'alphabet thaï comporte 21 consonnes, représentés par 44 lettres. Elles sont réparties en trois groupes qui définissent les règles de tonalité : classe moyenne (9), classe haute (11) et classe basse (24).

Alphabet thaï (consonnes)															
ก	ข	ฃ	ค	ฅ	ช	ง	จ	ฉ	ซ	ฌ	ญ	ฎ	ฏ	ฐ	ฑ
k	k ^h	k ^h	k ^h	k ^h	ŋ	ɲ	ɲ	ɲ	s	ʃ	y	d	t	t ^h	
▶	▲	▲	▼	▼	▼	▼	▶	▲	▼	▼	▼	▶	▶	▶	▶
ท	ฒ	ณ	ด	ต	ถ	ท	ธ	น	บ	ป	ผ	ฝ	พ	ฟ	ภ
t ^h	t ^h	n	d	t	t ^h	t ^h	t ^h	n	b	p	p ^h	f	p ^h	f	p ^h
▼	▼	▼	▶	▶	▲	▼	▼	▼	▶	▶	▲	▲	▼	▼	▼
ม	ย	ร	ล	ว	ศ	ษ	ส	ห	ฬ	อ	ฮ				
m	y	r	l	w	s	s	s	h	l	°	h				
▼	▼	▼	▼	▲	▲	▲	▲	▼	▼	▼	▼				

▲ Classe haute ; ▶ Classe moyenne ; ▼ Classe basse

* Système consonantique du thaï¹¹

Point	Bilabial	Labio-dental	Alvéolaire	Palato-alvéolaire	Palatal	Vélaire	Glottal
Mode	S A V		S A V	S A V		S A V	
Occlusive	p p ^h b		t t ^h d			k k ^h	ʔ
Nasale	m		n			ŋ	
Fricative		f	s				h
Affriquée				ʈ ʈ ^h	ʈ		
Roulée			r				
Semi-consonne					j	w	
Latérale			l				

S = sourd, A = aspiré, V = voisé

Quant aux voyelles, il existe 9 phonèmes courts ainsi que leur équivalent phonétique long. Ces 18 valeurs phonétiques sont représentées par 25 caractères simples ou composés, car 7 d'entre elles changent de forme selon les syllabes qui les entourent (ouvertes ou fermées). L'alphabet vocalique comprend 15 caractères simples et 18 caractères composés auxquels doivent s'ajouter 3 consonnes, en principe, puisque deux d'entre elles sont considérées comme voyelles dans certains cas et que toutes les trois s'emploient comme éléments de plusieurs

¹⁰ Réf. : Brown, M.-H (1991), *Lire et écrire le thaï*, Bangkok : Editions Duang Kamol.

¹¹ Tingsabadh, K. et Abramson, A. S. Système consonantique du thaï, in *Handbook of the International Phonetic Association* (1999 : 147).

sons vocaliques composés. Les voyelles se placent, selon le signe, au-dessus, au-dessous, devant ou derrière la consonne qu'elles accompagnent.

Alphabet thaï (voyelles)								
๑	๒	๓	๔	๕	๖	๗	๘	๙
a	a	aa	ai	ai	ai	aii	am	ao
๑๐	๑๑	๑๒	๑๓	๑๔	๑๕	๑๖	๑๗	๑๘
ao	e	ee	ee	ei	é	éé	éo	è
๑๙	๒๐	๒๑	๒๒	๒๓	๒๔	๒๕	๒๖	๒๗
èè	èè	i	ii	ia	iaa	io	iou	oo
๒๘	๒๙	๓๐	๓๑	๓๒	๓๓	๓๔	๓๕	๓๖
o	oi	ô	ôô	ôï	ou	ouu	oua	ouaa
๓๗	๓๘	๓๙	๔๐	๔๑	๔๒	๔๓	๔๔	๔๕
ouaa	ouéi	oui	u	uu	uu	ua	uaa	uéi

* Système vocalique du thaï¹²

Le système vocalique du thaï comporte 18 voyelles et 6 diphtongues (/ia, iia, ua, uua, ua, uua/). Les critères sont le lieu d'articulation, l'aperture, labialisation et la durée :

Lieu d'articulation Aperture	Antérieur FMO	Moyenne FMO	Postérieur FMO
Durée			
Brève	i, e, ɛ,	u, ʏ, a,	u, o, ɔ
Longue	ii, ee, ɛɛ,	uuu, ʏʏ, aa,	uu, oo, ɔɔ
Labialisation	écartée	labialisée	labialisée

F, fermée ; M, moyenne ; O, ouverte

Quant aux 4 signes de tonalité, ils s'écrivent sur le côté supérieur droit de la consonne initiale. Lorsque l'initiale est double, le signe se place sur la seconde bien que le ton soit gouverné par la première. Si la consonne porte déjà un symbole, le signe de tonalité se place au dessus.

On écrit de gauche à droite. Les mots sont juxtaposés les uns aux autres par phrase. Seules ces dernières sont séparées par un léger espace. Il n'y a ni ponctuation, ni déclinaison, ni conjugaison, ni article et il n'existe pas non plus de distinction entre majuscule et minuscule. Mais le système grammatical n'en est pas moins complexe et fait appel à des modificateurs indiquant le temps, le mode, le genre ou le nombre. La langue écrite conserve beaucoup de lettres mortes et les mots d'un même paragraphe sont toujours reliés entre eux, ce qui rend le système d'écriture difficile. De plus, la difficulté de son apprentissage tient surtout aux différents styles de conversation. Plusieurs niveaux de discours sont utilisés, selon l'âge, le sexe et la position sociale des locuteurs.

☆ Le thaï parlé

Puisque c'est une langue monosyllabique tonale, tout comme le chinois, le birman et le tibétain, chaque syllabe en thaï se prononce sur l'un des cinq tons différents : ton neutre ou médian, ton bas ou grave, ton haut ou aigu, ton montant ou ascendant et ton descendant. Ces cinq tons sont lexicalement significatifs et leur fonction est distinctive. Se caractérisant par des faits phonétiques semblables à l'accent, les tons de chaque syllabe font partie intégrante du mot. Le sens pouvant être modifié, la distinction tonale est donc indispensable en thaï parlé pour la compréhension de l'énoncé. Outre les tons, la longueur des voyelles et la prononciation des consonnes servent aussi à différencier des phonèmes identiques.

☆ Ses dialectes

Quant aux trois autres variétés régionales, elles sont plus ou moins proches les unes des autres. Malgré des différences au niveau des intonations et de la prononciation, ainsi que certaines particularités distinguant le thaï standard de chacun de ces parlers, ils sont tous mutuellement intelligibles en raison d'une syntaxe et d'un lexique de base communs. La langue

¹² Tingsabadh, K. et Abramson, A. S. Système vocalique du thaï, in *Handbook of the International Phonetic Association* (1999 : 148). Lanvin, M. Etude comparative des systèmes phonologiques du français et du thaï, in *Phonologie et didactique : les erreurs perceptives des apprenants thaïlandais* (1991 : 89)

vernaculaire dans le nord du pays est le *thaï Lanna*, relativement proche du thaï standard. Tandis que le *thaï lao* du nord-est ressemble phonétiquement en grande partie au lao, langue officielle du Laos voisin, le *thaï yawi*, langue dominante dans la communication quotidienne des habitants musulmans dans les quatre provinces de l'extrême sud, a subi l'influence malaise.

✧ Langues des groupes minoritaires

Bien que la Thaïlande soit officiellement monolingue, il existe, comme dans d'autres pays du Sud-Est asiatique, un très grand nombre de langues minoritaires parlées dans les régions montagneuses du territoire siamois. Outre les langues de différentes ethnies montagnardes en usage le long des frontières du nord et du nord-est : lawa, lisu, akha, yao, méo, lolo, lahu, hmong, on trouve aussi le khmer, largement parlé à l'est, le lao au nord-est, le malais au sud, le môn et le karen à l'ouest.

Quant à la langue chinoise, il existe sept associations linguistiques (Hakka, Teochiu, Hokkien, Cantonaise, Hainenes, Taiwanaise et Chiang Che) dont le but est de conserver l'usage du chinois en Thaïlande. Le chinois mandarin constitue une langue de commerce dans la société thaïe. Cette langue est en effet pratiquée par des millions de descendants des Chinois immigrés dans le royaume après la révolution de 1949. Doués pour le commerce et fortement attachés à leur originalité aussi bien culturelle que linguistique, ces Chinois de Thaïlande ou Sino-Thaïs continuent à utiliser la langue de leurs ancêtres, en particulier dans le domaine économique où ils sont dominants.

Au niveau international, le tourisme, la politique et l'économie donnent une place privilégiée à l'anglais, première langue étrangère et langue de communication internationale par excellence.

✧ Education et formation

Depuis 1921, l'éducation primaire est obligatoire pour les enfants de 7 à 15 ans. 80% de la population actuelle ont reçu une formation de base, 10% atteignent le niveau de fin d'études secondaires et 14% seulement des jeunes de plus de 18 ans poursuivent leurs études supérieures, dont 1% dans le domaine technique. De ce fait, le niveau d'éducation et la formation des Thaïlandais ne suivent pas le même rythme que l'industrie thaïlandaise, qui se diversifie et se modernise d'une façon considérable. L'insuffisance d'une main-d'œuvre qualifiée a donc contraint le secteur industriel à une évolution rapide.

Afin de combler le déficit de personnel qualifié, la Thaïlande, faisant appel à l'aide étrangère dans le cadre de la formation initiale et continue, a envoyé des milliers de boursiers dans des pays tels que les Etats Unis, l'Angleterre, l'Australie, le Japon, l'Allemagne, la Suisse et la France pour que ces derniers retournent exercer des emplois d'enseignants – chercheurs – spécialistes dans tous les secteurs.

1.1.3 Le cadre politique

✧ Fonctionnement de la monarchie constitutionnelle

Le régime politique thaïlandais est une démocratie parlementaire. Le pays est une monarchie constitutionnelle depuis le 24 juin 1932, date à laquelle la monarchie absolue fut abolie par un des premiers coups d'Etat. En vertu de l'actuelle Constitution datée de 1978, le roi, qui reste le chef d'Etat, exerce le pouvoir exécutif par l'intermédiaire du Conseil des ministres, le pouvoir législatif par l'Assemblée nationale et le pouvoir judiciaire par les cours de justice.

Le pouvoir législatif est détenu par l'Assemblée nationale élue au suffrage universel et par le Sénat composé de personnalités nommées par le Premier ministre et désignées par le roi. Le Premier ministre, qui gouverne et forme le cabinet, est nommé par le roi sur proposition de l'Assemblée. Le chef du gouvernement détient le pouvoir exécutif, fonction clé du régime.

✧ Monarchie

Réduite à un simple rôle de représentation, sans véritable pouvoir politique depuis la fin de la monarchie absolue en 1932, la royauté constitue toutefois le facteur d'unité le plus puissant. Les Thaïlandais ont un grand respect et une vénération certaine pour la famille royale, qui représente le troisième des piliers du royaume, après la nation et la religion. Sa Majesté le roi Phumibon Adulyadej, neuvième roi de la dynastie Chakri, symbole et garant de l'unité de la nation thaïe, exerce le rôle de chef de l'Etat, de commandant en chef des forces armées et de chef des religions. Depuis son accession au trône en 1950, le roi n'a cessé de se préoccuper du bien-être de ses sujets. Il parcourt son royaume dans tous les sens, s'informant de tous les problèmes qui se posent et s'efforçant de les résoudre au mieux pour les habitants. L'initiative de projets de

grande envergure venant de la monarchie en constitue une bonne preuve. De ce fait, sans aucun pouvoir direct pour gouverner le royaume, le roi dispose cependant d'une incontestable autorité morale qui lui permet d'agir en tant que médiateur décisif en période de troubles graves et d'exercer une influence considérable auprès des responsables politiques et militaires, ainsi que sur ses sujets, tout en jouissant de leur profond respect.

❖ Circonscriptions administratives

La Thaïlande est divisée en 76 provinces, administrées par des gouverneurs nommés par le ministre de l'Intérieur pour quatre ans. Les provinces elles-mêmes sont divisées en districts, subdivisés en sous-districts, en communes, en villages, en districts sanitaires et municipalités. Les chefs de district, responsables devant les gouverneurs de province, sont également nommés par le ministre de l'Intérieur. Les villes sont dirigées par des maires élus, les communes et les villages par des chefs également élus.

Exception, la métropole de Bangkok a le droit d'élire son gouverneur et l'assemblée provinciale, et ce depuis novembre 1985.

1.2 Relations diplomatiques franco-thaïes

La France et le royaume de Thaïlande ont célébré en 1985 le tricentenaire de leurs relations diplomatiques, ouvertes à l'époque de Louis XIV et du roi Narai.

Afin de mettre en valeur les profonds liens entre ces deux nations, nous commençons par une esquisse historique des premières relations diplomatiques à la fin du XVII^e siècle. Ensuite nous résumerons la coopération qui s'est développée bilatéralement tout au long des 336 années (1662-1999) des rapports entre les deux pays.

1.2.1 Aperçu historico-politique¹³

Les rapports diplomatiques et commerciaux entre la France et la Thaïlande débutèrent à l'époque du roi Narai du Siam (1666-1688) et du roi de France Louis XIV (1643-1715). Au royaume d'Ayutthaya (ancienne capitale du Siam), l'année 1662 vit l'arrivée, dans un but religieux, de la première équipe de missionnaires jésuites français, dirigée par Mgr de la Motte Lambert, l'évêque de Berytus, et chargée de deux lettres pour le roi du Siam dont l'une de Louis XIV et l'autre du pape Clément IX. Tenant bien compte de la visée de Louis XIV de convertir le souverain au catholicisme, le Siam réserva pourtant un accueil privilégié aux représentants de la Cour française. Quant au roi Narai, il accorda aux jésuites français des terres où ils édifièrent des écoles et des églises.

Ces jésuites jouèrent un rôle déterminant dans les relations franco-siamoises. Sept ans après leur débarquement au Siam, une relation d'ordre diplomatique entre les deux pays se renforçait en 1680, quand le premier diplomate thaïlandais Phya Pipatkosa embarqua pour la France dans l'objectif d'établir des liens d'amitié avec la cour française ; il sombra en mer en 1681.

Sur le plan commercial, Louis XIV sollicita la protection du roi Narai pour les marchands français en envoyant une petite mission commerciale en 1682 en relation avec la Compagnie française des Indes orientales, qui avait ouvert en 1681 son premier comptoir sur les rives de la Ménam Chao Praya, non loin de Bangkok.

Désireux de nouer des contacts avec les Français, le roi Narai envoya en 1684 à Paris une deuxième ambassade siamoise, sous la direction de Khun Pijaiwanit et Khun Pijitmaïtri, pour demander l'envoi d'une mission diplomatique française à Ayutthaya et la signature d'un traité d'alliance.

Selon la volonté du roi de France de convertir le roi Narai et son peuple au catholicisme, l'ambassadeur français (le chevalier de Chaumont) accompagné de l'abbé de Choisy arriva au Siam en 1685 avec deux bateaux de guerre. De son côté, le Siam profita du retour de cette mission à Paris en 1686 pour envoyer avec elle une délégation thaïe conduite par Phraya Kosathibodi (Pan).

Le XVII^e siècle représenta l'ouverture de la Thaïlande sur l'éducation et le commerce avec l'extérieur. Le français, langue d'élite, fut introduit pour la première fois à la cour royale thaïe et devint une langue étrangère largement utilisée dans le cadre du commerce et de la politique. En 1687 une seconde ambassade française arriva au Siam, et plusieurs événements eurent lieu dans cette année. Le début de 1687 vit le stationnement des troupes françaises à Bangkok contre les ambitions anglaises et hollandaises ; suivit la création d'une base militaire

¹³ Réf. : *The Greek Favorite of The King of Siam* (1967).

française sur la côte est de la baie du Bengale afin de favoriser le commerce franco-thaï. Celle-ci fut suivie par deux autres débarquements à Ayutthaya : l'un de Claude Cébérét du Boullay, le directeur de la Compagnie française des Indes orientales, et l'autre de Simon de la Loubère. Une mission débarqua ensuite au Siam, comprenant six cent trente-six soldats, des diplomates et des jésuites transportés dans des bateaux de guerre. En décembre, la France et le Siam conclurent un traité commercial, qui garantissait essentiellement des privilèges et des facilités commerciales surtout en ce qui concerne l'extraterritorialité des employés français, le monopole de l'étain à Phuket et la possession des îles près d'Ayutthaya.

Au fil de leur installation, les Français établis dans le royaume entrèrent en conflit et se divisèrent en différentes factions. La mort de Naraï, en 1688, entraîna le retour au pouvoir des conservateurs, qui expulsèrent les Européens. En raison de l'appréhension ressentie à l'égard de la christianisation et du mécontentement vis-à-vis des comportements des missionnaires français, un sentiment antifrançais se répandit à la cour du nouveau souverain. Suite à une réaction de la nouvelle équipe dirigeante contre la politique profrançaise du régime précédent, les Français durent s'embarquer précipitamment. Quelques jours après la signature du traité de commerce, Cébérét quitta Ayutthaya et La Loubère qui dut écrire un livre sur les relations historiques de Siam, reparti dans des circonstances peu agréables le 3 janvier 1688. Le Siam se ferma à l'Occident pendant deux siècles dès 1688, la fin du règne de Phra Naraï.

Les interventions de l'Occident en Indochine placèrent le Siam dans une situation difficile dès le règne de Râma III (1824-1851). Le renouvellement des relations diplomatiques entre la France et la Thaïlande se réalisa au XIX^e siècle, sous le règne de Napoléon III (1852-1870) et de Râma IV ou le roi Mongkut (1851-1868). La réinstallation de l'ambassade de France, la construction d'églises, d'écoles catholiques et la signature d'accords politiques et commerciaux s'effectuèrent en 1856. Avec l'avènement du roi Mongkut, doué d'un esprit encyclopédique et passionné d'astronomie, apparurent les prémices de la modernité. Ce roi promu à nouveau une politique d'échanges commerciaux et culturels avec l'Occident. Dès son arrivée au pouvoir, il établit des relations diplomatiques avec l'Europe et les Etats-Unis. Pendant le règne de ce monarque éclairé, les entraves au commerce furent levées, d'importants traités furent négociés et signés avec de nombreuses puissances européennes et les sciences modernes furent introduites. Le fait d'avoir été éduqué en anglais et en latin par des savants occidentaux a permis au Roi d'avoir la clairvoyance de comprendre en profondeur la culture occidentale. C'est à partir de cette période que commença la propagation des langues étrangères, parmi lesquelles l'anglais et le français, dans le territoire siamois.

La politique de modernisation du pays se poursuivit sous le règne du roi Chulalongkorn (Râma V, 1868-1910). Cette politique d'ouverture aux cultures occidentales comme aux relations extérieures permit au royaume de préserver son indépendance par rapport aux pouvoirs colonisateurs occidentaux.

Cependant, l'augmentation de l'influence française en Indochine amena le Siam à abandonner à la France en 1887 sa souveraineté sur le sud-est du Tonkin. Après une série de négociations, le royaume fut contraint par la France à lui céder en 1893 la rive gauche du Mékong (une grande partie du Laos). 1907 fut l'année du traité de frontière franco-siamois selon lequel la Thaïlande renonça, au profit de la France, à ses droits sur les territoires riverains situés à l'ouest du Mékong (dans la province de Louang Prabang – le nord-ouest du Cambodge). Enfin, le nord de la Malaisie fut remis à la France en 1909. En échange de l'abandon par les Français de leurs privilèges d'extraterritorialité au Siam et de l'indépendance de certaines provinces frontalières siamoises, le Siam réussit ainsi à préserver son indépendance.

Après de tels incidents et conflits entre les deux pays, liés aux intérêts coloniaux français, les nuages se dissipèrent.

1.2.2 La coopération culturelle, scientifique et technique¹⁴

Au XX^e siècle, les relations à caractère culturel, scientifique et technique entre la France et la Thaïlande se développèrent et se diversifièrent continuellement. Le français commença à jouer un rôle primordial dans plusieurs domaines en Thaïlande : lettres, littérature, archéologie, architecture, sciences politiques, sciences juridiques, sciences naturelles, technologie, commerce, hôtellerie, tourisme et administration publique.

¹⁴ Source : *La Coopération scientifique et technique franco-thaïlandaise*, Ambassade de France en Thaïlande (mise à jour 10/04/1997).

1.2.2.1 Sciences humaines et sociales

Depuis de nombreuses années, des experts français participent activement à la mise en valeur du patrimoine archéologique thaïlandais sur différents sites de recherche du pays. De nombreux programmes franco-thaïlandais de recherches archéologiques, tels que la prospection et des fouilles paléontologiques en 1989, la restauration du temple khmer de Phanom Wan en 1990, la sauvegarde et la diffusion du patrimoine religieux littéraire du Cambodge et de la Thaïlande en 1992, l'étude sur la civilisation de ports-entrepôts en Thaïlande péninsulaire en 1994, l'étude comparative des acteurs et des politiques publiques entre le Nord-Est, le Nord et le Sud de la Thaïlande en 1994, la prospection des sites urbains de la région de Patani en 1996 et la mission d'expertise en muséologie en 1996, ont été entrepris par une équipe d'archéologues thaïlandais, en collaboration étroite avec des experts de l'Ecole française d'Extrême-Orient ainsi qu'avec des archéologues français spécialistes des régions concernées.

Ces travaux sont l'occasion de former un personnel thaïlandais spécialisé en vue d'intensifier le programme thaïlandais de conservation de sites et monuments. La contribution financière du gouvernement français ne vise par ailleurs pas uniquement les recherches et fouilles archéologiques en Thaïlande ; des bourses d'études et des bourses de stage en France sont également attribuées en vue de la formation des enseignants comme des chercheurs en archéologie et histoire de l'art de l'Université Silpakorn.

Le Centre de documentation et de recherches sur les études franco-thaï, constitué en 1993 par le Département de Français de la Faculté des Lettres de l'Université Silpakorn, résulte aussi de la collaboration franco-thaïlandaise en matière de préservation du patrimoine culturel en Thaïlande. Ce fond documentaire s'est donné pour objectif de mettre en relief les relations très anciennes entre la France et la Thaïlande. Il a pour mission de rassembler les textes fondamentaux pour développer une documentation et des recherches concernant les études d'expression française sur la Thaïlande, les études sur la France menées par des Thaïlandais, ainsi que les études comparatives franco-thaï sur les relations entre les deux pays. Pour mettre en œuvre ses objectifs et informer le public, le Centre organise, à part la préparation et la diffusion de publications, des conférences, des manifestations, des séminaires et diverses rencontres.

1.2.2.2 Droit et administration publique

La France et la Thaïlande développent de même une coopération étroite en matière de droit et d'administration publique. La coopération juridique s'appuie sur le fait que le système juridique thaïlandais est, dans sa plus grande partie, issu du droit romano-germanique et à ce titre proche du système juridique français. Les bonnes relations entre les juristes et les enseignants thaïlandais de formation française et la France durent depuis de nombreuses années. La création du Centre d'études de droit français au sein de la Faculté de Droit de l'Université Thammasat date de 1988, à l'initiative d'enseignants de cette faculté qui sont docteurs en droits d'universités françaises. Une collaboration étroite avec un certain nombre d'universités françaises, parmi lesquelles Aix-Marseille, Toulouse et Strasbourg, a aussi permis à cette faculté de devenir un centre de recherches dans plusieurs disciplines du droit, où ont été organisés plusieurs colloques franco-thaïlandais thématiques, ainsi que des rencontres régulières et des échanges fructueux.

Sur le plan de la formation de juristes thaïlandais francophones, la France et le ministère thaïlandais de la Justice ont lancé plusieurs tentatives pour promouvoir des études et des stages en France telles que l'accueil en France de juristes pour des séjours d'étude de longue durée, l'envoi de stagiaires professionnels thaïlandais pour des formations complémentaires spécialisées, la promotion de la formation doctorale de fonctionnaires thaïlandais et d'enseignants des universités, l'organisation de séminaires par des juristes français de haut niveau aussi bien en France qu'en Thaïlande, etc. Ces efforts bilatéraux ont pour ambition de donner aux juristes thaïlandais une vision complète de la juridiction administrative française, et parallèlement d'apporter une assistance au gouvernement thaïlandais pour la mise en place du système de droit directement inspiré du modèle français.

La coopération en matière de formation du personnel thaï s'oriente aussi vers l'administration publique, particulièrement autour des grands objectifs suivants : la formation des hauts fonctionnaires de l'administration centrale et territoriale et la formation d'un corps de juristes spécialisés dans le contentieux administratif au sein du Conseil d'Etat thaïlandais. Plusieurs types d'opérations sont mis en place, par exemple, des conférences par des universitaires et de hautes personnalités françaises sur des sujets d'administration publique, des bourses de stage en France, de la documentation et de l'enseignement du français au personnel. Ces projets veulent d'une part maintenir et développer les connaissances des cadres thaïlandais dans des domaines

importants de la vie nationale selon le modèle administratif français, et de l'autre leur faire parfaire leurs compétences linguistiques en français.

1.2.2.3 Communication et information

A la demande d'assistance technique formulée par le ministère thaïlandais des Transports et Communications auprès de l'ambassade de France en Thaïlande, concernant la formation aux nouvelles technologies de l'information du personnel technique (ingénieurs et techniciens) et politique (fonctionnaires responsables du ministère), la première phase du projet de soutien porte sur l'organisation de séminaires de formation dans des domaines tels que l'introduction des technologies de l'information dans les postes et télécommunications, le travail législatif et administratif en matière de technologies de l'information, l'établissement d'un réseau d'information pour le gouvernement, etc.

1.2.2.4 Agriculture

La France a lancé en 1989 le projet DORAS (Development Oriented Research on Agricultural Systems) en coopération avec l'Université Kasetsart, la plus importante université agronomique de Thaïlande, dans l'objectif de former des chercheurs et vulgarisateurs agricoles aux méthodes françaises de recherche sur les systèmes agraires et les systèmes de culture. Le budget annuel consacré par le Gouvernement français à ce projet représente un appui au fonctionnement et à la documentation. Les partenaires tant thaïlandais que français ont fourni un effort très important en matière d'équipement et d'aide au fonctionnement du projet. En matière de recherche et de formation, les experts français ont aussi un rôle de coordination et de participation à l'élaboration des programmes nationaux de la Thaïlande en matière agronomique, ainsi qu'à la diffusion de la spécificité française dans l'approche de la recherche et des problèmes du développement rural dans le domaine de l'agriculture au niveau régional de l'Asie du Sud-Est, ce qui est l'objectif principal du projet DORAS.

Quant à la nouvelle phase de coopération bilatérale franco-thaïlandaise dans le secteur agricole, les Thaïlandais qui reviennent après avoir suivi une formation en France (dont une dizaine de scientifiques de l'Université Kasetsart qui achèvent actuellement leurs études doctorales en France) seront appelés à jouer un rôle essentiel dans la mise en œuvre et l'accomplissement des recherches et dans les projets en cours.

1.2.2.5 Santé et affaires sociales

La coopération franco-thaïlandaise en matière de formation dans le domaine de la pharmacie s'est mise en place depuis des années. Jusqu'à présent, la coopération médicale entre les deux pays s'est développée autour d'actions comme la formation de spécialistes dans différentes disciplines et la formation d'infirmières spécialisées. La France a lancé en 1993, à l'initiative de l'Association médicale franco-asiatique, en collaboration avec différents hôpitaux de Bangkok, une action de sensibilisation au principe du SAMU et de formation de certaines catégories de personnel de santé dans ce domaine. Chaque année, des infirmières thaïlandaises et des techniciens bénéficient des bourses offertes par l'Assistance publique à Paris pour effectuer un stage d'une année en milieu hospitalier. Par ailleurs, un système d'urgences médicales a également été créé à Ubon Ratchathani, dans le nord-est du pays.

Les échanges institutionnels entre les milieux de la chirurgie thaïlandaise et française (les universités Mahidol et de Bordeaux) ont été institutionnalisés. Cet accord permettra aux jeunes chirurgiens thaïlandais d'effectuer une spécialisation en France, sur la base d'un cofinancement franco-thaïlandais.

En ce qui concerne la pharmacie, l'établissement d'échanges de chercheurs, d'étudiants entre l'Université Mahidol et la Faculté de Pharmacie de l'Université René Descartes-Paris VI a aussi connu un franc succès. Cet accord de coopération interuniversitaire a abouti à l'identification précise de projets de recherche dans des secteurs tels que la biochimie clinique, le contrôle de qualité des médicaments, la pharmacognosie et la nutrition. En matière de formation, cette coopération se traduit par des échanges de personnel, la mise en place de doctorats en cotutelle et la participation de professeurs français aux activités internationales de l'Université Mahidol.

En raison de l'expertise française dans ce domaine, l'Université Silpakorn a aussi souhaité le soutien de la France pour la formation de jeunes enseignants. Depuis 1997, ces derniers sont allés poursuivre leurs études doctorales à l'Université Paris VI grâce à des bourses allouées par le gouvernement thaïlandais.

1.2.2.6 Chimie

La chimie constitue l'un des secteurs traditionnels de coopération entre la France et la Thaïlande. Lancée en 1981 par une action dans le domaine de la chimie des polymères, la coopération s'est élargie progressivement à la chimie des substances naturelles (1987), à la chimie supramoléculaire (1988), à la chimie des procédés (1992) et à la chimie industrielle (1996).

A part la recherche et les études locales, la promotion de la formation en France de chercheurs thaïlandais ainsi que la mise en place des deux programmes d'études doctorales au sein de l'Université Chulalongkorn font également partie de cette coopération.

D'autres universités de Thaïlande comme celles de Mahidol et de Prince de Songkhla ont également établi des liens étroits avec les universités françaises de Strasbourg, Mulhouse, Paris VI, Le Mans et avec le CIRAD. Cette collaboration a donné lieu à l'accueil d'enseignants, de chercheurs et de stagiaires thaïlandais en France dans les universités et les industries, à la visite de professeurs français en Thaïlande, chargés de présenter des cours et des séminaires, ainsi qu'à l'envoi d'un certain nombre d'étudiants thaïlandais en France pour y préparer une thèse.

1.2.2.7 Coopération industrielle (relations économiques et commerciales)

Grâce à la croissance extraordinaire que la Thaïlande a connue ces dernières années, ce pays figure non seulement aujourd'hui parmi les nouveaux pays industriels d'Asie du Sud-Est, mais il se situe en tête du palmarès du développement économique dans cette région. Cette situation attire l'attention des investisseurs étrangers, dont les Français, dans les secteurs tant publics que privés. Au point de vue économique et social, la France et la Thaïlande entretiennent des rapports très étroits depuis les années 1970, période où la Thaïlande a connu une expansion commerciale vers la Communauté européenne. Les échanges commerciaux entre les deux nations ont doublé en l'espace de cinq ans, pour atteindre aujourd'hui environ 1,5 milliard de francs. Selon le Poste d'expansion économique à Bangkok, les entreprises françaises disposent d'un potentiel de développement considérable en Thaïlande. Ce fait est soutenu par l'importante somme de 4817 millions de francs d'importations thaïlandaises en France en 1998¹⁵ et de l'augmentation entre 10 et 20% des importations thaïlandaises chaque année.

❖ Chiffres-clés de la présence française¹⁶

La communauté française en Thaïlande s'élève à environ 3500 personnes, réparties dans l'administration, les services, la banque, la restauration, le tourisme, l'hôtellerie et les affaires, y compris cinq anciens ambassadeurs de France à la retraite (deux à Bangkok, deux à Chiang Mai et un à Phuket).

Communauté française :	environ 3500 personnes
Entreprises françaises implantées :	340
Visiteurs français en Thaïlande :	71 650/an
Visiteurs thaïlandais en France :	environ 60 000/an
Rang de la Thaïlande parmi les clients de la France :	41 ^e (en 1996)
Rang de la Thaïlande parmi les fournisseurs de la France :	29 ^e (en 1996)
Rang de la France parmi les investisseurs étrangers en Thaïlande :	10 ^e (en 1997)
Rang de la France parmi les fournisseurs de la Thaïlande :	12 ^e (en 1997)

❖ Principales implantations françaises par secteur¹⁷

On peut aujourd'hui compter environ 340 entreprises françaises implantées sur le sol de la Thaïlande (dont une centaine de filiales employant 13 000 personnes), alors qu'elles n'étaient qu'une vingtaine avant 1987, plus de 70 en 1990 et que leur nombre ne cesse d'augmenter d'une dizaine par an en moyenne depuis cinq ans.

Les implantations françaises recouvrent des unités de production industrielle destinée aux marchés national et régional : acier de Thainox, pneumatiques des cinq usines de

¹⁵ Réf. : Milliot, D. « France / Thaïlande, relations économiques et commerciales », in *Dossier économique Thaïlande - Laos*, septembre 1998.

¹⁶ Sources : *Dossier économique Thaïlande / Laos* (Poste d'expansion économique à Bangkok, septembre 1998) : Bangkok Bank, Bank of Thailand.

¹⁷ Source : *Dossier économique Thaïlande / Laos* (Poste d'expansion économique à Bangkok, septembre 1998).

Michelin, téléviseurs et magnétoscopes de Thomson Multimédia, production de gaz et de pétrole de Total, fabrications locales d'Alcatel et de Merlin Gérin.

La présence française se renforce également dans les services financiers : deux banques disposent d'une licence de plein service (Indosuez et BNP), les autres étant présentés sous la forme de succursales ou avec un statut offshore. Il est à noter que les dix gros investisseurs français (Total, Thainox, Accor, Michelin, Thomson, Carrefour, Air Liquide, Essilor, Rhône-Poulenc et Bouygues) représentent 78% du total des investissements français, hors banques et assurances. Selon chaque secteur, nous pouvons encore citer d'autres investisseurs importants comme :

Secteurs	Principales entreprises
Industrie agro-alimentaire	Vittel, Pernod Ricard
Energie	Total, Elf
Industrie	Thainox (Ugine), Lafarge, Schneider, Michelin, Thomson Consumer Electronics, Peugeot, Siam Tableware, Rhône-Poulenc, Alcatel, Gec-Alsthom, Cégelec, Thai Present,
Bâtiments travaux publics	Dumez-GTM, Bouygues, SAE, Bachy-Soletanche, Colas
Banques	Paribas, Société Générale, Crédit Lyonnais, BNP, Crédit Agricole Indosuez, CCF, CIC, Natexis
Autres services	Accor Asie Pacifique, Club Méditerranée, Air France, Carrefour, Auchan, Calberson.

❖ Principales communautés d'affaires françaises en Thaïlande

1. Le Poste d'expansion économique

Le PEE ou *Poste d'expansion économique* est le service économique et commercial de l'ambassade de France, animé par un conseiller commercial de la DREE (direction des relations économiques extérieures) et rattaché au ministère de l'Economie et des Finances. Une équipe d'experts français et de collaborateurs locaux, tous spécialisés par fonctions ou par secteurs, a pour mission de soutenir les efforts des entreprises françaises sur place.

Le PEE offre des services très variés tels qu'une évaluation du marché, des contacts et des relais dans le pays, mais aussi des conseils pour l'implantation et la recherche de partenaires locaux, une orientation vers les appuis financiers français, locaux, communautaires ou internationaux adaptés à la stratégie de l'entreprise, un appui en cas de difficultés.

2. La Chambre de commerce franco-Thaï

La C.C.F.T., qui joue, depuis 1966, un rôle clé dans le développement du commerce et des investissements entre les deux pays, compte aujourd'hui près de 230 membres. D'une part, elle promeut les relations bilatérales grâce à ses contacts actifs avec différents ministères et organismes gouvernementaux thaïlandais. De l'autre, elle constitue un lieu d'échanges et de rencontres où ses membres peuvent renforcer leur réseau de relations professionnelles. En collaboration étroite avec le PEE, la Banque française du commerce extérieur et toutes les entreprises françaises installées en Thaïlande, la C.C.F.T. organise régulièrement des rencontres sous forme de conférences, séminaires, visites d'usine et contacts entre les entreprises thaïes ou entre les autorités et les investisseurs français désireux de s'implanter en Thaïlande. En fournissant à ses membres toute une gamme de services pratiques, son but est de leur transmettre les opportunités d'affaire émanant non seulement de France mais également du marché local.

3. Le French-Thai Investment Service

Bien qu'il semble que la France dispose d'une présence commerciale encore modeste en Thaïlande, un expert industriel français permanent a été affecté en 1990 auprès de la Direction des Affaires internationales du Bureau des Investissements (BOI), organisme placé sous la tutelle du Cabinet du Premier ministre et chargé de la gestion et du développement des investissements étrangers en Thaïlande, dans le but d'accueillir les entreprises françaises désireuses de s'implanter dans le pays. La représentation française du FTIS au sein du BOI, dont le fonctionnement relève d'un permanent français assisté d'un Coopérant du service national en administration, a pour tâche d'apporter aux entreprises de passage en Thaïlande tous les conseils nécessaires aux investissements, de mettre en place une base de données opérationnelles sur le tissu industriel thaïlandais et sur ses principaux acteurs, d'apporter un soutien aux entreprises françaises déjà implantées en Thaïlande et de fournir un appui aux actions de coopération à caractère scientifique et technique ou financier en relation avec le secteur industriel. Par ailleurs, le Centre d'information du BOI, responsable de la communication interne et externe, a pour

mandat la publication d'études sectorielles, l'organisation de séminaires, la gestion du Club des Investisseurs qui regroupe les entreprises proches du BOI. Pour le bureau français, ce Centre représente la source principale de documents officiels relatifs à la politique du gouvernement thaïlandais en matière de promotion des investissements.

4. Le Centre d'innovation franco-thaï

Le Centre d'innovation franco-thaï (CIFI), créé en 1991, souligne une politique active de formation du gouvernement français. En réponse au formidable développement industriel de la Thaïlande et au désir des industriels et pouvoirs publics français d'accorder une place importante au développement de la coopération industrielle entre les deux pays, ce Centre, installé au sein de l'Institut de Technologie du Roi Mongkut, constitue en même temps une vitrine permanente de matériels français, un centre de recherche et de développement au service de l'industrie française et des besoins technologiques de la Thaïlande, mais aussi un endroit d'expertise technique permettant l'adaptation des équipements français aux besoins locaux et un lieu privilégié pour des séminaires et conférences techniques présentant le savoir-faire et les technologies françaises.

Afin de mieux répondre aux besoins de formation et de développement des compétences du personnel dans les entreprises et instituts éducatifs, un expert français permanent a été affecté au CIFT en 1996 pour favoriser l'intégration des programmes d'enseignement et de recherche du CIFT, afin de mettre en valeur le Centre en tant que pôle de formation, dans lequel des personnels d'entreprise de type industriel (ingénieurs et techniciens), des professeurs et des étudiants peuvent acquérir une formation initiale, continue et spécialisée en technologie et de permettre ainsi à des stagiaires originaires de plusieurs pays d'Asie de s'initier aux techniques industrielles sur des matériels français.

En raison du grand succès obtenu par l'organisation des activités au cœur d'un environnement local à la fois universitaire et industriel (cours de français, salon des carrières pour les entreprises françaises en Thaïlande, implication dans des colloques et projets nationaux et régionaux, transmission d'informations commerciales aux entreprises en France, etc.), le Centre parvient à attirer un large public tant français que thaïlandais, ce qui souligne évidemment le statut du Centre non seulement en tant que formateur de spécialistes thaïlandais de haute qualité, comme promoteur des progrès de la technologie française mais aussi comme consultant pour les industries locales.

❖ Promotion de la technologie française

Les technologies françaises sont de mieux en mieux connues et appréciées et la période actuelle apparaît très favorable au développement de la présence commerciale et industrielle française en Thaïlande. Inaugurée le 12 décembre 1996, l'exposition « France 96 » tenue au Sirikit Convention Center à Bangkok est un exemple significatif d'une nouvelle politique de promotion des technologies françaises. L'objectif principal de France 96 était d'inciter les Thaïlandais à découvrir la haute technologie française dans les domaines de la construction, du traitement des eaux, du transport, des télécommunications et des industries mécaniques, et aussi d'encourager les entreprises de l'Hexagone à renforcer leur présence commerciale en Thaïlande. Il s'agissait non seulement de la plus grande exposition technologique organisée par la France en Thaïlande, avec plus de 18 000 visiteurs, mais aussi de la plus importante exposition de technologie française en Asie, à laquelle ont participé 165 exposants. Au vu de cette réussite, cette initiative devrait susciter de nombreux autres projets.

L'organisation du premier « Forum des carrières dans les entreprises françaises implantées en Thaïlande » en mars 1996, avec une deuxième édition en mars 1997, représente une autre démarche réalisée sur l'initiative de l'APRODI, en collaboration avec la Chambre de Commerce Franco-Thaï et l'Ambassade de France. D'une part, ce salon des carrières est destiné à faire mieux connaître les perspectives d'emplois offertes aux jeunes diplômés thaïlandais par les entreprises françaises. De l'autre, il a pour objectif de mettre en contact les entreprises françaises installées en Thaïlande et les autochtones à la recherche d'un emploi dans une entreprise étrangère. Il a attiré plus de 2000 visiteurs et rassemblé dans les 19 sociétés présentes plus de 8000 candidatures, y compris 50 candidats d'origine française.

❖ Tendances des nouveaux investissements français après la crise économique en Thaïlande

Distribué en Thaïlande, *Le Gavroche*, magazine mensuel indépendant en langue française, a fait le point sur l'activité des entreprises françaises en Thaïlande dans deux rapports

économiques parus en mai et juillet 1998. La crise économique déclenchée en juillet 1997 en Thaïlande a fait perdre à la France 1% de croissance. En dehors des secteurs comme l'immobilier et les produits de luxe qui ont connu une chute brutale, de nombreux investisseurs de l'Hexagone reconnaissent qu'effectivement, la Thaïlande offre cependant encore des opportunités et que cette crise n'est pas une mauvaise chose. Ils ont pu, par exemple, bénéficier d'un taux de change favorable dû à la dépréciation du baht qui leur a permis d'augmenter leurs exportations hors du royaume ou de racheter les actifs de sociétés thaïlandaises en difficulté financière. D'une façon générale, les responsables d'entreprises françaises s'attendent à un flottement de l'économie pendant les deux années à venir en raison de la ténacité du gouvernement thaïlandais à résoudre ses problèmes économiques. C'est la raison pour laquelle les entreprises n'hésitent pas à continuer leurs investissements en Thaïlande, en ce moment même.

Certaines sociétés mettent à profit la situation actuelle pour approfondir leur connaissance de l'environnement économique et social thaïlandais en attendant que la situation s'améliore. Il semble, d'ailleurs, qu'un certain nombre d'entreprises française puisse être avantagé par la fermeture de certains concurrents thaïlandais dans le sens où beaucoup de gens compétents cherchent du travail. Cette situation est profitable pour les entreprises qui peuvent alors recruter du personnel qualifié.

Enfin, Guy Maillet, représentant d'Aérospatiale, voit dans la crise la possibilité et l'avantage pour la France d'établir des liens plus étroits avec la Thaïlande : *« C'est en période de crise qu'il faut être le plus présent. Il faut les aider, partager leurs difficultés et surtout rester dans le pays. Les Thaïlandais nous en seront redevables »* (Le Gavroche n° 50, mai 1998.).

1.2.2.8 Urbanisme et architecture

L'urbanisme et l'architecture constituent un autre domaine où la France et la Thaïlande coopèrent. L'extraordinaire croissance économique des dix dernières années et l'insuffisance de la formation dans ces domaines ont conduit la Thaïlande à considérer une collaboration avec la France en raison de l'expertise française, de ses capacités intellectuelles et technologiques dans ces domaines spécifiques.

Dans un premier temps, la France apporte une expérience intéressante de formation qui se traduit par un programme d'échanges avec des universités thaïlandaises. Un accord interuniversitaire en 1991 entre l'Université Chulalongkorn et l'Ecole d'Architecture Paris-Villemin a permis un important courant d'échanges d'étudiants et d'enseignants. Chaque année, un groupe d'étudiants français séjourne deux semaines en Thaïlande pour effectuer des études sur le terrain et des étudiants thaïlandais se rendent en France dans le même but, sans compter une dizaine de Thaïlandais qui poursuivent leurs études en urbanisme à l'EAPV.

1.2.2.9 Coopération universitaire, formation et recherche

La Thaïlande est, aujourd'hui, une puissance économique régionale. Avec un taux de croissance moyenne de 8%, elle a besoin de se développer dans tous les secteurs. Conscient des lacunes en matière de développement des ressources humaines, le gouvernement thaïlandais participe activement à la promotion de la formation des jeunes générations. La cinquantaine d'universités publiques et privées qui existent aujourd'hui ainsi que plusieurs nouvelles qui sont créées chaque année en témoignent. La mise en place d'un programme de bourses d'études à l'étranger et de bourses de stage souligne les efforts du gouvernement thaïlandais pour remplir son rôle de formation.

❖ Développement de la présence de la France en Thaïlande

La France, qui se situe parmi les pays occidentaux réputés pour la haute qualité de leur système d'éducation, accueillait en 1997 plus de 150 000 étudiants étrangers dans ses établissements d'enseignement supérieur. D'après les informations du CILE¹⁸ de mars 1998, la France se situe ainsi au second rang mondial des pays d'accueil pour les études supérieures derrière les Etats-Unis (450 000) et devant l'Allemagne (120 000) et le Royaume Uni (100 000). Tenant compte des candidats au départ - cherchant un enseignement de qualité qu'ils ne trouvent pas chez eux, dans un pays qu'ils jugent à la hauteur de cette exigence -, parmi ces 150 000 étudiants ne se dénombrent qu'une petite quantité d'étudiants thaïlandais. Il semble qu'une méconnaissance générale du système éducatif français parmi les universités et les milieux professionnels thaïlandais conduise la quasi-totalité des boursiers comme des étudiants 'privés' à poursuivre leurs

¹⁸ Réf. : Label France. Magazine d'information du ministère des Affaires étrangères. n°32/juillet 1998.

études dans les pays anglo-saxons et au Japon, où le coût de la formation est beaucoup plus élevé qu'en France.

Par ailleurs, la limitation du nombre d'étudiants thaïlandais en France provient, en grande partie, de la différence entre le système français et le système thaïlandais où l'étudiant est pris en charge par son université dans toutes ses activités quotidiennes. Un nombre non négligeable d'étudiants thaïlandais ont renoncé aux études qu'ils avaient entreprises en France par absence d'encadrement dans les universités françaises, où ils devaient s'occuper eux-mêmes non seulement de l'adaptation au système universitaire, mais aussi de leur insertion dans la vie française. D'une part, cet échec résulte du maintien de certaines images stéréotypées sur la France (le vin, les parfums, la mode...) que les étudiants ont acquises dans leurs universités d'origine, ignorant d'autres aspects économiques, scientifiques et technologiques. Cette ignorance se transforme malheureusement en indifférence. De l'autre, le fait que la France n'accueille chaque année que très peu d'étudiants thaïs provient probablement de la réputation des études que l'on dit longues et difficiles. Hors des universités qui dispensent un enseignement plutôt généraliste, la plupart des institutions éducatives françaises restent difficiles d'accès parce qu'elles exigent une parfaite maîtrise de la langue française, un bon dossier scolaire et n'accueillent les étudiants étrangers que selon des conditions très particulières. De plus, étant donné qu'il n'existe pas d'équivalence de diplômes entre la France et la Thaïlande, chaque institution est libre d'accepter ou de refuser le candidat. Ces conditions administratives complexes encouragent donc peu d'étudiants à poursuivre leurs études en France.

C'est la raison pour laquelle le gouvernement français a décidé de promouvoir les études supérieures et c'est ainsi qu'une représentation de la SFERE (Société française d'exportation des ressources éducatives) a vu le jour en janvier 1996 à Bangkok, afin d'offrir un service d'encadrement auquel les étudiants thaïlandais sont sensibles, d'effectuer des tournées des universités thaïlandaises pour présenter le système éducatif français et d'inciter les étudiants à recevoir une formation intellectuelle de qualité en France. A la différence du CEDUST (Centre de documentation universitaire scientifique et technique), dont le rôle est essentiellement d'informer l'intéressé sur la préparation d'un séjour linguistique en France, la SFERE, société privée, créée à l'initiative de cinq ministères (Affaires étrangères, Enseignement supérieur, Agriculture, Coopération et Défense) s'occupe de l'organisation du séjour de l'étudiant sous tous les aspects. Afin de valoriser une connaissance du français en termes professionnels, une autre tâche principale de la SFERE consiste à promouvoir les études en France auprès d'étudiants désireux de travailler en entreprise, et ce en collaboration avec les IUP (Instituts universitaires professionnels), qui proposent des formations efficaces et motivantes, sur trois ans, aux étudiants qui recherchent une formation professionnelle adaptée à leurs objectifs de carrière.

L'effort de promotion s'est aussi manifesté par l'organisation par l'Ambassade de France de la première Foire éducative française à Bangkok, en juillet 1998, afin de présenter l'offre éducative française à un plus large public. C'était l'occasion de faire découvrir aux étudiants thaïlandais les possibilités offertes par la France. En ce sens, cette rencontre a eu pour but de souligner une excellente occasion pour les étudiants étrangers de suivre des études supérieures de haut niveau à un coût raisonnable.

Dans le même but, un effort particulier est consenti depuis 1996 ; plusieurs programmes de coopération interuniversitaire ont été mis en place non seulement pour mettre en valeur les compétences françaises dans différents secteurs, mais aussi pour développer des recherches dans des secteurs d'intérêt commun. La France a développé des liens avec les milieux universitaires thaïlandais via des échanges d'universitaires parmi lesquelles on peut citer : coopération dans les domaines des sciences et des sciences de l'ingénieur entre les universités de Provence et de Chiang Maï et entre l'Université de Khon Kaen et l'Institut national polytechnique de Lorraine, coopération dans le domaine de l'environnement entre les universités de Mahidol et d'Orléans, coopération dans le domaine des mathématiques appliquées entre les universités de Thammasat et de Montpellier, coopération dans le domaine des technologies du nucléaire avec l'Université Chulalongkorn, coopération dans le domaine de l'environnement entre l'INSA Toulouse et l'Université Chulalongkorn, coopération dans le domaine de la recherche sur l'Asie du Sud-Est entre l'Université Chulalongkorn et l'Institut de recherches sur le Sud-Est asiatique, laboratoire associé au CNRS, coopération entre l'Ecole d'Architecture Paris-Villemin et l'Université Chulalongkorn dans le domaine de l'architecture, coopération avec l'Université Mahidol pour la mise en place d'un Centre d'études franco-asiatiques, coopération entre les

universités de Lille et de Chiang Maï dans les domaines des sciences sociales, de la télédétection et des sciences économiques.

La collaboration linguistique est une autre mission importante de l'Ambassade de France en Thaïlande. Elle renforce l'audience du français dans le système éducatif en appuyant les formations universitaires, le français à orientation scientifique, ainsi que la promotion des perspectives professionnelles du français en Thaïlande. En outre, le Bureau de coopération linguistique et éducative (BCLE) prend en charge l'organisation des formations appropriées, sur place ou en France, pour encourager la qualité de l'enseignement de la langue française, au moyen de stages de formation, de séminaires en province ou à Bangkok et de bourses d'études et de stage en France. Outre la réalisation d'émissions éducatives avec des moyens audiovisuels, ce bureau soutient des manifestations culturelles de manière à pallier l'absence d'environnement francophone. La traduction franco-thaïlandaise obtient aussi un grand appui du BCLE, ce dernier contribuant à assurer des traductions de qualité en soutenant non seulement la formation de traducteurs mais aussi la publication d'œuvres bilingues.

Le BCLE, en coopération avec des partenaires thaïlandais : Ministère de l'Éducation, Télévision Chaîne 11, Radio Thaïlande, produit des programmes en français ayant pour but de promouvoir cette langue dans un pays où l'environnement francophone est quasi inexistant. Le français étant la deuxième langue étrangère apprise en Thaïlande, ces émissions donnent l'occasion d'entendre parler français, d'avoir un support pédagogique et un lien culturel avec la France et de mettre les deux pays en relation.

Simultanément, des émissions d'information sur la France contemporaine s'adressent aux francophones et aux francophiles demeurant en Thaïlande. Des rubriques courtes et précises en français sous-titrées en thaï et des éclaircissements de vocabulaire ou d'expressions en fin de reportage permettent de toucher un éventail plus large de spectateurs, comprenant des gens qui aiment la France sans pour autant être francophones et qui sont particulièrement intéressés par les sujets technologiques proposés. En 1997, l'audience estimée était d'environ 10 à 15 000.

Voici une série d'émissions françaises hebdomadaires présentée sur la chaîne 11 et sur ETV-Thai Com (par satellite), dans le but de faire connaître la France, les Français et le français.¹⁹

- ☐ *Rendez-vous à l'annexe*, des séries et des reportages pour apprendre le français méthodiquement.
- ☐ *Destination France*, émission magazine présentée en français pour la découverte de la France et de son peuple.
- ☐ *Le monde à la loupe*, émission présentant un regard français sur l'actualité mondiale.
- ☐ *Bienvenue en France*, une autre méthode pour apprendre le français agréablement.
- ☐ *Pique - nique*, leçon, feuilleton, reportage et chanson pour apprendre la langue et la culture françaises.

Radio-Thaïlande (AM 1467) constitue une seule chaîne de radiodiffusion permettant au public thaïlandais d'apprendre le français en suivant les aventures de deux jeunes lors de *Patrick et Laura*, émission de sensibilisation à la langue et culture françaises.

TV5, la télévision francophone internationale, est désormais accessible en Thaïlande. Cette chaîne généraliste, avec des films, des jeux, des documentaires, des émissions éducatives, financée par la France, la Suisse, la Belgique et le Canada, propose aux Thaïlandais un autre chemin d'accès au monde des francophones.

Par ailleurs, afin de fournir une représentation plus nette de la France aux universitaires et professionnels thaïlandais tout en créant une meilleure connaissance de la Thaïlande parmi les jeunes Français, le Bureau des stagiaires français en Thaïlande a été ouvert en février 1997 au sein de la Chambre de commerce franco-thaï. Ce Bureau, créé à l'initiative de la CCFT, du PEE, des Services culturel, scientifique et de coopération auprès de l'ambassade de France, de l'Expert industriel français auprès du BOI et du CIFT, a pour tâche principale de gérer les demandes de jeunes poursuivant des études supérieures en France et désireux d'effectuer des stages en Thaïlande sur une période de deux mois à une année dans une entreprise française ou thaïlandaise ou dans un organisme public. Dans le but de faciliter les recherches des étudiants français, le Bureau les aide à obtenir des informations sur le contexte économique de la Thaïlande en assumant la liaison entre les entreprises et administrations susceptibles de recevoir en Thaïlande des stagiaires français et les candidats stagiaires. Outre la recherche de stages,

¹⁹ Source : *Le Gavroche* n°18/sept. 1995.

l'organisation de sessions d'accueil et de sensibilisation des nouveaux arrivants, la gestion du budget et le maintien de contacts réguliers entre le stagiaire et l'organisme d'accueil, le Bureau assiste les stagiaires dans leurs démarches administratives, dans la recherche d'un logement et assure, de plus, le suivi de l'étudiant tout au long de sa mission de stagiaire en Thaïlande. La même formule de stage est aussi proposée à des étudiants thaïlandais désireux de faire des stages dans les entreprises françaises en Thaïlande.

1.2.2.10 Aperçu touristique

L'industrie du tourisme est un atout économique de première importance en Thaïlande. Les statistiques réunies par le Bureau du Tourisme démontrent que chaque année, des millions de voyageurs découvrent le pays²⁰. Les Français sont parmi les plus connus des touristes européens²¹. Dans sa thèse de doctorat intitulée *L'enseignement du français du tourisme en Thaïlande*, S. Chantkran (1993) a souligné la croissance des arrivées des touristes, la présence d'un très grand nombre de touristes francophones, et surtout l'augmentation très nette des touristes français en Thaïlande pendant les dix dernières années. Selon le chercheur, elle représente 31,07%, soit l'augmentation la plus élevée au niveau européen en 1987. L'auteur de l'article « Le tourisme français en Thaïlande » a écrit dans la rubrique « Siam Zoom » (*Le Gavroche*, n°16/juillet 1995) : « malgré la récession qui a touché l'industrie du tourisme, le nombre de Français venant passer leurs vacances en Thaïlande n'a cessé d'augmenter, pour atteindre 220 000 personnes en 1994, soit 3,6% des six millions de visiteurs annuels ».

1.3 Relations bilatérales thaïlando-suisses²²

La graine de l'amitié entre la Thaïlande et la Suisse semée pour la première fois en 1897 par H.M. Roi Chulalongkorn continue à pousser et à s'épanouir. Des coopérations entre les deux gouvernements et les peuples s'étendent dans des domaines variés. Les ressortissants des deux nations apprécient, en particulier, leurs différences. A peu près 7 000 Thaïlandais vivent en Suisse et cinq associations²³ les représentent dans le pays entier. Deux temples bouddhistes, Wat Srinagarin-dravararam à Gretzenbach, Canton de Soleure et Wat Dhammapala à Kandersteg, Canton de Berne, fournissent à la communauté thaïe en Suisse les soutiens moraux désirés. Outre l'ambassade de Thaïlande à Berne, il existe aussi un consulat et deux consulats généraux situés respectivement à Genève, Zurich et Bâle. Plus de 2,400 Suisses²⁴ résident en Thaïlande. Leurs enfants vont à la Deutschsprachige Schule Bangkok. L'Office fédéral de la statistique, a indiqué qu'en 1997, la Thaïlande est la destination la plus populaire en Asie pour les touristes suisses : 103 000 d'entre eux l'ont visitée en 1995. Par ailleurs, les relations commerciales entretenues avec la Thaïlande en 1996 ont rapporté à la Suisse 339 644 292 francs suisses²⁵.

1.3.1 Bref aperçu des relations centenaires des deux pays

17e siècle	: Arrivée de trois missionnaires fribourgeois au Siam
1863	: Ouverture d'une succursale de la compagnie suisse L. Malherbe et F. Roland à Bangkok
3 juillet 1895	: Le roi du Siam a signé l'acte de l'Accession à la Convention de Genève (Croix Rouge)
17mai-1 juin 1897	: Première visite en Suisse du roi Chulalongkorn
Mai 1907	: Deuxième visite en Suisse du roi Chulalongkorn
Septembre 1907	: Visite à Lucerne et à Berne du roi Chulalongkorn
1906	: Etablissement de l'entreprise suisse Diethelm et Co. Ltd. à Bangkok
1932	: Inauguration du consulat suisse à Bangkok
1932	: Mission diplomatique thaïe en Suisse
1937	: Traité d'Amitié et de Commerce signé à Berne
1929-1945	: Séjour à Lausanne de H.M. Roi Ananda Mahidol
1929-1951	: Séjour éducatif en Suisse de H.M. Roi Bhumibol Adulyadej
1960	: Etablissement des relations diplomatiques de niveau d'ambassadeur
Août 1960	: Visite en Suisse du roi Bhumibol Adulyadej et de la reine Sirikit

²⁰ Ref.: Tourism Authority of Thailand (1998) « Grand Total of International Tourist Arrivals in 1998 is 7 842 760 », in *Annual Statistical Report on Tourism in Thailand 1998*, Bangkok, p. 21.

²¹ Le nombre de Français a atteint 223 495 en 1998 (+10,29%), soit 11,8% des 1 888 673 de visiteurs d'Europe (*ibid.*).

²² Réf.: *Siam-Swiss Centenary: The Growth of a Friendship* (1997)

²³ Thai Classic Club (1991), Club Thai de Suisse Romande (1985), Thaïlandische Kulturgruppe (1986), Thaïlandische-Schweizerische Gemeinschaft Regio Basel (1986) et Wat Thai Vereinigung (1984)

²⁴ 1 561 Suisses en 1992, 1 806 en 1993, 2 020 en 1994 et 2 227 en 1996.

²⁵ Avec une valeur de 551 640 240 francs suisses d'importations thaïlandaises en Suisse et de 895 284 232 francs suisses d'exportations suisses en Thaïlande

1962	: Inauguration du Consulat-général thaï à Zurich
1963	: Inauguration du Consulat général thaï à Genève
1989	: Inauguration du Consulat thaï à Bâle
Avril 1997	: Voyage privé de H.R.H. Princesse Maha Chakri Sirindhorn
Mai 1997	: Centenaire de la visite officielle en Suisse de H.M. Roi Chulalongkorn de Siam
Novembre 1997	: Visite officielle en Thaïlande d'Arnold Koller, président de la Confédération suisse

1.4 Le contexte social de la langue française en Thaïlande moderne

1.4.1 Présence du français dans le monde

Le président de la Fédération internationale des professeurs de français²⁶ dresse le tableau suivant :

« Pour beaucoup d'observateurs, le français est en déclin dans le monde. Il n'est pratiqué que par environ 2% de la population de la planète et semble faire pâle figure quand on constate la mondialisation de l'usage de l'anglais. Dans beaucoup de pays, le français a perdu son statut de langue étrangère privilégiée. Pourtant, en chiffres absolus, il connaît une progression constante, avec des succès réels dans les pays arabes et en Afrique anglophone. L'éclatement du bloc soviétique a permis de découvrir la vitalité de la francophonie en Roumanie et dans d'autres pays de l'ancien bloc de l'est. » (Braun 1997 : 73)

Tout d'abord, le français est une langue parlée dans plus de quarante pays tout autour du monde. Il ne s'agit pas de la langue maternelle d'un seul pays ; elle est aussi parlée dans cinq autres nations en Europe et au Canada francophone.

« L'Encyclopaedia Universalis distingue dans la francophonie quatre grands types de situation géolinguistique : les pays de français langue maternelle (Europe et Canada francophone) ; les pays créolophones, où le français est langue officielle ou langue d'usage, plus ou moins familière à l'ensemble de la population (Antilles, Haïti, Guyane, Réunion, Maurice, Seychelles) ; les pays où le français est langue de communication usuelle pour une fraction de la population et parfois langue officielle (Afrique noire, Madagascar, Maghreb, Liban) ; enfin, les îlots francophones, où le français, utilisé par des groupes limités dans des situations précises, se maintient cependant avec plus ou moins de vitalité (Moyen-Orient, Europe orientale, péninsule indochinoise...) » (ibid. p. 72).

Par ailleurs, cette langue, présente dans les organisations internationales, est utilisée comme une des langues officielles aux Nations unies et à l'Union européenne. En Asie du Sud-Est, des pays voisins de la Thaïlande comme le Vietnam, le Laos, le Cambodge, depuis l'époque de la colonisation, privilégient cette langue comme outil de communication internationale.

Du point de vue économique, connaître le français signifie accéder à la technologie française dont l'exportation se répand partout avec succès.

Du point de vue culturel, la France représente une valeur morale et intellectuelle. Langue à multiples statuts nationaux, langue internationale aussi, le français joue de plus un rôle culturel. A travers cette langue, les peuples bilingues, multilingues ou plurilingues, parlant le français, trouvent l'occasion non seulement de découvrir les valeurs culturelles françaises ou francophones mais de promouvoir aussi leur propre culture.

Du point de vue académique, ceux qui apprennent le français trouvent divers atouts non négligeables : la possibilité de poursuivre des études jusqu'au doctorat, la promotion individuelle et l'accès au monde du travail nécessitant la maîtrise du français, qui est en expansion toujours croissante dans le monde entier.

1.4.2 Présence du français en Thaïlande

L'importance des langues étrangères ne cesse de croître. En Thaïlande, par la mondialisation politique, la croissance de l'économie et la multiplication des échanges internationaux, les besoins de connaissances en langues étrangères augmentent progressivement. La maîtrise des langues étrangères assure aux Thaïlandais non seulement un outil pour poursuivre efficacement des études supérieures à l'étranger dans leur domaine de prédilection, mais encore un atout important pour être compétitifs sur le marché du travail international. Dans la recherche

²⁶ Réf. : Braun, A. (1997) « Le point de vue de M. Alain Braun, Président de la Fédération internationale des professeurs de Français », in *Quelles perspectives pour l'enseignement du français en Thaïlande au XXI^e siècle*, Bangkok : Compte rendu du séminaire national, 70-77.

scientifique et sociale ou dans les échanges internationaux, la nécessité de connaître une, deux, voire même trois langues est indéniable.

Quant au français, quel futur peut-on lui prédire en Thaïlande? Langue particulièrement étudiée dans sa dimension strictement écrite, ne restera-t-il qu'une langue étrangère en option dont l'avantage majeur est d'être un outil menant à gagner des points pour la réussite du concours national d'entrée à l'université? Répond-il réellement aux besoins de la société comme deuxième langue étrangère, comme langue de communication? Avant d'esquisser quelques réponses, il importe d'examiner de plus près le contexte social thaïlandais dans lequel le français se positionne.

Sur le plan géographique, la distance entre la Thaïlande et la France peut avoir les conséquences pédagogiques suivantes. Le contact réel avec le français, langue apprise, ne s'effectue pas régulièrement: séjour quasi impossible dans un pays francophone, interactions verbales très rares avec des natifs, limitation des échanges culturels à travers les mass médias en français, nombre insuffisant de bourses d'études et de stage sont autant de facteurs qui influent directement sur la compétence linguistique de l'enseignant comme de l'apprenant thaï. La séparation géographique rend difficiles le perfectionnement linguistique et la maîtrise d'aspects culturels en langue cible. Cette quasi-absence de soutien linguistique est assez puissante pour baisser à un niveau très bas la motivation à l'apprentissage d'une langue étrangère. L'apprenant ne voit pas l'utilité immédiate que la connaissance du français pourrait lui apporter.

Sur le plan politique, la Thaïlande se distingue de ses voisins étant le seul pays du Sud-Est asiatique à n'avoir jamais été colonisé. Tout au long de son histoire, la Thaïlande n'a jamais perdu sa singularité linguistique ni sa particularité culturelle. Elle maintient depuis des siècles des traditions, coutumes, rites et rituels qui marquent profondément les mentalités thaïes. Le caractère national thaïlandais s'est développé collectivement en relation avec une seule et unique langue nationale: le thaï standard, langue qui unit le peuple thaïlandais quel que soit son origine. Cet unilinguisme donne à d'autres parlers un statut subalterne et un rôle de véhicule de connaissances et non pas d'outil de communication. Le monolinguisme n'incite pas l'apprenant thaï en langues étrangères à prendre conscience de l'importance ou de la nécessité d'autres langues hors de la vie scolaire.

Sur le plan linguistique²⁷, nous faisons l'hypothèse que la distance entre le thaï et d'autres langues étrangères, dont le français, peut freiner l'apprentissage et la motivation de communication. La dissemblance des langues source et cible, les dangers d'interférence et la difficulté des schémas de structuration de la deuxième langue découragent l'apprenant et affaiblissent son espoir de maîtriser la langue non maternelle.

La Thaïlande, pays agricole en voie de développement, mais suffisamment développé pour représenter une zone commerciale intéressante, se trouve en plein essor économique et technologique et poursuit progressivement son industrialisation. Comme dans la plupart des pays en développement, les pouvoirs économiques et politiques sont largement influencés par les Etats-Unis qui ouvrent la voie de la modernisation et des progrès industriels du royaume. Les Thaïlandais, par conséquent, ont tendance à suivre de plus en plus les modèles techniques, linguistiques et socioculturels américains. Le développement dans quasi tous les domaines joue, de ce fait, en faveur de l'anglais. Ce privilège reconnu aux valeurs anglo-américaines pousse les Thaïlandais à apprendre spontanément la langue des anglophones.

De même, le facteur économique détermine la place de la langue française dans le royaume de Thaïlande; depuis des siècles, le français occupe la deuxième place derrière l'anglais, étant donné la puissance et l'influence respective des Etats-Unis et de la France sur l'Asie du Sud-Est avant la Seconde Guerre mondiale, aussi bien que leur rôle économique et politique par la suite. Mais, il est possible que la langue de Voltaire ait maintenant tendance à céder sa place à des langues asiatiques telles que le chinois et le japonais en raison du rôle significatif que jouent les pays orientaux dans le monde économique et politique actuel. La langue nipponne connaît un essor considérable en Thaïlande, ce que de nombreux projets de collaboration peuvent expliquer. L'importance de connaître les langues de la région s'intensifie. Sur l'initiative des ministères des Affaires étrangères et de l'Education nationale thaïe²⁸, la promotion des langues des pays voisins (le vietnamien, le cambodgien, le birman, le laotien et le malais) a été mise en place. Du côté du ministère de l'Education, l'enseignement du malais aux étudiants habitant le long de la frontière thaï-malaise ou celui du birman à ceux qui vivent près de la Birmanie font partie du programme

²⁷ Voir Chapitre 7: 7.3.2

²⁸ Source: *Outlook*, Bangkok Post, 19 janvier 1998: 4.

d'expansion du choix des langues que les autorités considèrent importante pour transformer le pays en centre politique, culturel et des affaires de la région. Dans le même but, le ministère des Affaires étrangères a lancé il y a cinq ans un programme pour former les jeunes Thaïlandais dans d'autres langues que l'anglais. Des bourses ont été offertes et deux groupes d'étudiants ont reçu une formation à Hong Kong et Shanghai. Le fait que la demande du pays en matière de langues étrangères a évolué ces dernières années en direction de l'Asie et que très peu de personnel du ministère connaît les langues des pays voisins, impose actuellement à tous les fonctionnaires, nouveaux diplômés, du ministère la connaissance d'une troisième langue étrangère, hors de l'anglais, du français ou de l'allemand. Depuis 1994, plusieurs d'entre eux ont commencé à apprendre les langues du Cambodge, du Vietnam, de l'Indonésie, de la Malaisie et de la Birmanie dans le cadre du programme 'Neighbouring Language Project' du ministère. Parmi ces langues, le vietnamien, l'indonésien et le malais sont les plus populaires en raison de leur écriture basée sur l'alphabet romain.

L'intention d'orienter les jeunes Thaïlandais vers des langues réputées 'socialement utiles' comme le japonais, le chinois et les langues des pays voisins s'explique en termes de meilleure adaptation aux besoins économiques et éducatifs du pays. Il en ressort que l'apprentissage des langues étrangères suit des besoins actuels et urgents, à savoir les relations socio-politiques avec d'autres pays ou l'adoption de la technologie des pays industrialisés les plus puissants. Cette dynamique économique est génératrice de nouveaux besoins et identifie le cheminement des attitudes de la jeune génération, c'est-à-dire de celui qui apprend les langues étrangères.

Et la langue française, comment se situe-t-elle par rapport aux perceptions et aux attentes des Thaïlandais ? Historiquement, elle est bien implantée et répandue dans le Royaume siamois du fait de relations stables entre les deux pays depuis trois siècles. Pourtant le mot « francophonie » n'évoque pas grand-chose pour les Thaïlandais. Il est temps de penser à l'avenir, c'est-à-dire de prendre en compte la nouvelle génération, ses besoins, ses attentes et ses goûts. Tenir compte du profil du consommateur de demain conduit à mieux cibler les stratégies de promotion de la langue française. Une réflexion sur ce point donne l'occasion de voir de plus près la place réelle qu'occupe le français dans le système éducatif thaï, ce qui sera le thème du chapitre suivant.



Chapitre 2: La situation du français et de son enseignement en Thaïlande

L'objectif de cette partie est de présenter une image globale de l'enseignement du français en Thaïlande. Nous commencerons par une brève présentation de la situation actuelle du français. Nous parlerons ensuite du statut et du rôle du français de son apparition dans le Royaume à aujourd'hui, ainsi que de son développement au fil des décennies. Nous mettrons ensuite en relief l'examen rétrospectif de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française en contexte thaï pour en comprendre les conditions actuelles. Enfin, ce chapitre se terminera par un exposé des perspectives pour l'enseignement du français au XXI^e siècle. A noter que nous présenterons également les méthodes utilisées dans le milieu scolaire thaï en analysant en particulier les pratiques communicatives et culturelles qui jouent un rôle décisif lorsque l'enseignement se déroule en milieu alloglotte.

Situation de la langue française

La présence de la langue française en Thaïlande ne date pas d'hier. Au XVII^e siècle déjà, des responsables du royaume de Siam avaient fait l'effort d'apprendre le français pour mieux communiquer avec les envoyés du roi Louis XIV.

Le roi Narai Maharaj de la capitale Sri Ayutthaya, qui entretenait de bonnes relations avec le roi de France, donna le terrain du district Mahapran au Chao Phya Wijayendra (Constantine Phaulkon) pour y faire construire l'école de français appelée « le Collège Constantien ». Pendant cette période, deux personnes jouèrent un rôle très important : l'Abbé de Tarchard et l'Abbé de Choisi furent les deux premiers enseignants de français en Thaïlande (1672). Pourtant, les cours n'étaient dispensés qu'à la cour royale et cette initiative ne dura pas longtemps.

L'enseignement du français en Thaïlande fut ensuite suspendu par peur de la colonisation et de l'évangélisation de la part des Français. D'ailleurs, la nation était en guerre avec des pays voisins. Deux siècles plus tard, sous le règne du roi Chulalongkorn (Râma V), le pays élaborait des programmes d'enseignement qui furent largement accessibles.

Dès cette époque-là, le français fut officiellement reconnu au Siam comme branche scolaire. Historiquement, c'est le Révérend Père Colombert qui fonda la première école dispensant le français dans le Royaume thaï. La tentative de contrebalancer l'influence grandissante de l'anglais dans le royaume fut marquée par l'arrivée successive de missionnaires français. Partant d'une initiative à motifs politiques, cette école devint le collège de l'Assomption en 1885. Plus tard, deux autres collèges, Saint-Gabriel et Saint-Paul, furent fondés par des prêtres catholiques : le premier couvent Saint-Joseph s'ouvrit pour l'éducation des filles. Un autre objectif principal de ces écoles franco-thaïes au moment de leur fondation fut de convertir les Thaïlandais au christianisme.

Jusqu'au milieu du XIX^e siècle, le français n'était pour les Thaïlandais qu'une langue de prestige réservée aux gens de la haute société. La formation en français n'avait pas de valeur utilitaire dans la vie pratique, mais elle était perçue comme un emblème de haute classe, un signe de supériorité. Ce jugement est encore en vigueur de nos jours. Cette langue a l'honneur insigne d'avoir toujours été appréciée à la Cour. Sa Majesté le Roi Rama IX parle français avec passion, ainsi que trois autres princesses. Son Altesse Royale la Reine Mère et sa fille aînée sont francophones, ayant appris le français en Suisse, tandis que Son Altesse Royale la Princesse Héritière, fille du roi, l'a étudié en Thaïlande.

Au fur et à mesure que le temps passe, la pratique du français se répand de plus en plus parmi le public thaï. Au XX^e siècle, le français a gagné en importance. Au début du siècle, il était une langue scientifique internationale choisie pour la rédaction d'informations historiques, pour les traductions de l'histoire artistique et archéologique du pays.

De manière à promouvoir plus largement le français actuel, en 1977, Son Altesse Royale la Princesse Galayani Vadhana Krom Luang Naradhiwas Rajanagrinda, sœur aînée de Sa Majesté le Roi Bhumipol Adulyadej, prit l'initiative de fonder l'Association thaïlandaise des professeurs de français. Le 25 novembre 1997, vingt ans après la création de l'ATPF, S.A.R. la Princesse, présidente honoraire de cette association, reçut les insignes de commandeur de l'ordre national du Mérite, en raison de son rôle éminent en faveur de l'enseignement du français en Thaïlande.

La langue française a trouvé les faveurs d'un large public, qui la considère comme une langue de grande culture. Grâce aux liens étroits et anciens entre la France et la Thaïlande, l'image impressionnante de la langue française, la possibilité de l'apprendre et d'en poursuivre l'étude sur place jusqu'au doctorat placent le français en deuxième position derrière l'anglais. De ce fait, le ministère de l'Education nationale fait l'effort de promouvoir cette langue non seulement au niveau linguistique, mais aussi au niveau social.

2.1 Problématique

Les problèmes de l'enseignement et les obstacles à l'apprentissage du français sont discutés depuis la mise en vigueur du schéma national de l'éducation de 1975. Malgré les efforts de tous les responsables, ces problèmes ne sont pas résolus de façon satisfaisante.

A notre époque, le français scolaire vise à donner aux étudiants la meilleure formation possible pour qu'ils abordent le marché du travail sous les meilleurs auspices. Un certain nombre de mesures d'ordre administratif et pédagogique ont été prises : critères de recrutement des professeurs, collaboration avec des institutions étrangères, mise en valeur d'un enseignement de qualité, création de Centres de développement du français, révision de la politique budgétaire, augmentation des crédits, politique de décentralisation et d'internalisation des programmes éducatifs, meilleure diffusion des orientations pédagogiques et des conseils auprès des étudiants, etc.

Ce qui nous semble pertinent sur le plan didactique, c'est de dégager d'abord certains problèmes importants qui sont à l'origine du dysfonctionnement de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande afin de mettre en évidence le rôle que chaque facteur social y joue.

2.1.1 Intérêt de l'apprenant

Ce qui se révèle être un obstacle important à l'apprentissage du français résulte des attitudes de l'apprenant. Ce dernier perçoit les avantages évidemment immédiats de la langue anglaise dans le marché mondial. Cette langue tient à l'heure actuelle une place d'honneur en Thaïlande. De même, l'attrait de l'apprenant pour les langues chinoise et japonaise ne permet pas non plus l'expansion du français. Quant aux études supérieures à l'étranger, on considère que les études à un niveau avancé en pays francophone sont moins adaptées aux besoins du public thaï que celles proposées dans les pays anglo-saxons et anglophones.

2.1.2 Choix du français

Un article fort intéressant, intitulé 'Communication breakdown', a paru dans le supplément 'Outlook' du quotidien thaï *Bangkok Post* le 19 janvier 1998. Ses auteurs remettent en question le fait que les écoles thaïlandaises continuent à offrir à la plupart des élèves le choix du français comme seconde langue étrangère et se demandent si cela est avantageux pour le pays. Plusieurs réponses ont été données aux questions suivantes : 'Pourquoi certains étudiants apprennent-ils le français tandis que d'autres non ?' 'Ont-ils du plaisir à le faire ?' 'Comment tirent-ils parti de la connaissance des langues ?'. Parmi ces réponses nous en relevons deux qui nous paraissent très pertinentes :

La première est celle de Jarunee Tantidamrongkul, 16 ans, élève de Matayom Suksa 5 à l'école secondaire Borpitpimuk Chakrawat Campus of Rajamongkala Institute :

« Je voulais apprendre les sciences mais je n'aime pas les mathématiques. Mes notes en math n'étaient pas bonnes. Mais j'aime bien l'anglais, j'ai donc changé pour apprendre les langues dont le français comme branche principale.

Mon école propose des cours de français, allemand, japonais et chinois dans son programme de langues. Au début, je ne savais pas quel cours choisir. Ma sœur aînée a étudié le français et quelquefois, j'ai écouté ses leçons de conversation et entendu des chansons françaises. Comme c'est réellement une belle langue, j'ai décidé de l'apprendre.

Pour moi, le français est bien difficile. Nous devons travailler dur. Beaucoup de règles grammaticales sont à mémoriser. Je ne sais pas si je vais faire cela à l'université, mais, pour le moment, je prends plaisir à apprendre le français. »

L'interview suivante concerne Viapa Srinil, 16 ans, élève de Matayom Suksa 5 à l'école Suksanaree :

« J'ai décidé d'apprendre les langues parce que je n'aime ni les sciences ni les mathématiques. Le français est ma branche principale. C'est une langue très difficile. Au départ, je ne savais pas comment j'allais m'y prendre parce que le français a non

seulement les formes singulière et plurielle, mais aussi les formes féminine et masculine à mémoriser. Ses règles grammaticales changent aussi toujours. Certains de mes amis vont à l'Alliance française pour pratiquer l'écoute. Mais moi, non. Parfois, je ne comprends même pas ce que les enseignants thaïs disent en français. Si je devais suivre un cours de conversation française avec des enseignants de nationalité française, je ne pense pas que je serais capable de capter leurs mots. Je pourrais décider de ne pas poursuivre mes études en français quand j'entrerai à l'université car certains étudiants plus âgés à l'université me disent que c'est très difficile. Je ne sais pas. »

Comme le soulignent ces deux élèves, le choix du français bénéficie du désintérêt pour la science ou les mathématiques et constitue un avantage immédiat pour le concours d'entrée à l'université. Ces deux points de vue, très semblables, ne sont peut-être pas communs à tous, mais ils servent de cadre à la réflexion sur la problématique du choix du français par les étudiants thaïlandais.

Très souvent, le choix du français n'a rien à voir avec l'intérêt pour la langue ou pour la culture. L'idée que l'apprentissage des langues étrangères est plus facile que celui des sciences ou des mathématiques est ancrée dans la mentalité des Thaïlandais. Ceux qui s'estiment faibles en sciences se détournent automatiquement vers les lettres. Certains estiment que les étudiants peu doués ou motivés choisissent le français parce qu'ils ne trouvent pas d'autres possibilités. Dans certains cas, les écoles décident pour eux, bien que cette option ne leur plaise pas. Dans cette perspective, l'enthousiasme pour l'apprentissage est nul. L'apprenant ne prête jamais attention à ce qui se passe pendant les cours. Il ne s'intéresse à rien. Démotivé ou inapte, il ne retient pas grand-chose.

Une autre raison majeure qui motive l'apprentissage du français vient de la croyance que le français représente le moyen le plus sûr d'éliminer le plus grand nombre possible d'élèves dans un concours hyper-sélectif²⁹. « *Langue réputée difficile, sophistiquée, perçue comme déjouant les règles d'un apprentissage rationnel, ouvrant à cause de ses singularités morphologiques un large champ d'exercice à la mémoire, le français a été quasi naturellement élu matière d'examen* » comme l'explique Gilles Louys (1998 : 13). En ce sens, les étudiants doués en français font preuve de beaucoup d'efforts et de patience pour être admis dans une université réputée. En choisissant cette langue comme matière optionnelle au concours national d'entrée à l'université, ils augmentent leurs chances de réussite. Par la suite, le français, en tant qu'outil de travail, retient peu l'attention des lauréats. Cela explique pourquoi le nombre d'élèves de français décroît régulièrement pendant le cursus scolaire depuis le secondaire jusqu'aux études supérieures. Le détournement de l'intérêt des étudiants vers d'autres disciplines est fortement accéléré par les complexités et les subtilités de la langue française, à laquelle l'apprenant n'est pas prêt à consacrer un temps suffisant. En l'occurrence, la déperdition des effectifs démontre, en premier lieu, le désintérêt pour la langue elle-même et ensuite, la sélection progressive dans les différents cycles de la scolarité. En fin de compte, « *Langue strictement académique, le français serait en Thaïlande l'équivalent du latin, jadis, ou des mathématiques dans la France d'aujourd'hui : rien qu'une clef permettant d'ouvrir la porte de l'Université, et qu'on abandonne derrière soi une fois celle-ci déverrouillée* » (*ibid.* : 13).

2.1.3 Objectifs des programmes scolaires

« En classe il faudrait donner la priorité à l'enseignement de la grammaire plus qu'à la compétence orale, parce que le français n'est pas la langue maternelle. Il faudrait mettre l'accent sur la civilisation parce que l'examen d'entrée accorde de l'importance à ce sujet. »

Cet extrait de Simon (1988 : 185) nous explique une chose : le poids des modalités de contrôle est un problème didactique fondamental.

Au niveau secondaire, l'apprentissage du français en vue de l'examen d'entrée à l'université présente un objectif purement scolaire. Ceci, aussi jugé prioritaire par l'enseignant, l'incite à doter les apprenants de connaissance pour leur permettre de réussir le concours. En effet, les programmes sont très chargés et le niveau à atteindre pour entrer à l'université cause du souci à tous, à savoir l'apprenant, l'enseignant et les parents. Pendant trois ans d'études, bien que la description du cours vise à maîtriser les quatre compétences de base et à développer la connaissance générale de la langue et de la culture, l'analyse des structures grammaticales tient

²⁹ Après l'abandon du système d'examens nationaux équivalent au baccalauréat selon la politique de décentralisation déterminée dans le nouveau système éducatif établi en 1977, ce test d'évaluation est remplacé par le concours d'examen d'entrée à l'université destiné aux étudiants désireux de continuer leurs études à un niveau supérieur.

une place primordiale. L'expression et la compréhension écrites occupent la majorité des questions d'examen. Ce contrôle exclusivement écrit oblige la didactique du français à se concentrer davantage sur la compréhension que sur la production.

On dirait que la préparation à l'examen d'entrée domine dans les préoccupations de l'enseignant ; l'apprenant, pour sa part, y attache tout autant d'importance. D'une part, dominé par son rôle professionnel, l'enseignant assume son rôle de vecteur de connaissance pour répondre le mieux possible au besoin immédiat des élèves. D'autre part, les élèves, désireux à tout prix de réussir l'examen, voie conduisant à l'éducation supérieure qui assurera leur insertion et leur succès sociaux futurs, n'hésitent pas à 'absorber' toute matière que l'enseignant transmet et juge capitale. Leur rôle dans le milieu scolaire thaï est celui de récepteurs de savoirs. Ces deux perceptions expliquent en grande partie l'incohérence entre la politique linguistique éducative et la mise en œuvre des objectifs assignés. Les choix du professeur sont influencés par les besoins réels de ses apprenants, malgré sa conscience du devoir professionnel qui est de respecter les objectifs donnés.

L'enseignement du français à l'université ne s'écarte pas des buts scolaires déjà mentionnés. A ce niveau, une incohérence entre les programmes scolaires et les pratiques pédagogiques se produit également. Une grande place est donnée à la littérature française, surtout pour les étudiants dont la branche principale est le français. L'acquisition de la compréhension et de l'expression orales constitue un des buts principaux, qui n'est cependant pas toujours atteint. Les cours de grammaire interviennent à tous les niveaux de la formation. A la fin des études supérieures, le diplômé connaît la langue littéraire aussi bien que la grammaire, mais ne pratique guère la langue courante. D'ailleurs, la plupart des cours proposés par toutes les universités orientent l'étudiant vers le français général plus que vers le français fonctionnel. Les programmes prévoient, de façon marginale, des matières répondant aux besoins de certaines professions. En compensation, un grand nombre de cours donnent une bonne base pour la poursuite d'études plus avancées dans les pays francophones. Dans la réalité, la proportion entre les étudiants qui souhaitent en profiter et ceux qui préfèrent travailler tout de suite n'est pas équilibrée : les premiers sont très peu nombreux alors que les derniers constituent l'immense majorité. Compte tenu de ce fait, une réorganisation du contenu de l'enseignement du français doit être envisagée par les responsables de l'éducation, soucieux de repérer les besoins des apprenants et de prendre connaissance des suggestions de ces derniers. La diversité des cours pourra, par exemple, satisfaire leurs besoins variés. Nous reviendrons là-dessus plus tard dans ce chapitre.

2.1.4 Equipement

Outre l'emploi du temps chargé des élèves et le manque de documents et de matériaux pédagogiques, le manque d'une méthode appropriée fait aussi obstacle à l'extension du français au secondaire. Depuis 1893, l'année du commencement officiel de l'enseignement du français en Thaïlande, il faut reconnaître que nous n'avons toujours pas trouvé de méthode particulièrement adaptée aux besoins de l'apprenant thaïlandais. Les obstacles n'ont pas seulement une raison académique, mais proviennent aussi de restrictions budgétaires. En prenant conscience des besoins variés de l'apprenant, l'enseignant essaie de trouver une approche qui réponde à des objectifs très riches. Cependant, en raison de l'économie, le pays n'est pas capable d'élaborer, par ses propres moyens, des méthodes proprement thaïes correspondant aux problèmes typiques de l'enseignement / apprentissage du français dans le pays. Ce que nous pouvons faire de mieux, actuellement, est l'adaptation des manuels occidentaux aux attentes des étudiants et de la société thaïe.

Une autre source d'inquiétude significative vient de la diffusion très inégale des documents et des matériaux didactiques entre les établissements de la capitale et des provinces. Les nouvelles technologies comme l'informatique, le multimédia et Internet, qui favorisent l'enseignement et l'apprentissage, sont présentes uniquement à Bangkok. Pour la didactique des langues étrangère, dont le français, la méthode adaptée, qui est une méthode audiovisuelle avec des films, des bandes son, des figurines et un tableau de feutre, fournit un bon exemple du manque de matériaux pédagogiques.

En raison de l'insuffisance de leur budget, de nombreuses écoles, surtout en province, ne peuvent pas se procurer le matériel nécessaire à la méthode audiovisuelle ; certaines doivent encore travailler avec les livres de cours traditionnels, complétés par un vieil appareil à cassettes audio. Obligés de fabriquer eux-mêmes des supports visuels tels que dessins, bandes dessinées, photos, figurines, images avec légende, et d'utiliser leur propre voix à la place de la voix enregistrée sur la bande, les enseignants se soucient de l'inégalité des moyens qui induira une

inégalité de formation entre les étudiants de la capitale et ceux des régions plus lointaines. Ici interviennent donc les finances, ainsi que la politique de centralisation, qui donne la priorité et la primauté à la capitale, même si le gouvernement soutient la décentralisation de l'éducation.

Par ailleurs, faire parvenir des documents authentiques ou des matériaux pédagogiques dans un pays éloigné de la France coûte cher. Il n'est évident de les renouveler comme il se doit. En effet, l'objectif d'exploiter ces données reste la mise au courant de l'actualité. Si les sources ne sont pas mises à jour, les résultats désirés ne seront pas facilement atteints.

2.1.5 Formation des enseignants

Nous partons de l'idée que l'enseignant, mandaté par la société pour transmettre un savoir, est tenu de répondre aux attentes et aux exigences de cette société. La première exigence relève bien entendu de la maîtrise des matières à enseigner. Cette responsabilité semble exercer une assez grande pression sur l'enseignant et peut même être ressentie comme un fardeau lorsqu'il ne se croit pas capable de bien gérer ou contrôler une situation, faute de maîtriser les savoirs à enseigner.

Parmi les problèmes relatifs à l'enseignement du français dans le Royaume, la qualité des enseignants reste au premier rang. Une formation initiale peu compatible avec les techniques didactiques, la discontinuité des séjours dans le pays de la langue cible, la rareté des contacts avec des locuteurs français en Thaïlande, l'absence de pratique de la langue enseignée tant à l'oral qu'à l'écrit, tout cela constitue la source d'énormes difficultés qui provoquent l'inquiétude et l'insécurité des enseignants.

Au moins trois auteurs parlent du problème de la compétence en français des enseignants thaïs. I. Kittiwattana (1993 : 282) le décrit comme suit : « *certaines enseignantes n'ont pas de bonnes connaissances en langue. Ils parlent ou ils écrivent des phrases incorrectes au tableau (...) Les autres connaissances et compétences qui constituent également le corps de la langue sont l'aptitude textuelle, l'aptitude discursive, la connaissance et la gestion des éléments stratégiques de la conversation. Celles-ci présentent, selon les inspectrices interrogées, des lacunes chez l'enseignant du FLE³⁰* ». L'insécurité linguistique chez certains enseignants est abordée par D. Lee Simon (1988). Cette dernière note qu'une maîtrise linguistique insuffisante influe sur le choix des langues et des tâches des enseignants et que leur refus d'utiliser la langue cible en classe comme outil de communication sous prétexte que les apprenants ne comprennent rien traduit leur insécurité linguistique. P. Thipkong (1994) souligne l'inaptitude des enseignants à la réalisation de certains objectifs ou à la production de techniques ou d'instruments propres à évaluer la compétence des apprenants.

D'après le Bureau pédagogique, 75% des maîtres de français du lycée ont reçu une formation professionnelle dans leur pays natal. 39,5% des enseignants titularisés n'ont jamais séjourné en France et 6% n'y sont allés qu'une fois. Les observations faites auprès de ces titulaires de licence en français nous font penser qu'ils ne pourraient pas être de « bons transmetteurs », en raison d'une maîtrise très moyenne de la langue parlée. N'ayant jamais pu approfondir leurs études en contexte francophone, ils ont vraiment de la peine à guider l'élève de façon efficace, que ce soit dans la compétence de communication ou dans la compétence culturelle. Le manque de connaissances culturelles françaises chez l'enseignant défavorise une explication claire des documents authentiques ou des petits textes parus dans le manuel *La France en direct pour la Thaïlande*. Un entretien auprès d'un enseignant, mené par Simon, confirme nettement cette difficulté : « *En ce qui concerne la méthode, ce qui est difficile, c'est la civilisation. Il y a des choses que je ne comprends pas moi-même et donc c'est difficile à expliquer aux élèves* » (1988 : 132). C'est la raison pour laquelle, en vue d'améliorer la situation, un certain nombre d'enseignants thaïlandais est envoyé en France, avec le soutien financier du gouvernement français, pour suivre une courte formation continue. Etant placés dans un bain linguistique, ces stagiaires deviennent plus confiants, s'estimant meilleurs dans la communication en français et dans la connaissance du pays et de ses gens. Pourtant, cette formation est seulement réservée ou proposée aux enseignants des établissements publics. Autrement dit, le perfectionnement professionnel est assuré exclusivement aux fonctionnaires. Quant aux employés des instituts privés, ils n'obtiennent pas ce soutien.

En outre, avec l'application de la méthode audiovisuelle en classe de français, on voit très bien le retard de la formation pédagogique par rapport à la sophistication de la méthode, qui a toutefois pour but de palier les insuffisances du professeur non-natif. Vu que c'est le

³⁰ Français langue étrangère

ministère de l'Éducation qui élabore les programmes scolaires, beaucoup de maîtres ne comprennent pas bien les objectifs, la méthodologie et l'ensemble des matières proposées. Avec une technique individuelle, chacun donne des cours en les adaptant aux expériences personnelles accumulées. Cette absence de formation professionnelle est considérée comme responsable en grande partie des résultats pédagogiques peu satisfaisants.

En ce qui concerne leur formation initiale, ces enseignants ont fini des études de lettres, d'arts libéraux ou de sciences humaines et se perfectionnent dans la langue française. Ce sont des candidats qui ont obtenu d'excellentes notes au concours d'entrée national à l'université qui sont admis dans les facultés mentionnées plus haut. Pourtant, les quatre années de formation universitaire ne contiennent que des matières purement linguistiques. Ces licenciés ès lettres n'ont pas reçu une formation adaptée à l'enseignement. Ils commencent ainsi le métier d'enseignant sans aucune expérience sur le terrain. Dans ce cas précis, ils ne sont pas préparés pédagogiquement pour être de « bons animateurs » (savoir préparer des leçons, déterminer les objectifs du cours, rendre la classe vivante, choisir les activités adéquates, amener les participants aux buts visés, etc.). Cela dit, ces facultés n'ont pas pour but principal de former des enseignants de français, mais visent plutôt à former des Thaïlandais francophones prêts à exercer le français dans des professions diverses. Or il y a un autre groupe d'enseignants, licenciés des Facultés de Pédagogie ou de l'Éducation, qui connaît très peu les principes méthodologiques et qui ne maîtrise pas le français de manière satisfaisante. De ce point de vue, ils se jugent « faibles » dans les matières à enseigner. Par rapport aux licenciés ès lettres, l'aptitude en français des licenciés en sciences de l'éducation est estimée inférieure. Ce handicap provient du fait que ces étudiants sont admis à la Faculté de Pédagogie avec des notes moyennes au concours d'entrée national. Par ailleurs, cette infériorité est aggravée par la qualité et la quantité inférieures des cours de langue française dans leur programme scolaire, en comparaison avec ceux dispensés à la Faculté des Lettres. À la Faculté de Pédagogie, la formation des maîtres de français consiste en deux volets : les trois premières années sont consacrées à la théorie et la quatrième année comporte un stage d'application didactique en français effectué dans une école secondaire. Ce stage professionnel d'un semestre, à raison de 10 heures de cours par semaine, a pour objectif de permettre aux futurs professeurs de mener à bien une tâche, de prendre conscience du rôle et des responsabilités de l'enseignant ainsi que de mieux connaître les fonctions des établissements scolaires. À cet égard, ces étudiants ont plus ou moins eu une expérience professionnelle, qui les aidera plus tard dans leur travail.

Néanmoins, malgré quatre ans complets de formation universitaire, il semble que les licenciés en pédagogie du français ne soient pas encore assez compétents pour devenir des enseignants de qualité. Une fois sortis du milieu universitaire et lancés dans la vie professionnelle, ils se trouvent en état d'insécurité linguistique, sentiment renforcé par leurs contacts très ponctuels avec la langue cible. Cette perte de confiance en leurs capacités risque d'entraîner de graves conséquences. L'angoisse de ne pas maîtriser le savoir à enseigner pose un sérieux problème mental, et cet état d'insécurité psychologique ne fait que s'aggraver au fil des années.

Compte tenu de toutes les faiblesses évoquées, une vraie formation d'enseignant doit être mise en œuvre de manière à ce que la préparation puisse réellement répondre aux attentes de la société et surtout aux besoins des futurs enseignants, qui seront responsables du succès de la transmission de la langue française. Nous avons besoin d'enseignants qualifiés et équilibrés dans les compétences de base suivantes : une bonne connaissance du français, la faculté d'adaptation et l'aptitude à mettre en œuvre de nombreuses techniques pédagogiques sont les qualités qui conditionnent l'efficacité de l'enseignement et la bonne acquisition des matières par les élèves.

2.1.6 Autonomie des institutions

À part les lacunes de la formation des enseignants, le trop petit nombre d'heures d'enseignement hebdomadaire, le trop grand nombre d'élèves par classe, leur trop faible motivation et leur trop forte hétérogénéité, freinent la diffusion du français au niveau secondaire ; un autre frein très puissant au développement de la didactique du français langue étrangère vient de l'administration.

Dans le système d'éducation thaïlandais, au niveau des études supérieures, chaque université est indépendante. Elle a ses propres programmes et jouit d'une autonomie dans l'organisation des méthodes jugées adéquates. Le ministère des Affaires universitaires n'est responsable que de l'administration en général. Quant aux affaires intérieures, elles sont sous le contrôle quasi absolu de chaque établissement. La coordination interuniversitaire est très peu développée. L'indépendance sur le plan des programmes provoque, par conséquent, l'inégalité

qualitative des diplômés de chaque université. En principe, une sélection s'opère progressivement avant et pendant la formation universitaire. L'examen d'entrée national a été institué dans ce but. Il teste les connaissances et sélectionne les candidats considérés comme assez compétents pour poursuivre des études à un niveau plus élevé. Dans cette perspective, les Thaïlandais accordent plus de prestige aux universités d'Etat qu'aux institutions privées parce qu'il faut réussir ce concours si on désire trouver une place à l'université publique, qui, en Thaïlande, est nommée « Université fermée ». L'élève qui échoue à l'examen d'entrée fréquentera une université privée ou l'une des deux universités d'Etat « ouvertes », qui n'exigent pas de concours d'admission. Les gens qui suivent des cours dans l'établissement « fermé » sont contraints de fournir un travail remarquable pour obtenir une licence. De cette manière, on considère le diplômé d'université fermée comme membre de l'élite. La priorité est accordée aux licenciés « fermés » dans le recrutement des employés.

Fondée en 1977, l'ATPF essaie de résoudre le manque d'unité dans l'enseignement du français en vue d'établir plus de coordination et de coopération entre les professeurs de français de tout le Royaume. L'A.T.P.F. remplit sa mission en organisant des stages, des conférences et des séminaires. Ces rencontres ont permis des échanges sur les pratiques pédagogiques entre les professeurs de français. Ces derniers ont eu l'occasion de se rencontrer, d'échanger des opinions, de discuter de leurs expériences et de leurs travaux sur le terrain, d'examiner leurs propres problèmes et ceux des autres, de proposer des suggestions souvent précieuses, de démontrer et de partager des méthodes récentes. D'ailleurs, l'ATPF s'efforce d'établir un pont entre les deux étapes de l'enseignement du français que sont le secondaire et l'université, pour que l'université tienne compte des problèmes surgissant dans la didactique du français à l'école et pour que les études supérieures puissent restructurer leurs méthodes en fonction de ces problèmes.

En ce qui concerne le secondaire, le Bureau des inspections pédagogiques a planifié des programmes communs pour toutes les écoles publiques. Dans ces conditions, l'enseignement secondaire est homogène en méthodes et hétérogène en techniques pédagogiques. Des conseils et des aides pédagogiques, des stages de recyclage au nombre de deux par an et un stage annuel d'initiation sont les fonctions principales que remplit le Bureau des inspections. Une revue trimestrielle circule dans le but de répondre aux questions didactiques. Il importe de noter qu'en dépit des mêmes supports pédagogiques, toutes les écoles n'ont pas la même qualité d'enseignement, en particulier si on compare les écoles de Bangkok et celles des provinces. L'élève du primaire se bat pour obtenir une place dans une des écoles secondaires de qualité, qui se situent, sans aucun doute, à Bangkok. Aux yeux des élèves, ces écoles, estimées les meilleures, les prépareront de manière efficace à l'examen d'entrée à l'université d'Etat.

2.1.7 Eloignement

Un des objectifs primordiaux de l'apprentissage d'une langue étrangère est la communication. L'éloignement géographique entre la France et la Thaïlande produit un effet sur la pratique du français. Différents des contextes européens, les conditions de l'usage du français dans un pays asiatique comme la Thaïlande (où le français est presque inexistant dans la rue) ne poussent pas l'utilisateur à parvenir au but idéal : s'exprimer couramment en langue française après de nombreuses années d'études. Faute de pratique régulière, l'étudiant n'a pas confiance en lui et hésite à employer son français dans l'interaction verbale ainsi que dans la rédaction de textes. Le sentiment d'insécurité affecte non seulement les débutants, mais accable aussi les étudiants avancés et les enseignants. Ces derniers ne trouvent pas non plus d'occasions pour rester en contact plus ou moins permanent avec le français, ce qui n'est pas le cas de l'anglais. Cette langue envahit tous les domaines de la vie quotidienne des Thaïlandais à l'opposé des éléments socioculturels français qui pénètrent modestement dans leur vie au moyen de quelques émissions à la télévision et à la radio qui présentent des leçons de français. De rares films français passent au cinéma, ou si c'est le cas... tous sont doublés en anglaise ou sous-titrés en thaï. Les versions originales se trouvent exclusivement à l'Alliance française de Bangkok où de bons films français sont régulièrement projetés et où il est par ailleurs possible de consulter la presse française. On y trouve aussi une bibliothèque bien équipée où on peut emprunter livres, cassettes audio et vidéocassettes. Ces matériels magnétiques ne se trouvent pas chez n'importe quel commerçant. A Bangkok, outre l'Alliance française, de grandes librairies en vendent aussi, ainsi que le Bureau de coopération linguistique et éducative, le Bureau des inspections, et le Centre de technologie pédagogique. Dans les régions provinciales, les matériaux sont moins accessibles. Sur soixante-quatorze provinces, il n'y a que trois représentations de l'Alliance française. Et seules les

bibliothèques principales des grandes villes de province ou les Bureaux d'inspection régionaux sont alimentés en documents français, quoique très médiocrement. Pour cause d'impossibilité matérielle, l'enseignant n'arrive ni à s'initier aux techniques modernes ou aux nouvelles méthodes didactiques, ni à se mettre au courant de l'actualité française.

La localisation de l'école constitue un autre problème. Les endroits situés loin de la capitale, qui est le centre de l'administration, ont moins de facilités que les écoles de Bangkok. Par manque de soutien financier et de temps, l'enseignant provincial ne trouve pas les moyens d'assister aux séminaires qui se déroulent dans la capitale, de suivre des stages ou d'organiser des réunions avec d'autres collègues. La géographie l'empêche, d'un côté, de parfaire sa connaissance et de l'autre, de progresser dans son métier ou d'obtenir une promotion professionnelle.

Le répertoire des problèmes rencontrés montre que le chemin menant à la réussite de l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande est caillouteux. Beaucoup de choses restent encore à aborder. Ainsi, il serait préférable d'étudier de plus près la présence actuelle de la langue française en milieu scolaire thaïlandais avant de tirer une conclusion définitive.

2.2 L'évolution du français dans le système éducatif thaï

Les repères historiques ci-dessous ont pour but principal de permettre de mieux déterminer le développement du français depuis son introduction dans le milieu éducatif thaï jusqu'à aujourd'hui.

2.2.1 Repères chronologiques³¹

- 1893 : Début officiel de l'enseignement du français en Thaïlande
- 1928 : Introduction du français dans le programme d'études de l'université Chulalongkorn
- 1943 : Etude du français en tant que matière principale, secondaire ou optionnelle
- 1946 : Création d'une maîtrise de français à l'université Chulalongkorn
- 1955 : Introduction officielle du français dans l'enseignement secondaire
- 1960 : Le français comme matière à option au deuxième cycle du secondaire
- 1970 : Ouverture de la première Alliance française à Bangkok
- 1972 : Ouverture de l'Alliance française de Chiang Mai
- 1977 : Fondation de l'Association thaïlandaise des professeurs de français (ATPF)
- 1988 : Ouverture de l'Alliance française de Phuket
- 1989 : Développement des cours de français du tourisme
- 1990 : Français en option libre dans le secondaire
- 1991 : Introduction du français scientifique dans le système éducatif
- 1995 : Ouverture du doctorat de langue et littérature françaises

2.2.2 Politique d'enseignement des langues étrangères d'après les programmes scolaires du ministère de l'Éducation

En ce qui concerne la politique linguistique éducative et l'élaboration des programmes d'études, il importe de décrire les finalités assignées à l'enseignement des langues étrangères de chaque programme d'études, pour approfondir notre compréhension du rôle joué par le ministère de l'Éducation et pour mettre en évidence la spécificité de certains objectifs éducatifs en vigueur dans le milieu thaï.

□ Aperçu historique

Le programme d'études de 1895 (Curriculum B.E. 2438) a constitué le premier programme du Royaume déterminant l'apprentissage de toutes les langues étrangères depuis Prayoke 3 Chan I.

Le Programme d'études de 1898 (Curriculum B.E. 2441) réserve l'enseignement du français en quatre ans aux écoles de pages d'honneur, aux écoles de langue thaïe et aux écoles de langue anglaise et thaïe.

Le Programme d'études de 1907 (Curriculum B.E. 2450) ne parle pas de l'enseignement du français. L'accent est plutôt mis sur la langue anglaise.

Le Programme d'études de 1913 (Curriculum B.E. 2456) prévoit que les élèves du deuxième cycle du secondaire peuvent apprendre le français.

En 1917, la première université de Thaïlande (Université Chulalongkorn) est fondée. Sous le patronage royal et avec le support gouvernemental, la modernisation de l'éducation s'étend à toutes les classes sociales.

³¹ Source : Bureau de coopération linguistique et éducative, *Lettre du BCLÉ*, n° 6/mars 1997.

En 1928, le français est proposé aux étudiants de la faculté des Sciences et Lettres comme une matière à part entière. La formation exigeait alors la connaissance de deux langues étrangères au moins, à choisir entre l'anglais, le chinois, le français, l'allemand. Elles étaient choisies soit comme matière principale, soit comme matière secondaire.

Le programme d'études supérieures en français avait été stabilisé bien avant l'enseignement secondaire qui a commencé en 1948. Selon les programmes nationaux du ministère de l'Education, dans toutes les écoles secondaires, l'élève de lettres devait choisir une autre langue étrangère comme matière à option : le pâli, le français ou le chinois et ce en plus de l'anglais.

En 1955, il y a un changement dans le programme du niveau secondaire. Les langues étrangères, l'anglais obligatoire et une autre langue facultative (français, chinois, allemand, pâli ou sanskrit) deviennent obligatoires. L'apprentissage de la deuxième langue étrangère est aussi ouvert aux élèves de sciences.

En 1960, le ministère de l'Education évoque la nécessité d'apprendre une deuxième langue étrangère, soit le français, l'allemand, le chinois ou le pâli. L'objectif était de pouvoir utiliser les langues dans le cadre du contact quotidien et d'activités professionnelles simples. Il s'agissait aussi d'avoir une base pour des études supérieures et une compréhension convenable de la culture des natifs de la langue apprise.

Le Programme d'études de 1975 (curriculum B.E. 2518) met l'accent sur l'acquisition d'une formation d'ordre professionnel et d'une connaissance suffisante pour exercer de futures carrières. Les nouveaux objectifs scolaires suivants sont ajoutés dans ce programme éducatif : être capable d'écouter, de parler, de lire et d'écrire une langue simple dans le contexte de la vie quotidienne.

□ Structure

La promotion de l'essor linguistique fait partie d'une politique ambitieuse visant à élever le niveau d'éducation du pays, à lui permettre de faire face à ses importants besoins en ressources humaines. La politique de l'enseignement des langues est déterminée par le ministère de l'Education, selon lequel les langues des pays entretenant des relations amicales avec la Thaïlande jouissent d'un statut égal. Au niveau de l'éducation préuniversitaire, le Centre des programmes d'études (Curriculum Development Centre) est responsable de la planification de la politique éducative en matière de langues. Sa tâche principale est d'élaborer des programmes d'études pour les écoles publiques et privées. Alors que la mise en œuvre des programmes est assurée par le Centre, la mise en application des directives ministérielles et le contrôle sont à la charge de l'inspection, bureau qui joue un rôle d'intermédiaire, voire de coordinateur entre le ministère et l'équipe pédagogique.

Au niveau de l'éducation supérieure, le Bureau des affaires universitaires joue un rôle indirect dans l'exécution de la politique linguistique, dans le contrôle et l'approbation, étant donné que chaque université publique thaïlandaise a une certaine autonomie administrative.

C'est en fonction des priorités linguistiques au niveau national que sont élaborés les programmes d'études. La politique linguistique nationale de 1978 définit deux catégories de langues vivantes en Thaïlande : la langue nationale et les langues étrangères. Cela dit, à part le thaï, langue aussi bien officielle que nationale et les quatre dialectes régionaux et certaines langues minoritaires (voir Chapitre 1), les autres langues à savoir l'anglais, le français, l'allemand, le japonais, le chinois, l'arabe sont tous classés sous l'étiquette langues étrangères.

En principe, aucune langue étrangère n'est incluse dans le programme de scolarité obligatoire. D'après le Programme national d'études de 1987 (remanié en 1990), l'anglais a le même statut que toute autre langue étrangère, mais dans la pratique, il a la priorité du fait qu'il joue le rôle de langue étrangère importante dans l'administration, les affaires et les échanges internationaux. A vrai dire, le statut privilégié de l'anglais vient du fait que c'est la langue étrangère de communication internationale la plus fréquemment utilisée comme instrument d'accès à d'autres connaissances. Pour cela, le Programme d'études de 1960 autorise déjà l'enseignement de l'anglais comme matière obligatoire aussi bien au primaire qu'au secondaire.

Octobre 1976, marquant l'arrivée au pouvoir d'un gouvernement réactionnaire sous Thanin, a vu changer le statut de l'anglais dans les programmes d'études. Dans ce contexte très nationaliste, non seulement l'anglais subventionné par le ministère de l'Education, mais aussi d'autres langues étrangères, ont été maintenues par le Conseil national de l'éducation. Cette réforme a souligné le rôle primordial de la langue nationale, le thaï central. Jusqu'à 1978, l'anglais et les autres langues n'étaient que des matières à option dispensées seulement au secondaire.

A partir de mars 1978, avec la nouvelle politique linguistique éducative, l'anglais n'est plus subventionné au niveau primaire. La plupart des écoles publiques, surtout à Bangkok, enseignent l'anglais aux élèves à partir de Prathom Suksa 5³² à raison de 5 séances au maximum par semaine ou selon le besoin local. Quant aux écoles privées où le besoin d'apprentissage de l'anglais se fait sentir et où les conditions matérielles sont favorables, l'anglais est proposé aux élèves comme matière hors programme, et ce dès leur première année primaire, c'est-à-dire à partir de Prathom Suksa 1.

L'enseignement secondaire³³ dure 6 séances et se divise en deux cycles : le premier cycle (Matayom Suksa 1 à 3³⁴) dure trois ans et le deuxième (Matayom Suksa 4 à 6³⁵), également trois ans. Il existe trois domaines d'étude différents au deuxième cycle : sciences, lettres et polytechnique. En lettres, l'élève du premier cycle doit choisir une des langues étrangères proposées par l'école comme sa première langue obligatoire. Ce n'est qu'à partir de Matayom Suksa 4 (première année du deuxième cycle) que l'apprentissage de deux langues étrangères est permis, la seconde étant facultative.

L'ensemble de deuxième langues enseignées en milieu académique, comme matière à option, peut se répartir en quatre groupes : une langue germanique comme l'allemand, des langues latines comme le français, l'italien, l'espagnol, le portugais, des langues asiatiques, principalement le chinois mandarin, le japonais, le vietnamien et le lao ou encore des langues comme le russe et l'arabe.

A signaler que malgré l'insistance de la Réforme de l'éducation de 1978 sur l'égalité de toutes les langues étrangères au secondaire, l'anglais reste la première langue obligatoire pour les élèves du premier cycle, alors que le français se classe depuis longtemps la seconde langue facultative la plus choisie par les élèves du deuxième cycle.

□ Evolution de la politique éducative officielle face au français

Dans le passé, l'enseignement des langues étrangères en milieu académique n'exerce qu'un rôle d'instigateur de la culture. De même, on pensait que la connaissance des langues permettait à l'individu de développer son intelligence et d'élargir sa vision. La langue était considérée comme un outil d'accès aux points de vue de l'autre par l'intermédiaire des œuvres littéraires. En ce sens, la compétence en langues étrangères résidait dans la lecture et la traduction des œuvres des grands écrivains. L'apprentissage d'une autre langue était de plus réservé au groupe d'élite tenu pour les savants de la société. Au fur et à mesure que le monde a évolué, l'apprentissage ne visait plus la littérature ou un seul groupe d'apprenants, mais s'étendait à un usage plus grand et un public plus large. La direction choisie s'oriente donc maintenant vers la communication et l'échange entre gens de langues et cultures différentes. Il semble nécessaire que les personnes éduquées du XX^e siècle comprennent et connaissent d'autres langues que leur langue maternelle.

Conscient du grand rôle des langues étrangères dans la vie du peuple thaï, le ministère de l'Éducation tente d'adapter la politique linguistique nationale et de modifier le système éducatif pour répondre aux besoins des citoyens en voie de modernisation et préparer à faire face aux nouvelles exigences sociales. Une série de réformes dans l'élaboration des programmes d'études, en fonction des progrès technologiques et des changements sociaux, économiques et politiques du pays, le prouve. La première démarche a été mise en œuvre en 1895 sous la forme du curriculum B.E. 2438. Déjà dans le curriculum B.E. 2471 (1928) a été décrété l'apprentissage d'une première langue étrangère obligatoire et d'une deuxième langue facultative. Partant de cette politique, la plupart des écoles ont toujours proposé aux élèves en lettres d'apprendre l'anglais comme matière principale et le français comme branche secondaire. Cette proposition a rendu le français plus célèbre que d'autres langues étrangères, à savoir l'allemand, le chinois ou le pâli. Mais, après la Seconde Guerre mondiale, l'importance du français dans le Sud-Est asiatique a diminué, ce qui a abouti au changement du statut du français dans le cursus scolaire. D'après le curriculum B.E. 2498 (1955), le français était dispensé comme une matière à option destinée aux élèves en lettres ou en arts libéraux.

Au début, l'enseignement du français se fait selon la méthodologie traditionnelle qui met le poids sur la connaissance de la littérature et de la civilisation françaises. Puis,

³² Prathom Sukas 5 et 6 équivalent au CM2 et à la classe de 6e du système éducatif français.

³³ L'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire est fixé à six cours hebdomadaires de cinquante minutes pendant trois ans.

³⁴ Ce niveau correspond aux 5e - 3e du système éducatif français.

³⁵ Matayom Sukas 4 à 6 sont la seconde, la première et la terminale dans le système éducatif français.

l'apprentissage des langues étrangères s'oriente vers des finalités plus utilitaires, du fait que le monde devient plus étroit et que le besoin de communication entre les peuples d'origine différente augmente. Pour cela, l'enseignement a pour but d'élargir les contacts avec les autres. La méthodologie directe est en conséquence bienvenue dans la didactique des langues. Avec cette approche, le français s'apprend sans passer par la langue maternelle, pour habituer naturellement l'apprenant à la langue. Ensuite, la méthodologie audiovisuelle officiellement introduite dans le système éducatif thaï a signifié une importante transition. Le ministère de l'Éducation met en place, dans le Programme d'études de 1975, le remplacement de la méthode traditionnelle par les moyens d'apprentissage audiovisuels. La différence avec les méthodes directe et audio-orale, où déjà l'accent a été déplacé de l'écrit et de la grammaire vers les pratiques orales et vers la grammaire inductive implicite, est l'utilisation d'enregistrements et d'images pour présenter des dialogues en langue seconde. L'accès au sens de la parole étrangère se fait à partir de la situation visualisée. Enfin, conscient des besoins des citoyens, le ministère de l'Éducation nationale a introduit dans le programme de 1981 un autre changement de méthodologie. Cette fois, l'approche communicative est mise en œuvre pour répondre aux besoins de type communicatif de l'apprenant. Cette approche marque une évolution importante dans la didactique des langues : le concept de compétence de communication se fait entendre pour la première fois. Par ailleurs, ce dernier Programme scolaire national modifie le nombre d'années d'étude du français dans le deuxième cycle du secondaire : trois ans à la place de deux. Toutes les observations qui précèdent n'expliquent qu'en partie la redéfinition des besoins langagiers des apprenants que nous verrons en détail dans ce qui suit.

2.3 Les objectifs de l'enseignement du français

En vue de bien comprendre la situation actuelle de l'enseignement/apprentissage du français dans la scolarité thaïe, il convient de s'interroger sur une question : les finalités de cet enseignement. En principe, l'enseignement mène quelque part. Ce qui est important, c'est autant l'identification des objectifs que leur réalisation.

La Section des secondes langues étrangères du ministère de l'Éducation a défini ainsi les buts principaux de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans le système d'éducation en Thaïlande :

1. Développer les compétences en langues étrangères selon le besoin de l'apprenant ;
2. Acquérir les quatre compétences fondamentales de la langue choisie : compréhensions et expressions orales et écrites, tout en connaissant la culture des pays qui la pratiquent pour pouvoir communiquer dans cette langue à tout moment ;
3. Employer la langue comme outil pour acquérir des connaissances dans d'autres disciplines, y compris dans l'enseignement universitaire et dans la formation professionnelle ;
4. Apprécier la valeur de la langue choisie et avoir le désir et l'habitude de la lecture.

2.3.1 Niveau secondaire

A la fin du cursus scolaire, l'élève est censé atteindre les buts suivants :

1. Communication à l'oral et à l'écrit en français ;
2. Connaissance de la culture française en comparaison avec la culture thaïe ;
3. Base solide de connaissances pour des études de haut niveau ;
4. Intercompréhension des deux pays ;
5. Application des savoirs théoriques à la pratique professionnelle, à la recherche et aux études dans d'autres domaines.

2.3.2 Niveau supérieur

Après quatre ans de formation universitaire, l'étudiant dont la branche principale est le français est supposé acquérir les compétences suivantes :

1. Communication en français ;
2. Développement des idées et de l'esprit critique ;
3. Ouverture de l'esprit à la culture et à la littérature françaises ;
4. Application du français à des fins professionnelles ou spécifiques ;
5. Bonne base de connaissances pour des études plus avancées ;
6. Préparation au monde de la recherche ou aux professions de haut niveau.

Quant aux autres étudiants en français, les objectifs suivants sont fixés :

1. Quatre compétences langagières (écouter, parler, lire et écrire) ;
2. Formation aux besoins professionnels ;
3. Renforcement de la matière principale ;
4. Enrichissement des connaissances culturelles.

Le programme officiel de 1981, qui favorise l'acquisition d'une compétence et non seulement une connaissance théorique, marque un écart par rapport à l'ancien système. L'accent se déplace du *quoi* vers le *comment*. Le but principal de l'éducation est d'offrir à l'étudiant une formation adéquate pour qu'il puisse ensuite, dans sa vie quotidienne, utiliser couramment les langues étrangères apprises. D'ailleurs, conformément à l'orientation plus pratique, utilitaire et sociale des études, la formulation des objectifs assignés aux langues étrangères vise à équiper l'apprenant pour la vie active dans le sens où ce dernier doit être assez compétent pour mettre les quatre compétences en pratique.

2.4 Les enseignants de français

2.4.1 Les enseignants thaïlandais

Dans le système de l'enseignement public (école secondaire publique ou université d'Etat), la plupart des maîtres de français sont Thaïlandais. Tous sont diplômés de l'enseignement supérieur. Ils détiennent au minimum une licence.

2.4.1.1 Ecole secondaire

D'après les statistiques de l'année 1997 publiées par le ministère de l'Education, dans la capitale, il y a 231 enseignants de français à l'école secondaire publique et 53 à l'école privée. Dans d'autres régions provinciales, 309 travaillent dans l'institution publique et 13 dans le domaine privé. Le nombre total dans tout le pays constitue 606 postes d'enseignant ; 90% d'entre eux sont des femmes. Le niveau de formation est variable. La majorité est, au moins, licenciée de l'université au terme d'une formation en français de quatre ans (licence 64% ; maîtrise 15% ; doctorat 1% et autres 9,5%).

2.4.1.2 Université

Le Bureau de la planification auprès du ministère des Affaires universitaires rapporte que, en 1997,

le nombre de professeurs universitaires thaïlandais de français atteint cent personnes,
dont 90% sont des femmes ;
73% sont engagés à Bangkok, 27% en province.

La répartition d'après les sections montre que

35% sont en section de Sciences humaines dans six facultés concernées ;
31,5% en section de Lettres dans trois facultés ;
20,5% en section de Pédagogie dans trois facultés ;
12% en section artistique dans deux facultés ;
1% en section scientifique dans une faculté.

Soucieux de promouvoir un enseignement supérieur de qualité, le ministère des Affaires universitaires exige un niveau élevé d'études pour être professeur. La plupart des professeurs ont fini des études de troisième cycle dans les pays francophones avant d'être engagés dans une université (30-40% sont docteurs, 9% ont obtenu un DEA, 50-60% un diplôme de maîtrise et 7% sont licenciés). En dépit du salaire peu attractif, les postes d'enseignant universitaire, pour l'instant, sont très recherchés mais restreints. Un concours d'embauche est obligatoire. Avec une rémunération qui ne va pas de pair avec les exigences de qualité affichées par les besoins publics, les recrutés sont chargés de travaux administratifs qui occupent une partie considérable de leur temps, en plus des recherches et des préparations de cours. Compte tenu d'un budget limité, l'augmentation des effectifs du personnel d'enseignement n'est pas considérable.

2.4.2 Les enseignants français

2.4.2.1 Etablissements français

Les cinq bureaux de l'Alliance française de Thaïlande offrent un enseignement du français assuré par des francophones. En 1996, ils ont accueilli environ 3090 inscriptions, encadrées par 33 professeurs français, selon la proportion suivante : à Bangkok³⁶ 1451 : 23 et 900 : 5, à Chiang Mai 400 : 2, à Chiang Rai 171 : 1 et à Phuket 168 : 2.

Il est possible que ces Français ne soient pas enseignants par profession, mais les maîtres natifs de français peuvent garantir à l'apprenant des compétences communicatives et culturelles, de par leurs connaissances détaillées et subtiles en langue et en culture.

³⁶ Alliance française de Bangkok et de Ramkhamhaeng.

2.4.2.2 Ecoles supérieures

Dans neuf des onze universités thaïlandaises dispensant l'enseignement du français, vingt-deux enseignants francophones sont présents. Leurs fonctions principales consistent à donner des cours au laboratoire de langue, des cours de conversation, à enseigner l'expression écrite et orale, la dissertation, la correspondance. En outre, ils assument la fonction de correcteurs des ouvrages rédigés par les professeurs thaïlandais pour l'obtention de grades : professeur assistant, professeur associé, professeur ordinaire. En concertation avec un directeur de mémoire ou de thèse, ils s'occupent de la correction des épreuves en français des étudiants diplômés. Dans ce cas, ils font obligatoirement partie du jury de mémoire et de thèse.

2.4.3 La formation des enseignants

En Thaïlande, il n'existe pas de véritable structure de formation exclusivement destinée aux futurs enseignants. Ces derniers suivent les mêmes programmes que les étudiants se préparant à d'autres orientations professionnelles. Cela est dû au fait que la seule connaissance des matières à enseigner suffit pour se présenter à un concours de recrutement d'enseignant³⁷. Tous les licenciés ont donc le droit d'enseigner sans formation professionnelle particulière. Cela entraîne comme conséquence un manque de bases didactiques solides chez les futurs professeurs telles que des techniques d'enseignement, d'entraînement et d'évaluation. D'ailleurs, ce qui aggrave la situation, ce critère ne constitue qu'un quart de l'ensemble des connaissances sur lesquelles porte le concours de sélection, le reste concernant la connaissance des règles administratives et la maîtrise du thaï. A noter que cette situation persiste et semble trop ancrée dans les habitudes pour être remise en question à court terme.

D'après des enquêtes³⁸ menées en 1997 auprès de 86 enseignants, par le Bureau de coopération linguistique et éducative (BCLE) de l'Ambassade de France en Thaïlande, sur les besoins du corps enseignant, on constate que, outre des études supérieures au plus haut niveau possible, celui-ci désire une solide formation initiale et une formation continue appropriée aux tâches d'enseignement, ainsi que des stages et des séminaires réguliers tout au long de sa carrière. Les enquêtes montrent que :

- 56% d'entre eux attendent un stage de techniques de classe,
- 17,5% réclament un stage d'utilisation des nouvelles méthodes,
- 8% exigent une formation concernant la civilisation française et
- 7% demandent un recyclage linguistique.
- Par ailleurs,
- 81,5% d'entre eux souhaitent un stage au début de carrière,
- 66% le préfèrent après trois ans de carrière,
- 36% après dix ans de travail et
- 10,5% en ont besoin tous les ans.

2.4.3.1 Formation initiale

Nous pouvons classer la formation initiale en deux périodes. La première phase se termine par l'obtention d'un diplôme de fin d'études secondaires en français langue étrangère optionnelle et la deuxième par l'obtention d'une licence en français, pris en tant que matière principale ou secondaire, ou même optionnelle. Avec trois ans d'apprentissage à l'école, suivis de quatre ans d'études à l'université, les licenciés ont le droit de se présenter au concours de recrutement.

L'enseignant titularisé, en tant que nouveau recruté, aura deux semaines de stage pédagogique, pendant les vacances d'été, avant d'assumer sa première responsabilité sur le terrain. Néanmoins, ce stage est organisé une année sur deux ou trois pendant une à deux semaines, par le Bureau des inspections et le Bureau de coopération linguistique et éducative. Signalons ici qu'en raison du manque actuel de postes disponibles d'enseignants de français au niveau secondaire, le stage d'initiation est rarement organisé. Le Bureau des inspections le remplace par les visites des inspectrices dans chaque académie.

³⁷ Pour les postes de fonctionnaires au Gouvernement, le recrutement se fait sous forme de concours nationaux, organisés par le Bureau des civils. Dans l'enseignement, s'il s'agit d'une institution publique, aux niveaux primaire et secondaire, le ministère de l'Éducation s'occupe des procédures d'engagement, tandis que le ministère des Affaires universitaires prend en charge la sélection des professeurs à l'université. Dans les universités privées, la responsabilité d'embauche est totalement assumée par l'administration de chaque institution.

³⁸ Source : Questionnaires du BCLE placés en Annexe 1.

2.4.3.2 Formation continue

L'organisation de stages en cours de carrière, en France et en Thaïlande, s'effectue en vue d'un complément de formation, d'un perfectionnement linguistique, d'un développement des connaissances, de l'adaptation des stratégies pédagogiques, de l'approfondissement des techniques modernes d'enseignement, et ce pour obtenir une promotion professionnelle.

Outre le ministère de l'Éducation, dont le Bureau des inspections prend en charge l'organisation des stages au profit de l'enseignant, les départements de français ainsi qu'un organisme comme l'ATPF, en collaboration avec l'Ambassade de France (le BCLE et l'Alliance française), prennent également des initiatives.

En Thaïlande, les autorités éducatives proposent, de temps en temps, des stages de recyclage linguistique et pédagogique, des stages d'application des nouvelles méthodes ou des nouvelles approches pédagogiques, ainsi que des stages de français à orientation professionnelle. Chaque année, des conférences en linguistique, en civilisation, en littérature et en méthodologie nouvelle, sont aussi organisées.

Certains enseignants ont l'occasion de suivre, chaque année, un stage de perfectionnement langagier et pédagogique en France. Le gouvernement français offre des bourses qui permettent aux bénéficiaires de profiter d'un séjour d'une durée variable en France pour approfondir leurs connaissances en français. La participation aux stages se fait soit par concours, soit selon les qualifications des candidats. Il importe de noter que ces séjours procurent au professeur de français non natif le sentiment d'améliorer significativement ses connaissances non seulement linguistiques, pragmatiques, didactiques, mais aussi culturelles.

La formation continue semble remédier, d'une certaine manière, aux inconvénients d'une formation initiale insuffisante. Les stages et les séminaires académiques sont bénéfiques pour les participants en tant que moyen de développer leur compétence linguistique et leur performance dite professionnelle. La nécessité d'une formation continue s'accroît lorsqu'il s'agit d'enseignants de langue non natifs exerçant en milieu alloglotte (peut-être plus que pour ceux d'autres disciplines).

2.4.4 L'attitude des enseignants

En dépit de la complexité du milieu scolaire thaïlandais, la plupart des professeurs sont francophiles et restent attachés à leur carrière. Leur passion pour la langue et la culture françaises motive sans cesse le plaisir d'exercer ce métier ; très peu changent d'ailleurs de profession. L'enseignement du français les occupe jusqu'à leur retraite, malgré un salaire modeste. Ce métier leur permet de rester en contact avec le français, langue qu'ils aiment (Kittiwattana 1993).

2.5 Les apprenants

2.5.1 Effectifs et identité

2.5.1.1 Elèves du secondaire

L'enseignement du français langue étrangère s'adresse, dans la plupart des cas, à des publics différents : un public adolescent en système scolaire, dont l'usage futur du français n'est pas défini, et un public auquel la connaissance du français servira pour un métier.

Selon la Division du planning du département de l'éducation générale, 32 253 élèves étudiaient le français comme seconde langue étrangère en 1996 dans le secondaire, secteur public. L'apprentissage du français dure trois ans.

- Les débutants en première année (M.4) sont au nombre de 12 458 (38,6%), 10 920 (33,85%) sont en deuxième année (M.5) et 8 875 (27,5%) étudient en dernière année du deuxième cycle du secondaire (M.6).
- Dans 33 écoles secondaires privées, on compte 6 012 élèves de français dont la majorité (5 135) fréquente les écoles de la capitale.
- Les statistiques réalisées par le Bureau central de Bangkok indiquent que les effectifs des élèves en français, en 1996, dans tout le pays, s'élèvent à 38 265, dont 18% sont des garçons et 82% des filles.
- Ils représentent 4,97% du nombre total des lycéens en Thaïlande (769 516).

Venons-en maintenant à la qualité des résultats obtenus. De l'avis des enseignants (Luecharoenkiat 1985), les apprenants d'aujourd'hui sont plus compétents en communication par rapport aux classes issues de la méthode traditionnelle et ce grâce à la méthode audiovisuelle, qui favorise les activités orales ; par contre, ils sont faibles en lecture et en expression écrite. Leurs travaux de composition dénotent un manque de méthodologie et sont pleins de fautes

d'orthographe et d'erreurs de grammaire. Un autre inconvénient majeur provient des effectifs qui dépassent quarante personnes dans certaines classes. Le nombre d'élèves réellement intéressés et motivés est plutôt faible. Dans le cas précis, cinquante minutes d'un cours de conversation ne suffisent pas pour un tour de table complet. A cause de l'irrégularité des pratiques conversationnelles en classe et faute d'occasions d'employer le français hors classe, l'élève juge ses compétences faibles tant à l'oral qu'à l'écrit. Par manque d'expression et de vocabulaire, l'élève ne possède pas de bonnes performances à l'écrit. En dernier ressort, l'objectif réel de l'apprentissage du français n'est pas clairement expliqué. Ni la description des programmes de cours, ni les avantages immédiats ou lointains ne sont présentés, de manière à encourager ou à séduire le débutant ; de plus, le système d'évaluation par unité de valeur (crédits) ne pousse pas les enseignants à persévérer jusqu'à l'obtention du baccalauréat. Ils ne voient pas nettement pour quelles raisons ils apprennent le français ou si cela vaut la peine de travailler dur ou de se cultiver davantage. C'est en particulier le cas des élèves habitant les régions éloignées où le français ne propose guère de meilleures perspectives que l'anglais.

2.5.1.2 Etudiants universitaires

Le rapport *Information et données des études supérieures*, du ministère des Affaires universitaires pour 1996, montre que le nombre total des inscriptions en français en première année d'université représente 1 308 personnes dont 166 (12,69%) garçons et 1 142 (87,3%) filles. Géographiquement, 58% des étudiants habitent à Bangkok et 42% viennent des provinces. Ces chiffres témoignent d'un équilibre fort satisfaisant en ce sens que le français est largement diffusé dans les régions lointaines et ne se centralise pas exclusivement dans la capitale.

En matière d'effectifs au secondaire et à l'université, la disproportion entre le nombre d'étudiants qui, en 1997, ont réussi l'examen d'entrée à l'université la plus prestigieuse de Thaïlande, l'Université Chulalongkorn, en choisissant le français et le nombre d'étudiants qui étudient le français comme matière majeure et mineure, est évidente : sur la totalité des étudiants admis à l'université qui est de 317, environ 174 (54,8%) ont réussi à l'examen grâce au français et parmi ceux-ci seulement 25 (14,3%) ont choisi le français comme branche principale et 45 (25,8%) comme branche secondaire.

Actuellement, il existe onze universités où la langue française est enseignée, soit en tant que matière principale, soit comme branche secondaire, soit comme discipline à option. Les effectifs des étudiants pendant l'année académique 1996-1997 (2 146 pour quatre ans), classés en sections, précisent que

- 44,5% se trouvent en section de Sciences humaines dans six facultés,
- 30% sont en section de Lettres dans trois facultés,
- 15% suivent des études en section artistique dans deux facultés,
- 8% étudient en section de Pédagogie dans trois facultés et
- 2,5% restent en section scientifique dans une faculté.

Les sections classiques (Lettres et Humanités) recueillent une large part des étudiants alors qu'un effort reste à faire pour promouvoir le français dans les perspectives professionnelles telles que l'enseignement, les carrières artistiques et scientifiques.

En ce qui concerne le niveau des étudiants, il est très hétérogène, surtout celui des nouveaux de première année, car ils proviennent d'écoles différentes. Un grand nombre d'entre eux possèdent une compétence inférieure à celle attendue par l'université. Beaucoup abandonnent le français dès la deuxième année à cause des exigences élevées du niveau supérieur.

On peut aussi constater que les connaissances de base acquises à l'école ne répondent pas aux exigences des cours de français donnés à l'université, qui sont évidemment beaucoup plus élevées. A ce niveau, l'étudiant doit étudier des notions de linguistique et de littérature expliquées en langue française. D'un côté, il a de la peine à suivre les cours parce qu'il ne comprend pas bien le français académique, il a du mal à répondre ou à s'exprimer en français parlé, et de l'autre, il a de la difficulté dans la rédaction en bon français en raison d'un manque d'esprit critique, ainsi que d'une mauvaise connaissance des structures de phrase, du vocabulaire, des règles de grammaire et de l'orthographe. D'après l'enquête menée par le BCLE en 1997, les difficultés analysées par 90 professeurs révèlent que 50% de leurs étudiants ont un problème d'abord en expression écrite, 29% en expression orale, 2% en compréhension orale et 9% en compréhension écrite.

La faiblesse ne se limite pas au niveau linguistique, elle s'étend au domaine de la civilisation française. Les professeurs signalent aussi que les trois quarts des étudiants ne connaissent ni l'histoire de la France, ni la France d'aujourd'hui. En plus de la culture cultivée, la

culture ordinaire telle que le mode de vie des Français, l'art de la conversation, les us et coutumes, est aussi restreinte.

Au sujet du niveau des étudiants, l'analyse menée par Chotibut (1983) révèle que la plupart des étudiants en première année de l'université Srinakharintavirot sont faibles. En matière de compréhension orale, ils ne comprennent pas le sens des phrases quand ils les entendent pour la première fois. Quant à l'expression orale, ils n'arrivent pas à parler couramment même quand il s'agit d'utiliser des expressions simples. La plupart d'entre eux ont des difficultés de prononciation, surtout dans l'intonation et l'accent. Ils ne peuvent pas répondre aux questions posées, ne sont pas capables de converser avec des Français, ni de s'exprimer en français. En ce qui concerne la compréhension écrite, ils comprennent les leçons du début du programme, mais pas celles de la fin, car le professeur n'a pas le temps de les leur expliquer. En expression écrite, leur niveau est en général faible en raison d'une méconnaissance des structures de phrase, de la grammaire et de l'orthographe. Il arrive que certains d'entre eux n'ont jamais appris les règles fondamentales de la grammaire. En particulier, ils manquent de pratique de l'écrit. A propos de la civilisation, ils ont très peu de connaissances dans ce domaine. Ils ne connaissent ni le nom des principaux monuments de Paris, ni le mode de vie des Français. Enfin, la connaissance du lexique est insuffisante.

Que constate-t-on ? La disproportion entre les effectifs au secondaire et à l'université, et entre le nombre d'étudiants et celui des licenciés est malheureusement un fait évident. Cette tendance témoigne d'abandons considérables au cours des études, d'un saut considérable entre les programmes scolaires du niveau secondaire au niveau supérieur, d'une rupture de collaboration entre les enseignants des deux niveaux et, finalement, d'un pessimisme envers l'utilisation pratique du français dans l'avenir.

2.5.1.3 Apprenants ayant des objectifs spécifiques

Il s'agit de personnes motivées à étudier le français par un intérêt personnel ou professionnel. Certains veulent connaître une autre langue, d'autres ont envie d'élargir leur vision du monde. Ces apprenants se divisent en deux groupes : les vrais débutants et les faux débutants dont le but est de parfaire leurs connaissances.

L'Alliance française de Bangkok organise des classes de français adaptées aux demandes de l'apprenant. Parmi ce public, 80% sont des élèves et des étudiants tandis que 20% sont des professionnels thaïlandais. Dans l'ensemble, 2 à 5% ne sont pas Thaïlandais. De manière générale, cette institution note un déclin des effectifs d'apprenants thaïlandais depuis 1995. Elle ne constate pas non plus d'augmentation dans la fréquentation des élèves du secondaire. Les enseignants rapportent que les difficultés rencontrées par leurs apprenants sont suivre une conversation courante, parler, écrire et lire un texte en français.

2.5.2 Attitudes et motivation

L'activité scolaire de l'élève ne pouvant être provoquée par la contrainte, il faut la susciter par l'intérêt. L'attitude de l'élève à l'égard d'une langue étrangère est un facteur qui influence largement le résultat de l'apprentissage de la langue en question. L'attitude positive vis-à-vis de la langue, de la culture et des gens de l'autre communauté apportera le succès dans l'acquisition du nouveau code linguistique. Un jugement favorable de l'apprenant sur la langue et sur la culture cible augmente considérablement sa motivation et accélère l'apprentissage.

Selon Gardner et Lambert (1972), le succès de l'apprentissage dépend de deux éléments : une bonne capacité intellectuelle et une attitude positive envers les comportements des locuteurs de la langue apprise. Ils distinguent la motivation intégrative de la motivation instrumentale comme suit : si les objectifs d'apprentissage reflètent une valeur professionnelle, le besoin primordial porte sur des raisons pratiques, l'orientation est dite *instrumentale*. Mais si l'apprenant s'intéresse plutôt à mieux comprendre la vie culturelle de l'autre communauté et souhaite élargir son propre univers et être accepté comme membre de ce nouveau groupe, cette sorte d'orientation est dite *intégrative*. Les deux auteurs concluent que c'est cette dernière motivation qui mènerait aux meilleurs résultats dans l'apprentissage des langues secondes, étant donné de la volonté de s'identifier aux gens d'un groupe ethnolinguistique donné et de s'intégrer à leur culture.

En ce sens, la motivation traverse l'ensemble des comportements d'apprentissage des élèves. Elle montre une relation entre l'attitude, les efforts, la manière d'apprendre et les objets d'étude. Les motivations peuvent être multiples en raison de la diversité des intérêts et des besoins. Les remarques d'anciens apprenants thaïlandais montrent que la motivation est

absolument nécessaire dans l'acquisition du français à cause d'une grande différence grammaticale entre le thaï et le français³⁹.

On peut dégager les catégories suivantes parmi les motivations des apprenants thaïlandais :

1) Motivation institutionnelle

Quelques élèves choisissent le français pour des raisons purement scolaires, soit parce qu'il leur paraît moins difficile que d'autres langues, soit parce qu'il fait partie du programme. Beaucoup ont choisi le français, une option parmi d'autres langues étrangères, parce qu'ils ne peuvent étudier ni les branches scientifiques ni les mathématiques comme domaine principal. La motivation est purement académique : le français est choisi pour compléter le nombre d'options dans le but d'obtenir l'examen d'études terminales du second cycle.

Le but final de l'apprenant dont la motivation est purement scolaire, est d'obtenir des notes satisfaisantes. Il n'attend pas grand-chose du français. Savoir parler un bon français ne l'intéresse guère. Ce qui compte, c'est la grammaire qui l'aide à réussir ses examens.

2) Motivation esthétique

Ce groupe d'apprenants s'intéresse aux langues en général, mais pas particulièrement au français. La motivation pour l'apprentissage du français vient, pour certains, de sa belle sonorité, de son étrangeté ou de l'image prestigieuse de la France. Pour d'autres, la beauté de la langue française représente un raffinement qui s'associe avec les valeurs sociales thaïes, en particulier la douceur et la politesse.

Une remarque s'impose. Partant d'une sensibilisation à l'aspect esthétique de la langue, les apprenants perçoivent l'esthétique d'une manière différente. Cela dit, alors que certains d'entre eux admirent cette langue pour des raisons purement artistiques : belle langue, jolis accents, beau pays, langue amusante, langue musicale, les autres s'attachent à la beauté d'ordre intellectuel. Ces derniers perçoivent les particularités linguistiques du français en comparaison avec l'originalité de sa langue maternelle. Cette attitude peut s'expliquer par le fait que d'une part, le français possède des valeurs qui lui sont chères : c'est une « langue de politesse » comme le thaï, et d'autre part, le français est une « langue précise, subtile et raffinée » : le français est « beaucoup moins ambigu que le thaï ».

3) Motivation professionnelle

Savoir une autre langue apparaît à quelques-uns comme un atout pour leur position sociale. Le français n'est pas quelque chose de vague, d'indéfinissable. Il leur fournit des avantages pour une progression aussi bien professionnelle que sociale. Dans ce cas, la langue française n'est pas une nécessité, mais un « plus » pour la vie. L'apprentissage de la langue est non pas une fin, mais un moyen.

Il s'agit d'une *motivation instrumentale* : le français sera utile pour l'emploi. Connaître une langue supplémentaire signifie plus de chances dans la vie active. Cette position reflète l'importance accordée par les Thaïlandais au bonheur, à la réussite de leur futur. Le français, en ce sens, leur procure une certaine assurance dans la vie comme dans le travail, même si son utilité leur semble encore lointaine ou incertaine. L'idée de la nécessité d'apprendre pour travailler ou du besoin d'une bonne éducation pour un bon emploi reste bien ancrée dans la mentalité thaïe. Apprendre pour son plaisir personnel immédiat est plutôt réservé à des groupes d'élite provenant de milieux socio-économiques aisés qui associent le français, langue classique, à un symbole de prestige social. Cette observation mérite une explication : quel que soit le but de l'apprentissage, le savoir est en lui-même sacré et a de la valeur aux yeux des Thaïlandais. Apprendre dans le sens d'enrichir son intelligence, d'augmenter ses connaissances ou de développer ses compétences souligne l'importance sociale du savoir. Dans cette société, quelqu'un qui occupe un poste de haut rang ou jouit d'une position importante dans la hiérarchie sociale est une personne de bonne éducation et mérite d'être respectée.

4) Motivation de communication internationale

En milieu plurilingue, le besoin de connaître des langues de communication internationale se fait sentir. Le français, une des langues de l'Union européenne, langue diplomatique, scientifique, technique, littéraire, touristique et commerciale, devient un outil de communication internationale au sein de l'Europe et au-delà. La communication interculturelle ne se réalise pas uniquement à travers l'anglais. En tenant compte de l'avantage des langues étrangères pour leur avenir, complété par leur désir de maîtriser les langues à des fins communicatives, les apprenants de lettres sont ainsi motivés à apprendre le français comme

³⁹ Voir Chapitre 3.

deuxième langue étrangère, dans l'espoir de communiquer avec des étrangers francophones. Ce qui les attire le plus, c'est la compétence de communication en langues étrangères.

5) Motivation culturelle

Pour d'autres, le choix du français se fait essentiellement sur des motivations d'ordre culturel ou *intégratives*, avec des vues à long terme, ce qui dévoile un esprit d'ouverture et un intérêt plus ou moins affirmé pour l'Europe en général et pour la France et sa culture en particulier. Ils associent l'admiration envers la civilisation française à certaines valeurs plus universelles. La France est identifiée à une image de culture classique, de luxe et de savoir-vivre. Leur souhait en termes de curiosité culturelle est de vivre plus ou moins à la française. L'apprenant croit qu'il aura probablement l'occasion d'interagir un jour ou l'autre avec des natifs français et désire souvent, d'une manière plus ou moins consciente, s'identifier ou être identifié à eux. Le français est intéressant parce que la France représente un pays riche d'histoires intéressantes. C'est la raison pour laquelle apprendre le français ne signifie pas seulement apprendre à parler, l'élève cherche à s'approprier la mentalité, les idées portées par la langue, de même que la manière d'être et le mode de vie des Français. L'étude de la langue semble conduire à une autre vision du monde. A travers l'utilisation de la langue française, certains apprenants prennent plaisir à adopter une personnalité « française » ; pour d'autres, l'objectif est plus neutre : l'apprentissage d'une autre langue signifie l'accès à la compréhension d'une autre culture. Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères dévoile une sensibilité interculturelle. La langue est acquise comme un moyen d'insertion socioculturelle et non pas comme un but en soi.

Examinons à présent certaines recherches sur la motivation de l'apprenant en milieu scolaire thaï. L'une d'entre elles a été faite, en 1997, par le Bureau de coopération linguistique et éducative. Voici des résultats intéressants :

Choix du français	Elèves	Etudiants
Par utilité professionnelle	50%	57,5%
Le français comme langue internationale	44,33%	55%
Par intérêt pour la culture française	17%	36%
Par défaut	15%	14,5%
Pour étudier en France	7,5%	32,5%
Pour enseigner le français	5,5%	12,5%

Remarque : Les apprenants sont divisés en deux groupes : élèves du secondaire et étudiants universitaires.

Réaction face aux cours de français	Elèves	Etudiants
Les cours sont intéressants	97%	94%
Les méthodes conviennent	92,5%	95,5%
La part de l'oral est insuffisante	75,5%	81%

Remarque : Les apprenants avaient le droit de choisir plus d'une réponse.

Le dépouillement des réponses nous permet de mieux cerner les motivations des apprenants thaïs. Le premier tableau ci-dessus indique que la moitié de la population des deux niveaux perçoit le français soit comme une langue utile pour l'emploi, soit comme un outil pour la communication. Cela montre que la plupart d'entre eux ont choisi le français avec des buts précis. Vient ensuite l'ouverture culturelle à laquelle 17% d'élèves et 36% d'étudiants accordent la troisième place. Il ne nous surprend que l'intérêt culturel figure plus bas que le but utilitaire vu que la population d'un pays en développement attache plus d'importance à la modernisation matérielle qu'à une amélioration spirituelle. Puis, ce qui est intéressant, l'apprentissage du français par défaut occupe la quatrième place chez les élèves. L'explication que nous pouvons donner est que l'apprenant à ce niveau n'est peut-être pas encore sûr de son choix à cause de la difficulté de la langue, de son manque d'enthousiasme, d'un sentiment d'incompétence qui entraîne une démotivation progressive. Du côté des étudiants, le désir de continuer leurs études en France se situe en quatrième position ; ce choix est lié à la motivation scolaire où la poursuite des études supérieures peut être accomplie grâce au français. Enfin, seulement quelques sujets visent la carrière d'enseignant de français. Cela peut s'expliquer par le fait qu'enseignant de français n'est pas une profession privilégiée pour ceux qui connaissent la langue en raison d'un salaire très minime ou trop bas par rapport au niveau de leurs connaissances et de leur diplôme.

En ce qui concerne les réactions face aux cours de français, plus de 90% des enquêtés en sont satisfaits. Néanmoins, l'exercice de l'oralité ne rencontre pas de succès selon l'avis des apprenants ; nous réservons l'explication de ce point au titre 3.6.4.5.

R. Patarapreecha (1981) a étudié la motivation des étudiants choisissant le français comme branche principale. Elle a conclu que le choix du français comme branche principale par les étudiants thaïlandais en 3^e et 4^e années dépend surtout du niveau de leurs connaissances

linguistiques au secondaire. Les éléments de motivation sont hiérarchisés ainsi par ordre décroissant : 1) l'intérêt ; 2) les intentions ; 3) la connaissance d'une langue étrangère autre que l'anglais ; 4) la musicalité de la langue française ; 6) la bonne impression donnée par le professeur de français de l'école secondaire. L'espoir de recevoir une bourse d'études dans un pays francophone, ainsi que l'encouragement familial ou la motivation par des amis sont les facteurs les moins courants. Quant au statut socio-économique de la famille des étudiants, il n'a pas influencé le choix du français comme matière principale. Mais il détermine, en l'occurrence, le choix de la profession.

Beaucoup d'étudiants pensent à leur future profession en estimant que les études de français 1) sont utiles professionnellement ; 2) donnent l'occasion de continuer des études à l'étranger ; 3) font acquérir une bonne réputation sociale ; 4) facilitent l'obtention d'un emploi bien payé ; 5) assurent un meilleur avenir.

B. Klungchote (1982) a étudié la relation entre la compréhension de la culture française et la préférence pour l'étude de la langue française des élèves thaïlandais de deuxième année de toutes les écoles publiques, dans la région éducative centrale. Ce travail montre que les élèves qui ont obtenu de bonnes notes au test de compréhension de la culture française éprouvent, bien entendu, de l'attrance pour cette langue, contrairement à ceux qui ont obtenu de mauvaises notes. Il convient de noter que le niveau de compréhension de la culture française de la plupart des élèves thaïlandais est au-dessous de la moyenne. Ils ont des problèmes au sujet des monuments français et de la vie quotidienne ; par exemple : les transports, les vacances, les achats, les voyages, les sports, les rendez-vous, les félicitations, etc. Quand les élèves ne connaissent pas les traditions françaises, ils répondent aux questions en recourant aux us et coutumes thaïlandais.

Selon l'enquête menée par S. Chamsiri en 1988 sur l'attitude des élèves envers le français, les élèves d'aujourd'hui tendent à avoir une attitude plutôt positive envers cette langue : 132 élèves déclarent avoir choisi le français dans le but de trouver un jour un bon travail qui nécessite la connaissance de cette langue ; 46 des personnes interrogées voient dans cette langue un moyen de communication avec les Français. Soulignons que l'importance de la langue en tant que moyen de compréhension de la vie socioculturelle des Français n'apparaît qu'en deuxième position, derrière l'utilité pratique de l'apprentissage du français. En matière de motivation, le chercheur rapporte que 106 élèves suivent le cours avec plaisir, seulement 37 admettent s'ennuyer pendant le cours. 194 d'entre eux s'investissent au maximum pour apprendre la langue tandis que seuls 54 élèves avouent consacrer leurs efforts juste pour réussir à l'examen.

Restons dans le domaine de la motivation : P. Thipkong (1994) note que la motivation d'apprendre le français au niveau supérieur en tant qu'option majeure ou mineure dépend aussi de la personnalité et du caractère du professeur. Il semble que les étudiants soient motivés dans leurs études à condition que leur professeur soit aimable et actif. Par contre, beaucoup abandonnent le français avant la fin du semestre à cause de la sévérité et de la passivité du professeur. D'après les professeurs de français, les étudiants ne manifestent pas d'intérêt personnel pour apprendre le français. Le choix du français n'est qu'un moyen pour obtenir les unités de valeur nécessaires à leur programme.

Globalement, il faut accepter que l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande ne parvient pas à rencontrer beaucoup de succès par manque de motivation et d'intérêt personnel des apprenants. Sans motivation, l'apprentissage ne fonctionne pas avec efficacité. Longtemps, les apprenants ont choisi le français parce qu'il faisait partie de leur cursus global d'apprentissage. D'ailleurs, les élèves qui suivent les cours de français sont souvent ceux dont les résultats en sciences ou mathématiques sont insatisfaisants ; dans l'ensemble, ils ne font pas partie des élèves les plus forts. De plus, la matière elle-même n'est pas facile à maîtriser vu la complexité du système linguistique et l'écart linguistique et culturel séparant les langues source et cible. Outre qu'il y a une inadéquation entre le temps réel disponible pour l'étude du français dans l'horaire scolaire et la densité des contenus proposés, les matières dispensées dans cette langue ne préparent pas les élèves à entrer dans la vie professionnelle qu'ils désirent. Cela explique notamment la diminution annuelle de l'effectif des étudiants qui implique apparemment la chute de leur motivation. Cependant, l'étudiant a une attitude favorable envers la langue française. Au début, il est très actif, avide d'apprendre quelque chose de nouveau. Malgré la difficulté évidente du français, il fait preuve d'une grande soif de connaissances. Malheureusement, ces sentiments ne sont pas poussés jusqu'au bout comme il le faudrait. Au fur et à mesure que le temps passe, la motivation diminue et finalement s'éteint définitivement. De même, il faut noter que les étudiants moins doués se découragent très vite devant la difficulté de la langue ainsi que devant

l'impossibilité d'atteindre le niveau visé et que ce sentiment d'échec les conduit à abandonner l'apprentissage, en dépit de leur passion initiale et de leur vive motivation au départ. Le caractère trop théorique ou trop spécialisé des cours de français, l'absence de contacts directs et de pratiques régulières avec des francophones, l'insuffisance d'informations sur la France et sur les Français, la quasi-inexistence de la presse française en Thaïlande, la méconnaissance du rôle mondial du français, la distance entre les deux pays, l'incertitude d'un avenir professionnel assuré par le français ainsi que l'impossibilité d'acquérir des matériaux modernes d'enseignement, réduisent l'intention de poursuivre des études de français à long terme.

Cela explique nettement pourquoi très peu d'élèves choisissent le français comme discipline principale en fin de cycle. Ils sont encore moins nombreux à entreprendre une maîtrise ou un doctorat en français sur place.

Afin de résoudre ce problème, le corps enseignant et les étudiants doivent établir un travail bilatéral où les efforts et le rôle de chacun se complètent. Encourager et susciter des motivations chez l'élève, en diversifiant les activités dans la classe, reste une des fonctions primordiales de l'enseignant. Il s'agit d'éveiller l'intérêt et la curiosité de l'élève et de maintenir son attention par un enseignement agréable, varié et vivant. En milieu scolaire, l'intérêt d'apprendre à apprendre disparaît. De plus, les objectifs utilitaires ne sont pas assez importants pour motiver de façon satisfaisante une majorité des élèves. Si le choix du français constitue un choix « par hasard », il est nécessaire d'envisager des orientations de l'enseignement adaptées à la situation thaïlandaise. La notion de contenu ne doit pas renvoyer uniquement à l'idée de progression grammaticale. L'enseignement de la langue doit être complété par des pratiques langagières. En effet, les examens ne suffisent pas à constituer un motif puissant dans l'apprentissage. Afin de maintenir la motivation des élèves, il devient nécessaire d'utiliser la langue non seulement comme objectif, mais aussi comme moyen d'accéder à des connaissances sur la culture de l'autre pays. Cela dit, il faut inciter les professeurs à intéresser les étudiants en faisant appel à leur curiosité naturelle pour des formes de vie différentes de la leur.

Tant de chercheurs insistent sur l'importance de la connaissance du pays où la langue apprise est parlée. Certains constatent que la compréhension de la littérature écrite en une langue exige un minimum de connaissances, non seulement linguistiques, mais sociolinguistiques pour pouvoir accéder aux formes de pensée associées à cette langue. D'autres soulignent le rôle primordial de la connaissance culturelle dans la communication de type interculturel. Quoi qu'il en soit, tous considèrent d'une manière ou d'une autre la connaissance de la culture de l'autre comme une voie d'accès au monde d'autrui, comme une ouverture intellectuelle, comme un développement personnel, comme une réflexion sur la langue maternelle par la comparaison avec un nouveau système linguistique qui a sa logique et ses règles. Les Thaïlandais qui étudient le français suivent-ils le même raisonnement ?

Il ne ressort pas des recherches susmentionnées, un intérêt évident pour la vie socioculturelle des Français chez les apprenants thaïs. Le premier objectif quant au choix du français reste l'utilité professionnelle, suivi par le besoin de communiquer dans cette langue. Pourquoi l'intérêt pour la culture française se situe-t-il seulement en troisième position ? Diverses explications peuvent être avancées :

- ❖ Un bon emploi représente une utilité immédiate pour l'apprentissage des langues étrangères en Thaïlande, ce qui explique pourquoi l'anglais est plus apprécié par les Thaïlandais que le français. Ce dernier est plutôt considéré comme un atout supplémentaire mais non comme quelque chose d'obligatoire. Et cet atout assure un merveilleux avenir.

- ❖ La capacité de communiquer en français met le sujet parlant en valeur. On dirait que savoir plusieurs langues représente en Thaïlande une mode plus qu'un besoin pratique. Dans un contexte monolingue, les Thaïlandais n'ont pas besoin de changer de langue pour se faire comprendre comme les Suisses ou les Belges. Néanmoins, savoir parler des langues étrangères témoigne d'une bonne éducation de la personne, de son statut social, de son intelligence. Avec cette personnalité, cet individu sera socialement respecté, accepté et estimé par les autres.

- ❖ L'admiration pour la culture des autres concerne plutôt l'intérêt intellectuel. Il ne s'agit pas d'un besoin social, mais d'un plaisir individuel. En Thaïlande, où l'expansion de la vie culturelle des Français est très modeste, le français n'est donc visé comme but principal par les Thaïlandais ni pour connaître la civilisation française, ni pour découvrir le côté social des Français, ni pour comprendre la littérature française ou pour éprouver du plaisir grâce à l'art de la France. Tout cela éveille encore moins d'intérêt chez des Thaïlandais ayant peu de contacts avec la France, sa langue et son peuple.

❖ En somme, le français apporte aux Thaïlandais francophones plus d'utilité pratique que de plaisir intellectuel. C'est la raison pour laquelle l'effort fourni pour susciter un intérêt pour la culture française chez les apprenants thaïs ne semble pas pouvoir activer leur motivation dans l'apprentissage du français. La compétence linguistique et la compétence de communication sur le plan professionnel occupent toujours une place importante dans les objectifs de la didactique des langues en Thaïlande.

En général, les maîtres de français savent très bien comment motiver leurs étudiants, car le français est réputé pour sa difficulté. Des activités parascolaires sont organisées en vue de lutter contre la passivité des élèves. La projection de films français, de diapositives ainsi que la réalisation d'expositions sur l'actualité française confirment l'intention des enseignants de donner une image réelle et vivante de la France contemporaine.

Pour terminer, nous aimerions énumérer les stratégies que 86 enseignants de l'école secondaire en Thaïlande emploient afin de faire évoluer les motivations de leurs élèves : l'utilisation de documents authentiques (89,5%), l'utilisation d'autres supports (72%), la création d'un club français (52,5%) et l'invitation de professeurs français (29%).

Outre la mise en valeur intellectuelle et culturelle de la langue française, il reste encore d'autres stratégies de motivation à mettre en œuvre : perspectives professionnelles apportées par la présence économique française croissante dont témoigne le nombre toujours très important aussi bien d'hommes d'affaires que de touristes francophones, possibilités d'accès à des études supérieures de haut niveau en Thaïlande comme en France... Et la découverte de la valeur du français peut se réaliser à condition qu'elle soit guidée par un enseignant talentueux.

2.5.3 Représentations sociales

Très peu de Thaïlandais ont l'occasion d'effectuer un voyage en France à titre personnel en raison du prix élevé du transport et du séjour. S'étant constituées dans un contexte scolaire ou à travers la publicité, les images de la France et des Français, pour la plupart des apprenants thaïlandais, sont quelquefois loin de la réalité, plutôt abstraites ou purement publicitaires. Afin de combler ces lacunes, des bourses sont annuellement attribuées par la France tant aux étudiants qu'aux professeurs de français. Pourtant, il reste encore une majorité d'entre eux qui n'est jamais allée dans un pays francophone, qui parle rarement à des natifs français et qui s'informe peu de l'actualité française.

Dans un pays asiatique comme la Thaïlande, la France jouit d'un grand prestige. Il paraît que ce qui frappe en premier lieu, pour certains Thaïlandais, c'est toujours l'appréciation de l'esthétique du français : une belle langue, riche, classique et mélodieuse. On entend souvent de jeunes Thaïlandais dire qu'ils ont choisi le français parce qu'ils l'aiment, tout simplement. L'amour qu'ils portent à cette langue peut s'expliquer plus précisément par des réponses stéréotypées du genre : le français est une langue de culture, réputée pour sa sonorité, ses subtilités, ses nuances et sa précision. Ou ses qualités de logique et de clarté du raisonnement. Ces jugements esthétiques sur la langue impliquent en fait des jugements qualitatifs sur le pays et ses habitants. La richesse culturelle de la France est une des raisons de valorisation de la langue.

Certains associent cette langue aux plaisirs constituant la qualité de la vie : la bonne chère, les monuments célèbres et les parfums renommés. L'abondance de belles images reflétant le charme de Paris, la mode des Parisiennes, la célébrité des produits de beauté, la popularité du vin et du fromage, tant dans les manuels scolaires que dans les pages publicitaires, constitue une représentation de la France. La Tour Eiffel demeure, depuis longtemps, l'emblème de la France aux yeux des Thaïlandais.

Ce que les élèves connaissent vient des livres et du discours de leurs enseignants. Pour le dire autrement, le manuel leur fournit des renseignements sur l'autre. Ils établissent des rapports entre la fiction du manuel et leur imagination inspirée par les mass médias. C'est de cette manière qu'ils développent leur vision de la culture cible et qu'ils décodent ce qu'ils apprennent en fonction de leur propre expérience du monde, influencée en grande partie par leur contexte d'origine. Il nous semble évident que l'image dominante de la France et de son peuple dans la perception de l'apprenant dans un pays comme la Thaïlande, où la présence de la France est peu marquée, est une image figée et stéréotypée. Il est aussi frappant de noter que l'image 'scolairement' concrétisée se construit en grande partie à travers une activité écrite, à savoir des textes, des articles, des compositions autant dans le manuel que dans des revues. Cette prédominance de l'écrit résulte en fait d'un contact indirect avec le français dans le cadre du milieu éducatif alloglotte. De ce fait, l'image publicitaire qui domine dans la vision de l'apprenant thaï risque de transformer l'image réelle de la France en une image prestigieuse.

Très consciente de ce problème, l'Ambassade de France en Thaïlande, en coopération avec le Département d'éducation générale, instaure des programmes pédagogiques sous forme de séries d'émissions à la radio et à la télévision, en vue de mieux faire connaître le français et les Français. L'animateur fait écouter des chansons françaises, montre des interviews ou des documents d'actualité, etc.

N'ayant pas mené nous-même une étude approfondie sur l'impact des canaux à travers lesquels les apprenants établissent le contact avec le français, il semble utile de faire part de résultats d'autres chercheurs.

Une étude récente du BCLE en Thaïlande fournit certains éléments qui nous semblent pertinents pour la compréhension du milieu éducatif. D'après le questionnaire que le BCLE a distribué à un certain nombre d'apprenants (130 étudiants et 106 élèves ont répondu), nous trouvons que, en ce qui concerne la possibilité d'entendre parler français, 71,5% des étudiants la trouvent à l'université ou dans les mass médias et 77,5% des élèves du secondaire, en priorité à travers la télévision et la radio. Seulement 5% des élèves ont l'occasion de communiquer en français à l'école. Cela nous amène au point suivant, le contact direct avec le français : 17% des étudiants et 8,5% des élèves entendent parler français lors de rencontres avec des francophones ; 34% des premiers et 26,5% des derniers lors de voyages.

Concernant les émissions de télévision, *Destination France* et *Rendez-vous à l'annexe* réalisées par le BCLE, seulement 5,5% des élèves et 6% des étudiants les suivent souvent. En revanche, 22,5% des premiers et 27% des derniers ne les regardent jamais. De surcroît, 0,5% des élèves et 6% des étudiants ont souvent l'occasion de parler à des francophones ; au contraire, 71% des élèves ne l'ont jamais et 67,5% des étudiants rarement. A cet égard, les représentations de la nation et du peuple français restent superficielles, non seulement chez les débutants en français (élèves), mais également chez les apprenants avancés (étudiants et enseignants).

Dernière remarque : les préjugés favorables ou défavorables à l'égard de la langue sont, dans bien des cas, liés à l'accès qu'elle offre ou non au monde du travail. L'affectivité attachée au français ne peut pas dissimuler cette vérité : l'emploi de la langue n'est répandu qu'en Europe, au Canada et dans quelques pays africains. La France contemporaine est peu représentée en Thaïlande. Elle joue un rôle secondaire en de l'Asie du Sud-Est, économiquement et politiquement parlant. Ces réalités ralentissent la volonté du public thaï, voire l'envie de mieux connaître le pays et la beauté de la langue de Voltaire. Le fait que les études françaises peuvent favoriser une formation personnelle, à savoir la créativité, l'autonomie, l'esprit critique, ou plus concrètement ce que peut apporter le français en tant que voie d'accès aux démarches intellectuelles, scientifiques et technologiques propres à l'Hexagone, reste à découvrir pour les étrangers et certainement pour les Thaïlandais. En réalité, l'emploi du français en Thaïlande s'accroît, mais son importance reste marginale. Relativement à son utilité en milieu thaï, les élèves de la province et ceux de Bangkok s'expriment d'une manière différente. Selon Simon (1988), le français est beaucoup moins important aux yeux des élèves de Bangkok que pour ceux de la province, étant donné que ces derniers ont plus d'occasions de communiquer avec des touristes français qui visitent leur région. A Bangkok, les élèves ont plutôt le privilège d'être en contact avec le français des mass médias (à travers les émissions de radio et de télévision). Nous pouvons cependant inventorier quelques avantages appréciables de la connaissance de cette langue : une bonne maîtrise du français permet la poursuite d'études avancées ; son apprentissage favorise l'ouverture à un monde différent ; l'étude du français, comme celle d'autres langues, développe l'intelligence ; un diplôme en français donne accès à un emploi.

2.5.4 Difficultés présentes dans l'apprentissage du français

Par rapport à l'anglais, première langue étrangère, le français est considéré comme beaucoup plus difficile, plus complexe et moins avantageux. Le fait que cette troisième langue, apprise plusieurs années plus tard, est connue uniquement par les intellectuels ou les lettrés, provoque facilement, au fil du temps, son abandon.

Regardons la synthèse des difficultés (130 étudiants + 106 élèves) effectuée par le BCLE.

Difficulté majeure du français	Elèves	Etudiants
Lire	30%	23%
Parler	29%	28,5%
Ecrire	16%	26%
Suivre une conversation	14%	7,5%

D'après ce tableau, au secondaire, il semble que l'élève ait de la peine surtout en lecture et en conversation, plus qu'en expression écrite et en compréhension orale. Cela est dû au fait que la plupart des leçons sont consacrées à la compréhension écrite et à la pratique de dialogues imaginés. Nous avons déjà cité la rareté des occasions pour l'élève d'entendre le français, il considère donc comme accessoire le problème de suivre une conversation. Pareillement, avec la nouvelle méthode audio-orale, les pratiques mettent l'accent sur l'oral plus que sur l'écrit ; l'élève doit rarement composer en français. Le manque de pratique et de méthodologie de la dissertation, la faiblesse des connaissances, l'insensibilité à la mentalité française pourraient, pendant des études supérieures, accentuer la difficulté à rédiger des travaux en langue française.

Quand on observe le cas des étudiants, on trouve que la production pose plus de handicaps que la compréhension. L'apprenant estime les expressions orale et écrite particulièrement difficiles parce qu'il est obligé de converser en français, ainsi que de rédiger des rapports ou des rédactions en langue cible durant ses études de licence. Quant aux compréhensions écrite et orale, la lecture soulève plus de problèmes que l'écoute.

D'anciens apprenants déclarent qu'ils ont rencontré un grand nombre de difficultés linguistiques dans l'utilisation du français, à l'écrit comme à l'oral. Les Thaïlandais qui ont séjourné en France ont perçu la compréhension et l'utilisation d'une terminologie spécialisée, la participation aux examens, aux séminaires et la rédaction de devoirs écrits, comme aussi problématiques que l'interaction sociale quotidienne. La difficulté de cette dernière se situe, en particulier, au niveau de la compréhension conversationnelle en français familier ou dans des situations difficiles, où il faut argumenter, discuter ou raisonner.

2.6 Le français à l'école secondaire

Selon le ministère de l'Education (avril 1997), la Thaïlande compterait 256 écoles secondaires publiques dispensant le français, dont 98 à Bangkok et 158 dans d'autres provinces, ce qui représente 11,33% du total des écoles publiques du pays. Notons au passage que sur 33 écoles secondaires privées offrant des cours de français, 28 se trouvent à Bangkok.

2.6.1 Programmes d'études

☐ Cours offerts aux élèves de lettres au deuxième cycle du secondaire⁴⁰

Pendant trois ans, les élèves de lettres doivent suivre six cours principaux et un certain nombre de cours complémentaires dont ils choisissent la matière. Les six cours obligatoires ont pour but de faciliter la poursuite des études supérieures. Les cours complémentaires de français fonctionnel, comme celui du tourisme ou du secrétariat, notamment offrent une bonne base à la vie professionnelle. En 3^e année, l'élève doit choisir, en plus, de deux à huit séances hebdomadaires par semestre.

☐ Cours de français destinés aux élèves de sciences⁴¹

Les cours de français à orientation scientifique sont offerts aux élèves des domaines scientifiques en tant que matière à orientation professionnelle. Cette option libre est possible pour une durée de un, deux ou trois ans. Cependant, l'apprentissage pendant deux ans est conseillé par le Bureau des inspections.

2.6.2 Manuels scolaires

Au niveau débutant ou avancé, l'enseignement du français en Thaïlande s'est basé sur les méthodes de français langue étrangère suivantes :

1955-1969	- Mauger Bleu, En France, A Paris
1970	- Voix et Images de France
1973	- De vive voix
1975	- La France en direct
1981	- La France en direct (nouvelle adaptation)

De nos jours, il existe quatre manuels scolaires officiellement approuvés par le ministère de l'Education :

1. *Le Français Élémentaire* de G. Mauger et G. Gouguenheim
2. *La France en direct* de Guy Capelle
3. *La France en direct* (nouvelle Adaptation pour la Thaïlande)
4. *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* de G. Mauger

⁴⁰ La description des cours se trouve en Annexe 3.

⁴¹ La description des cours se trouve en Annexe 3.

Ce genre de manuels, d'après la définition de H. Besse (1995 : 101), n'est qu'« un simple livre scolaire ou un ensemble pédagogique plus complexe faisant appel à des auxiliaires, par exemple audiovisuels. » Un manuel est donc mis à la disposition de l'enseignant et de l'apprenant pour les aider.

Besse explique qu'une méthode pourrait être caractérisée « comme un ensemble discursif raisonné, partant plus ou moins cohérent, d'hypothèses (...) visant à organiser les débuts de l'enseignement/apprentissage des L2 en une combinaison de techniques reproductibles, combinaison dont on suppose qu'elle est plus efficiente que d'autres pour atteindre certaines finalités qu'on prête à cet enseignement/apprentissage » (ibid.). Une méthode est ainsi un assemblage abstrait de propositions, de procédés et de procédures servant à expliquer comment enseigner/apprendre les L2. Cet auteur distingue clairement un manuel d'une méthode en précisant que « le premier porte nécessairement sur une seule L2, alors que la seconde est, en principe, applicable à différentes L2, même quand la méthode a d'abord été élaborée à propos d'une langue particulière » (ibid.).

Il convient de noter ici que notre réflexion ne s'articule pas autour de la problématique suivante: quels sont les décalages entre discours méthodologiques et pratiques ?, question importante qu'on ne peut pas traiter dans cette étude. Notre objectif est plutôt de décrire, d'un point de vue essentiellement méthodologique, l'évolution des méthodes et des manuels mis en application dans la didactique des langues. Reste à spécifier la notion de méthodologie. Selon Besse (1995 : 103-4), la méthodologie est réservée à « l'étude plus ou moins raisonnée des méthodes et des manuels, il s'agit donc d'un méta-discours portant sur les discours constitutifs de ces deux niveaux afin d'en intégrer, dans une visée scientifique, les options et propositions dans des constructions intellectuelles plus générales, plus systématiques et mieux articulées aux sciences connexes de la didactique des langues ». Puisque la méthodologie constitue une des composantes essentielles de la didactique des langues, et afin de mieux dégager la spécificité des divers méthodes et manuels de langue seconde, nous consacrerons la partie suivante à la description, sur le plan historique, des méthodologies de l'enseignement/apprentissage du français.

2.6.3 Les méthodologies d'enseignement des langues étrangères

2.6.3.1 La méthodologie naturelle

La méthodologie dite naturelle est sans doute la plus ancienne, la plus favorablement pratiquée à l'extérieur de la classe. Historiquement, elle a été appliquée, pendant des siècles, à l'enseignement de langues étrangères à des esclaves, des domestiques, des précepteurs. Le but était de leur faire acquérir une compétence langagière que possédaient des natifs de la L2. Cette méthodologie insiste sur l'emploi régulier de la langue apprise, sur le séjour linguistique dans le pays où elle est pratiquée et sur l'échange langagier entre un professeur et un seul élève (tandem).

La méthodologie naturelle se fonde sur la manière naturelle dont l'enfant acquiert sa langue maternelle. Sans explications grammaticales, sans aucune traduction, l'enfant apprend à travers de multiples interactions avec son entourage. La pratique dans un authentique bain linguistique est considérée par la méthodologie naturelle comme une condition obligatoire dans l'apprentissage des L2.

2.6.3.2 La méthodologie traditionnelle ou grammaire / traduction

Cette méthodologie est née dans le but d'enseigner les langues mortes – latin et grec – langues de culture. L'enseignement ne vise plus seulement la culture générale, voire la littérature, mais davantage à développer les facultés de raisonnement et d'analyse. Il s'agissait donc de lire et d'écrire la langue cible pour accéder aux ouvrages littéraires.

Depuis que le français a été introduit comme langue étrangère à option à l'université thaïlandaise au début du siècle, la méthodologie dite traditionnelle, bilingue ou grammaire/traduction, où les traductions d'application de règles ou de paradigmes grammaticaux conservaient un rôle essentiel, mettait le poids sur les activités écrites et constituait le premier choix méthodologique. *Cours de langue et de civilisation françaises* était choisi comme manuel. On cherchait avant tout à développer les facultés intellectuelles des apprenants en accordant une grande importance à la mémorisation des règles de la langue, à la réflexion métalinguistique⁴² et à des activités centrées sur la lecture, la traduction dans la langue littéraire. L'application des connaissances s'appuyait plus sur l'explication de normes grammaticales que sur la pratique du

⁴² La réflexion métalinguistique de l'apprenant est au sens de Berthoud « une opération subjective, non sur une 'objectivité', mais sur le produit d'une subjectivité » (1982 : 154). Les énoncés sont la trace d'une activité d'appropriation d'un système de signes.

discours. De ce fait, les apprenants étaient censés obtenir une meilleure performance à l'écrit qu'à l'oral.

Les différents plans d'études commençaient tous par la grammaire et conservaient la traduction comme procédé d'enseignement/apprentissage. L'enseignement comprend aussi l'explication des règles grammaticales, la traduction mot à mot et les équivalences interlinguales (entre langue 1 et langue 2). Cette approche demande à l'enseignant une connaissance parfaite, tant théorique que pratique, des deux langues. Au niveau théorique, cela concerne les règles grammaticales et sur le plan pratique, la traduction. Dans ce cas, être natif de la langue à enseigner ne suffit pas, il faut également être bilingue, même partiellement.

Depuis son apparition en Europe à la fin du XVIII^e siècle, la méthodologie traditionnelle est devenue dominante pour l'enseignement des langues vivantes. Elle a connu son plein épanouissement au XIX^e siècle et a été utilisée jusqu'à la première partie du XX^e siècle. A cette époque-là, on a trouvé qu'elle ne suffisait pas pour développer la compétence en langue seconde étant donné qu'une bonne connaissance des règles n'est pas une condition suffisante pour l'usage correct de la langue et que l'équivalence imparfaite entre deux mots de deux langues provoque bien souvent un chevauchement sémantique qui est parfois révélateur d'une mauvaise interprétation. D'ailleurs, l'accent principal de cette méthode, qui porte sur la pratique d'une langue écrite soignée et sur la recherche d'effets littéraires, ne favorise évidemment pas la production orale, une autre compétence langagière essentielle.

2.6.3.3 La méthodologie lecture - traduction

Différente de la précédente, cette méthodologie n'enseigne pas, dès le départ, les règles de grammaire de la langue seconde. Les explications grammaticales se font à travers la lecture de textes étrangers présentés sous forme originale ou adaptée et par l'intermédiaire de textes traduits en L1 fournis par l'enseignant, et ce une fois l'apprenant suffisamment familiarisé avec la langue.

La méthodologie lecture – traduction, utilisée par une équipe pédagogique anglo-saxonne durant les années 1920 sous le nom de méthode par la lecture (*reading method*), accorde surtout de l'importance à l'aptitude à lire des textes étrangers. Actuellement, cette méthodologie s'applique à l'enseignement de langues de spécialité telles que le français fonctionnel ou *English for Special Purposes*. Il s'agit de développer une compétence de lecture de textes en L2 relevant de la spécialité ou des intérêts spécifiques du public visé.

La façon de subordonner les explications grammaticales à la pratique de textes écrits a soulevé beaucoup d'objections quant à cette méthodologie, en particulier de la part de la méthodologie grammaire – traduction qui juge primordial l'enseignement méthodique de la grammaire de la L2. La traduction littérale intralinéaire des textes étrangers et le procédé de transparences (calques lexicaux) ont aussi reçu des critiques étant donné les interférences linguistiques aboutissant à des erreurs.

2.6.3.4 La méthodologie directe

Au vu du développement rapide des moyens de communication et de la multiplication des contacts et des échanges internationaux dans la seconde moitié du XX^e siècle, communiquer dans la langue de l'autre est devenu un but primordial dans l'apprentissage des langues étrangères. La langue n'est plus seulement « un instrument de culture littéraire ou de gymnastique intellectuelle », mais aussi « un outil de communication » (Puren 1988 : 97).

L'évolution des besoins sociaux et de la fonction sociale assignée en priorité à l'enseignement des langues étrangères a donc provoqué l'apparition d'un nouvel objectif – dit pratique – de maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. Prenant son essor en Europe dans la seconde moitié du XX^e siècle, la méthodologie directe posait une nouvelle approche méthodologique systématiquement opposée à la méthodologie traditionnelle de grammaire/traduction considérée comme insuffisante pour développer une compétence de communication en L2. Dans cette approche, la langue étrangère est apprise sans l'intermédiaire de la traduction en langue maternelle. Cette méthodologie est « directe » dans le sens où les réalités référentielles sont acquises directement en L2, sans traduction vers une équivalence en L1 comme dans l'approche « indirecte » traditionnelle. L'interdiction de l'utilisation de la langue maternelle a pour objectif d'amener l'élève à s'exprimer directement, sans traduction mentale, de penser directement en langue étrangère.

« Ce principe direct, en effet, ne se réfère pas seulement dans l'esprit de ses promoteurs à un enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français, mais aussi à celui de la langue orale sans passer par

l'intermédiaire de sa forme écrite et à celui de la grammaire étrangère sans passer par l'intermédiaire de la règle explicite. » (Puren 1988 : 95.)

Ainsi les apprenants sont placés en contact direct avec L2, sans intermédiaire entre L2 et les réalités du monde, dans des conditions d'acquisition aussi naturelles que celles de l'apprentissage de leur langue maternelle. Apprendre une langue pour la parler a donc imposé un nouveau concept de l'enseignement du français en Thaïlande. On a supposé que placer les apprenants dans un bain de langue naturel sans intervention de L1 pouvait conduire à un développement complet de leur compétence de communication en L2. Cette démarche pédagogique correspond aux nouveaux besoins de communication orale. C'est la première méthode qui porte réellement sur l'oralité interactive des langues vivantes.

Néanmoins, dans la réalité, la traduction d'une équivalence entre deux langues est fortement maintenue par les élèves étant donné qu'ils n'acquièrent pas encore une compétence de bilinguisme. C'est la raison pour laquelle ils ont toujours besoin de mots dans la langue maternelle qui sont les plus proches de la forme étrangère. D'ailleurs, dans le contexte thaï, le manque de pratique quotidienne de la langue étrangère suite à l'éloignement géographique de la France et ne favorise pas l'objectif de communication du programme scolaire. Les cours de français, à raison de cinq à six heures par semaine, ne peuvent pas amener les élèves à tenir une conversation en français. Ainsi, la méthodologie directe, dans laquelle l'idéal reste l'interaction verbale avec des natifs de la langue apprise, n'a pas bien fonctionné dans un milieu alloglotte comme la Thaïlande où le français n'a que le statut de langue étrangère. Enfin, comme dans l'approche traditionnelle, l'enseignant continue à accorder plus de place à la compréhension qu'à la production.

2.6.3.5 La méthodologie audio-orale

La méthodologie dite audio-orale a connu un grand rayonnement aux Etats-Unis entre 1950 et 1965, date à laquelle elle a été introduite en France. Elle s'appuie sur la linguistique structurale et la psychologie behavioriste, en particulier sur les expériences de Skinner. Elle s'inspirait de deux pratiques didactiques : l'une menée par des linguistes très connus comme L. Bloomfield, E. Sapir et F. Boas, portant sur l'enseignement des langues indiennes ; l'autre connue sous le nom de méthode de l'Armée (*The Army Method*) et entreprise pendant la Seconde Guerre mondiale, dont le but était de former des spécialistes de langues pour travailler sur les champs de bataille.

Les auteurs de cette méthodologie ont essayé de montrer qu'il était possible d'acquérir des compétences de réception et de production en L2 sur une courte période. Dans cette approche, la langue étrangère est présentée à travers des dialogues enregistrés sur bande magnétique. Dans chaque dialogue apparaît une structure de départ qui servira de modèle à l'apprenant pour composer de nouveaux énoncés par de simples opérations de substitution ou de transformation.

Une telle forme d'apprentissage semble bloquer le fonctionnement naturel de la communication. Les techniques de substitution ou de transformation à partir de la phrase qu'on nous adresse constituent plutôt une manipulation de la langue qu'une communication en langue concernée. En outre, la répétition des exercices structuraux (*patterns drills*) pendant des heures entraîne l'ennui. Par ailleurs, le refus de toute explication, relevant de l'idée de l'automatisme de l'apprentissage d'une langue, et la quantité limitée du vocabulaire introduit, ne permettent pas une acquisition plus étendue.

2.6.3.6 La méthodologie audiovisuelle (S.G.A.V.)

Dans les années 1960 et 1970 est apparue en France une nouvelle méthodologie dont l'objectif prioritaire était centré sur l'acquisition de la langue parlée en usage. La cohérence de cette méthodologie était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le manuel *Voix et Images de France Premier degré* a été expérimentalement élaboré par le CREDIF (Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français) en 1958 en tant que première méthode structuro-globale audiovisuelle (S.G.A.V.) de FLE. Cette méthode résulte de la coopération entre une équipe de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et celle de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb, d'où le nom « méthodologie Saint-Cloud-Zagreb ».

Le manuel *Voix et Images de France* a été élaboré dans l'idée d'amener les élèves à pratiquer oralement les mots que les natifs utilisent fréquemment dans leur vie quotidienne. Les leçons se présentent sous forme de dialogues que les élèves peuvent répéter et prendre comme modèle d'usage, en fonction d'une progression décidée à l'avance et non à travers la conversation enseignant - élèves comme dans la méthodologie directe. Selon Besse (1985 : 40), « la différence

avec la méthodologie directe est qu'au lieu de s'inscrire dans l'environnement immédiat de la classe, cette compréhension (des répliques des dialogues) s'inscrit dans un environnement fictif, simulé audiovisuellement. » Les dialogues de la méthodologie S.G.A.V. sont produits à partir d'enquêtes statistiques sur la fréquence relative des mots que les natifs de la L2 utilisent oralement dans leurs interactions quotidiennes. La L2 est présentée, aux niveaux phonétique et grammatical, en situation de manière à proposer une perception globale à l'apprenant, d'où le nom de « structuro-globale ». Les éléments des dialogues, sous forme d'exercices structuraux d'exploitation et de transposition, sont pris par l'apprenant comme une structure morpho-syntaxique de départ et seront réemployés dans des situations différentes pour que leur mise en fonction dans ces environnements différents aboutisse à une meilleure perception des régularités. De cette manière, l'accès aux règles grammaticales se fait à partir d'une pratique méthodique de leurs formes, sans explication explicite de l'enseignant.

Cette méthodologie invite l'apprenant à élaborer des conversations dans des situations conventionnelles : saluer, refuser, s'excuser, souhaiter, s'informer, etc. Il est intéressant de signaler que la façon de réutiliser le dialogue de départ, qui résume ce qui est en voie d'acquisition dans des situations diverses, mais stéréotypées, ne permet pas à l'apprenant de saisir d'une manière satisfaisante les énoncés réalisés dans un milieu extrascolaire entre les locuteurs natifs de la L2. C'est que la langue du manuel n'est apparemment pas la langue quotidiennement parlée par les natifs. Nombre de conditions de production et de réception, où se trouvent les locuteurs natifs, n'apparaissent pas dans les situations des manuels.

La projection d'images fixes associée à des images sonores enregistrées sur bande magnétique est la technique la plus typique de cette nouvelle méthodologie, dite « audiovisuelle ». « Le support sonore est constitué dans les cours audiovisuels par des enregistrements magnétiques, et le support visuel par des vues fixes (diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier floqué pour tableau de feutre » (Puren 1988 : 284). Les images servent de point de départ pour une compréhension sans l'intermédiaire de la langue maternelle. Le matériel (films animés ou photos) vise, d'une part, à compléter la matière de type linguistique et de l'autre, à fournir à l'apprenant des images actuelles, précises et riches d'informations sur la culture de la langue apprise.

Besse (1985 : 177) a résumé ainsi la mise en pratique de cette méthodologie : « Les pratiques recommandées par les manuels SGAV supposent, entre autres, que le professeur ait une bonne compétence en L2, proche de celle d'un natif ; que la classe ne soit pas trop nombreuse : au-delà de vingt étudiants, il devient difficile de faire participer tous les étudiants à un jeu de rôles ou à la production de paraphrases ; que le nombre d'heures de cours par semaine soit relativement important (au moins cinq à six) ; (...) que l'institution dans laquelle s'inscrit le cours permette que ces conditions soient réalisées et que l'évaluation admise par cette institution tienne compte du fait que sont d'abord développées la compréhension et l'expression orales ; que l'enseignant ait été formé à ces pratiques, qu'il adhère aux options qui les sous-tendent tout en se sentant libre de les interpréter selon son tempérament ; que les enseignants, enfin, acceptent ces pratiques, spontanément ou après discussion et négociation. »

2.6.3.7 La méthodologie communicative et cognitive

Cette méthodologie est apparue au début des années soixante-dix en réaction contre les méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Elle est connue sous plusieurs noms comme méthodologie fonctionnelle, notionnelle-fonctionnelle, communicative, interactionnelle et cognitive. Le terme 'cognitif' largement utilisé aux Etats-Unis révèle l'idée que l'élève doit contrôler sa réflexion sur ce qu'il apprend. Basée sur les travaux en linguistique appliquée, l'approche communicative s'appuie sur la notion de *compétence de communication*, terminologie introduite par Hymes par contraste avec la *compétence linguistique* de Chomsky. A partir de cette nouvelle notion, les linguistes analysent la langue en termes d'actes de parole, et pas simplement en tant que code abstrait. Apprendre une langue ne suppose pas seulement apprendre les mots et la syntaxe, mais pour pouvoir exécuter des actes de langage dans une langue il faut encore connaître les facteurs qui conditionnent le succès de leur usage. La langue doit donc s'acquérir en situation. Il s'agit d'apprendre à utiliser des énoncés en fonction de leur sens et de leur rôle et de savoir les employer dans les bonnes circonstances.

Cette méthodologie tente d'habituer l'apprenant à l'usage de la langue enseignée sous forme de communication aussi naturelle que possible dans cette langue dès le début de l'apprentissage. De là provient l'effort d'inciter les élèves à interagir en L2 le plus souvent possible ; d'où l'emploi de l'épithète 'interactionnel'. Par ailleurs, cette approche essaie de concevoir les cours en fonction de l'intérêt et des habiletés souhaitées des apprenants. Ces derniers devraient travailler sur une langue qui à la fois réponde à leurs besoins et corresponde à la langue réellement utilisée. La progression de l'enseignement est centrée sur le public visé non sur

la matière à enseigner. L'élaboration des dialogues et la fréquence morpho-lexicale se réalisent de façon à répondre aux attentes ou besoins de l'usager. Le terme 'fonctionnel' est ainsi lié à la préparation du contenu du cours supposé correspondre aux aspirations de l'apprenant. A ce propos, la présentation authentique de la langue seconde est proche de la langue employée par les locuteurs natifs, par exemple, des échantillons de messages entre natifs, et peut susciter auprès des non-natifs un intérêt et une motivation plus considérables.

Il est à noter également qu'une bonne connaissance de la culture et de la civilisation des natifs de la langue enseignée conditionne une partie importante du succès de l'enseignement de la langue par la méthodologie communicative et cognitive.

A la lumière d'un aperçu de sept méthodologies d'enseignement des langues, nous voyons qu'aucune approche n'est parfaite. Chacune d'entre elles constitue une combinaison de notions, de concepts, de méthodes, de techniques et de procédés qu'elle considère comme un ensemble de composantes théoriques assez efficace pour atteindre les finalités qu'on prête à l'enseignement. La méthodologie ou l'étude des méthodes n'est pas traitée de manière à distinguer une méthode d'une autre, mais à regrouper certaines d'entre elles qui ont des ressemblances dans un même courant didactique. La réflexion sur la méthodologie peut permettre aux didacticiens, auteurs de méthodes, enseignants ainsi que praticiens de langues, de s'adapter à l'évolution continue de la méthodologie. Nous en venons maintenant au point suivant : quelle méthodologie est donc actuellement mise en pratique dans l'enseignement du français en Thaïlande ? Connaît-elle le succès ou l'échec ? Pour quelles raisons ?

2.6.4 Méthodologie(s) d'enseignement du français langue étrangère au niveau secondaire de la scolarité thaïe

Dans les années 1970, la Thaïlande a connu la méthodologie audiovisuelle, estimée un des moyens les plus efficaces pour l'approche de la langue étrangère à partir de l'oral. Voici les objectifs visés par le Bureau des inspections pédagogiques pour l'enseignement du français au niveau secondaire⁴³ :

- 1) Pouvoir comprendre, parler, lire et écrire la langue simple de la vie quotidienne ;
- 2) Pouvoir comprendre et manipuler des structures grammaticales et des phrases apprises sans avoir fait de grammaire explicite ;
- 3) Pouvoir comprendre la culture du peuple ;
- 4) Former une base de connaissance de la langue qui permet une étude plus avancée.

En 1975, le manuel *La France en direct* a été introduit officiellement dans les classes secondaires. A partir de ce moment-là, ce manuel était largement répandu dans les cours de français. En 1981, on a décidé de donner la préférence à l'approche communicative. Ainsi, en 1981, *La France en direct* de Capelle a été modifié par le Bureau des inspections pédagogiques du Département de l'enseignement général du ministère de l'Education, en collaboration avec le Bureau d'action linguistique du Service culturel de l'Ambassade de France en Thaïlande, en vue d'adapter le fichier au contexte local et de répondre aux besoins du public. Soutenu et préconisé par le ministère de l'Education, *La France en direct* (nouvelle adaptation) est actuellement employé comme manuel principal à tous les niveaux des classes secondaires par cent pour-cent du corps enseignant de l'école publique. Ce manuel adapté souligne la réforme de l'objectif de l'Education nationale de 1981 et la politique linguistique du ministère qui mettent l'accent sur l'éducation scientifique et la professionnalisation.

⁴³ Ministère de l'Education, *Programme d'étude du français au niveau secondaire 1975*.

2.6.4.1 *La France en direct de Guy Capelle*⁴⁴

L'introduction de ce manuel au secondaire a rencontré beaucoup de problèmes. Cette nouvelle méthode avançait lentement à cause du manque d'enseignants qualifiés et du prix élevé de son application. Premièrement, les enseignants n'ont pas reçu une formation suffisante pour aborder la méthode audiovisuelle. Deuxièmement, les classes surchargées n'ont pas favorisé une approche communicative. Cependant, grâce à cette nouvelle méthode, l'élève est plus motivé du point de vue psychologique parce qu'il est encouragé à parler dès le départ. Il est indispensable de noter ici qu'en accordant une plus grande place à l'oral qu'à l'écrit, on diminue la qualité de rédaction en français. Toutefois, l'un des objectifs nationaux est la compétence écrite à un niveau élevé à la fin des études secondaires.

2.6.4.2 *La France en direct (nouvelle adaptation)*

Dans l'espoir d'avoir une méthode plus appropriée aux besoins nationaux et afin d'aider les enseignants à répondre aux exigences du nouveau programme d'études, une équipe comprenant des inspectrices thaïlandaises de français et des membres du Bureau d'action linguistique de l'Ambassade de France en Thaïlande a mis en circulation, en 1981, un nouveau manuel *La France en direct (nouvelle adaptation)*, en modifiant le contenu du manuel original. Le contenu du manuel adapté est relativement plus riche, notamment sur les connaissances lexicales, grammaticales et de civilisation. L'explication grammaticale, composée de nombreux tableaux grammaticaux et d'exercices structuraux, fait sa réapparition. Malgré l'accent mis sur la communication, l'aspect grammatical reste encore et toujours indispensable dans ce milieu. Aussi les concepteurs ont-ils ajouté dans le manuel quelques notions indispensables à une meilleure compréhension des élèves thaïlandais : renseignements sur la culture et le mode de vie des Français, documents authentiques sous forme d'images et de textes, micro conversations, exercices structuraux situationnels, etc. En dernier lieu, cette adaptation a introduit l'utilisation de la langue maternelle pour des explications nécessaires, méthode didactique opposée à l'aspect 'direct' de la méthode d'origine.

Le Département de l'éducation générale a imposé à l'ensemble des enseignants, dans la préface du cahier pédagogique, trois principes à observer : mettre l'accent sur les mots en usage actuel, donner de l'importance à la culture des Français et créer une atmosphère française.

2.6.4.3 *La civilisation française dans La France en direct (nouvelle adaptation)*

La France en direct ne contient pas simplement des leçons d'ordre linguistique, il vise aussi la diffusion de la culture de la France et des traits essentiels de la mentalité collective des Français. Cette sensibilisation à l'aspect culturel correspond à l'objectif culturel figurant dans les textes ministériels (Programmes d'études de 1960 et de 1975). Dans le premier, le ministère de l'Éducation constate la nécessité de faire comprendre comme il convient aux élèves la culture des natifs de la langue ; le deuxième vise une compréhension de la culture des natifs de la langue en fonction de l'âge de l'apprenant. Le Programme actuel d'études mis en place en 1981, présente une nouvelle politique d'enseignement du français : les élèves doivent comprendre et se rendre compte des différences culturelles entre français et thaïlandais.

Dans le manuel *La France en direct (nouvelle adaptation)*, les sujets de culture française se présentent de façon diversifiée. Le but principal consiste à préparer l'élève, à l'aide des savoir-faire culturels en général, à se débrouiller dans les situations difficiles auxquelles il pourrait être confronté. La panoplie de textes illustrés d'images, qu'il s'agisse de statistiques, de dessins humoristiques, de publicité ou d'articles de fond, favorise une meilleure intégration entre les dimensions linguistiques et culturelles. Des explications supplémentaires en langue maternelle

⁴⁴ Cette méthode utilise le matériel suivant : bandes magnétiques, dialogue, exercices structuraux, entraînement phonétique, films fixes, tableau de feutre, figurines, fichier d'utilisation, manuel, cahier d'exercices. Cette méthode est destinée aux débutants en français langue étrangère. Elle est constituée de 20 dossiers dont chacun comporte : un dialogue dans des situations variées ; une page d'entraînement phonétique : articulation, rythme et intonation, etc. ; des exercices d'exploitation : répondre aux questions, composer des phrases, imaginer le dialogue ; deux pages de « variations » illustrées par des images et des dessins ; un tableau de structures grammaticales qui résume les règles de chaque leçon. Ce tableau propose aux élèves les modèles selon lesquels ils peuvent construire d'autres phrases. Après cinq dossiers, deux pages de dessins muets sont intercalées. Ces illustrations conçues, soit isolément, soit en série, sont destinées à servir de point de départ à une révision du contenu des cinq dossiers précédents. Ce travail de révision est appelé « palier ». On demande aux élèves d'imaginer des phrases, de courts dialogues, de brèves narrations ou descriptions. La méthode prend en compte la pratique de l'oral en faisant pratiquer des sons, des liaisons et l'intonation. Au-dessus de chaque réplique du dialogue, se trouvent une transcription phonétique et une modulation. Les exercices proposés visent à apprendre à communiquer en répétant et en mémorisant des énoncés et à étudier le domaine linguistique : lexique, grammaire, orthographe et phonétique.

L'arrière-plan culturel de la méthode se compose de photos et de dessins. A la fin du vingtième dossier figurent des poèmes et des chansons.

sont fournies. En l'occurrence, la langue source intervient comme support dans l'enseignement. Le français n'est pas pris en considération en tant qu'outil d'apprentissage de la civilisation et de la communication. L'enseignement de la culture française s'oriente vers la transmission d'une information largement dictée par les manuels choisis, qui donnent une image très schématisée et stéréotypée de la vie. La méthode choisie consiste en grande partie à lire des textes accompagnés de questions et de réponses. L'élève doit mémoriser la matière en vue des examens.

Il faut avouer que l'apprentissage de langues étrangères dans un contexte alloglotte se heurte à des tas de problèmes, en particulier la distance culturelle. Il apparaît de plus en plus clairement que les obstacles à l'apprentissage tiennent bien souvent à des écarts d'ordre culturel : la différence des réalités socioculturelles, les différences au niveau des pratiques relationnelles et des systèmes de valeurs en vigueur dans les sociétés peuvent constituer, autant pour l'apprenant que pour l'enseignant, autant de problèmes potentiels, en particulier si l'enseignant n'est pas un locuteur natif de la langue enseignée. Ce dernier a besoin d'une connaissance directe et globale de la société dont il enseigne la langue et la culture, pour faire passer à ses élèves l'ensemble du message correctement. Et pour un étranger, l'apprentissage de la langue d'une autre société est également un acte d'insertion culturelle. Mais souvent, ce fait ne préoccupe pas autant qu'il le faudrait les enseignants de langues étrangères ; malheureusement, les enseignants thaïs ne sont pas des exceptions. Eux aussi s'occupent davantage de la transmission des notions linguistiques que des savoirs liés aux traits culturels. Quelle est l'origine de l'indifférence des professeurs thaïs de français envers l'enseignement de la culture française ?

Une remarque de valeur provient d'une recherche de T. Maichan (1986 : 115-116). Cette chercheuse rapporte que parmi les maîtres de langue dans les écoles publiques et privées, la plupart n'ont jamais fait de stage portant sur la civilisation. Cela pourrait être une cause d'échec dans l'enseignement des langues étrangères en Thaïlande. En outre, très peu d'enseignants voient l'importance de l'apprentissage des coutumes, des traditions, des mœurs ou des valeurs des natifs de la langue en question. Cela est dû aux faits suivants : tout d'abord, il n'y a pas assez de temps et l'enseignant pense que l'élève pourra étudier ces savoirs plus tard. Ensuite, le maître ne veut pas enseigner ce qui concerne la civilisation parce qu'il se rend compte qu'il en est incapable et qu'il ne connaît pas les méthodes pour harmoniser le cours de langue et celui de culture. Il se pourrait aussi qu'il n'ait tout simplement pas acquis une expérience suffisante.

Voyons une autre recherche, celle de K. Phuaknanphon (1985) sur le besoin d'élargir les connaissances en civilisation française des enseignants dans les écoles publiques de la région centrale du pays. Son travail révèle que parmi cent vingt enseignants de français, 93,3% ne sont jamais allés dans un pays francophone. 92,5% désirent s'informer, en plus, sur les fêtes françaises, 90,9% veulent connaître les sites importants et 88,3% préfèrent découvrir l'art culinaire français.

I. Kittiwattana (1993 : 246) examine les souhaits des élèves sur la connaissance de la France et des Français et rapporte que sur trois cents élèves questionnés, 55% veulent connaître des aspects de la vie, de la mentalité, des mœurs et du comportement des Français. 53,3% parlent de la vie quotidienne des Français, 20% s'intéressent aux sites touristiques importants et intéressants, 11,7% donnent de l'importance aux normes socio-langagières, 8,3% citent l'aspect gastronomique, 8% sont curieux quant à l'organisation de l'enseignement en France, 7,3% s'interrogent sur la géographie, l'histoire et l'environnement de la France. A notre avis, ces réponses manifestent étonnamment que l'élève a soif de connaissances et qu'il s'intéresse à découvrir le pays autant que son peuple sous tous leurs aspects. Ces résultats donnent également un aperçu des représentations que se fait ce public de la culture française. La plupart des élèves sont attirés davantage par les pratiques, valeurs et comportements français.

Nous touchons ici un point essentiel, à savoir que beaucoup d'enseignants ne se rendent pas compte de ces souhaits, ni de la relation inséparable entre langue et culture, facteur important dans l'apprentissage d'une langue. Ils croient que leur devoir est d'entraîner les élèves à résoudre les difficultés linguistiques pour elles-mêmes. Le souci de combler les lacunes grammaticales prend une place privilégiée dans les objectifs scolaires. Selon eux, celui qui apprend le français en Thaïlande ne risque guère, aussi longtemps qu'il est à l'école, de se trouver dans des situations difficiles, dues à la différence culturelle. L'usage du français se limite à la classe, l'interaction en langue étrangère se fait donc dans un contexte particulier où les Thaïlandais se parlent en français. De cette manière, la connaissance culturelle ne joue aucun rôle dans les processus de compréhension ou d'interprétation en code étranger.

Ainsi, puisque l'enseignant manque de formation culturelle en français, il est difficile pour l'élève d'acquérir une compétence culturelle dans le cadre scolaire, d'autant que le français au niveau débutant a pour but la poursuite des études supérieures et que l'objectif principal de l'éducation nationale au secondaire est la réussite au concours national d'entrée universitaire. Nous pouvons conclure que l'apprentissage des fonctionnements linguistiques est prioritaire. Cet avis est partagé par Kittiwattana (1993 : 255), qui relève la répartition des questions de type choix multiple dans l'examen écrit du concours national d'entrée à l'université : « 35% sur l'expression orale, 30% sur la compréhension écrite, 25% sur la grammaire, et 10% sur la civilisation française ». Il n'est pas étonnant que le maître porte plus d'attention à la pratique du français sur les plans oral, écrit et grammatical, qui produisent des effets bénéfiques immédiats, que sur celui de la culture qui apportera des avantages beaucoup plus tard.

D'ailleurs, compte tenu du manque d'expérience de la plupart des enseignants dans la matière à enseigner, les discussions ou les débats en classe sur les sujets culturels sont incolores, sans diversité. L'usage de la langue en contexte, les us et coutumes, les conventions, les pratiques langagières sont étrangers tant aux enseignants qu'aux élèves ; et les premiers doivent pourtant les transmettre aux derniers. La culture française est, en l'occurrence, abordée de façon marginale.

En somme, le fait que le professeur donne très peu d'importance à l'introduction des éléments culturels, que les leçons à ce sujet sont fort restreintes et qu'il n'y a pas assez de sources de recherche pour les autodidactes, produit des effets négatifs sur l'acquisition du savoir culturel par les Thaïlandais. Par conséquent, le problème de l'enseignement de la culture étrangère est tenu pour grave dans le système éducatif thaïlandais.

Cette question majeure, qui reste encore en suspens et plus ou moins négligée dans l'espace institutionnel, nous amène à la réflexion méthodologique suivante : la confrontation interculturelle qu'implique l'enseignement/apprentissage du français en milieu alloglotte, par exemple en Thaïlande, mérite de recevoir une priorité élevée. En Occident, la dimension interculturelle fait l'objet d'une réflexion et d'une valorisation privilégiée ; la didactique des langues étrangères privilégie de plus en plus l'aspect culturel. Il nous semble donc très dommage que le développement intellectuel à travers l'écart important entre les langues et cultures source et cible, dans le cadre d'apprentissage alloglotte, ne soit pas jugé prioritaire par les enseignants thaïs dans l'ensemble, simplement parce que les objectifs culturels et intellectuels représentent des buts lointains.

La non-priorité de la finalité culturelle, du point de vue des enseignants, risque de mettre en danger le futur de ceux qui apprennent une langue étrangère en contexte alloglotte. En fait, le français doit être une matière parmi d'autres servant à former l'esprit, à faire accéder à la connaissance du monde et à enrichir l'expérience personnelle. L'élève doit avoir la possibilité de construire sa compétence linguistique au sein de son univers culturel, même de nature monoculturelle, avant de s'exposer aux situations réellement bi- ou multiculturelles. Le maître a le devoir d'indiquer des exemples d'erreurs à éviter dans la culture cible et surtout d'informer sur les comportements ou les idées n'existant pas dans la culture source.

Les difficultés banales de l'enseignement d'une langue étrangère en contexte alloglotte proviennent forcément de choix inappropriés et de transferts culturels. La sélection et l'adaptation des actes de parole dans une culture inhabituelle, même pour des actes simples, comme saluer, se présenter, remercier ou refuser, apparaissent ardues quand elles sont opérées par des partenaires d'origines différentes. Prenons comme exemple une leçon sur la salutation ;

La France en directe (nouvelle adaptation), Cours : Français 1, Dossier : 1,

Leçon 2 :

On me présente

S'il (ou elle) me présente son mari, son ami, sa femme, son amie,

je dis seulement : Monsieur !...ou madame !...

je peux ajouter (sans plus) : Enchanté !

Je salue

Quand on se dit Vous Quand on se dit Tu

(on ne s'est jamais vu...) (entre jeunes qui se connaissent bien, par exemple)

- Bonjour Madame ! - Salut !

- Bonjour Monsieur ! - Salut Jean !

(ne pas dire : Bonjour, Monsieur (ne pas dire : salut Monsieur !)

Martin !)

A une deuxième rencontre, on peut ajouter :

- Comment allez-vous ? - Comment vas-tu ?
- Vous allez bien ? - Comment ça va ?

En se séparant (en prenant congé)

- Au revoir Madame ! - Salut !
- Au revoir Monsieur ! - A bientôt !

Microdialogue

Fonction et Message

Activité

- Bonjour (Bonjour 'Y') Deux élèves se saluent et se serrent la main

Tu vas bien ?

Oui, toi aussi ?

Très bien merci.

Converser en utilisant Figurines (guide
pédagogique pages 25-26)

- Bonjour (Ou Bonjour 'X')

Elève salue le professeur, ou les élèves

Monsieur se saluent

(Madame, Mademoiselle)

Variation I

Comment allez-vous ?

Ça va (bien) Et toi/ vous ?

Ça va (bien) merci.

Variation II

Comment ça va ?

Ça va (bien) Et toi / vous ?

Ça va (bien) merci.

L'ensemble de ces formules fournit aux élèves une recette de salutation toute prête à utiliser, c'est-à-dire savoir saluer une personne que l'on rencontre et se présenter à elle. Mais cette liste d'expressions sera utile à condition que chaque expression soit appliquée d'une manière adéquate à chaque situation d'interaction. Cela dit, le rituel d'interaction se compose d'une part des recettes verbales et de l'autre, de règles culturelles, capables de varier en fonction des contextes sociaux. Etant donné que les rituels conversationnels, la façon de prendre contact ou les mouvements ne seront pas identiques selon qu'on s'adresse :

- à un homme ou à une femme,
- à une personne plus âgée ou moins âgée que nous,
- à quelqu'un qui occupe soit dans la vie professionnelle, soit dans la vie sociale une place plus élevée ou moins élevée que la nôtre,
- à un ami, un parent, une simple relation ou à une personne qui nous est entièrement étrangère,

il convient de respecter certains usages, de savoir mettre habilement en application des usages (qui doit saluer le premier, qui doit tendre la main en premier), les ignorer risquant d'entraîner de regrettables malentendus.

Il est essentiel que ces usages fondamentaux sur lesquels reposent les recettes verbales soient simplifiés et expliqués aux élèves en même temps qu'ils apprennent les actes de parole. En fait, ce dont il faut tenir compte n'est pas seulement ce qui est dit, mais aussi comment on doit le dire. Pour cela, dans un cours de civilisation, l'enseignant ne doit pas parler de l'ensemble des principes ou des modèles sans tenir compte des anecdotes qui seront utiles dans la vie quotidienne. Effectivement, comme voie de découverte de la culture « cible », de petites histoires apportent beaucoup de valeur dans le sens où elles témoignent d'événements qui se sont passés dans la vie réelle et où elles pourraient susciter une réflexion interprétative.

Voyons un exemple : « un as en informatique, fraîchement débarqué de Silicon Valley où il n'avait sans doute pas beaucoup eu l'occasion de serrer des mains, arriva à mon séminaire l'air excédé », raconte Polly Platt (1997 : 33) « La semaine dernière, vous nous avez expliqué qu'il fallait serrer la main aux gens pour leur dire Bonjour, dit-il d'un air bougon. J'ai donc commencé à serrer la main de mon patron dès que je l'ai vu et j'ai recommencé une heure plus tard. Il m'a regardé d'un drôle d'air. La troisième fois, je l'ai carrément secouée. Il m'a regardé et m'a dit : "Mais James, on s'est déjà vu aujourd'hui." Je n'y comprends plus rien. » En France, on se serre la main le matin en arrivant au bureau et on se la serre à nouveau le soir avant de partir. Ne pas sacrifier au rituel de la poignée de main peut aussi donner lieu à des malentendus. Une Française responsable du personnel dit à Platt : « Chaque fois que Jack entre dans mon bureau, il oublie de me serrer la main. Je trouve cela terriblement sans-gêne et cela ne me donne pas envie de l'aider. » Jack explique sa raison à Platt : « Ah, c'est donc ça ! Je pensais qu'elle me trouvait trop entreprenant » (*ibid.* : 32-33).

De même, l'histoire du directeur anglais d'une banque en France se plaignant du fait que ses employés passaient pratiquement vingt minutes à se serrer la main chaque matin (*ibid.* : 32) témoigne clairement de règles culturelles qui ne sont jamais les mêmes d'une société à

l'autre. Cette connaissance est ainsi indispensable si l'on souhaite établir, sans heurts graves, de bons contacts avec les gens d'une autre société. C'est la raison pour laquelle l'enseignant de langue doit prendre en considération les petits détails, en parallèle les règles essentielles du savoir-vivre, de manière à ce que les enseignés puissent adapter d'une manière ou d'une autre ce qui est dit en classe aux situations qu'ils rencontrent hors classe et ainsi anticiper des situations difficiles, compétences indispensables pour maîtriser les difficultés et pour gérer les malentendus culturels. Outre cette méthode, les contacts directs et indirects entre natifs et non-natifs sont aussi d'une grande pertinence.

Il convient de préciser ici qu'en Thaïlande, où les Français sont peu nombreux, les interactions exolingues sont très rares. Parmi la population française, déjà minime, combien éprouvent l'envie de prendre contact, même temporairement, avec les habitants locaux et cela bien que le français soit une langue véhiculaire au bénéfice de ces francophiles ? De plus, les Thaïlandais, eux, gardent une attitude si réservée qu'ils n'osent pas solliciter l'aide des francophones natifs. Cette situation explique en grande partie pourquoi le contact des Thaïlandais avec la langue française se fait, malheureusement, dans des contextes assez restreints. En l'occurrence, le milieu scolaire reste manifestement le seul endroit où la diffusion des connaissances culturelles fonctionne de manière pertinente. Cela nous amène au point suivant : le contact indirect à travers l'emploi du matériel audiovisuel dans les classes. Cette pratique est non seulement possible mais souhaitable : il faut intégrer les documents audiovisuels à l'enseignement de la dimension interculturelle. On ne peut pas nier que le spectacle d'une interaction ne peut pas remplacer la participation à celle-ci. Pourtant, une série de spectacles présentée à la vidéo fournit l'occasion de faire entrer la culture quotidienne dans la salle de classe en même temps que la langue. De nos jours, Internet et les « pages web » constituent un nouveau média capable de couvrir l'actualité à côté de la presse, de la radio et de la télévision. Les explications et les commentaires de l'enseignant permettent à l'élève de percevoir des modes de vie, des attitudes, des façons de penser et de les interpréter du point de vue interculturel. Avant de visionner des films ou d'écouter des dialogues, l'enseignant et l'élève discutent des concepts clés et du vocabulaire qui seront rencontrés dans les activités. Dans ce cadre, la transmission des connaissances générales en langue cible peut éclaircir des points difficiles dans les leçons. Une autre forme possible de contact plus réel, plus attrayant sont les rencontres avec la communauté francophone locale : non seulement la communauté française, mais également les communautés canadiennes, suisses, belges, etc., dont la langue maternelle est le français. De ce fait, les cultures francophones peuvent être reconnues dans leur diversité. Et le contact avec ce qui est différent devrait activer la curiosité de l'apprenant.

2.6.4.4 La France en direct et les problèmes de contenu dus aux différences socioculturelles

Dans la méthode adaptée, la comparaison entre la culture thaïe et celle de la France s'accroît d'une manière remarquable. A cet égard, C. Pitaktham Supavej (1986 : 53) écrit : « *les concepteurs de la méthode adaptée sont convaincus que la découverte de la civilisation française, à travers l'enseignement de la langue, serait de nature à motiver l'apprentissage en faisant appel à une curiosité naturelle chez les jeunes pour les formes de vie différentes des leurs.* »

Par la consultation de ce manuel les élèves thaïlandais ont l'occasion d'apprendre un certain nombre de rites sociaux français. D'un côté, c'est une grande chance pour ces jeunes de connaître des rites sociaux différents des leurs. De l'autre, il apparaît assez nettement que la différence constitue une source d'incompréhension, de surprise, de choc et de lassitude, surtout pour des jeunes qui ne connaissent encore que très peu de manières diverses d'interpréter les réalités du monde.

On dirait que malgré les nombreuses difficultés d'interprétation de la culture étrangère, la pluralité des réalités socioculturelles favorise la curiosité de l'individu pour un autre mode de vie. Cela explique également le choix du français pour la plupart des Thaïlandais, comme il apparaît dans l'observation suivante de S. Malikul (1984 : 247) : « *les Thaïlandais, après avoir appris le français, apprécient mieux la France et les Français.* » Pourtant, avant de parvenir à ce stade, les apprenants sont touchés par des phénomènes d'incompréhension et des écarts d'ordre culturel. Cette opinion est notamment confirmée par I. Kittiwattana (1990 : 105), qui consacre un paragraphe au point de vue des enseignants thaïs de français concernant la culture française. Selon eux, la différence entre la langue cible et leur langue est évidente dès leur premier apprentissage du français en Thaïlande. L'auteur cite l'exemple « *d'une différence d'ordre gastronomique selon lequel deux enseignantes thaïes ne pouvaient pas imaginer que le Français consommait du pain, en*

exclusion du riz, à ses repas. Une autre était très étonnée quand elle a appris que le Français mange des escargots et les considère comme un des plats recherchés tandis que les escargots en Thaïlande ne sont pas comestibles et elle vient d'apprendre que les escargots de France ne sont pas de la même espèce que ceux de la Thaïlande ; d'ailleurs ils sont délicieux. » Une partie de la thèse du même auteur (1993 : 135-136) est consacrée à la description des chocs culturels subis par les enseignants de français. Selon le chercheur, le fait de « se dévêtir pour le contrôle médical » est un des actes les plus choquants (74,4%). En deuxième position, vient le fait de « s'embrasser dans les lieux publics » (64,8%). Une troisième critique concerne « la ségrégation des personnes âgées et leur isolement dans les maisons de retraite » (49,5%). Le fait d'« avoir des discussions à table au cours de repas interminables » se situe en quatrième position (48,7%). « La pratique des congés payés de cinq semaines par an pour tout le monde » occupe la cinquième place (44,6%). En dernier lieu, « l'union libre » représente un phénomène culturel frappant pour 43,5% des sujets interrogés. Le même problème de la compréhension de la culture française est également observé par P. Thipkong (1994 : 35). Cette dernière souligne l'importance de vivre en France pendant un certain temps, de s'approcher des Français pour mieux les connaître. L'auteur note que « bien que l'explication de la civilisation soit faite en langue maternelle dans le fichier du maître, l'ambiguïté reste ». Et si l'enseignant n'arrive pas à combler des lacunes relatives aux écarts culturels, comment pourrait-il réussir à faire percevoir aux élèves les implicites culturels existant dans les leçons ?

Dans cette perspective, il paraît indispensable de cerner de plus près les éléments socioculturels français décrits dans le manuel *La France en direct (nouvelle adaptation)* qui présentent des difficultés d'interprétation tant pour l'enseignant que pour l'élève. Nous tentons de détecter les pratiques culturelles que le manuel scolaire n'éclaire pas suffisamment.

□ La numérotation des étages

Le dossier 13 « On danse chez Jacques » porte sur les étages des immeubles numérotés d'une manière différente en France et en Thaïlande. Dans le dialogue, Pierre dit à Nathalie que l'appartement de Jacques se trouve au sixième étage, l'étage le plus haut. La photo montre que l'immeuble se compose de six étages ; le rez-de-chaussée n'est pas numéroté. Une incompréhension surgit : pour les Thaïlandais, l'immeuble dans lequel s'installe Jacques comporte sept étages au total et Jacques habite au septième.

Ce qui pose ce problème, c'est que le rez-de-chaussée est considéré comme un étage en Thaïlande, il est donc numéroté premier étage chez les Thaïlandais tandis que les Français ne comptent pas les étages à partir du rez-de-chaussée, ce qui explique qu'une maison à trois étages en Thaïlande est appelée en France une maison à deux étages.

Les Suisses numérotent les étages de la même façon qu'en France, ce qui a provoqué un malentendu pour deux étudiantes thaïlandaises habitant à Lausanne. L'une a rendu visite à l'autre qui avait précisé au téléphone qu'elle habitait au troisième étage. Interprétant le numéro d'étage comme en situation suisse alors que l'autre avait donné ce numéro en référence à la situation thaïe, la visiteuse n'a pas sonné au bon étage.

□ Le tabac

Dans le dossier 5 « Elle n'a rien », Sylvie demande à Jean une cigarette et des allumettes parce qu'elle veut fumer. Le fait qu'une fille fume, dans la société française, ne provoque pas une image négative comme chez les Thaïlandais.

Platt (1997 : 212) explique que « pour un Français, fumer est associé à la liberté. C'est un droit inaliénable, comme le vin et les chiens dans les restaurants... Essayez de demander une table non-fumeur dans un restaurant et vous vous retrouverez assis en plein courant d'air ».

En Suisse, la mentalité des gens à l'égard de ce sujet n'est pas loin de celle des Français. Un professeur suisse a raconté d'un ton badin une histoire sur la réaction de ses compatriotes à l'application de l'interdiction de fumer dans les lieux publics, notamment dans les restaurants. « Sur la vitrine d'un café on pouvait lire "interdit de fumer dedans, mais à votre volonté !" » En fait, il est difficile de garder des poumons purs, sauf dans les transports publics où les compartiments fumeurs sont strictement séparés des non-fumeurs.

Au contraire, l'interdiction de fumer en public est sérieusement appliquée en Thaïlande. Dans la plupart des lieux publics, la zone non-fumeur est obligatoire ; même à l'arrêt d'autobus, on s'empêche de gêner les gens par la fumée. De plus, si fumer une cigarette est regardé comme une mode en France, il est, par contre, très mal vu, dans la société thaïe, pour une fille ou une femme.

□ Rendre visite à quelqu'un

Dans le dossier 10 « Les vœux de Nouvel An », Sylvie et Philippe rendent visite à leur grand-mère le jour de Nouvel An en lui apportant un bouquet de fleurs. Cette coutume ne se

pratique pas dans la société thaïe étant donné que les fleurs sont de préférence offertes aux bonzes lors de visites aux temples ; les vases de jolies fleurs sont également adressés aux personnes malades. Il n'est donc pas d'usage d'offrir des fleurs aux personnes à qui l'on rend visite.

Dans le dossier 13 « On danse chez Jacques », la question de Nathalie à Pierre sur ce qu'il pense apporter à Jacques surprend les Thaïlandais vu que ces derniers ne connaissent pas les pique-niques canadiens, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas pour coutume d'apporter des aliments pour manger ensemble. La préparation du repas lors d'une invitation est uniquement à la charge de l'hôte et de l'hôtesse. Ils n'attendent ni cadeaux, ni fleurs, ni aliments, ni boissons de la part des invités.

▣ *La visite du médecin à domicile*

Dans le dossier 15 « Philippe est malade », il se passe un événement inhabituel pour les Thaïlandais, à savoir qu'en France, on peut appeler un médecin à domicile. La visite du médecin chez Philippe dans le dossier 16 présente un moyen de soigner les malades qui n'est pas fréquent en Thaïlande. En général, la personne malade doit aller se faire soigner par le médecin soit à l'hôpital, soit dans une clinique.

▣ *Quelques aspects culturels français inconnus pour les Thaïlandais*

Parfois, la distance culturelle pose énormément de problèmes aux enseignants dans la mesure où ils ont de la peine à expliquer certaines réalités socioculturelles qui n'existent pas dans la société des apprenants. Dans *La France en direct*, l'auteur du manuel mentionne beaucoup d'activités et d'objets qui sont inhabituels pour les élèves thaïs.

Dans le dossier 6 « Sylvie sort avec Jean », Sylvie montre son manteau vert à Hélène. Compte tenu du climat tropical du pays, les Thaïlandais n'ont pas besoin de vêtements chauds. Il est évident que ceux qui ne vont jamais dans les pays froids ne voient pas clairement la différence entre un manteau, une veste, un chandail, un pull-over, un blazer, etc. De plus, le fait que ces vêtements n'aient pas d'équivalents en thaï rend des explications claires et précises difficiles.

Dans le dossier 10 « Les vœux de Nouvel An », le fait que Mme Gillette apporte des hors-d'œuvre pour ses petits-fils provoque une difficulté de compréhension à la fois sémantique et culturelle. D'abord, dans la tradition thaïe, c'est le jeune qui sert l'aîné. Alors, si cette scène se passait en contexte thaï, les grands-parents devraient attendre d'être servis par leurs petits-enfants.

Ensuite, le savoir-manger à l'occidentale n'est pas accessible à tous les Thaïlandais, seuls certains d'entre eux savent que le repas européen commence par des hors-d'œuvre, suivis d'un consommé, d'une entrée, d'un relevé, d'une viande, de légumes, de fromage, et finit par un dessert, des fruits frais, du café et des liqueurs. En Thaïlande, les plats se prennent en même temps, sans ordre consécutif. Les Thaïlandais ne boivent ni apéritif ni vin ou bière, ni digestif avec les repas. Quelquefois, ils ont du mal à comprendre pourquoi les Français ont coutume de boire avant, pendant et après le repas : avant pour stimuler l'appétit, pendant pour stimuler le goût du repas et après pour aider la digestion.

Le champagne et le vin blanc que l'on rencontre dans le dossier 13 « On danse chez Jacques » sont des boissons avec alcool qui ne sont pas destinés aux élèves dans la culture thaïe. Même l'idée de Françoise d'aller 'prendre un café en attendant l'heure du cours' dans le dossier 1 « Un réveil difficile », niveau 2, n'est pas courante pour les étudiants thaïs, considérés trop jeunes pour cette boisson, sans parler de la danse européenne, dans le dossier 13, niveau 1 et le dossier 1, niveau 2, qui est aussi une activité plutôt réservée aux adultes. Danser entre jeunes n'est pas aussi populaire que dans le monde occidental. De plus, le fait qu'une jeune fille se fasse belle pour plaire au jeune garçon avec qui elle sort dans le dossier 6 « Sylvie sort avec Jean » est perçu comme une mauvaise manière, la fille étant coquette. Les Thaïlandaises apprennent à se garder de faire croire aux hommes qu'elles tentent de les séduire ou d'attirer leur attention. Par contre, le deuxième texte du dossier 11 « Elles cherchent un cadeau », où Jacques se prépare pour sortir avec Nadine, choque moins les sensibilités des Thaïlandais du fait que leur société accorde plus de liberté de comportement à l'homme.

Dans le dossier 19 « Au restaurant universitaire », les élèves thaïs peuvent se renseigner sur le menu ordinaire du déjeuner des Français : des pommes de terre, des frites, de la salade, du bifteck, des sandwiches, du fromage, des fruits, etc. Dans le premier texte, on apprend aussi le menu du petit déjeuner français : café au lait, tartines ou croissants. Le deuxième texte parle du fromage français et de la recette des croque-monsieur. Un menu de Noël : huîtres, dinde, bûche de Noël et champagne est également mentionné dans le dossier 10. Tous ces aliments et mets sont totalement étrangers aux Thaïlandais. Il leur semble difficile d'accepter qu'il y ait « plusieurs restaurants à Paris qui ne servent que du fromage : on vous en offre trente ou quarante sortes

différentes » (Capelle 1969 : 183). D'ailleurs, « on passe beaucoup de temps à table en France ; un bon repas est souvent le plus grand plaisir du dimanche » (*ibid.*). Cela souligne une grande différence culturelle entre les deux peuples. Dans la société thaïe, le repas est vite consommé ; on ne traîne pas longtemps à table. En premier lieu, dans la cuisine thaïlandaise, les temps de cuisson se résument à quelques minutes. Les mets sont saisis rapidement pour conserver fraîcheur, saveur et vitamines. Ensuite, les gens mangent plus que trois fois par jour. Entre les trois repas de la journée, on grignote d'innombrables friandises. Pour cette raison, on n'a pas besoin de gros repas. Autre point : l'importance du dimanche en France. C'est le jour de la famille où tous les membres se réunissent pour manger ensemble. Les gens ne travaillent pas le dimanche et tous les magasins sont fermés. Au contraire, le dimanche n'est rien de spécial pour les Thaïlandais. Ce jour-là, on n'est pas obligé de rester à la maison, on peut aller manger au restaurant ou faire des courses.

Le chemin de fer électrique souterrain 'métro', dans le dossier 17 « Quel mauvais temps ! », un transport public populaire en France, ne fonctionne pas en Thaïlande. Ce terme se traduit en thaï par 'le train au-dessous de la terre'. En fait, cette traduction donne une image approximative à l'apprenant. Mais, ce qui est difficile, c'est le fonctionnement structuré et le système de cette sorte de transport qui échappent autant à l'apprenant qu'à l'enseignant qui n'a pas encore eu l'occasion de voir le métro.

La phrase 'Je dois aller faire du ski samedi prochain' que Philippe dit au médecin dans le dossier 16 « La visite du docteur » parle d'une notion lointaine pour des Thaïlandais habitant un pays où il ne neige pas. Les sports d'hiver, ski alpin, ski de randonnée, ski de fond, ski nordique, luge, patinage, exigent des images accompagnées d'explications détaillées. Sans parler de la difficulté de décrire l'équipement de ski : skis, bâtons, gants, bonnet de laine, ensemble de ski, ainsi que plusieurs types de transports amenant les skieurs sur la montagne, à savoir télésiège, télécabine, téléphérique, assiette ou arbalète ; certaines citations comme 'la grande descente', 'tomber plusieurs fois en montant', 'encore souvent en descendant' et 'les Américains sont très bons en descente' qui apparaissent dans le dossier 20 « Vacances de neige » semblent incompréhensibles pour des personnes qui ne sont pas des skieurs.

Dans le dossier 2, niveau 2 « Projets de sortie », Claire, Jean-Pierre et Brigitte ont envie de changer d'air dans la forêt de Fontainebleau. Mais, 'l'automne est en retard cette année' et 'il y a encore autant de feuilles vertes que le mois dernier' semblent les faire changer d'idée. Pourquoi ? parce qu'avant la chute des feuilles, elles changent de couleur et cela rend la forêt de Fontainebleau très belle. Les feuilles rouges et jaunes sont loin de l'imagination des Thaïlandais dont le pays n'a ni printemps, ni automne. En Thaïlande, les arbres ont des feuilles vertes toute l'année, c'est la beauté tropicale. La traduction thaïe de l'automne par 'la saison de la chute des feuilles' ne permet pas à l'apprenant de voir la beauté de la forêt colorée des feuilles jaunes, rouges et brunes au début de la saison. Par ailleurs, dans la saison d'hiver en Thaïlande, il ne neige jamais, la réplique de Sylvie dans le dossier 20 « Vacances de neige » : 'il y a des tempêtes de neige' souligne également des écarts d'ordre culturel.

De plus, il n'y a que les vacances d'été pour les étudiants thaïlandais, qui ont lieu en mars et avril. Les vacances de neige ou de Noël pour aller à la montagne, pour faire du ski, sont une nouvelle connaissance culturelle pour ces derniers. Ils ont encore un mois de repos en octobre ; cette période constitue l'entracte entre le premier et le deuxième semestre scolaire thaïs. Les vacances des adultes thaïs ne sont pas nationales comme en France où la plupart des gens ont quatre ou cinq semaines de vacances en juillet et août. En Thaïlande, celui qui travaille a la liberté de choisir ses congés à son gré pendant toute l'année ; pourtant la durée est plus courte qu'en France : entre 10 et 15 jours.

La présentation des habitudes socioculturelles différentes entre culture source et culture cible aide à comprendre la difficulté pour l'apprenant thaï de comprendre à fond le savoir-vivre français. Pour faciliter l'effort de l'apprenant, il paraît nécessaire que l'apprentissage de la culture d'un pays soit approfondi sous ses divers aspects en couvrant plusieurs domaines de la vie quotidienne. *L'Encyclopédie pratique Larousse* divise la vie quotidienne en sept thèmes principaux : 1) le système administratif, 2) la consommation, 3) l'éducation, 4) la sécurité sociale, 5) la législation usuelle, 6) le savoir-vivre et les croyances, 7) la France et l'organisation internationale.

On ne peut pas nier que l'accent mis sur la description des coutumes traditionnelles d'une société risque de réduire la culture à un inventaire de stéréotypes. Cependant, il s'avère difficile d'échapper à ce danger, car les individus et les groupes s'appréhendent dans la pratique quotidienne, culturelle et sociale, à travers l'observation des représentations et des images portées

sur l'autre et sur soi. Il est préférable que l'enseignement vise la découverte non seulement des caractéristiques collectives d'un groupe social mais aussi de celles de la catégorie ou des catégories d'individus visés au sein de ce groupe. Les individus, au sein d'une culture, ne forment pas des blocs homogènes, mais présentent des identités et des arrière-plans différents. La prise en considération de la pluralité des valeurs véhiculées au sein d'une société constitue une condition indispensable à l'identification de différences culturelles internes. Vu la diversité des réalités de l'univers étranger, l'enseignant doit accorder autant d'importance à l'enseignement du décryptage qu'à l'explication des pratiques culturelles. Dans cette perspective, l'aptitude à distinguer les représentations collectives des caractéristiques plus individualisées résulte aussi bien d'une connaissance profonde d'un ensemble de signes socioculturels que d'une compétence d'interprétation : processus d'attribution qui peut être à la base d'une incompréhension et d'une mésinterprétation des comportements dans les situations interculturelles.

Malgré toutes les difficultés citées ci-dessus, il est clair que le personnel enseignant concerné fait au mieux pour assumer de façon optimale ses responsabilités et pour combler les lacunes à l'égard des méconnaissances culturelles de ses élèves. En vue de témoigner de l'effort des enseignants, la description de l'organisation d'activités culturelles en français va clore cette partie. Selon les enquêtes menées par le BCLE en 1997 auprès de dix universités dispensant des cours de français, diverses activités ont été organisées dans le cadre de la diffusion de la culture française pendant le premier semestre de l'année académique 1996-1997 :

Expositions : 67%

Clubs de français ⁴⁵ : 67%

Chanson : 54%

Conférences : 47%

Cinéma et vidéo : 40%

Théâtre : 20%

Autres : 60% (camps linguistiques, concours de compétences écrites et orales, rencontres entre étudiants et bénévoles français, visites d'entreprises)

2.6.4.5 *La France en direct, 1981 et la fonction de communication*

Le Curriculum B.E. 2524 (1981) se préoccupe essentiellement de la maîtrise des moyens oraux de la langue étrangère : l'apprenant est censé acquérir, de façon satisfaisante, une compétence linguistique orale à la fin de ses études. Lors du remplacement du curriculum de 1975 par celui de 1981, un nouveau manuel de français a été rédigé en fonction des besoins locaux. Bien que *La France en direct (nouvelle adaptation)* se base sur *La France en direct* de Capelle, un grand nombre de documents authentiques sous forme d'images et de textes s'y ajoutent. L'adaptation se fait de manière à ce que les leçons deviennent plus actives et plus attirantes et que l'élève acquière une langue orale d'usage contemporain qui lui permet de communiquer dans des situations variées de la vie courante. Fondée sur la finalité de l'apprentissage : acquérir des compétences de communication, cette méthode adaptée veut centrer l'enseignement sur l'apprenant et le sensibiliser à l'aspect communicatif de la langue. L'élève est invité à travailler sur des matériaux correspondant à des fonctions réelles de communication ou d'expression linguistique, le but consistant à ouvrir l'institution sur l'extérieur, par le contact avec les réalités socioculturelles. Par des dialogues, jeux de rôle, exercices d'imitation, les élèves ont des échanges verbaux avec leurs camarades et leur enseignant. L'idéal est que l'enseignement amène les élèves à découvrir eux-mêmes leurs capacités et leurs besoins et ainsi à maîtriser leurs connaissances par la pratique individuelle et collective.

En 1987, le Bureau des inspections a fait une recherche pour évaluer les aptitudes des lycéens thaïlandais en deuxième année de français. Ce travail confirme nettement que les élèves rencontrent toujours des obstacles dans les activités orales, surtout dans l'emploi du français courant dans les situations de la vie quotidienne. Une année après, Simon (1988) a mené une enquête auprès de 60 enseignants du nord-est. Cette recherche souligne la passivité orale des élèves : 61,7% des enseignants donnent beaucoup d'explications des leçons et des exemples à travers l'écrit. D'ailleurs, 33,3% lisent eux-mêmes les dialogues sans se servir du magnétophone. Cette pratique diminue les occasions qu'ont les élèves d'entendre la voix des locuteurs natifs. Plus tard, ils ont maladroits dans l'expression et la compréhension orales.

⁴⁵ Le "club de langue française" représente un type d'activités parascolaires en dehors du temps de classe. Les élèves y participent à des activités variées comme réalisation de certaines recettes simples à la française, pratique de la pétanque, initiation au théâtre, jeux fondés sur le langage, etc. qui amènent à un enrichissement du savoir et des connaissances autant sur la langue que sur la culture française. La participation à de telles activités demande le recours aux quatre compétences langagières.

Ajoutons à cela qu'il existe un fossé entre les pratiques et les objectifs qui ne favorise pas le développement de l'aptitude à la communication en langue étrangère. Ce point faible relève de la réalité que le thaï joue un rôle prépondérant, en tant que langue d'enseignement, dans le cours de français en raison, d'une part, des limites de la compétence de l'enseignant en langue cible et de l'autre, de la connaissance insuffisante de celle-ci par l'élève. Malgré la mise en œuvre de l'approche communicative dont la pratique du français oral est le premier objectif, les échanges en classe de français se déroulent la plupart du temps en thaï. Signalons que cette méthodologie est largement critiquée et ne donne pas de résultats satisfaisants : l'apprenant semble rencontrer des difficultés en français autant en communication orale qu'en expression écrite.

De plus, le travail de Simon (idem.) indique que l'expression orale est évaluée par la façon de réciter par cœur un dialogue tiré au sort dans les dossiers. Ces habitudes pédagogiques expliquent évidemment pourquoi les finalités de l'approche communicative ne sont pas atteintes.

Apprendre par cœur reste à éviter, d'après Puren, qui précise qu'il ne faut pas réciter une phrase par cœur, mais en recombinaison les formes pour produire un nouveau message, par un processus de *reproduction*. (1988 : 160) La conversation ne doit pas se faire de manière à ce que la question prévue amène toujours une réponse préparée d'avance ; la communication en langue étrangère doit, au contraire, continuellement faire penser et parler l'élève d'une manière libre, simple et naturelle.

De ce point de vue, dans l'exercice de conversation, la recombinaison des mêmes phrases ne produit rien d'autre que la lassitude des élèves et la monotonie. Il n'est donc pas suffisant d'apprendre à communiquer au moyen de formules préfabriquées. Cependant, il est indéniable que la mémorisation constitue une étape importante dans le processus de développement intellectuel, où la mémoire joue un rôle important. L'étape suivante : il faut être sûr que les apprenants ont les moyens d'acquérir des savoirs en quantité suffisante pour pouvoir développer des techniques et des stratégies à appliquer indépendamment à ses autres besoins langagiers (savoirs > savoir-apprendre > savoir-faire > savoir-dire > savoir-être).

Dans l'interaction quotidienne, la reproduction des formes linguistiques sans connaissance suffisante du savoir-dire pourrait être la cause d'un échec de communication. Le témoignage d'une Thaïlandaise parlant de son séjour d'études à Paris en est un exemple : « *je me rappelle encore d'un événement où je me suis sentie très embarrassée. J'ai voulu acheter des œufs, alors je suis allée dans un supermarché où j'ai dit à une dame d'un ton très poli selon la formule que j'ai apprise dans la classe : " Bonjour madame ! excusez-moi de vous déranger, mais pourriez-vous me donner une douzaine d'œufs ?" Lorsqu'elle m'a entendu parler, elle m'a regardée avec de gros yeux. A ce moment-là, je n'ai pas compris pourquoi. J'avais cru que j'étais très polie et que mon français était parfait. Plus tard, je me suis rendue compte que mon seul problème est provenu de ma trop grande politesse. Ma maladresse dans l'usage du français signale tout de suite que je suis étrangère.* »

Les francophones savent que s'ils veulent acheter un paquet de cigarettes, ils peuvent employer une phrase impérative comme : « donnez-moi un paquet de cigarettes ! » avec le vendeur, même s'il est préférable de lui dire « Bonjour » et « s'il vous plaît ». Par contre, il sera très grossier de demander à un passant dans la rue : « avez-vous l'heure ? » sans préliminaires. Il est évident que ce savoir tacite n'est pas partagé par cette informatrice thaïe.

P. Kanthawat (1986) a analysé l'emploi de la langue communicative dans les fichiers des maîtres et dans le manuel *La France en direct (nouvelle adaptation)*. Ses résultats montrent que le contenu de ce livre correspond partiellement au programme. L'enseignant joue le rôle le plus important, c'est un enseignement centré sur le maître. Il n'y a ni révision des connaissances acquises, ni préparation des savoirs à acquérir plus tard. Le manuel manque de continuité, à l'intérieur du même dossier et entre les leçons. Le contenu relatif à la civilisation française est intéressant, mais loin de la vie réelle. Les activités sont variées : individuelles ou collectives ; par deux ou en groupe. Cependant, les exercices de type personnel sont les plus fréquents. Les actes communicatifs sont moins soulignés que les répétitions linguistiques. La plupart du temps, les étudiants n'ont pas besoin de communiquer. Il y a peu de sujets et les informations sont limitées. La majorité des activités met en valeur la compétence de compréhension et non la capacité à résoudre des problèmes. D'ailleurs, l'acquisition d'une certaine autonomie n'est pas vraiment prévue. Tout dépend de la décision et de l'approbation de l'enseignant. La créativité des élèves est restreinte. La remarque suivante porte sur le lien très marginal entre le contenu du manuel et l'objectif du Curriculum B.E. 2524 : tandis que celui-ci met l'accent sur les objectifs pragmatiques, le contenu s'oriente plutôt vers l'entraînement de l'usage grammatical que de l'emploi à des fins de communication. L'hypothèse est que ce manuel

est élaboré en se basant sur la méthodologie thématique de *La France en direct* de Capelle et non sur l'objectif donné par le programme. Bien que de nombreux documents authentiques soient introduits dans le nouveau manuel dans le but d'enseigner la langue en tant qu'outil de communication, l'élaboration du contenu se fait, en principe, hors situation. D'après Kanthawat, les réalisateurs du manuel s'attachent encore à la forme et à l'ancienne méthode malgré leur intention de se déplacer de la méthodologie audio-visuelle vers l'approche communicative. Le chercheur affirme qu'à cause du décalage entre le contenu du manuel et les objectifs, l'élève est incapable d'employer la langue conformément aux objectifs officiels de l'enseignement du français. Il n'arrive pas à bien savoir ce qu'il est en train d'apprendre, pour quelle raison et comment transformer son savoir en savoir-faire.

A l'opposé de cette opinion, une inspectrice pense que le problème provient de la difficulté qu'éprouvent les maîtres à enseigner en fonction des objectifs officiels :

« Comment peut-on enseigner avec ces objectifs ? Le problème pour le professeur (...), c'est qu'il ne sait pas comment les appliquer au cours. Devant les élèves le professeur a plutôt tendance à tenir compte du manuel. En regardant en détail la liste des objectifs, il ne voit pas à priori lesquels conviennent à la leçon. Quand le professeur entre en classe, il va annoncer l'objectif. Parfois il a du mal à établir le rapport entre la leçon du jour et la liste des objectifs. (...) les professeurs n'ont pas encore l'habitude de faire ce rapprochement ... on n'a pas fait de fichier et il faut que les professeurs intègrent les objectifs aux leçons du manuel.

Pour l'enseignement par objectif assigné, il faut aussi faire bien attention à la technique qu'on emploie pour y parvenir. Par exemple, si le but porte sur l'emploi correct du vocabulaire, il faut savoir se servir d'objets réels, d'images, etc... les employer concrètement. Il faut faire pratiquer. L'objectif implique un choix de stratégies pédagogiques appropriées qui n'est pas toujours évident pour l'enseignant » (Simon 1988 : 65-66.)

Cet extrait nous amène à confirmer l'hypothèse que le problème se situe entre la théorie et la pratique, entre les instructions ministérielles et leur mise en application, donc au niveau de l'adéquation des stratégies pédagogiques aux objectifs d'apprentissage. Une autre remarque sur un décalage considérable entre un comportement visé par un objectif donné et les habitudes pédagogiques de la classe se révèle dans la recherche qui suit.

Dans la conclusion de sa thèse de doctorat, S. Chamsiri (1988) énumère certains problèmes que pose l'idée de communication authentique dans la classe de langue. Le premier est lié à une classe surchargée qui restreint les interactions et diminue le temps de parole disponible pour chaque élève. Les relations hiérarchiques entre le professeur et les élèves constituent aussi un obstacle : pas d'invitation du professeur, pas de prise de parole de la part des élèves. Ensuite, le schéma canonique question – réponse que les enseignants utilisent ne crée pas d'interactions de communication authentique. D'ailleurs, l'épreuve écrite, qu'exige l'examen d'entrée à l'université, n'encourage pas les élèves à entraîner le français oral.

Reste la recherche de K. Upathammarakorn (1989) sur l'enseignement du français par la méthode « Approche communicative » dans les classes secondaires à Bangkok, qui indique que les élèves n'ont aucune occasion de communiquer en français ni à l'intérieur ni à l'extérieur de la classe. Ils n'osent pas s'exprimer en français et n'ont pas assez de compétences de base en français pour écouter, parler, lire et écrire. Il est impossible d'évaluer les élèves par le moyen de l'approche communicative, à cause du grand nombre d'élèves en classe.

Toutes ces recherches soulèvent le problème du rapport entre les objectifs et les activités pédagogiques et montrent qu'en suivant les critères déterminés par le ministère de l'Éducation, la modification du manuel *La France en direct (nouvelle adaptation)* n'assure en rien la réussite de l'élève du point de vue de l'aptitude à l'oral. D'une part, l'élève n'est pas suffisamment encouragé à improviser des dialogues pendant les cours, et d'autre part, il ne peut pas utiliser un code non maîtrisé dans la communication. Ainsi, les résultats obtenus semblent peu satisfaisants. De plus, n'ayant pas l'habitude de s'exprimer librement, les élèves thaïs sont peu actifs en classe. Dans leur vision, bien apprendre, c'est réciter ce que l'enseignant transmet. D'une part, cette vision traduit la conception de l'apprentissage comme une tâche qui se base sur l'effort de mémorisation et de répétition. D'autre part, le sentiment de « redevabilité » reflète la représentation des rapports entre « maître » et « disciple », comme un lien de dépendance de l'apprenant (celui qui ne sait rien) envers son enseignant (celui qui sait tout). De ce fait, attaché à une tradition qui privilégie la transmission d'un savoir plutôt que d'un savoir-faire, l'enseignant dirige les échanges verbaux dans la classe : il oriente les échanges, centralise et contrôle la communication ; il pose des questions à l'élève, qui ne parle que pour répondre aux questions

posées. Cette relation pédagogique de type *domination/soumission* (Galisson 1980 : 51), où les rapports sont strictement hiérarchisés entre celui qui sait et ceux qui ne savent pas encore ne favorise pas la transformation de la classe en un lieu de prise de parole où les élèves en tant qu'individus 'égaux' s'expriment librement. Les occasions très restreintes qu'ont les élèves de s'exprimer en français relèvent aussi d'effectifs trop importants. Par conséquent, en classe de langue, l'élève n'a pas l'initiative de la communication. Il n'est pas motivé à communiquer. Le besoin de formuler un message en français, de se faire valoir, de satisfaire sa curiosité n'est pas stimulé. A ce propos, il n'exploite jamais sa compétence de communication. Dans ces conditions, non seulement il ne fait jamais face aux obstacles possibles pendant le déroulement de la conversation, mais il ne se prépare pas du tout à résoudre les problèmes qui pourraient gêner son interaction avec des locuteurs natifs.

Par ailleurs, en dehors de la classe, la performance des élèves devient plus faible du fait qu'ils ne parviennent pas à dire tout ce qu'ils ont envie d'exprimer, ni à choisir la façon de le dire dans des situations authentiques. Sans direction ou suggestion de l'enseignant, les enseignés ne réussissent pas à se débrouiller seuls. Le schéma idéal de la communication scolaire (question du professeur – réponses des élèves) semble s'enrayer dès que l'on sort de l'espace protégé de la classe. Hors des normes méthodologiques, l'acte de communication devient indéfinissable. Des phrases stéréotypées telles que « je suis perdu », « où est la poste ? », « où est la gare ? », si bien répétées en classe, ne correspondent pas totalement aux besoins langagiers à l'extérieur du milieu scolaire. Il y a un décalage entre l'emploi exigé et la connaissance. Ce handicap est lié au manque de mise en pratique de ce qui a été acquis 'scolairement'. En outre, la façon dont les élèves apprennent à parler ne leur apporte ni les connaissances ni la confiance nécessaires pour faire face aux situations réelles dans lesquelles beaucoup de facteurs inattendus pourront surgir. Dans ces conditions, l'incapacité des débutants à communiquer provient du processus didactique qui se base sur la réutilisation de formules et la révision grammaticale au lieu de se centrer sur la création libre et spontanée. Mentionnons ici que l'autonomie de l'apprentissage ne représente pas une tradition en Thaïlande, à l'opposé des valeurs sociales et éducatives occidentales, selon lesquelles l'autonomie est perçue comme souhaitable. Les élèves thaïs éprouvent plutôt un sentiment d'abandon s'ils ne se sentent pas suffisamment guidés dans leurs études. Ainsi, un certain nombre d'apprenants n'ont pas la faculté individuelle d'agir librement ou un esprit de créativité pour enrichir des échanges verbaux.

En guise de conclusion, de nombreuses études tendent à prouver les efforts considérables de l'équipe pédagogique thaïlandaise pour améliorer la pratique du français par les apprenants ; par exemple, la réduction des effectifs des classes, la mise en vigueur d'activités pédagogiques diverses, la prise en considération de la nécessité d'appuyer suffisamment les activités par des accessoires pédagogiques, l'accentuation de la responsabilité de l'enseignant de mettre à la disposition des élèves des moyens de pratique de la langue et de leur fournir de temps à autre l'occasion de rencontrer des francophones, avec qui ils peuvent converser sur des sujets de leur choix. La réalisation des conversations en dehors du cours leur procurera une satisfaction qui, d'une part renforcera leur motivation et de l'autre, leur donnera confiance en eux.

Jusqu'à aujourd'hui, malgré tous ces efforts, les obstacles à l'enseignement/apprentissage du français en Thaïlande se perpétuent de génération en génération. Aucun moyen tout à fait efficace pour faire acquérir les quatre compétences langagières (en bonne proportion) n'a encore été trouvé. Les objectifs scolaires sont très clairement définis, pourtant ils restent non réalisés. De toute évidence, le degré d'utilité pratique des connaissances d'une langue influence la compétence de communication. Le français n'étant pas un outil de communication orale en Thaïlande, développer une compétence de communication orale n'apparaît donc pas comme un objectif prioritaire. Cela est confirmé par D.-L. Simon (1988 : 189), qui a enquêté auprès d'élèves du nord-est de la Thaïlande ; 13,4% s'expriment ainsi : « *le français n'est pas très présent dans leur milieu : on ne rencontre presque jamais de Français et ce n'est pas utile dans la vie quotidienne parce qu'en Thaïlande on utilise plutôt le thaï* » ; une autre opinion est que « *si on utilisait la langue étrangère dans la vie quotidienne, il vaudrait la peine de l'apprendre à fond, mais comme on ne l'utilise pas, ce n'est pas la peine. Il faut simplement l'apprendre pour terminer Matayom Suksa 6.* »

2.7 Le français dans les institutions privées

2.7.1 L'Alliance française

La plus connue des institutions privées dispensant le français en Thaïlande, est l'Alliance française. Cinq sections se sont installées dans quatre régions : à Bangkok, Chiang Raï, Chiang Maï et Phuket ; celle de Bangkok, située dans les locaux du service culturel de

l'ambassade de France, est le centre administratif; elle organise des cours de français à tous les niveaux. L'année scolaire se compose de quatre trimestres. Il y a des cours en groupe et des cours privés selon les besoins de l'apprenant. Cette grande variété de cours attire chaque année entre 900 et 1200 intéressés. Tous les enseignants sont des natifs de langue française qui sont recrutés localement et les leçons sont données dans leur langue maternelle. L'apprenant a ainsi l'occasion d'apprendre la culture française à travers diverses activités culturelles. Spécialement, les « cours-déjeuner » et « cours-dîner » permettent d'apprendre le français pendant le repas. Cet institut de langue française propose encore des classes en entreprise, des stages spécifiques appropriés aux professionnels ou aux hommes d'affaires. De nombreuses compagnies françaises implantées en Thaïlande recrutent les enseignants de l'Alliance pour donner des cours de français à leur personnel thaï. Actuellement, des cours de conversation par téléphone soit à la maison, au bureau ou en voiture sont tout à fait réalisables !

En principe, les cours destinés aux écoliers, collégiens et étudiants mettent l'accent sur l'enseignement intensif de la grammaire et sur la pratique de la conversation en vue de l'examen d'entrée à l'université ou de l'approfondissement des connaissances avant de poursuivre des études en France. Pour les adultes, les cours portent sur des objectifs spécifiques : français des affaires, français du tourisme et de l'hôtellerie, français du secrétariat et français médical sont offerts sur demande ; la formation annuelle des infirmières de Bangkok en est un exemple. De plus, les enseignants thaïlandais de français peuvent y suivre des stages de formation continue.

Tous les vendredis soir, des activités supplémentaires sont organisées pour que les apprenants puissent pratiquer le français dans des situations authentiques. Des ateliers créant de nombreux projets en français, tels le montage de photographies, la rédaction d'articles pour les magazines de l'Alliance française, de la cuisine française ou des activités théâtrales, sont également proposés au public.

Pour donner un aperçu complet du rôle culturel de l'Alliance française, ajoutons d'autres activités organisées en collaboration avec les services culturels de l'ambassade : conférences, expositions de peinture ou de sculpture d'artistes français ou thaïs, expositions itinérantes, concerts, soirées théâtrales, etc.

2.7.2. Les autres institutions privées

En Thaïlande, le concours d'entrée à l'université d'Etat est primordial pour tous les lycéens souhaitant continuer leurs études et avoir un avenir socioprofessionnel prometteur. Beaucoup d'instituts privés poursuivent ces fins ; ils organisent des cours intensifs de rattrapage et de révision de toutes les matières exigées pour les examens. Le sujet le plus important en français réside dans les normes linguistiques. Dix pour-cent des questions d'examen concernent la civilisation française⁴⁶ et des connaissances générales. Le contenu culturel est enseigné au moyen de questions-réponses typiques sans explication supplémentaire qui enrichirait le savoir culturel en général.

2.8 Le français au niveau supérieur

Dans le système éducatif thaï, chaque établissement d'enseignement supérieur est indépendant. Chacun a ses propres traditions et orientations et détermine ses programmes d'études selon ses besoins. Le Bureau des Affaires universitaires se charge de contrôler et d'approuver ces programmes.

Après le baccalauréat, l'élève peut continuer ses études dans une université d'Etat à condition de réussir au concours national d'entrée à l'université. S'il échoue, il peut aller à une des deux universités ouvertes qui permettent aux détenteurs de baccalauréat de s'inscrire sans concours d'entrée. Signalons aussi que les gens exerçant un métier peuvent y reprendre leurs études en raison de l'absence de limite d'âge.

La langue française enseignée comme branche principale⁴⁷ ou secondaire et comme option dans onze universités⁴⁸ :

⁴⁶ « La civilisation repose sur des connaissances de culture générale. Les questions portent par exemple sur les noms des pays francophones, la saison où il pleut le plus, le jour de Pâques, le symbole de Pâques, l'année de la commémoration de Louis Pasteur, la vitesse du T.G.V., le Bateau Mouche, la carte bleue, le satellite, la durée du mandat présidentiel, la localisation des villes par rapport à la côte, par rapport au métro, par rapport au déroulement des jeux Olympiques d'hiver » (Kittiwattana 1993 : 256).

⁴⁷ Les étudiants en Lettres, Arts libéraux, Sciences humaines, Pédagogie et Education, qui aspirent à la maîtrise du français, ont deux possibilités pour y accéder. Dans la « majeure » en français, cette langue est tenue pour matière principale ; dans la « mineure », le français reste une discipline secondaire. La différence consiste dans le nombre de crédits pour l'obtention de la licence, variable dans chaque université. En principe, il faut 80-82 unités de valeur pour la majeure et 18-24 unités de valeur pour la mineure. Les études, quelle que soit la branche d'étude, durent quatre ans ou huit semestres au minimum.

Université Chulalongkorn

☐ Faculté des Lettres

☐ Faculté de Pédagogie

Université Kasetsart

☐ Faculté de l'Éducation

Université Srinakarinwirot (campus Pathumwan)

☐ Faculté des Humanités

☐ Faculté de l'Éducation

Université Assomption

☐ Faculté des Humanités

Université Prince de Songkhla (Songkhlanakarin)

☐ Faculté des Humanités et des Sciences sociales

☐ Faculté de l'Éducation

Université Khornkaen

☐ Faculté des Humanités et des Sciences sociales

Université Silapakorn

☐ Faculté d'Archéologie

☐ Faculté des Lettres

Université Thammasat

☐ Faculté des Arts libéraux

Université Ramkhamhaeng

☐ Faculté des Humanités

☐ Faculté de Pédagogie

Université Durakijbundit

☐ Faculté des Sciences humaines

Université de Chiang Mai

☐ Faculté des Humanités

☐ Faculté de Pédagogie

2.8.1 Types de français universitaire

2.8.1.1 Le français en options de langue et de littérature⁴⁸

Le premier type d'enseignement constitue l'étude du français à caractère linguistique, littéraire et culturel qui mène à une licence de lettres. Les étudiants de section lettres peuvent choisir le français comme option majeure ou mineure.

Les méthodes d'apprentissage sont basées sur l'interprétation et la traduction de textes littéraires et sur la comparaison des registres littéraires entre les deux langues. L'enseignant et l'élève débattent, principalement sur l'étude du style de chaque auteur, en prenant en compte également les influences réciproques entre ce dernier et la société dont il fait partie. Dans ce cas, l'enseignant utilise les textes littéraires comme une source, décrivant la relation qu'entretiennent les textes littéraires avec les significations culturelles. On croyait que l'apprentissage d'une langue étrangère à travers l'étude de la littérature⁴⁹ était une méthode permettant de connaître la culture de la nouvelle langue. Le texte littéraire constitue un lieu de rencontre avec l'autre, où les représentations d'une autre culture implicitement véhiculées servent de révélateur d'une image sociale collective. Or, actuellement, quelques professeurs confirment que, dans la lecture des textes en langue étrangère par l'étudiant thaïlandais, c'est l'arrière-plan culturel en langue seconde plutôt que l'ensemble des savoirs sur la complexité lexico-syntaxique qui facilite la compréhension. En d'autres termes, le niveau de complexité linguistique du texte ne suffit pas à lever des obstacles liés à des aspects culturels. Il faut aussi une harmonie entre les prédictions du lecteur et l'information nouvellement reçue. Ils ajoutent qu'acquérir des notions sur la civilisation française transforme positivement les attitudes envers les études de langue étrangère et permet de meilleurs résultats aux examens. À cet égard, les connaissances culturelles ne sont pas une conséquence de l'apprentissage de la langue, mais une condition nécessaire pour mieux apprendre la langue.

Remarques sur les programmes : quoiqu'un programme idéal soit élaboré, en réalité un grand nombre de cours ne peuvent pas être dispensés faute de professeurs spécialisés. Dans l'enseignement du français à ce niveau, l'étude de la grammaire et de la littérature est plus répandue que celle de la linguistique « parce que la majorité des professeurs ont rarement des connaissances en linguistique. Ils ont reçu une formation en littérature » (Thipkong 1994 : 44). Par ailleurs, l'apprentissage se fait de manière plus théorique que pratique. Les cours recommandés n'attirent guère l'apprenant qui préfère en suivre d'autres. Cependant, les universités ne cherchent pas à connaître les besoins des étudiants afin d'organiser les cours en fonction de leurs demandes.

⁴⁸ Les huit premières se situent à Bangkok, les trois autres en province.

⁴⁹ Cet enseignement a lieu dans plusieurs universités : Faculté des Lettres aux universités Chulalongkorn et Silpakorn, Faculté des Arts libéraux à l'université Thammasat, Faculté des Humanités aux universités de Chiang Mai, Assomption, Durakijbundit, Kasetsart, Ramkhamhaeng et Srinakarinwirot, Faculté d'Archéologie à l'université Silapakorn, Faculté des Humanités et des Sciences sociales aux universités Prince de Songkhla et Khornkaen.

⁵⁰ « Produit de la culture, dans les deux sens du terme (« culture cultivée » et culture anthropologique), le texte littéraire retrouve progressivement ses titres de noblesse. Réduit dans un premier temps à n'être qu'un support d'apprentissage linguistique ou qu'une représentation factuelle des faits de civilisation, il est actuellement redécouvert comme médiateur dans la rencontre et la découverte de l'Autre. La littérature permet d'étudier l'homme dans sa complexité et sa variabilité. » (Porcher 1987.)

Ces derniers sont fixés de façon quasi permanente. L'adaptation du contenu à visée professionnelle n'est pas évidente. En outre, beaucoup d'étudiants remarquent que les cours de la civilisation française ont un contenu éloigné de la vie réelle et ne semblent offrir aucune utilité pratique. Sous cet aspect, il nous semble que la pédagogie privilégie la conception de la culture comme un contenu de connaissances plutôt que comme un ensemble de pratiques socioculturelles.

2.8.1.2 Le français, langue étrangère

L'enseignement de la langue française comme langue étrangère s'adresse aux étudiants qui se destinent à devenir enseignants de français. Ils apprennent les bases de la didactique et suivent un stage professionnel d'un semestre (quatre mois et demi) dans une école du deuxième cycle du secondaire. Ce stage a pour objectif de permettre aux étudiants, dont la plupart travailleront plus tard comme enseignants au secondaire, d'assumer des responsabilités dans l'enseignement, de mener à bien une tâche et de mieux connaître le rôle de l'enseignant et les fonctions de l'organisme éducatif. A ce jour, cette formation existe seulement dans trois universités : une à Bangkok et les deux autres en province (Faculté de Pédagogie de Chulalongkorn, de Prince de Songkhla et de Chiang Mai). La formation au niveau de la maîtrise est offerte par deux universités : Chulalongkorn et Kasetsart.

2.8.1.3 Le français, cours optionnels

Le troisième type d'enseignement, dit fonctionnel, est orienté vers la connaissance du français selon des domaines spécialisés (art dramatique, sciences, droit, commerce, sciences politiques, tourisme, journalisme). Les cours de français fonctionnel aux appellations diverses sont offerts à des publics de différents niveaux, venant de diverses facultés comme matière à option libre ou matière au choix.

Ajoutons, afin d'avoir une vue plus complète de l'enseignement du français fonctionnel, que l'utilisation de la langue française est dans des domaines différents en Thaïlande : droit international, mode, publicité, archéologie, tourisme/hôtellerie, recherche scientifique et sociale, relations internationales, études supérieures, échanges commerciaux internationaux, ouvrages littéraires/traduction, enseignement des langues.

2.8.1.3.1 Besoins en français de spécialité

La Thaïlande se situe parmi les pays qui considèrent comme nécessaire que la population maîtrise une autre langue en raison des échanges internationaux. Depuis des années, une politique nationale visant à relier l'institution éducative à l'univers du travail est mise en œuvre. Les cours de français dans des domaines spécifiques progressent continuellement en parallèle avec l'expansion des spécialisations présentes dans le pays. Dans ce contexte, le besoin de personnel maîtrisant aussi bien la langue que la matière professionnelle se fait sentir.

Ces dernières années, l'apparition de nouveaux besoins en français et la diversification des publics intéressés ont incité l'Etat thaïlandais à concrétiser des méthodes d'enseignement mieux adaptées aux attentes sociales. Les objectifs scolaires ont tendance à évoluer vers des formations professionnalisées. Dans cette perspective, l'enseignement du français à objectifs spécifiques vise à répondre non seulement aux besoins de publics variés, mais aussi aux exigences des secteurs professionnels. Vu l'importance que l'Etat donne à la qualité de la formation, les universités thaïlandaises cherchent à s'adapter aux problèmes d'emploi que rencontrent les secteurs professionnels en orientant les programmes dans des directions plus spécialisées, mieux adaptées au marché du travail.

2.8.1.3.1.1 Le développement du français fonctionnel en Europe

Au milieu des années soixante-dix est apparue une démarche qui, sous des appellations diverses, langues de spécialité, français instrumental, français fonctionnel, consistait à développer de programmes variés en fonction des besoins langagiers d'apprenants spécifiques.

« En France, *fonctionnel* est marqué institutionnellement, depuis plus de cinq ans, comme pris notamment dans l'expression "*français fonctionnel*", proposée par le ministère des Affaires étrangères où il s'est agi de mettre l'accent sur des publics spécifiques, réputés prioritaires pour certaines des actions de coopération (techniciens, spécialistes divers, hommes d'affaires, diplomates, futurs cadres, etc.) » (Coste 1980 : 27).

Le développement du français fonctionnel s'imposait pour compléter l'enseignement du français général, souvent appelé *français de culture* (Porcher 1976 : 6). Le français fonctionnel représente une nouvelle perspective méthodologique. Il met l'accent sur des domaines spécifiques, plus pratiques que littéraires. Porcher précise que « *telle est la différence essentielle entre français 'culturel' et français fonctionnel. Il ne s'agit pas de répandre un véhicule culturel*

lié à une certaine image planétaire, mais de mettre en place les moyens d'établir une langue française de communication dans un domaine restreint » (ibid. : 10).

Les chercheurs ont adapté la méthode audiovisuelle qui donne la priorité à l'expression orale à ce nouveau public dont le besoin s'oriente vers la compréhension plutôt que vers la production. Ce qui intéresse ce groupe n'est pas la langue parlée, mais la langue écrite ; pas le vocabulaire usuel, mais le vocabulaire technique. L'approche audiovisuelle se révèle peu efficace et mal adaptée à un contenu scientifique.

Le français fonctionnel s'adresse en particulier à des étudiants non spécialistes du français pour leur permettre d'accéder à des documents écrits de caractère informationnel. Les objectifs, le contenu et les méthodes sont conditionnés par les besoins présents et futurs des publics et par la politique éducative du pays. Ainsi, le français fonctionnel est celui qu'on enseigne en fonction d'un but.

S'appuyant sur des objectifs spécifiques, l'enseignement du français fonctionnel accorde de l'importance à la sélection de contenus linguistiques relevant de domaines scientifiques et techniques et à l'acquisition des langues de spécialité correspondant à la compétence recherchée par les publics.

2.8.1.3.1.2 Apparition du français fonctionnel en Thaïlande

En Thaïlande, l'enseignement du français, en fonction des besoins professionnels des apprenants, s'est pratiqué dans les milieux scolaires dès 1977.

De 1970 à 1977 surtout, les relations commerciales entre la Thaïlande et la Communauté européenne, à laquelle appartient la France se sont renforcées.

En 1977, le Gouvernement thaïlandais et le Gouvernement français ont signé un accord de coopération culturelle et technique, qui s'est concrétisé par des bourses d'études et des stages en France et l'envoi d'un nombre exceptionnel de techniciens, scientifiques, médecins, juristes et ingénieurs thaïlandais en France. A cet égard, a surgi un problème. Presque aucun boursier du domaine technique et scientifique n'avait appris le français. Prenant conscience de cette nouvelle problématique, le Gouvernement français, en collaboration avec le Département de la Coopération technique et scientifique thaïlandais, a préparé un cours de français fondamental pour débutants dans le but de faciliter à ces boursiers leur premier contact avec les natifs de la langue ainsi que l'accès à des sources documentaires écrites en français en fonction de leur spécialité et de leurs besoins d'échanges avec diverses institutions d'Hexagone.

En parallèle, en raison de l'arrivée d'experts français destinés à travailler en collaboration avec les fonctionnaires thaïlandais, et de l'installation à Bangkok en octobre 1980 du siège de la Communauté européenne pour le contact avec les pays de l'ASEAN, s'est manifesté un nouveau besoin de personnel qui, non seulement connaissait le français, mais également pouvait l'utiliser en contexte professionnel. L'implantation en Thaïlande d'organisations internationales telles que la Croix Rouge Internationale, le Haut-Commissariat aux réfugiés de l'O.N.U., International Relief Organization (I.R.O.), la Thaïlande étant devenue un pays d'accueil des réfugiés après la guerre du Vietnam, explique la nécessité d'interprètes, traducteurs ou secrétaires bilingues pour les camps de réfugiés situés dans le Nord-Est et dans l'Est du pays aussi bien que pour les bureaux à Bangkok.

Suite à tous ces facteurs, la question des besoins professionnels a été abordée par l'A.T.P.F. Son séminaire de 1977 entamait la phase exploratoire de l'enseignement du français fonctionnel. L'idée de réformer l'enseignement du français relève du fait que les cours de français fondamental du niveau secondaire visent simplement à former une base de connaissances pour des études plus avancées et n'aboutissent à aucune formation professionnelle spécifique. Le français a tendance à être plus tard abandonné si les élèves ne s'en servent pas pour poursuivre des études supérieures. Comment assurer un meilleur avenir pour cette langue et susciter une attitude plus favorable des élèves envers elle ?

A partir de ce moment-là, les intérêts spécifiques des étudiants de diverses disciplines et non spécialistes en français ont amené les enseignants à diversifier les matières assurées en français. Les objectifs et les contenus ont été diversifiés pour couvrir un public plus large : travailleurs, stagiaires, salariés et étudiants, en ne restreignant pas les variables et en satisfaisant le mieux possible les besoins primordiaux de tous. Certains désirent apprendre le français pour progresser professionnellement, d'autres pour achever leur formation, et c'est ainsi que l'on peut constater deux motivations chez les apprenants : motivations professionnelles et académiques.

L'expérience du français fonctionnel a été tentée dans un premier temps dans certaines institutions où elle était uniquement destinée aux étudiants en langue possédant une bonne base en français général et envisageant d'élargir leurs connaissances linguistiques à un autre domaine professionnel. A cet égard, les matières enseignées ont été en particulier de type professionnel. Plus tard, langue « de spécialité » et langue « fonctionnelle » ont commencé à toucher un public désireux d'améliorer sa compétence linguistique en plus de ses connaissances professionnelles. Il s'agit d'un public qui, sans spécialisation en français, a besoin d'avoir accès à des documents à caractère informatif écrits en français. Dans les deux programmes d'études, le français sert d'outil de communication à des fins différentes. Pour les scientifiques, la compréhension écrite reste la priorité. Au contraire, l'étudiant en lettres vise autant ou même plus le perfectionnement oral que l'écrit. L'apprenant « littéraire » qui est spécialiste en langue tient à compléter son bagage linguistique avec des notions à orientation professionnelle. A ce propos, l'étude de matières dispensées en français « de spécialité » est censée aboutir, d'une part, à la maîtrise de la langue française spécialisée, et d'autre part, à l'insertion professionnelle. Dans ce but, l'apprentissage du français à objectifs spécifiques ne concerne pas seulement l'aptitude à communiquer en français, langue de spécialité, dans le contexte spécifique. En plus d'une langue « instrumentale », le français fournit aussi la possibilité d'accéder au monde du travail. Cela dit, les besoins de l'apprenant dépassent la connaissance théorique et se situent au niveau de la mise en pratique des théories apprises.

Le français « fonctionnel » s'adresse au public des sciences, de la technologie, de l'informatique, de la médecine, de l'ingénierie, de l'industrie et de l'agriculture. Le français s'ajoute à l'anglais, par rapport auquel il joue un rôle subordonné. Quant au français « de spécialité », il s'enseigne dans des sections telles que les affaires, le tourisme, le secrétariat, le droit, les affaires internationales où une bonne connaissance en français est indispensable. Les apprenants en français fonctionnel sont débutants en langue mais avancés en matières de spécialité alors que ceux qui étudient le français de spécialité sont débutants dans la matière mais avancés en connaissances linguistiques. Ainsi, une formation professionnelle est donnée à ceux qui disposent d'une bonne maîtrise du français, offrant des enseignements complémentaires, une initiation à une future carrière, qui seront directement utilisables dans le monde professionnel. Dans le cadre des apprenants de spécialité, l'enseignement du français fondamental, cours de langue débutant, s'offre pour leur permettre d'acquérir des compétences linguistiques et des compétences professionnelles en parallèle.

L'enseignement du français dit professionnel comporte en fait deux pôles complémentaires : langue et spécialité. L'idée d'un double cursus permet, d'un côté, de mettre en valeur la connaissance de la langue étrangère, complément de la formation professionnelle. De l'autre, l'étude d'une spécialité facilite l'insertion professionnelle.

2.8.1.3.1.3 Enseignement fonctionnel du français⁵¹

D'après le programme d'études national de 1976 qui met l'accent sur les besoins professionnels, l'enseignement de la langue française selon des objectifs spécifiques se donne à deux niveaux : débutants du niveau pré-universitaire, étudiants désireux perfectionner leur compétence de la spécialité.

Au niveau universitaire, les départements de français sont responsables de l'enseignement du français dans des buts spécifiques. C'est la même équipe qui donne les cours de français en options de langue et de littérature. Sur ce plan, deux programmes d'études de français à des fins différentes sont offerts : un programme de langue et un programme professionnel. Comme l'enseignement du français fonctionnel a pour but de compléter une formation linguistique à des fins professionnelles, des cours de spécialisation sont assurés par des professeurs en collaboration avec des intervenants professionnels. Il appartient aux responsables des cours de bien analyser les situations et de prendre des décisions sur la méthode qui assurera la réussite.

1. Français des affaires

La Thaïlande étant un pays attractif pour l'investissement industriel, des partenaires commerciaux de multiples nationalités viennent s'y implanter, parmi lesquels bon nombre de Français. Plus de 300 entreprises françaises sont actuellement actives en Thaïlande dans des

⁵¹ Le cours de français « fonctionnel » pour des étudiants venant de secteurs très variés est proposé par sept universités : sections de lettres à Chulalongkorn et à Assomption, sections artistiques à Silpakorn et à Thammasart, sections de Sciences humaines à Chiang Mai, à Khomkaen et à Prince de Songkhla, sections scientifiques à Prince de Songkhla.

secteurs tels que services sociaux, travaux publics, industrie, technologie, sciences, informatique, pétrole, etc.⁵²

Pour ces raisons, des connaissances en français du commerce sont essentielles. Les cours de français des affaires (ou français commercial, français du secrétariat, français du commerce et de l'industrie, français de la communication commerciale, correspondance française, etc.) incluent donc les notions fondamentales relatives au domaine des affaires.

A l'université Chulalongkorn, la section de français de la Faculté des Lettres, dispense le français des affaires en quatrième année à deux publics différents : les étudiants de lettres et ceux de gestion et de comptabilité. Comme les étudiants de gestion n'ont pas de base de langue française, un cours de langue leur est proposé. De même, un cours d'initiation aux affaires économiques est enseigné en français aux étudiants de lettres. Les deux cours, s'appuyant sur des connaissances soit techniques, soit linguistiques, permettent aux deux groupes d'acquérir des notions relatives à la réalité socio-économique actuelle de la Thaïlande et de s'habituer à la structure et à l'organisation du monde commercial français.

2. Français scientifique et technique

Langue de culture, le français est également réputé comme langue scientifique et langue de communication internationale. Du point de vue historique, la science a connu en France un véritable âge d'or au XVIII^e siècle. Les ouvrages en français permettent de connaître la pensée scientifique et l'histoire de la science. Présente dans les échanges internationaux d'information, la langue française est autant employée dans le domaine scientifique que dans les secteurs du commerce et de l'économie. En tant que langue des techniciens et des scientifiques, le français est un atout pour effectuer efficacement certaines tâches. Prenons l'exemple suivant : l'utilisation de machines importées de pays francophones oblige le technicien à posséder un savoir minimal en français pour accéder à la documentation : les modes d'emploi, les schémas de construction sont rédigés dans cette langue. D'ailleurs, la France étant un des pays où se fait la recherche technique, les scientifiques thaïlandais doivent pouvoir se renseigner auprès des spécialistes français sur leurs travaux et leurs expériences.

A ce propos, l'étude du français en tant que langue des disciplines scientifiques n'a pas pour objectif de restreindre l'apprenant à sa spécialité. Au contraire, cette langue assume un rôle de véhicule amenant l'usager au monde professionnel.

• Français à orientation scientifique au niveau secondaire

Depuis 1991, le français à orientation scientifique constitue une des matières à option proposées aux élèves thaïlandais des sections scientifiques pour préparer la base dite fonctionnelle. La méthode *Vers la science*, élaborée par le Bureau des inspections, a été utilisée par 3000 élèves dans 73 lycées en 1996.

L'enseignement du français scientifique consiste à ouvrir l'esprit de l'apprenant sur les progrès de la science et de la technologie moderne en lui procurant la base nécessaire à l'étude du français au niveau supérieur et en l'encourageant en particulier à prendre contact, avec des francophones de profession scientifique.

L'organisation des cours repose sur la préparation de l'apprenant à un perfectionnement professionnel en relation avec le désir de faire carrière et le plaisir d'apprendre le français. A la fin de son cursus, il devrait être capable de travailler avec des scientifiques.

Cette approche utilise deux types de supports : méthodes audiovisuelles, extraits de presse, interviews et supports à caractère scientifique, à savoir dessins de matériel de laboratoire, schémas décrivant des phénomènes physiques ou textes présentant des réalisations techniques. Le vocabulaire de la vie quotidienne est également enseigné à l'apprenant à orientation scientifique du fait que la conversation avec ses futurs collègues francophones ne se limitera pas aux sujets scientifiques mais s'étendra aussi à des événements quotidiens. On peut même constater que ce sont les sujets généraux qui ouvrent la communication et qui, ensuite, permettent d'aboutir à des discussions plus sérieuses.

D'après les enseignants, la classe de français scientifique est un bon endroit pour l'échange de savoirs entre les élèves et les enseignants. Alors que les élèves expliquent des réalités scientifiques inconnues au professeur de langue, ce dernier leur enseigne en retour les termes techniques correspondants en français.

⁵² Voir chapitre 1. 1.2.2.7.

Certains obstacles, cependant, gênent le bon déroulement de l'enseignement comme de l'apprentissage. Par exemple, le français scientifique ne faisant pas partie des matières obligatoires au concours d'entrée à l'université, rien ne pousse les élèves de sciences à maintenir leur choix de français jusqu'à la fin de leurs études pré-universitaires ; beaucoup d'entre eux ont tendance à se diriger de plus en plus vers l'informatique comme option professionnelle, ce qui leur semble plus rentable pour l'avenir.

• Français scientifique et technique au niveau universitaire

L'enseignement du français fonctionnel a débuté à l'Université Thammasat en 1983. Depuis 1990, le français scientifique et technique est proposé en option dans le cursus de licence aux débutants en français de toutes les facultés « scientifiques » du campus à Rangsit.

Il s'agit d'étudiants de troisième et quatrième années de différentes sections scientifiques. Les cours ressemblent à ceux de français à orientation scientifique. Ils accordent de l'importance au français à la fois en tant qu'outil de communication internationale avec des scientifiques et en tant que moyen d'étude scientifique au niveau supérieur.

Le français de communication courante est choisi comme méthode pédagogique ; *Espaces I* est ainsi destiné aux deux premiers niveaux, *Espaces II* est sélectionné pour la suite et des leçons supplémentaires de français scientifique y sont ajoutées. Le vocabulaire scientifique et technique et les structures de phrases fréquentes dans les échanges verbaux à caractère spécialisé constituent la matière du cours.

Le matériel pédagogique se compose de textes scientifiques et de supports audiovisuels. La lecture fait appel à des textes simplifiés pour une meilleure compréhension. Des cassettes vidéo, traitant du même sujet que les textes étudiés, sont empruntées au bureau de CEDUST pour compléter les leçons et donner un aperçu des derniers progrès réalisés en France.

3. Français juridique

Depuis 1977, les Facultés de Droit et de Sciences Politiques de l'Université Thammasat proposent aux étudiants de troisième et quatrième année un cours de français juridique comme matière secondaire ou optionnelle. Ce programme relève du Département de Français de la Faculté des Arts libéraux, en collaboration avec les professeurs francophones des deux facultés concernées. L'objectif principal est d'aider les étudiants à lire des textes en français dans leur spécialité. Chaque dossier étudie le vocabulaire, la structure du texte et l'énonciation.

4. Français de l'archéologie

Le français de l'archéologie est enseigné à la Faculté d'Archéologie de l'Université Silpakorn. Ce cours a pour but de favoriser la consultation de textes archéologiques en français, ainsi que de favoriser la communication, non seulement avec les professeurs français, mais aussi avec des collègues francophones pendant le travail sur le terrain. L'apprentissage du français de l'archéologie favorise également la poursuite de la formation dans les pays francophones. Les étudiants travaillent sur la traduction d'un texte d'archéologie, la grammaire et le vocabulaire de textes authentiques.

5. Français du tourisme et de l'hôtellerie

Depuis le début des années 1980, la Thaïlande, une des destinations privilégiées des touristes francophones, voit progressivement croître son industrie du tourisme. Au vu du besoin de professionnels compétents en langue française dans ce domaine, le programme d'étude du français s'oriente vers des objectifs plus pratiques, plus adaptés aux nouveaux besoins du pays.

• Au niveau secondaire

La formation professionnelle en français du tourisme a été lancée, comme essai, dans sept écoles secondaires de sept villes touristiques entre 1975 et 1977.

Depuis 1981, le français du tourisme fait partie des cursus secondaires comme matière à option libre. La méthode *Bienvenue en Thaïlande* a été diffusée à partir de 1988. En 1991, le français touristique a été intégré au programme de langue dans 127 écoles. Le cours, dont les objectifs reposent sur l'acquisition d'une compétence de communication et de connaissances propres au domaine du tourisme, comprend des activités en classe, des stages ainsi que des visites d'entreprises et de sites touristiques, de façon à faire acquérir aux élèves des notions de base autant en français qu'en tourisme, pour qu'ils puissent exercer leur métier dès la fin de leurs études secondaires, à moins qu'ils ne choisissent de poursuivre des études supérieures de type professionnel. La pratique de l'écrit de base, le travail sur le phonétique et les structures au

laboratoire, la lecture de textes en français et de documents authentiques, dont le contenu est lié au tourisme, représentent un ensemble de méthodes essentielles dans l'enseignement.

• Au niveau universitaire

A l'Université de Chiang Mai, le français du tourisme est offert comme matière à option libre a été offert aux étudiants de quatrième année qui souhaitent travailler dans ce domaine. La Faculté des Sciences humaines est chargée de donner un cours de tourisme et d'organiser des stages de formation. L'objectif des études est d'acquérir des compétences linguistiques, culturelles et communicatives en proportion équilibrée.

L'enseignement de la langue professionnelle consiste à faire valoir les acquis linguistiques sur le marché du travail. La formation en français du tourisme, en l'occurrence, a pour but de valoriser les personnes exerçant un métier dans ce domaine et utilisant le français dans leur travail : employés d'hôtel, de restaurant, d'agence de voyage, de bureau d'information, guides d'accompagnement, personnel d'accueil à l'aéroport, au département de la police du tourisme, au Bureau du tourisme, vendeurs dans des magasins de souvenirs. Une courte période formation professionnelle en français permet aux stagiaires de se rendre compte de leur responsabilité et d'exercer efficacement leur profession quelle qu'elle soit.

En ce qui concerne les jeunes apprenants, ils doivent posséder une expérience minimale de six ans de français, condition similaire aux élèves de troisième année secondaire qui ont déjà suivi 400 heures avant de choisir le français du tourisme. De même, le public professionnel qui a envie de faire un stage de formation en tourisme doit posséder une connaissance préalable du français de trois ans.

L'objectif prioritaire du français du tourisme est l'acquisition d'une expression orale. L'analyse des fonctions que le professionnel aura à remplir dans chaque métier permet de construire un programme d'études de manière plus complète lorsqu'il s'agit de la production de la langue. La reconnaissance des situations professionnelles où la langue est utilisée a une grande valeur pratique. Le travail d'un organisateur de voyages ou d'un employé de bureau du tourisme demande de très bonnes connaissances en langues étrangères à l'écrit comme à l'oral. Au restaurant, à la réception ou au magasin, l'accomplissement de services nécessite principalement une compétence orale. La prise de conscience des besoins linguistiques de chaque fonction peut assurer un enseignement efficace et pertinent de la langue professionnelle. La détermination des outils linguistiques dont les apprenants auront besoin et la description des situations où ils risquent de se trouver permettent de déterminer le vocabulaire technique nécessaire dans les échanges exolingues.

Se basant sur l'objectif principal de formation d'un personnel compétent pour l'accueil des touristes, le programme part d'une approche fonctionnelle. Il s'agit, d'une part, d'une méthode de communication, et de l'autre, d'une approche interculturelle. Par ailleurs, à partir de documents professionnels authentiques illustrant des pratiques réelles, le programme veut familiariser les futurs professionnels avec l'organisation actuelle du tourisme en Thaïlande, les initier au maniement des savoirs et des savoir-faire, ainsi que mener une réflexion sur les comportements des visiteurs étrangers, qu'ils soient touristes, hommes d'affaires ou expatriés.

6. Français du secrétariat

Le français du secrétariat se déroule sur trois ans d'enseignement professionnel secondaire à l'Institut Bopitpimuk. Il est enseigné en option, en plus du français général, pour assurer la compréhension écrite de textes commerciaux et administratifs, tirés du manuel *Mauger Bleu*. Les méthodes traditionnelles et audiovisuelles sont utilisées avec l'aide de divers supports : photos, diapositives, films fixes.

7. Conclusion intermédiaire

L'avantage de l'enseignement du français professionnel est double. Tout d'abord, l'apprentissage d'une discipline professionnelle, en complément de la langue, permet aux jeunes diplômés de se former afin d'assumer leurs fonctions d'une manière plus efficace. Il semble que la tendance actuelle des licenciés de français soit de s'orienter ailleurs que vers la carrière d'enseignant. Sans formation professionnelle, l'accès aux postes désirés semble épineux. Une compétence professionnelle peut assurer d'autres débouchés aux apprenants en langues étrangères. On peut, de surcroît, constater qu'un grand nombre d'entre eux tendent à perdre presque totalement les connaissances acquises pendant leurs quatre ans de formation du fait qu'ils n'occupent pas un emploi d'enseignant, d'intellectuel, de traducteur ou de chercheur où les mécanismes proprement linguistiques sont nécessaires. Il semble donc utile que pendant leur

formation initiale, les étudiants puissent suivre des cours et adapter leur formation en fonction de leurs besoins professionnels selon la carrière à laquelle ils se destinent. À ce sujet, la mise en pratique, pendant le cursus universitaire, de ce qui est directement utilisable professionnellement, en plus des notions littéraires, peut diminuer le sentiment d'insécurité concernant l'avenir, d'autant plus que les formations complémentaires facilitent l'insertion professionnelle. De cette manière, ils seront prêts pour se présenter avec les meilleurs atouts à l'embauche.

Ensuite, l'organisation des cours de français technique correspondant aux formations professionnelles est utile pour les étudiants des disciplines non littéraires. Une formation linguistique, envisagée comme un complément à leur formation professionnelle, leur apporte une double compétence. En fait, le cursus de langue appliquée vise une qualification polyvalente (maîtrise des langues en plus d'une spécialisation), considérée comme nécessaire parce que compétitive et valorisante sur le marché de l'emploi.

Remarques sur les programmes : les programmes de français « débutant » et « fonctionnel » sont réservés aux étudiants qui ont terminé la troisième année dans différentes facultés. Il importe de remarquer ici qu'une connaissance minimale en français dit fonctionnel ne se révèle guère suffisante pour faire une recherche académique en français. On peut dire que l'objectif de l'enseignement du français fonctionnel est difficilement réalisable. Toutefois, les étudiants prennent les cours de français au sérieux, d'une part en raison de leurs propres intérêts, de l'autre parce qu'ils souhaitent obtenir des bourses d'études supérieures attribuées annuellement par les gouvernements francophones.

Les étudiants des diverses facultés, pourront bientôt choisir le français comme seconde branche principale d'un « programme interdisciplinaire », c'est-à-dire qu'ils pourront étudier à la fois le français et une autre branche principale. Cette dernière sera donnée en langue thaïe.

Il ne faut pas négliger par ailleurs que, préalablement à tout enseignement de 'français spécifique', il est relativement important d'offrir aux étudiants une base solide en français général. Ce public de débutants est confronté non seulement à la difficulté du français fonctionnel sur le plan linguistique, mais à celle du domaine de spécialité. La mise en place du français fondamental, par l'intégration des notions sous-jacentes dans des échanges en langue usuelle, devrait faciliter l'acquisition d'une compétence de communication à caractère spécifique.

Notre conception de l'enseignement de la langue à des publics aux objectifs spécifiques rejoint la réflexion suivante du didacticien belge Verlee (1973) : « On entend souvent répéter et affirmer que, dans les sections techniques, l'enseignement des langues doit être conçu de façon différente de l'enseignement secondaire traditionnel ou « humaniste ». L'accent est mis constamment sur cette évidence que, dans l'enseignement technique, il convient d'enseigner « la langue technique » (...) C'est là sans doute une des plus grandes aberrations que l'on puisse imaginer, car la langue technique n'existe pas. Pas plus qu'il n'y a une langue commerciale, il n'y a pas de langue technique qui se serait élaborée ou se développerait à côté ou en marge de la langue normale. Il n'existe pas de construction de phrase ou de structure spécifiquement et exclusivement technique, on ne rencontre aucune forme de conjugaison, de pluriel ou de déclinaisons propres à ce qui serait une langue technique ; en bref, il n'y a pas de grammaire de la langue technique. Il n'y a que des termes purement techniques et des mots de la langue courante employée dans le monde technique avec une signification plus ou moins spéciale. » (Cité dans Gohard-Radenkovic 1999 : 186) Une langue spécialisée sera utile à l'apprenant à condition qu'elle puisse être réinvestie dans la communication quotidienne. L'appropriation d'un langage courant dans des situations professionnelles en vue d'un réemploi quotidien devrait donc constituer une priorité dans l'enseignement d'une langue fonctionnelle.

De plus, dans le cadre d'une formation professionnelle d'une durée relativement limitée qui vise en premier lieu une compétence de communication, il est impératif de connaître en détail les besoins de chaque métier. Les paramètres de choix d'une méthode pédagogique varient en fonction des publics. Dans l'interprétation et le tourisme, l'acquisition d'une capacité orale vient en première position. Quant aux traducteurs, rédacteurs et correspondants, le perfectionnement de l'écrit est l'aptitude à favoriser. La compréhension écrite apparaît comme la compétence la plus indispensable pour ceux qui doivent lire des articles rédigés en français, comme c'est le cas, par exemple, des domaines juridiques, scientifiques et techniques. Dans cette perspective, il est évident que l'hétérogénéité des publics n'est pas un mince problème. Nous avons donc besoin de méthodes pédagogiques assurant aux divers publics non seulement la maîtrise des langues étrangères, mais également une connaissance approfondie des matières de leur spécialité. L'identification des besoins langagiers nécessite l'analyse des diverses fonctions

de communication que l'apprenant devrait être en mesure de remplir. La connaissance des pratiques professionnelles est indispensable pour réaliser cette procédure complexe.

A noter de même que l'apprentissage d'objectifs spécifiques doit se concentrer sur une courte période. L'acquisition d'un bagage technique doit se faire rapidement pour éviter un investissement peu rentable. Reste alors une dernière question, celle de la méthodologie. Comment faire acquérir au futur professionnel, dans une période limitée, les éléments de langue technique nécessaires pour accomplir sa tâche d'une manière satisfaisante ? A quel moment faut-il introduire le paramètre interculturel dans le cours de français ? Ces questions demandent en fait des recherches et une réflexion en profondeur, qui dépassent le cadre de ce travail. Malgré toutes ces questions laissées sans réponse satisfaisante, le français de spécialité ou fonctionnel semble promis à un développement important, du fait de l'accroissement de la population francophone s'installant en Thaïlande.

2.8.2 La maîtrise et le doctorat en français

Seules quatre universités offrent la possibilité de préparer une maîtrise et une seule peut mettre en place un cycle de doctorat. Voici quelques repères chronologiques :

1946 : Première maîtrise du français à Chulalongkorn

1977 : Introduction de la maîtrise de français à Kasetsart

1993 : Ouverture de maîtrises en études françaises et en traduction à Thammasat

1995 : Création du doctorat de langue et littérature françaises à Chulalongkorn

1995 : Ouverture d'un cycle de maîtrise en études franco-thaï à Silpakorn

□ Université Chulalongkorn, Faculté des lettres

*Maîtrise d'études françaises*⁵³

*Doctorat de langue et littérature françaises*⁵⁴

Dans le cadre du septième plan de développement économique et social de la Thaïlande (1992-1996), la création du doctorat de langue et littérature françaises en 1995 illustre le partenariat entre la faculté des lettres de l'Université Chulalongkorn et de l'Université Paris III. Ce programme d'une durée maximale de cinq ans a pour but de permettre aux étudiants de lettres ayant choisi le français en option principale de continuer, sur place, leurs études à un haut niveau de spécialisation.

□ Université Thammasat, Faculté des Arts libéraux

*Maîtrise de traduction français-thaï*⁵⁵

Créé en 1993, ce programme vise à former des diplômés compétents en traduction, censés connaître en profondeur les techniques de traduction au niveau théorique comme pratique, ce qui va leur permettre de traduire d'une manière professionnelle divers documents du français en thaï et de parvenir à analyser ainsi qu'à résoudre les problèmes dus au processus de traduction.

*Maîtrise d'études françaises*⁵⁶

La même année, la Faculté des Arts libéraux a également lancé une maîtrise en études françaises, qui a pour objectif de former des diplômés possédant de profondes connaissances en politique, économie, société, arts et culture française, capables de mener des recherches en études françaises et de propager un travail de qualité et publiquement utile. Finalement, ils doivent être capable de très bien utiliser le français.

□ Université Kasetsart, Faculté de l'Education

*Maîtrise d'enseignement du français*⁵⁷

Ce programme a pour but de former les enseignants de français. Les cours concernent particulièrement les théories, méthodes et techniques pour le développement de l'enseignement.

□ Université Silpakorn, Faculté de Pédagogie

*Maîtrise d'études franco-thaï*⁵⁸

⁵³ Conditions : 30 unités de valeurs pour les cours : 14 U.V. obligatoires et 16 U.V. facultatives, plus 18 U.V. pour la rédaction d'un mémoire.

⁵⁴ Conditions : 18 unités de valeurs pour les cours : 6 U.V. obligatoires et 12 U.V. optionnelles spécialisées, plus 48 U.V. pour la rédaction d'une thèse.

⁵⁵ Conditions : 45 unités de valeurs pour les cours : 27-33 U.V. obligatoires et 6-12 U.V. optionnelles, plus 12 U.V. pour le travail de mémoire.

⁵⁶ Conditions : 42 unités de valeurs pour les cours : 15 U.V. obligatoires et 15 U.V. optionnelles, plus 12 U.V. pour le travail de mémoire.

⁵⁷ Conditions : 36 unités de valeurs pour les cours, plus 9 U.V. pour la rédaction d'un mémoire en langue thaï.

⁵⁸ Conditions : 44 unités de valeurs pour les cours : 17 U.V. obligatoires et 15 U.V. optionnelles, plus 12 U.V. pour le travail de mémoire.

L'Université Silpakorn est la seule en Thaïlande à offrir une filière. Les cours proposés se composent d'une part d'une initiation aux études franco-thaï, de l'autre de recherches plus approfondies en histoire, droit, relations internationales et autres domaines.

*Remarques sur l'enseignement de maîtrise et de doctorat*⁵⁹ : un effort de promotion des études de haut niveau tel qu'une présentation des débouchés professionnels et des apports culturels doit être accompli afin d'assurer l'avenir de cette section encore très neuve.

2.8.3 Matières enseignées en français

Le contenu de l'enseignement du français à l'université est nettement technique : grammaire et expressions écrite et orale sont les points forts de la formation, qui accorde une importance mineure à la littérature et à la civilisation. Parmi les matières techniques, la linguistique est encore peu répandue.

□ Grammaire

Cette matière est enseignée dans la plupart des facultés de la première à la troisième année, puis disparaît progressivement en quatrième année. Elle ne figure pas dans les enseignements de maîtrise et de doctorat, ni dans les facultés de Pédagogie, excepté à Chulalongkorn.

□ Linguistique

La linguistique figure au programme des deuxième, troisième et quatrième années, de la maîtrise et du doctorat. Les cours portent sur les théories linguistiques et la linguistique appliquée à l'enseignement du français.

□ Expression écrite

L'expression écrite prend une place essentielle dans les programmes. Elle figure en maîtrise et en doctorat essentiellement en raison de la rédaction du mémoire et de la thèse.

□ Expression orale

Sauf à Chulalongkorn, l'expression orale est peu répandue en sections de Sciences humaines et de Pédagogie. Ces cours sont dispensés davantage pendant les trois premières années de licence qu'en dernière année. On ne les trouve pas aux niveaux de maîtrise ni de doctorat. Les étudiants sont censés avoir déjà acquis cette compétence indispensable pour une soutenance devant un jury.

□ Littérature

Il s'agit de l'étude de la littérature française depuis le XVIII^e siècle jusqu'à aujourd'hui, y compris la critique littéraire. Cette étude est divisée selon les périodes : classique, romantique, naturaliste, réaliste et symbolique. Au niveau de la licence, la littérature est développée en troisième et quatrième années. L'étude de la littérature exige une connaissance approfondie de la langue et ne figure donc pas dans les programmes de première et deuxième années. Les étudiants de Pédagogie (excepté à Chulalongkorn) ne trouvent pas cette discipline dans leur programme.

□ Civilisation

La civilisation est une matière très peu développée. Nombreux cours sont dispensés au niveau de la licence⁶⁰ et de la maîtrise dans les onze universités thaïlandaises, en divisant les cours en trois catégories en fonction du contenu et de l'objectif⁶¹ :

1. Connaissances générales de la France et des Français ;
2. Etudes comparatives des cultures française et thaïlandaise ;
3. Etudes françaises dans le domaine de spécialité.

La description des cours de civilisation française en Annexe 4 montre que la civilisation française se manifeste de manière privilégiée à travers la lecture et l'étude de la littérature française, l'objectif principal de l'enseignement étant l'enrichissement de l'esprit. Les cours portent principalement sur la culture cultivée associée aux représentations classiques et littéraires, en excluant la culture populaire nécessaire pour réussir dans le contact interculturel.

□ Autres

⁵⁹ D'après le rapport du séminaire national organisé par l'ATPF, en mai 1997. 2,6% des étudiants poursuivent des études de français après l'obtention de leur licence et 0,1% s'inscrivent aux études doctorales. Notons que l'année académique 1996-1997 compte deux étudiants doctoraux.

⁶⁰ Elle figure surtout dans le programme de troisième année ; elle est peu présente en deuxième et quatrième années et totalement absente en première année.

⁶¹ Voir Annexe 4.

Les cours de français fonctionnel traitent les domaines suivants : affaires, arts, presse, tourisme, secrétariat, sciences sociales et français courant. Ces nombreuses options sont mises à la disposition des étudiants dès la troisième année dans la plupart des facultés.

Les options de type didactique (méthodologie de l'enseignement du français, compréhension écrite et laboratoire) et l'option de traduction sont aussi offertes dans plus de la moitié des universités.

2.8.4 Obstacles

Nous pouvons énumérer les obstacles rencontrés dans certaines universités comme suit : la difficulté de la langue française, le faible niveau des étudiants s'inscrivant en section française « par défaut », l'hétérogénéité des classes, la diversité des milieux familiaux, sociaux ou régionaux des apprenants, la diminution du nombre d'étudiants après la licence, le manque de documents pédagogiques, la restriction des subventions, la limitation des débouchés professionnels, l'insuffisance de personnel thaï et français, la chute de l'attrait pour le français, la distance sociale entre enseignants et enseignés.

2.8.5 Suggestions

Voici quelques suggestions émanant de 90 professeurs pour améliorer l'enseignement du français à l'université : 35,5% demandent plus de lecture, 32% plus d'enseignement de l'oral, 12% plus de grammaire, 9% l'utilisation plus fréquente de la vidéo, 8% l'usage plus régulier de l'écrit et l'organisation d'activités culturelles en français, 1% l'usage d'Internet et l'organisation de voyages en France⁶².

D'après ces statistiques, parmi les quatre types de compétences : expression écrite et orale, compréhension écrite et orale, c'est la lecture qui est considérée comme le facteur le plus important pour un meilleur enseignement universitaire. On trouve une plus grande demande d'augmentation de l'oral que de l'écrit. La grammaire occupe toujours une place prioritaire dans l'enseignement par rapport aux cours de littérature, de linguistique ou de civilisation.

Le ministère des Affaires universitaires a pris conscience des lacunes et des faiblesses du système éducatif et prend des mesures pour développer la qualité de l'enseignement du français ; par exemple, augmentation du budget accordé à la formation des enseignants, augmentation du nombre et du salaire des enseignants, modernisation des moyens technologiques de la didactique des langues, liberté de choix des programmes scolaires, adaptation des cursus universitaires aux normes internationales et modification de la structure administrative des universités pour ouvrir le système éducatif thaï à celui d'autres pays.

2.9 Conclusion

La situation de la langue française dans le cadre institutionnel thaï a été présentée de façon descriptive afin que les lecteurs aient un aperçu global de la politique de ce pays dans l'enseignement des langues. La détection de certains blocages qui empêchent la réalisation de certains objectifs scolaires devient un exemple pour l'étude de la problématique de l'enseignement/apprentissage du français en milieu alloglotte.

Il est indéniable que l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en contexte alloglotte fait toujours face à des obstacles spécifiques, notamment quand les problèmes résultent de l'éloignement géographique, linguistique et culturel, ce qui est le cas de la Thaïlande par rapport à la France.

Bien qu'on ait conscience de ce problème et que tous les moyens disponibles, pour l'instant, soient mis en œuvre pour le résoudre, le succès de l'enseignement/apprentissage du français dans ce pays n'est pas assuré. Depuis ses débuts il y a près d'un siècle, l'enseignement de cette langue demeure peu satisfaisante faute d'une méthode réellement adaptée à la population scolaire de langue thaïe. Ces arguments pourraient conduire premièrement à une modification des objectifs, qui nous semble plus réalisable qu'un changement des conditions pédagogiques. L'application d'un nouveau type de méthode peut, pour cela, être imaginée : enseigner à apprendre dans le sens de développer une *compétence d'apprentissage* plus qu'une compétence de communication et ce en vue du développement autonome d'une capacité langagière. En d'autres termes, au lieu de développer chez l'apprenant une compétence de communication dans une langue dans un milieu où celle-ci n'est pas parlée quotidiennement, il vaudrait mieux lui apprendre à apprendre à communiquer sur le tas. C'est le point que nous tentons de développer plus largement dans la conclusion de cette thèse.

⁶² Source : Questionnaire du BCLE, placé en Annexe 1.

Deuxièmement, la qualité de la formation ne doit pas se mesurer exclusivement en termes d'accumulation de connaissances, mais aussi en fonction de l'adaptation des connaissances acquises aux besoins concrets. Dans cette optique, l'enseignement de la langue française devrait participer au développement global de l'individu en créant l'aptitude à apprendre par soi-même, la créativité, l'esprit d'initiative et la capacité de vivre dans un monde où règne la concurrence. L'apprenant doit se trouver dans un environnement ouvert de formation, d'information et d'échanges conditionné par sa capacité autodidacte. Il reste aussi à savoir comment préparer les étudiants à exploiter au mieux leurs potentialités.

La situation actuelle oblige les experts de la pédagogie et les spécialistes des langues à explorer des voies par lesquelles les études linguistiques dans l'enseignement supérieur peuvent contribuer à l'acquisition d'une multiplicité de langues et à l'exploitation de cette compétence en fonction des besoins de l'individu – qui peuvent changer au cours de sa vie. Beaucoup reste donc à faire pour les enseignants, en examinant si les techniques actuelles sont susceptibles de satisfaire les nobles objectifs auxquels nous aspirons tous, pour les responsables de l'éducation administratifs, en envisageant les besoins et les difficultés particuliers des élèves thaïs, et pour les auteurs de méthodes, en se demandant si l'application des méthodologies modernes peut résoudre le handicap éducatif en contexte thaï.

Finalement, le passage de l'approche traditionnelle à la méthodologie actuellement utilisée en milieu scolaire thaï témoigne d'une longue évolution de l'enseignement du français dans ce pays. La réflexion globale menée dans ce chapitre sur la situation actuelle du français (conditions, méthodes, types de techniques pédagogiques, matériel, représentations des professeurs et des apprenants, difficultés) permettra, au moins, aux responsables d'entreprendre davantage pour sensibiliser le public thaï à la nécessité et à la faisabilité du trilinguisme thaï, anglais et français dans la société thaïlandaise. Cet objectif est réaliste et accessible. L'idée de la suprématie et de l'omniprésence de l'anglais doit être corrigée dans le sens où la communication efficace dans toutes les situations ne peut pas être réalisée avec la maîtrise d'une seule langue étrangère. Chaque langue est un atout dans son domaine. Et les résultats immédiats ne doivent pas être trop mis en avant.

De nos jours, le monolinguisme constitue l'exception ; le plurilinguisme est une règle qui assure l'enrichissement culturel et linguistique. A l'ère de la mondialisation, l'aptitude à parler plusieurs langues vivantes et la compétence (inter)culturelle sont tenues pour indispensables à l'adaptation à des environnements de travail et de vie différents, caractérisés par des cultures diverses. Ces nouvelles tendances de la demande sociale en apprentissage des langues sont également observées par Porcher (1990) : *« les langues sont en train de devenir, au moins dans les têtes, des compétences à profil professionnel, c'est-à-dire que la méconnaissance des langues est en train d'être considérée comme une infirmité, comme une moindre compétitivité dans la sphère professionnelle (...) Les impératifs professionnels définissent actuellement des profils pour lesquels la capacité à pratiquer les langues est devenue une sorte de pré-requis ritualisé. On y intègre à la fois les usages immédiats et les usages possibles. »* La langue non maternelle n'est plus seulement considérée comme un moyen d'accès au monde de la lecture ou de la traduction, mais elle reflète aussi les mentalités culturelles des gens qui la parlent et sert de moyen de communication. Il convient qu'une sensibilisation culturelle pour favoriser de bons contacts entre les peuples fasse donc partie de la politique éducative relative aux langues. De nouvelles politiques éducatives doivent être mises au point afin d'augmenter les possibilités et de faire naître de nouvelles motivations quant à l'apprentissage des langues. L'intérêt profond de l'élève pour le savoir culturel doit être activement suscité, de manière à créer chez lui l'intention d'échanger, le désir de comprendre l'autre, l'enthousiasme d'entrer dans un nouveau monde pour observer des comportements différents avec le plaisir de participer à de nouveaux modes de vie.

Pour tenir compte de la possibilité de donner de meilleures chances aux diplômés thaïlandais sur le marché de l'emploi, il s'avère nécessaire de définir des compétences pédagogiques par rapport aux exigences professionnelles dans le milieu du travail nécessitant le français. Le chapitre suivant a pour but d'observer les attentes, les besoins et les opinions des usagers thaïlandais du français et ceux des natifs français en tant que patrons, employés ou collègues de nationalités différentes. Une telle étude doit permettre aux universitaires de mieux connaître les attentes des employeurs et de développer des programmes de manière à y répondre le mieux possible. Les synthèses en matière de formation ciblée sur les besoins des entreprises que nous obtiendrons, encourageront, d'une part, le soutien des employeurs francophones au renforcement de l'étude du français dans l'enseignement supérieur, et apporteront de l'autre, une

meilleure professionnalisation des études dans les universités thaïlandaises ainsi qu'une amélioration des stratégies et des méthodes dans l'enseignement de la langue française.

**** ** ***

Chapitre 3: Utilisation du français dans la vie professionnelle

Dans les pays où s'implantent des industries francophones, la maîtrise du français constitue un véritable atout au recrutement. Il est clair en effet que une des principales motivations pour apprendre une langue relève de la promotion individuelle, c'est dans le cas de la motivation instrumentale. Si le français permet cela, il vivra : une langue vit si on l'emploie, et on l'emploie si elle est utile. La connaissance des langues étrangères permet à l'individu non seulement d'être performant dans un grand nombre de domaines d'études, mais aussi de devenir un professionnel de talent.

En Thaïlande, ceux qui sont compétents en langues étrangères, outre l'anglais, sont très recherchés dans le secteur gouvernemental comme dans le privé. A ce propos, voici une remarque de Jean-Luc Lavaud, directeur de l'Alliance française à Bangkok :

*« En Thaïlande, l'anglais est considéré comme la deuxième langue, mais il y a un besoin d'autres langues secondes comme le français. (...) C'est parce qu'il y a actuellement beaucoup d'expatriés français et de sociétés parlant français, celles de la France, de la Belgique, du Canada, de la Suisse et de l'Afrique du Sud qui sont basées ici ».*⁶³

Liée au poids économique du pays, l'estimation d'utilité portée sur les langues étrangères se manifeste comme suit : l'anglais, dont la maîtrise est considérée actuellement comme un véritable passeport social, est devenu nécessaire tandis que d'autres langues, dont l'utilité n'est pas évidente, ne répondent qu'à des besoins individuels particuliers. A cet égard, la langue française se situe au degré moyen ; autrement dit, elle n'a pas un statut supérieur comme l'anglais mais elle n'occupe pas non plus une position inférieure. Bien que la langue anglaise soit indispensable et utilisable partout, le français est un véritable atout. Ceci a été officiellement confirmé à plusieurs reprises au Salon franco-thaï des carrières, organisé en Thaïlande en 1995 : le personnel retenu par les entreprises françaises et francophones doit être trilingue (thaï, anglais et français). Le fait que la formation des étudiants en lettres, qui garantit une excellente maîtrise du français, leur permet d'accéder plus particulièrement à des fonctions liées aux échanges internationaux a été confirmé dans la *Lettre du BCLE* : « à diplôme égal, qualification égale, et anglophonie égale, une priorité est accordée par les entreprises françaises aux jeunes diplômés ayant fait l'effort d'apprendre, en plus, le français. »⁶⁴

3.1 Besoin de personnel possédant le français

D'après le discours du Conseiller culturel auprès de l'Ambassade de France en Thaïlande, pour l'inauguration du séminaire « Présence française en Thaïlande » à Bangkok en mai 1995, après l'Inde et le Japon, la Thaïlande compte la troisième communauté française d'Asie. Au cœur du continent asiatique, la Thaïlande est prête à accueillir des visiteurs du monde entier. En témoignent les statistiques du Bureau du Tourisme de la Thaïlande : environ 7 842 760 touristes en 1998, dont 223 495 Français.

Selon MM. Bredin (Board of Investment) et Jallabert (président de la Chambre de commerce franco-thaï), les perspectives professionnelles dans les entreprises françaises sont actuellement croissantes, étant donné que le nombre d'entreprises installées dans le Royaume a fortement augmenté ces cinq dernières années (1992-1996), et que cette tendance devrait encore s'amplifier⁶⁵. Cette circonstance est non seulement enrichissante pour le pays dans son ensemble, mais favorise les Thaïlandais francophones.

Les besoins en personnel thaïlandais qualifié en français aussi bien dans le secteur d'Etat que dans le secteur privé s'accroissent donc continuellement. D'ores et déjà, une excellente maîtrise de la langue française assure aux connaisseurs un avenir prometteur dans des domaines divers, dont les échanges internationaux.

□ Débouchés professionnels pour les Thaïlandais francophones

Outre le thaï et l'anglais, le fait de connaître une autre langue étrangère constitue un atout supplémentaire pour les diplômés thaïlandais trilingues en quête d'emploi. La question se pose de savoir si le français assure aux étudiants l'accès à une profession valorisante.

La liste suivante montre la variété des secteurs professionnels ouverts aux diplômés en langue française, spécialistes ou littéraires.

⁶³ Extrait de l'article 'Communication breakdown' du quotidien thaï *Bangkok*, 19 janvier 1998.

⁶⁴ N° 1, novembre 1995

⁶⁵ « Recrutement de diplômés francophones dans les entreprises françaises : des perspectives croissantes », *Lettre du BCLE* n°7, juillet 1997.

- ☐ Enseignement
 - + Etablissement public d'enseignement secondaire
 - + Institution supérieure
 - + Ecole privée
- ☐ Secteur public
 - + Département de relations internationales : fonctionnaires
- ☐ Entreprises
 - + Administration : directeurs, assistant de direction, gestionnaires, chefs de projet..
 - + Domaine de spécialité : techniciens, ingénieurs, comptables, notaires, informaticiens...
 - + Bureau de recrutement, du personnel, de ressources humaines, de stages, de vente ou de marketing...
 - + Bureau de coordination : cadres en contact avec la clientèle, les entreprises de service, etc.
 - + Bureau de production et d'organisation industrielle
 - + Bureau d'accueil : standard, relations publiques
 - + Bureau de secrétariat
 - + Bureau de sécurité ou de maintenance
 - + Organisations internationales : Chambre de commerce, Croix Rouge, ONU...
 - + Ambassade ou consulat
 - + Banque, organisme de crédit, société financière
- ☐ Tourisme
 - + Agence de voyage
 - + Site touristique
 - + Hôtel
 - + Bureau d'information
 - + Bureau d'accueil
 - + Aéroport
- ☐ Sciences et techniques
 - + Institut de spécialité
 - + Hôpital ou centres de traitement médicaux : Médecin sans frontière
- ☐ Traduction et interprétation
 - + Bureau de traduction et d'interprétation
 - + Travail personnel : free-lance
 - + Ecrivain, éditeur

☐ Emplois nécessitant l'utilisation du français

Par ce qui précède, nous voyons assez clairement que le français facilite l'accès au monde du travail. Par conséquent, le besoin de personnel compétent en français assure, dans le marché du travail, un avenir positif à cette langue dont l'usage reste plus ou moins intense suivant les domaines.

Dans les emplois où l'utilisation quotidienne du français est indispensable, on peut distinguer des situations communicatives d'ordre professionnel réparties en quatre compétences langagières : compréhension orale et écrite, expression orale et écrite. En fait, l'importance de chaque activité varie d'une situation professionnelle à l'autre ; la structuration et l'articulation des types de discours (description, explication, argumentation, définition, etc.) sont différentes. Dans un entretien d'embauche, le candidat doit se présenter à l'oral, faire un exposé ou un compte rendu oral. L'interviewer, quant à lui, doit concevoir un questionnaire pour mener une interview, sélectionner les données pertinentes de chaque candidat pour identifier ses attentes ou définir ses objectifs. Dans une réunion, les participants doivent exposer un sujet, exprimer des opinions, faire une évaluation ou un commentaire, distribuer et prendre la parole, donner des arguments, définir un problème, collecter des informations orales sous forme de notes, faire un résumé ou rédiger un compte rendu écrit. La standardiste a besoin de savoir se présenter à l'oral, prendre des rendez-vous au téléphone plutôt que de remplir un formulaire, analyser un texte, organiser une enquête ou concevoir un dossier. De ce fait, chaque situation professionnelle demande des compétences langagières particulières. Il s'avère nécessaire de connaître les pratiques professionnelles attendues et surtout de posséder les savoir-faire discursifs professionnels propres à chaque situation communicative, pour assurer un bon fonctionnement professionnel et technique.

3.2 Analyse des questionnaires

Une bonne compétence en langue française met le candidat à l'embauche dans une position privilégiée, mais à condition qu'il maîtrise aussi l'anglais. Autrement dit, les

connaissances en français servent très souvent de supplément, d'atout, et non pas de base essentielle. Le rôle que le français joue dans une recherche d'emploi est toujours secondaire.

Même si le français n'est pas la langue dominante dans l'ensemble des activités professionnelles des entreprises françaises, cela ne veut pas dire que nous devons moins nous intéresser à son rôle sur le lieu de travail. Ce point de vue nous a incitée à questionner des personnes travaillant en français, de manière à mieux connaître la situation réelle du français dans le contexte professionnel en Thaïlande. Notre objectif est aussi de chercher une certaine cohérence entre le français 'scolaire' et le français 'pratique'.

Nous avons utilisé deux questionnaires, l'un destiné aux employés thaïlandais et l'autre aux patrons d'entreprises françaises en Thaïlande.

Questionnaire destiné aux employés thaïlandais sur leur compétence linguistique et leurs besoins en connaissances culturelles dans le milieu professionnel⁶⁶

3.3 Analyse du questionnaire

3.3.1 Objectifs et déroulement

Dans le cadre de notre recherche, nous avons élaboré un questionnaire dans l'intention d'examiner les besoins réels en français d'un point de vue didactique et professionnel. Nous cherchons à déterminer le rôle du français dans le marché du travail thaïlandais en tentant de définir les difficultés relevant de la langue et les problèmes dus aux différences de culture.

Ce questionnaire a donc pour but de recueillir les avis personnels des Thaïlandais qui gagnent leur vie en employant le français. Nous leur avons demandé d'évaluer leurs compétences en français en nous faisant part de leur expérience professionnelle sur les difficultés de l'emploi du français, les obstacles à l'insertion sociale dans la communauté française, les représentations sociales des Français. Les réponses obtenues nous ont aussi fourni quelques réflexions sur les besoins en français professionnel des personnes interrogées et sur le rôle que la connaissance culturelle joue dans un contexte professionnel interculturel.

Nous espérons que les résultats recueillis amènent, d'une part, à une meilleure connaissance de la véritable situation du français en Thaïlande pour ensuite contribuer à une nouvelle orientation pédagogique de la didactique des langues en milieu alloglotte, et d'autre part, à l'amélioration de la compréhension mutuelle entre Français et Thaïlandais dans tous les types de contacts interculturels.

3.3.2 Public

Notre but est de toucher un public suffisamment divers de Thaïlandais francophones pour que les réponses obtenues soient aussi riches et variées que possible. Le public visé est donc celui des professionnels employant le français dans leur travail.

La totalité des personnes interrogées ont appris le français en Thaïlande. Nous avons ensuite divisé ce public en deux groupes séparés : les gens diplômés en Thaïlande et qui ont commencé à travailler juste après la fin de leurs études, et les personnes qui ont poursuivi des études supérieures en France avant de revenir exercer leur profession dans leur pays natal.

Tout d'abord, nous avons contacté des diplômés en lettres ayant eu le français pour branche principale ou secondaire. Nous soulignons la nécessité de questionner ce groupe pour les raisons suivantes :

- ❖ ces Thaïlandais sont représentatifs des étudiants en français en Thaïlande ;
- ❖ leur expérience des activités scolaires nous sera très utile, car leur cycle d'études en français s'est déroulé de manière complète du secondaire au supérieur ;
- ❖ leurs réflexions sur l'enseignement du français contribueront au développement et à l'innovation dans les études de langues étrangères dans la scolarité thaïlandaise.

Ensuite, nous avons sollicité la participation d'étudiants en français ayant fait des études supérieures en France. Nous leur avons demandé de répondre à des questions concernant leur scolarité antérieure à leurs études à l'étranger pour les raisons suivantes :

- ❖ il y a un nombre considérable d'étudiants thaïs dans les pays francophones ;
- ❖ ces Thaïlandais ont eu l'occasion d'apprendre le français dans un milieu homoglotte ;
- ❖ leur expérience sera un avantage précieux pour celui qui désire effectuer un séjour linguistique à l'étranger.

⁶⁶ Voir Annexe 5.

Finalement, nous nous sommes adressé à des personnes faisant un usage professionnel du français. Notre échantillonnage s'est limité à un public ayant un minimum de deux années d'expérience professionnelle. L'échantillon a donc été adressé à des Thaïlandais francophones dans divers domaines professionnels pour les raisons suivantes :

- ✦ le nombre d'usagers du français en Thaïlande est important ;
- ✦ leur travail les met en contact régulier avec la langue et les natifs de la langue ;
- ✦ leurs pratiques langagières en français dans le contexte professionnel peuvent donner une image globale des besoins réels en français et des difficultés rencontrées dans leur travail ;
- ✦ leurs problèmes de communication dus aux différences culturelles fourniront de bons exemples aux études interculturelles (Ce point sera abordé dans le sixième chapitre).

L'enquête a été menée auprès de différentes professions : fonctionnaires (professeurs, militaires, diplomates), personnel des ambassades de France, de Belgique et de Suisse en Thaïlande (chancellerie, consulat, poste d'expansion économique, services culturels, scientifiques et de coopération) et employés de l'Alliance française et d'entreprises françaises. Nous nous sommes adressée en particulier aux personnes travaillant à Bangkok capitale du pays, où se situe la majorité des organismes français. Par ailleurs, la localité est un facteur significatif, déterminant le déroulement de notre enquête : distribution des questionnaires, ramassage, organisation de rendez-vous, etc. Les conditions matérielles de cette enquête ne nous ont pas permis de toucher l'ensemble de la population concernée ni toutes les régions du pays.

3.3.3 Méthode

3.3.3.1 Questionnaire

Les questionnaires sont un moyen systématique de recueillir des données en relation avec nos hypothèses. Le questionnaire comporte l'avantage de laisser aux sujets un temps de réflexion avant de renvoyer les réponses. Il permet par ailleurs à l'enquêteur d'économiser du temps pour réunir le corpus à étudier. Au moyen de questions assez précises, il est possible d'obtenir des opinions, des remarques, des commentaires qui serviront, de façon optimale et en nombre considérable, comme bases de données de la recherche.

Elaboration

Il nous a semblé indispensable de proposer des questions assez variées pour couvrir tous les aspects du processus d'apprentissage du français langue étrangère sur différents plans : familial, social, professionnel, culturel, linguistique et didactique. Le questionnaire adressé aux Thaïlandais francophones se compose de deux parties comportant au total neuf sujets distincts. La première partie comporte six sections concernant la vie personnelle, l'arrière-plan éducatif, les besoins et compétences en français et les attentes vis-à-vis de cette langue. Cette partie a pour but principal de donner des renseignements généraux sur le public interrogé. Les trois sections de la deuxième partie concernent les expériences quotidiennes et professionnelles accumulées lors de contacts directs avec la langue française et avec les natifs de la langue, les obstacles rencontrés dans la communication exolingue, les difficultés dans les pratiques langagières, les avantages que le français apporte dans les activités professionnelles, les échecs lors d'interactions dus à une mauvaise compréhension et/ou aux malentendus interculturels. De telles questions visent à cerner des problèmes linguistiques et communicatifs dans l'utilisation du français en dehors de la vie scolaire. L'objectif primordial est de mettre en évidence les liens entre langue et culture, ainsi que l'importance de la culture dans la communication dite interculturelle. Nous avons donné la parole à d'anciens étudiants en français afin qu'ils nous livrent leurs opinions relatives à l'enseignement et leurs attentes vis-à-vis des enseignants et des programmes scolaires. En fait, leurs opinions nous fourniront des renseignements sur les problèmes et les moyens d'améliorer les cours et les méthodes d'enseignement. Le thème des chocs culturels que peuvent causer les différences entre la culture thaïe et la culture française a clos ce questionnaire. Les réponses recueillies sur ce sujet serviront de base pour une étude comparative dans le cadre de l'interculture.

Le questionnaire comporte deux types de questions : des questions à choix multiples qui donnent des résultats généraux et des questions ouvertes pour des réflexions plus libres et pour les avis personnels. C'est le deuxième type de questions qui fournit des données à traiter de façon plus approfondie dans des entretiens en face à face.

A noter aussi que le questionnaire a été rédigé en français et que chaque personne interrogée est en possession d'un diplôme en français ; la langue utilisée est simple et ne comporte aucun terme technique ou difficile à comprendre. Les questions ont été formulées dans un style

oralisé, de façon claire et facile, de manière à éviter toute ambiguïté, raison pour laquelle nous n'avons pas trouvé nécessaire de présenter une traduction en thaï.

3.3.3.2 Entretien

Afin d'obtenir une image complète de la population concernée, un entretien semi-directif a aussi été utilisé. Cette méthode nous a semblé assez efficace pour combler d'éventuelles lacunes dans le questionnaire, où apparaissent quelquefois des réponses incomplètes. Le bon niveau de maîtrise linguistique du public interrogé est attesté par les réponses, toutes écrites en français. Cependant, afin de contrôler les réponses obtenues, nous les avons renforcées par un entretien mené en langue maternelle. L'usage du thaï nous semble le meilleur choix : s'exprimer librement et à l'aise dans leur langue d'origine a permis aux enquêtés de mieux préciser leurs idées et d'élargir en même temps la discussion. De cette manière, nous avons pu partager nos points de vue ainsi que lever certaines ambiguïtés. A noter ici qu'il existe une forte relation entre la partie française (questionnaire) et la partie thaïe (entretien). On peut considérer notre enquête comme deux produits réunis en un : la forme et le fond. Si la langue française est employée dans la partie écrite pour attester du niveau de connaissance en langue du public thaï francophone (forme), l'entretien en langue thaïe visera plutôt à une meilleure prise en compte des expériences (fond) aussi bien culturelles, sociales que professionnelles des personnes utilisant le français dans leur profession.

▣ *Elaboration*

Les principaux thèmes de discussion sont des anecdotes de malentendus interculturels, la façon de résoudre les situations de conflit, les stéréotypes nationaux, les représentations sur le pays et sur sa population, l'évaluation des compétences linguistiques, communicatives et culturelles des usagers du français.

En bref, notre enquête aborde le problème sous cinq grands aspects :

- ✦ le rôle du français en Thaïlande : image, avenir, avantage ;
- ✦ l'importance de la notion de culture et l'enseignement de la culture française en Thaïlande ;
- ✦ l'auto-évaluation des compétences linguistiques, communicatives et culturelles en français ;
- ✦ les difficultés rencontrées dans l'emploi du français et dans le travail avec les Français ;
- ✦ les besoins respectifs en français professionnel et en français académique.

3.3.4 Acquisition des données

▣ *Distribution du questionnaire*

Nous avons opté pour une démarche informelle en ce qui concerne la distribution des questionnaires. Nous avons commencé par des camarades universitaires et des collègues thaïlandais francophones travaillant dans des secteurs divers, et dont le travail permet un contact direct avec le français et les Français. Par la suite, ces collaborateurs nous ont mis en contact avec d'autres Thaïlandais utilisant eux aussi le français dans leur métier. Nous leur avons accordé un mois pour remplir le questionnaire ; la récupération s'est faite sous notre responsabilité. Le questionnaire a été envoyé à 40 Thaïlandais connaissant le français et travaillant auprès de 40 entreprises françaises implantées en Thaïlande ; 35 sujets, soit 87,5%, ont renvoyé leurs réponses. Plus tard, nous avons pris rendez-vous par téléphone avant d'aller sur place pour un entretien d'environ une heure avec chaque interviewé.

▣ *Recueil de témoignages et de corpus*

Les témoignages sont issus de nos conversations avec des interviewés lors d'entretiens au cours desquels sont demandés aux sujets des thèmes évoqués dans le questionnaire distribué. L'entretien s'est fait sans enregistrement mais avec prise de notes. Nous n'avons pas recouru à l'analyse du discours. Nous nous intéressons plus au contenu qu'à la forme. A cet égard, la sélection des remarques significatives et l'élimination des renseignements d'importance secondaire se sont faites dès le départ. Nous avons fixé les rendez-vous d'entretien après avoir récupéré les questionnaires écrits afin d'avoir le temps de regarder soigneusement les réponses et de préparer d'autres questions spécifiques à chaque personne.

Une autre source de données à analyser provient du corpus recueilli par une partie de nos informateurs. Nous leur avons donné des dictaphones pour l'enregistrement. Deux mois de recueil leur ont été accordés. Ce qui nous intéresse consiste en des conversations professionnelles, des malentendus dans la communication exolingue et des comportements discursifs. Or, l'enregistrement de réunions entre dirigeants franco-thaïs était infaisable en raison des

confidences. Liées au sujet de malentendu, des conversations quotidiennes et des discussions informelles sont à la base de l'analyse conversationnelle dans le dernier chapitre de ce travail.

□ Déroulement de l'entretien

Les entretiens se sont déroulés dans une atmosphère amicale et confiante. Nous avons donné des explications claires et adéquates quant à notre enquête. Notre échantillonnage nous a mis en contact avec des personnes dont la plupart éprouvent un réel plaisir à pouvoir communiquer en français et à employer cette langue dans leur vie professionnelle. De même, ces personnes ont reconnu l'utilité de notre recherche pour l'enseignement du français en Thaïlande en nous faisant part de leurs réflexions, fruit de leurs expériences académiques et professionnelles. Notre souci de convivialité a fortement contribué au bon accueil de l'enquête. En outre, une discussion de type informel a créé une certaine confiance mutuelle, et nous a permis de recueillir des points de vue sincères sur certaines questions assez délicates. En ce qui concerne les questions qui exigeaient un peu plus de réflexion et de retour sur le passé, le récit du public interrogé a été fait avec une réinterprétation, c'est-à-dire que le récit des expériences vécues et des souvenirs est une reconstruction du passé, et non un reflet anonyme et objectif des événements. Par conséquent, le discours comprend d'un côté la narration d'événements et de l'autre, l'interprétation de ces faits.

Prenons note que l'hétérogénéité de réponses à chaque question est un trait essentiel des représentations et de l'expérience humaine. Il est évident qu'une jeune Thaïlandaise d'un arrière-plan culturel et religieux particulier, née et éduquée en Thaïlande, aura des expériences de la vie différentes d'une Thaïlandaise plus âgée d'un groupe similaire, née à l'extérieur du pays. Age, arrière-plan, expériences vont tous exercer une influence sur la façon de raisonner. Ainsi, il est normal de trouver à la fois la convergence sur certains points et la divergence sur d'autres.

3.3.5 Composition du public

Sur les 35 personnes interrogées, 29 sont de sexe féminin, ce qui indique probablement que les métiers exigeant l'usage de plusieurs langues sont principalement exercés par des femmes. L'âge varie entre 22 et 45 ans ; la majorité du public a entre 25 et 35 ans.

Comme nous l'avons déjà mentionné, notre intérêt porte sur des personnes ayant une expérience professionnelle d'au moins deux ans. Notons que 77% de notre public en possèdent entre 3 et 25 ans. La langue maternelle des 93,9% de notre population est le thaï et le chinois celle des 6,1% restants. A la maison, tous parlent thaï. Parmi l'ensemble de la population interrogée, 66% sont trilingues (thaï, anglais et français) et 34% sont quadrilingues (chinois, portugais ou vietnamien en plus).

Quant à leur niveau d'études, tous les sujets ont reçu une formation universitaire (allant de la licence au doctorat). Cela laisse supposer que le niveau d'études dans leur métier actuel est élevé, les diplômes attestant le niveau de qualification d'un employé. De ce fait, les profils de formation particulièrement recherchés pour assumer des postes dans les entreprises concernent, en principe, les licenciés ou au moins les diplômés des écoles supérieures.

Les personnes interrogées viennent d'orientations diverses : Facultés des Lettres, de Pédagogie, des Arts libéraux, de Sciences politiques. 65,7% ont appris le français en tant que deuxième langue et 38,2% en tant que troisième langue. 65,7% ont choisi le français comme branche principale ; 14,2% comme branche secondaire ; le reste l'a appris dans des cours facultatifs. La moitié de la population interrogée a continué des études en France, après la fin de la scolarité dans le pays d'origine. En ce qui concerne l'évaluation du niveau de français, 65,7% pensent avoir un niveau avancé tandis que 28,5% se classent au niveau intermédiaire et 5,7% au niveau débutant.

3.3.6 Milieu familial

Sur le plan langagier, 81% des parents de la population interrogée ont le thaï comme langue maternelle et le reste est d'origine chinoise.

Par la suite, nous trouvons un parallèle entre les réponses aux deux questions portant respectivement sur les connaissances des parents en langues étrangères et sur le point de vue des parents sur l'importance de l'apprentissage des langues secondes. 80% des parents savent parler une ou deux langue(s) étrangère(s) dont l'anglais, le chinois, le français, l'allemand. L'anglais est la langue la plus parlée (60%), étant donné que cette langue « s'intègre de plus en plus dans la vie quotidienne ». De même, nous trouvons que 80% des parents attachent une importance considérable à l'apprentissage des langues étrangères et ont apporté un grand soutien à leur enfant.

Cependant, 47% d'entre eux n'emploient pas les langues étrangères dans leur profession, mais l'utilisent en regardant des films, en lisant des journaux, des magazines ou en écoutant des émissions à la radio. La raison pour laquelle la majorité d'entre eux utilisent leurs connaissances en deuxième langue étrangère au travail porte probablement autant sur le type de profession qu'ils exercent que sur leur niveau d'éducation. En fait, 57% des pères ont reçu une formation universitaire et 74% d'entre eux travaillent soit comme fonctionnaire soit comme employé d'entreprise. Du côté des mères, même si seulement 40% ont poursuivi des études à l'université, plus de la moitié (62,9%) assument des postes dans les établissements gouvernementaux ou dans les entreprises. Pour terminer, 71,4% des personnes interrogées lisent des journaux ou regardent des programmes de télévision en langues étrangères.

3.3.7 But de l'apprentissage du français

Quels sont les facteurs déterminant la décision d'apprendre le français ? D'une part, le choix provient d'une obligation scolaire. Selon certaines réponses, aucun intérêt particulier pour cette langue n'a influencé ce choix : « je n'ai pas d'autres choix », « entre l'allemand et le français, ce dernier était meilleur », « au lycée, il n'y avait pas d'autres langues étrangères, le choix était restreint », « à mon école, il n'y a que le français », « je n'ai pas eu d'autres choix meilleurs que le français ». Pour certains, « pour éviter l'option Science – Maths, le français était la dernière possibilité », « je ne suis pas forte en mathématiques ; avec le français, je connais plus de langues que les autres ». De l'autre, le français a été choisi en raison de l'image que les apprenants se font soit de la langue : « le français est une jolie langue, si plaisante qu'il provoque l'envie de s'exprimer dans cette langue », « c'est une langue musicale », « le français est une langue internationale », « le français est une langue importante », « j'aime passionnément cette langue sans aucune raison » soit du pays : « la France donne une bonne impression », ou en raison de leur intérêt personnel : « j'aime bien les langues étrangères », « c'est par plaisir ».

De façon plus concrète, nous pouvons établir l'inventaire des raisons du choix du français, par ordre d'importance :

- 61,7% ont un intérêt particulier pour cette langue ;
- 44% l'apprennent en raison de leur bon niveau en français ;
- 14,7% choisissent le français selon des suggestions familiales ;
- 14,7% admirent la popularité du français ;
- 14,7% éprouvent de l'attraction envers la France et les Français ;
- 11,7% suivent les conseils des enseignants ;
- 8,8% cherchent à obtenir une bourse scolaire pour des études à l'étranger ;
- 5,8% font comme leurs amis.

Du point de vue des projets professionnels, la population interrogée se répartit comme suit :

- 58,8% occupent un poste dans une entreprise française ;
- 44% sont interprètes dans des organisations internationales ;
- 48,2% sont guides touristiques ;
- 23,5% sont professeurs de français ;
- 23,5% sont traducteurs / traductrices ;
- 5,8% sont hôtesses de l'air / stewards ;
- 5,8% sont entrepreneurs des commerces internationaux ;
- 8,8% autres : fonctionnaire dans les ministères, secrétaire d'ambassade, collaborateur indépendant, etc.

Nous touchons ici un autre point essentiel, il s'agit des avantages de la connaissance du français. 93,75% des personnes prévoient l'utilité de cette langue dans leur vie professionnelle, c'est la raison pour laquelle ils ont décidé d'apprendre une autre langue étrangère que l'anglais. Selon les réponses obtenues, la connaissance du français est avantageuse pour plusieurs raisons telles que :

- Utilité professionnelle (67,6%) ;
- Trouver facilement un travail bien payé (35,2%) ;
- Obtenir plus d'opportunités pour continuer des études à l'étranger (23,5%) ;
- Promouvoir sa position dans l'avenir (17,6%) ;
- Ouvrir sa vision du monde (14,7%) ;
- Exercer une profession honorable dans la société (8,8%).

Les résultats relatifs au but de l'apprentissage du français indiquent premièrement que la plupart de ces anciens étudiants sont passionnés par cette langue. Ils ont visé dès le début un grand avantage pour une recherche d'emploi grâce à la maîtrise de plusieurs langues étrangères. La connaissance du français est censée faciliter l'accès à des postes élevés dans les

entreprises françaises. Même si le bon niveau en français est un des facteurs importants motivant 44% d'entre eux à l'apprendre, beaucoup moins parmi eux (23,5%) envisagent de poursuivre des études en cette langue. Cela dit, l'avantage professionnel immédiat a davantage attiré l'attention des connaisseurs de français qu'une opportunité académique qui leur semble beaucoup plus lointaine et réservée à de 'bons étudiants'.

3.3.8 Rôle des langues étrangères, dont le français et l'anglais

Un autre point d'étude que nous voudrions envisager concerne le rôle des langues étrangères dans la vie quotidienne.

Tout d'abord, nous trouvons une divergence des points de vue de la population interrogée sur les valeurs des langues étrangères véhiculées dans leur vie. 45,4% des personnes interrogées accordent de l'importance à une vision du monde plus vaste. Etant donné que la langue thaïe ne joue pas le rôle d'une langue internationale, la connaissance et l'utilisation de plusieurs langues leur permettent des contacts humains plus étendus, une ouverture de la pensée à des horizons différents et une meilleure communication avec les étrangers. Le but primordial de l'apprentissage des langues étrangères porte autant sur l'envie de maîtriser des langues que sur l'enthousiasme de connaître des cultures diverses. D'ailleurs, l'objectif principal ne se limite pas simplement à la capacité à parler la langue de l'autre mais il s'étend à la compréhension mutuelle, à la découverte du monde de l'autre ainsi qu'à une vision plus ample. Nous compléterons ce point de vue en disant qu'à travers la langue de l'autre, on comprend mieux sa mentalité, ses règles de conduite, ainsi que la culture de son pays. De même, on apprécie sa propre culture parce qu'on se rend compte des différences et on y est sensibilisé. A l'inverse, on ne peut pas prendre conscience de sa véritable identité culturelle sans une bonne compréhension de la culture de l'autre.

Quant aux 54,5% restants, leur avenir professionnel est primordial. Le besoin de succès dans la carrière est le facteur significatif déterminant le choix du français comme deuxième langue étrangère. Dans la situation actuelle de forte concurrence sur le marché du travail, un atout supplémentaire tel la maîtrise de plusieurs langues permet de trouver un emploi (bien payé) beaucoup plus facilement. Une bonne connaissance des langues fournit une possibilité de travaux multiples. Certaines entreprises offrent un salaire supérieur au personnel multilingue. D'ailleurs, être polyglotte est un avantage considérable pour progresser dans une carrière : la maîtrise des langues donne accès aux postes supérieurs, elle favorise le travail dans les pays étrangers, elle facilite la socialisation et permet d'obtenir la confiance des collègues de nationalités différentes.

Pour la vie sociale, les relations internationales s'établissent essentiellement à travers deux langues étrangères : l'anglais et le français. Le choix de l'anglais est motivé par l'avantage immédiat. La maîtrise de cette langue est considérée comme un véritable passeport social. La pratique du français semble pertinente, en premier lieu, sur un plan très pédagogique, en raison des similitudes de forme entre le français et l'anglais. Ensuite, la capacité à parler le français peut combler certaines lacunes dans des échanges internationaux où l'anglais ne serait pas suffisant. De ce fait, ces deux langues fournissent aux sujets l'occasion d'enrichir leurs connaissances interculturelles.

Concernant les questions portant sur l'avantage professionnel du français, nous pouvons indiquer la convergence des réponses obtenues. Pour la recherche d'emploi, 90% des personnes interrogées affirment que le français a amélioré leurs qualités professionnelles. « *Savoir une langue en plus augmente l'opportunité de trouver un emploi* », dit une secrétaire trilingue. Les Français ont un rapport très intime à leur langue. Ils aiment leur langue et considèrent que c'est un honneur que de la parler. L'effort fourni par l'étranger pour parler le français même s'il bredouille quelques mots ira droit au cœur d'un Français et ce dernier le regardera différemment. Arriver à « se vendre » dans la langue du futur employeur crée une image impressionnante. Du premier coup, on est très apprécié par les Français si on peut tenir une conversation dans leur langue. « *Si vous n'êtes jamais allé en France, mais que vous arrivez à parler un bon français, les Français auront une bonne opinion de vous. Ils vous considéreront digne d'être embauché parce qu'ils croiront que vous travaillerez aussi bien que vous vous débrouillez dans leur langue. C'est le premier avantage de savoir le français. Ils pourraient vous dire "Ah, vous parlez français, et vous aimez la cuisine française ?" Voilà, le contrat est signé* », a-t-elle ajouté.

Lorsqu'il s'agit de la collaboration avec des Français, 100% de la population interrogée sont d'accord : il est hautement avantageux de maîtriser le français. Pourtant, le degré de l'usage du français dans le travail varie selon la nationalité des employés, le nombre de Français, le genre de travail et le type de contacts. Dans une compagnie où la majorité des employés sont Français, le français paraît plus pertinent que dans une entreprise multinationale où

l'anglais fonctionne comme langue de travail alors que le français est considéré exclusivement comme un outil de socialisation.

Cette anecdote d'un manager thaï de Ressources humaines témoigne dans ce sens : *« Dans ma compagnie, étant donné que d'autres Thaïlandais ne connaissent pas le français, nous employons l'anglais en tant que langue véhiculaire et langue de travail. Bien que les Français avec qui je travaille sachent que je parle leur langue, ils préfèrent communiquer en anglais. Tous les expatriés savent parler anglais et n'attendent pas des locaux à ce qu'ils leur parlent en français. Ils nous parlent plus en anglais qu'ils ne nous encouragent à nous débrouiller en français. Il arrive souvent que mon chef me parle en français, mais quand il y a une troisième personne, nous changeons de langue. Pour cette raison, la langue de la compagnie est l'anglais pour que tout soit clair pour tout le monde. De toute façon, le français est un atout, en particulier en ce qui concerne les documents et il favorise la socialisation dans la communauté française. Le fait de connaître le français fait bonne impression à la première rencontre. Mais, plus tard la plupart des conversations se déroulent en anglais parce que les Français qui viennent travailler ici maîtrisent l'anglais. Par contre, les Français en France se débrouillent moins bien en anglais. Ils ne se sentent pas bien à l'aise avec cette langue. Alors, ils me parlaient en français et je leur répondais en anglais. On a fait comme ça. Et j'avais l'impression que, dans la langue française, celui qui était en charge de me faire visiter la société en France m'expliquait plus de choses, et plus en détail que s'il l'avait fait en anglais. Dans les réunions, normalement, les thèmes sont abordés en anglais. Mais il se trouve souvent que les Français changent de langue quand la discussion dégénère en altercation. Ils ne supposaient pas que je comprenais ce qu'ils étaient en train de dire. Alors quand je leur ai annoncé que j'avais compris, cela m'a mis en valeur. Français ou anglais, il s'agit aussi de l'environnement. J'ai fait la connaissance d'un Français quand j'étais en mission en France. On se parlait en français. Récemment, il m'a rendu visite à Bangkok et il a choisi de parler anglais avec moi. C'est parce qu'ici l'anglais propose un autre choix. Et l'emploi de cette langue semble plus chic. »*

60% des interrogés ont du plaisir à apprendre le français. Outre l'avantage professionnel, cette langue leur apporte un plaisir individuel : *« Le français est une langue culturelle à travers laquelle on peut entrer dans les mondes de la littérature et des beaux-arts », « cette langue ouvre le cœur, élargit l'esprit et enrichit les connaissances », « mieux renseigné avec une langue en plus », « si on veut connaître les Français et leur culture, parler leur langue est la meilleure solution ».*

Jusqu'ici, nous voyons clairement le rôle évident des langues étrangères autant dans la vie personnelle que dans les relations interpersonnelles. Mais ce que nous tenons à relever reste l'utilité du français en fonction des besoins professionnels. Nous pouvons relever la nature trilingue des entreprises françaises en Thaïlande, dans lesquelles il y a juxtaposition fonctionnelle des trois langues dans l'usage professionnel. Le bureau peut être considéré comme une communauté diglossique, dans le sens où il n'y a pas coexistence équilibrée entre les deux langues occidentales et l'usage des différentes langues se fonctionne sur une base fonctionnelle. L'usage complémentaire de ces deux langues dont l'une est plus prestigieuse que l'autre correspond à une forme de diglossie (Ferguson, 1959). A travers l'opinion susmentionnée du manager thaï, il apparaît que la présence de l'anglais dans l'entreprise française est très marquée. Cette langue occupe une position de force : toutes les activités professionnelles en relèvent de préférence. Même dans les contacts informels, certains Français tendent à s'exprimer dans la langue de Shakespeare et non dans celle de Voltaire. Le français occupe une position professionnellement inférieure. Son emploi est plutôt favorable à l'établissement des contacts sociaux. Ces circonstances menacent-elles la diffusion du français en Thaïlande ? Avant d'en tirer une conclusion, il nous faut examiner de plus près la situation linguistique des entreprises françaises. Ce sujet sera abordé dans la deuxième partie du présent chapitre, dans le cadre de l'analyse du questionnaire destiné aux patrons français.

Pour conclure, on peut dire que ces deux langues occidentales représentent des langues de prestige qui mettent le sujet parlant en valeur. L'usage de l'anglais par un Français ne vise pas uniquement des fins professionnelles, mais cet instrument linguistique 'étranger' met en outre en évidence sa compétence linguistique. L'emploi volontaire du français par un Thaïlandais traduit d'une part son intention de pratiquer la langue avec les natifs et de l'autre, sa motivation 'intégrative' pour mieux s'intégrer dans les réseaux francophones.

3.3.9 Représentations de la langue française

Pour compléter le sujet des motifs d'apprentissage, il s'avère nécessaire d'examiner la représentation que des étudiants thaïlandais ont de la langue française.

78,2% des sujets interrogés trouvent le français difficile à maîtriser. Voici le tableau présentant l'évaluation du degré de difficulté de l'apprentissage du français :

Degré de difficulté	1 (Très facile)	2	3	4	5 (Très difficile)

Expression écrite	0	0	15	10	10
Expression orale	0	14	4	10	7
Compréhension écrite	0	4	10	7	14
Compréhension orale	0	10	4	14	7

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Aucun de nos sujets n'évalue le français comme une langue très facile à apprendre. La production à l'écrit est considérée comme plus difficile que la compétence à l'oral. La moyenne globale du degré de difficulté est de 4, c'est-à-dire que le français est considéré comme une langue 'difficile'.

20% de la population interrogée relèvent que la facilité d'apprentissage de cette langue est due à sa similitude à l'anglais, qui est leur première langue étrangère. Les 80% restants n'ont pas le même avis : 57,5% ont une extrême difficulté dans l'apprentissage tandis que 22,5% n'ont ni trop de facilité ni trop de difficulté à apprendre cette langue. En tout cas, tous partagent la même opinion : le plaisir et la volonté sont « absolument, très, beaucoup, tout à fait » nécessaires à l'apprentissage des langues.

60% des répondants considèrent le rôle du français en Thaïlande comme faible, beaucoup moins important que l'anglais. Le français, selon certains, conserve une place importante dans l'éducation : « le français n'est qu'une des langues que les élèves apprennent à l'école ». C'est un autre moyen, pour ceux qui ne sont pas compétents en mathématiques, de réussir l'examen d'entrée à l'université ; à part le but pédagogique, la maîtrise du français est peu rentable. Quelques-uns pensent que, dans l'ensemble, l'usage du français est très limité et réservé particulièrement aux intellectuels et académiciens : « Peu de Thaïlandais connaissent le français sauf ceux qui se trouvent dans les entreprises françaises et à l'université. » De toute façon, la maîtrise de plusieurs langues étrangères a une valeur de prestige, de plus, « savoir parler le français nous met en valeur, nous sommes mieux vus en société ». D'après certains sujets, c'est parce que « les Français aident la Thaïlande à développer son économie » que « le français y joue un rôle de plus en plus important ».

L'idée négative par rapport au français provient également de l'inquiétude au sujet de la popularité de cette langue. Actuellement, d'autres langues lui font concurrence, comme le chinois et le japonais. Le français perd donc de sa popularité. Cette observation souligne, de plus, la situation instable du français en Thaïlande. « A présent, le français n'est plus aussi populaire qu'autrefois parce que son influence culturelle ne se range pas au même niveau que celle des Etats-Unis. Il y a 15 ans, le français a connu un grand succès en Thaïlande grâce à un très grand nombre de touristes français venant visiter le pays. C'était l'âge d'or du français. Cette époque, ce fut un boom, tout le monde s'intéressait au français. Maintenant, les choses commencent à changer : moins de touristes, les Français parlent plus anglais, beaucoup de Thaïlandais savent le français, mais les places disponibles sur le marché du travail sont infimes. L'offre et la demande sur le marché ne sont pas équilibrées. »

Seuls 33,3% des sujets prédisent un bel avenir au français en Thaïlande. D'après eux, le français favorise les contacts des deux pays sous tous les aspects : éducation, commerce, affaires internationales, sciences, etc. L'expansion économique dans les secteurs du commerce et de l'industrie ainsi qu'une croissance locale des compagnies françaises favorisent la diffusion du français. Par ailleurs, le phénomène de 'l'Union européenne' évoque une promotion de la diversité linguistique qui favorise fortement le futur du français dans le monde. Pour ces raisons, les Thaïlandais francophones sont les bienvenus dans le marché français. Les sujets moins optimistes voient que le français sera de moins en moins connu et appris dans ce pays. Même si les entreprises francophones augmentent, l'anglais reste toujours une langue de travail et de communication. Ainsi, le français n'offre pas vraiment un avenir prometteur.

3.3.10 Durée et lieu d'apprentissage du français

Les réponses obtenues indiquent une durée d'apprentissage variant entre 6 et 15 ans, la moyenne se situant entre 6 et 7 ans, durée normale dans le système scolaire thaïlandais. En principe, le français est appris pendant 2-3 ans au niveau du 2^e cycle du secondaire et pendant 4 ans au niveau de la licence. Les personnes ayant plus de 7 ans d'études sont celles qui sont allées se perfectionner en France ou qui ont continué des études supérieures dans le pays d'origine.

90,9% pensent, par ailleurs, que l'école n'est pas le seul endroit où l'on peut accéder à cette langue. Ceux qui n'ont pas eu l'occasion de faire un séjour linguistique dans un

pays francophone ont cherché à fréquenter les locuteurs natifs à l'Alliance française en parallèle à leurs études. Actuellement, ils tâchent de parfaire cette langue de travail avec leurs collègues francophones. Ceux qui ont vécu pendant un certain temps en France font l'effort de garder des contacts réguliers avec d'anciens amis français par la correspondance ou par des visites de courte durée, plus ou moins régulièrement. 67,6% de l'ensemble des sujets ont ou ont eu un(e) correspondant(e) francophone, dont 73,9% sont des Français, les autres provenant de Suisse, du Canada, de Belgique, du Luxembourg ou d'Afrique. Seuls 16% d'entre eux n'ont jamais eu l'occasion de séjourner dans une région où on parle le français. La France vient en tête (70%) des pays visités, suivie de la Suisse (30%), avec la Belgique en dernier lieu (6,6%).

Dans le cadre du séjour linguistique, 57% des sujets interrogés sont allés dans les pays francophones plus d'une fois et 60% y sont restés de façon ininterrompue pendant plus d'un mois. Parmi eux, 25,9% ont fait le voyage en France avec un objectif scolaire et 18,5% en tant que touristes. Travaillant dans une entreprise francophone, 55% d'entre eux ont eu l'occasion de partir en mission pour la France ainsi que dans d'autres pays où ils ont pu pratiquer de temps en temps le français. Avant d'aller dans un pays, ce que notre public désire savoir touche la façon de vivre, l'actualité, l'histoire, la civilisation, le vocabulaire, les transports, les sites touristiques mais avant tout la langue et la culture.

En sortant du cursus scolaire, la totalité des personnes interrogées continuent à se perfectionner par plusieurs moyens : 50% sollicitent l'aide et les explications de francophones, 47% recourent à des manuels et à des documents divers, 32,3% séjournent occasionnellement dans des pays francophones, 29,4% pratiquent la langue à travers les mass médias et le multimédia, alors que 23,5% prennent des cours particuliers.

Tout le monde s'accorde à reconnaître ses progrès dus à la pratique du français dans le milieu professionnel ; 83% des répondants indiquent que l'environnement actuel valorise leurs compétences en français et favorise leur pratique langagière.

Une Thaïlandaise a commencé sa carrière, en 1995, dans une compagnie aérienne où elle assume un poste de traductrice. D'après elle, 50% de ses compétences ont été acquises à l'école et les 50% restants sont dus à l'expérience professionnelle. *« La langue que j'ai apprise en classe n'est pas la même que celle du travail. Celle-là sert de base pour passer à la deuxième étape : l'apprentissage de la langue commerciale, de la langue administrative, que je peux exclusivement approfondir sur le lieu de travail, avec des années d'expérience. »*

Actuellement secrétaire du vice-président d'une société pétrolière, cette femme fait un commentaire intéressant : *« la langue que j'ai apprise à l'école est une langue classique. Je me rappelle un jour en France où on s'est moqué de moi quand je me suis adressée à un vendeur de la façon suivante : 'pourriez-vous me donner une boîte de thé ?' Il m'a regardé en cherchant où j'avais appris sa langue. Au travail, il m'arrive parfois que mes collègues me demandent : 'pourquoi tu me parles aussi poliment que ça, je ne suis que ton ami, non ?' Ou : 'tout ce que tu as dit est grammaticalement correct : sujet, verbe et objet mais ce n'est pas le français que les Français parlent.' Ils comprennent mes phrases mais ils les trouvent trop longues ou répondent qu'on ne dit pas comme ça en français. Par exemple, j'ai dit à une amie qui m'avait invitée à son anniversaire : 'Merci pour ce souvenir dont je me souviendrai', elle a ri en m'interrompant brusquement : 'Tu me laisses beaucoup de bons souvenirs.' Même mon chef avec qui j'ai travaillé pendant deux ans m'a dit avant qu'il ne parte en Indonésie, étant donné qu'il avait fini son mandat en Thaïlande, que « au début, votre français était vraiment universitaire, ce n'est pas une critique mais maintenant vous parlez comme nous. Et c'est un compliment. » Moi, je trouve qu'au début je parlais la langue écrite, mais actuellement mon français parlé s'est enrichi, au contraire de mon français écrit qui régresse. La grammaire n'est plus bonne. Avec les années, j'ai tendance à écrire comme je parle. »*

Les discours ci-dessus nous indiquent un point intéressant. Ces deux sujets mettent en évidence les complémentarités entre deux contextes d'apprentissage : l'école et le bureau, ainsi que les continuités entre les pratiques scolaires et extrascolaires. En réalité, le milieu scolaire est l'endroit où une base de connaissances générales est construite. Par la suite, le lieu de travail constitue l'endroit où l'expérience professionnelle débute. La pratique professionnelle modifie et renforce des savoir théoriques acquis antérieurement. De ce fait, le milieu d'apprentissage change, mais l'étude continue. Et cette fois, les conditions du nouvel environnement vont déterminer les notions à apprendre pour répondre au mieux autant aux attentes individuelles qu'aux besoins professionnels. La réussite d'un sujet résulte ainsi de sa capacité d'établir des liens entre apprentissage scolaires et expériences extrascolaires. En ce sens, *« l'école est efficace dans la mesure où elle accueille, suscite et favorise chez les élèves une intégration réflexive de la diversité des expériences vécues dans les divers domaines de leur vie langagière quotidienne »* comme dit Py (in Gajo et Mondada 2000 : 5).

3.3.11 Auto-évaluation

L'application de la méthode 'auto-évaluation'⁶⁷ aux questions sur les connaissances et compétences en français veut, tout d'abord, permettre à ces praticiens thaïs du français d'évaluer leur propre compétence linguistique. Le second but est de mettre en comparaison les résultats obtenus par l'auto-évaluation et ceux de l'hétéro-évaluation effectuée par les patrons français ; cette analyse comparative clôturera ce chapitre.

Il convient de noter que les résultats obtenus par ces deux méthodes n'ont pas un statut stabilisé. Cela dit, il ne s'agit pas d'une évaluation formelle de type pédagogique, mais d'une estimation 'approximative' en fonction de l'habileté en français et de l'emploi sur le lieu de travail.

3.3.11.1 Auto-évaluation de la compétence linguistique

	1 (Faible)	2	3	4	5 (Excellente)
Expression écrite	2	10	16	7	0
Expression orale	1	8	15	10	1
Compréhension écrite	0	11	15	9	0
Compréhension orale	2	6	17	9	1

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Cette question demande une auto-évaluation personnelle des quatre compétences langagières en français : écouter, parler, lire et écrire. La plupart des personnes s'estiment meilleures dans la réception que dans la production. Une grande majorité évalue ses connaissances linguistiques à un niveau moyen, alors qu'un nombre minime s'accorde une compétence insuffisante ou au contraire excellente en français.

Dans l'intention d'approfondir ce point, nous séparons les résultats de l'auto-évaluation des quatre compétences linguistiques en deux tableaux. Voici les réponses des gens ayant accompli leurs études en France :

	1 (Faible)	2	3	4	5 (Excellente)
Expression écrite	0% (0)	38,8% (7)	44,4% (8)	16,6% (3)	0% (0)
Expression orale	0% (0)	33,3% (6)	22,2% (4)	38,8% (7)	5,5% (1)
Compréhension écrite	0% (0)	33,3% (6)	38,8% (7)	27,7% (5)	0% (0)
Compréhension orale	0% (0)	22,2% (4)	38,8% (7)	33,3% (6)	5,5% (1)

Remarque : Les chiffres entre parenthèses renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Et celles des personnes qui ont obtenu leur diplôme en Thaïlande :

	1 (Faible)	2	3	4	5 (Excellente)
Expression écrite	11,7% (2)	17,6% (3)	44,4% (8)	23,5% (4)	0% (0)
Expression orale	5,8% (1)	11,7% (2)	64,7% (11)	17,6% (3)	0% (0)
Compréhension écrite	0% (0)	29,4% (5)	44,4% (8)	23,5% (4)	0% (0)
Compréhension orale	11,7% (2)	11,7% (2)	64,7% (11)	11,7% (2)	0% (0)

Remarque : Les chiffres entre parenthèses renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire

Les anciens étudiants ayant bénéficié d'un séjour en France s'estiment bons en français et se situent à un niveau plus élevé, en particulier sur le plan de l'expression et de la compréhension orale, que ceux du deuxième groupe. Ce dernier estime son niveau de français entre faible et très bon (niveaux 1 à 4), alors que les compétences du premier groupe se situent de assez bon à excellent (niveaux 2 à 5). Enfin, ces deux tableaux confirment notre constatation préliminaire, selon laquelle l'ensemble du public croit n'avoir qu'un niveau 'moyen' de connaissances linguistiques en français. Ce sentiment d'insécurité linguistique résulte probablement d'une pratique irrégulière dans la vie quotidienne ainsi que d'un usage minime dans les activités professionnelles.

Pour terminer ce sujet, prenons encore le point suivant : les domaines où le public concerné se sent le plus à l'aise. 48,5% des personnes sont particulièrement compétentes en grammaire, 34% en communication, 11,7% en littérature, 5,7% en civilisation française.

⁶⁷ L'auto-évaluation est définie par Robert Galisson (1980) comme l'évaluation interne ou formative. Ce type d'estimation des savoirs se distingue de l'évaluation sélective ou externe (certification) dans la mesure où le premier est à la charge de l'apprenant lui-même, tandis que le second est effectué par quelqu'un d'autre, par le biais d'un examen ou d'un concours.

Voici un tableau comparant les domaines dans lesquels les anciens étudiants avec et sans expérience en France se considèrent les meilleurs, par ordre d'importance :

Séjour en France	Séjour en Thaïlande
◇ Grammaire : 9	◇ Grammaire : 8
◇ Pragmatique : 5	◇ Pragmatique : 7
◇ Littérature : 2	◇ Littérature : 2
◇ Civilisation : 2	◇ Civilisation : 0

Note : Chiffres présentant le nombre de réponses

Remarque : Pour que l'interprétation des données soit claire, il convient de noter ici que le terme 'civilisation' signifie les connaissances en civilisation française et que le mot 'pragmatique' désigne une compétence de communication.

Ces résultats correspondent tout à fait aux remarques citées au troisième chapitre, où nous mentionnions qu'il n'y a pas d'équilibre entre l'enseignement de la culture française et celui des matières linguistiques dans le programme scolaire. L'intérêt pour la dimension culturelle de la langue étrangère est actuellement subordonné à l'étude des normes grammaticales. Ce phénomène explique pourquoi la connaissance grammaticale se place au premier rang alors que la dernière position est occupée par la civilisation. Une dernière critique, c'est qu'aucune des personnes qui ont effectué toute leur formation en Thaïlande ne se considère bonne en civilisation française, malgré que celle-ci fasse partie des matières obligatoires à tous les niveaux d'étude. Les lacunes en culture impliqueraient d'un côté la complexité incontestable du contenu de cette matière, et de l'autre la difficulté inévitable d'apprendre une culture étrangère dans un milieu alloglotte.

3.3.11.2 Auto-évaluation de la compétence communicative

	1 (Insatisfaisante)	2	3	4	5 (Excellente)
Production	1	8	16	10	0
Réception	0	7	18	10	0

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

La grande majorité des personnes interrogées se considère comme bonne dans l'interaction communicative en français. Une seule personne trouve qu'elle s'exprime mal en français, compte tenu du fait qu'elle pratique rarement la langue parlée au bureau. Dans son travail, elle utilise le français pour la traduction et la rédaction de rapports, donc à l'écrit. Les 10 personnes (soit 28,5%) très bonnes en communication orale ont employé le français dans leur travail pendant 10 à 15 ans et ont toutes poursuivi des études en France avant de commencer leur vie professionnelle.

Enfin, nous compléterons ce point avec deux tableaux comparant l'auto-évaluation de la compétence communicative des anciens étudiants en France et celle des diplômés en Thaïlande.

A) Séjour en France

	1 (Insatisfaisante)	2	3	4	5 (Excellente)
Production	0	3	5	10	0
Réception	0	1	7	10	0

B) Séjour en Thaïlande

	1 (Insatisfaisante)	2	3	4	5 (Excellente)
Production	1	5	11	0	0
Réception	0	6	11	0	0

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Les résultats concernant la compétence communicative correspondent à ceux de la compétence linguistique dans la mesure où le groupe des anciens étudiants en France a situé ses aptitudes à parler et à écouter entre les niveaux 2 et 4 tandis que les anciens étudiants en Thaïlande les ont classées entre les niveaux 1 et 3. De ce fait, si la majorité des anciens étudiants en France s'accorde un très bon niveau de compétence de communication, la majorité des sujets ayant terminé leurs études en Thaïlande croient ne disposer que d'une bonne aptitude à communiquer en français. On peut dire que le séjour linguistique en France est avantageux en ce sens qu'une pratique régulière dans le contexte homoglotte est la meilleure façon d'apprendre à communiquer en langue étrangère.

Bien qu'une forte majorité du public tienne son niveau communicatif actuel pour bon, elle admet que sa capacité a été acquise grâce à l'expérience professionnelle. A la sortie de l'université, 60% des personnes se considèrent comme inefficaces dans la communication quotidienne, surtout à l'oral. Ce qui les met en difficulté pendant l'interaction exolingue, c'est l'incertitude en expression orale, la peur de faire des fautes de grammaire, la vitesse de la

conversation, la mauvaise prononciation, l'incompréhension due aux accents différents, la variété de langue, le manque de vocabulaire usuel et technique, le problème de la composition syntaxique, les interférences avec la langue maternelle, les différences culturelles et l'incompréhension de la langue familière.

Un doctorant en linguistique à Strasbourg nous a relaté certaines de ses aventures linguistiques lorsqu'il a débarqué en France. « Pendant les sept années de mon apprentissage, je n'ai jamais entendu le mot "Salut", jamais de ma vie, jusqu'au jour où je suis arrivé en France, car ce mot est utilisé partout. Je me suis demandé ce que j'avais appris pendant sept ans et pourquoi cette formule d'accueil ou d'adieu m'avait échappé. Un jour, un ami m'a demandé "Pigé ?", je lui ai répondu sans rien comprendre que "non, je ne veux pas pisser". Imagine ce qui s'est passé après qu'il a entendu ma réponse. Une autre fois, on était en train de discuter du problème du chômage en France et, au cœur de la conversation, quelqu'un s'est tourné vers moi en me demandant "La situation devient de plus en plus grave. Qu'est-ce que tu en attends ?" Je lui ai répliqué d'un air stupéfait "Mais, moi, je n'attends rien." Voilà encore une fois comment j'ai perdu la face. »

C'est un exemple parmi d'autres qui témoigne de la difficulté de la communication en langue étrangère. Les connaissances grammaticales permettent d'établir des interactions exolingues mais elles ne garantissent pas leur succès.

3.3.11.3 Auto-évaluation du niveau d'utilité professionnelle des connaissances en français

1 (Très bas)	2	3	4	5 (Très élevé)
2	2	12	14	5

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

D'après ce tableau, les notions de français acquises dans le cursus scolaire sont relativement utiles au travail ; seulement 11,4% des personnes pensent que l'apprentissage du français ne les aide pas beaucoup dans leur profession. L'une d'entre elles révèle que son travail exige une bonne connaissance de l'anglais ; une autre donne la raison suivante : elle a fini ses études à la Faculté des Sciences politiques pour lesquelles on utilise spécifiquement le vocabulaire du français politique tandis qu'elle assume actuellement la fonction de réalisatrice d'une émission éducative. Au bout du compte, le français scolaire est globalement jugé adéquat aux exigences des activités professionnelles. Cette indication souligne en général une certaine réussite de l'enseignement du français aux points de vue autant académique que professionnel : apprendre pour savoir, et savoir pour mettre en usage.

3.3.11.4 Auto-évaluation de l'emploi du français dans le travail

3.3.11.4.1 Besoins en français

Une autre question porte sur les besoins en français au travail. 44,1% des personnes (15) reconnaissent que le français est très important dans leur profession ; 23,5% (8) le considèrent nécessaire ; 7 personnes (20%) lui accordent une importance moyenne et les 11,76% restant (4 personnes) l'utilisent peu, voire même très peu pour une personne.

En comparant l'évaluation de l'adéquation des notions de français au travail (cohérence entre le français scolaire et le français pratique) et le besoin professionnel en cette langue, nous voyons leur rapport comme suit :

Niveau d'utilité :

1 (Très bas)	2	3	4	5 (Très élevé)
5,7%	5,7%	34,2%	40%	14,2%

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire

Besoin en français :

1 (Très bas)	2	3	4	5
2,94%	8,82%	20%	23,5%	44,1%

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire

Il ressort des données recueillies que tandis que 44,1% ont un grand besoin du français dans leurs activités professionnelles, pour seulement un tiers des personnes (14,2%), le français appris dans le cursus scolaire est tout à fait adéquat aux exigences professionnelles.

3.3.11.4.2 Fréquence d'emploi du français

Le questionnaire révèle que 74,3% du public utilisent régulièrement le français au travail, contre 25,7% occasionnellement.

En comparant le niveau de besoins en français à la fréquence de l'emploi de cette langue au travail, nous trouvons un équilibre entre ces deux points : sur les 26 personnes qui

l'emploient régulièrement, 15 considèrent le français comme très important et 8 le trouvent nécessaire ; de même, 12 sujets interrogés pour qui les besoins sont moyens, minimes ou très petits, ne pratiquent le français que de temps en temps.

En fin de compte, nous constatons un 'grand' besoin du personnel thaï de travailler en français, un niveau d'adéquation 'élevé' du français académique aux exigences professionnelles et un usage 'régulier' de la langue.

3.3.11.4.3 Matières scolaires et usage professionnel du français

Dans le cadre du travail, les matières scolaires que les personnes interrogées considèrent comme les plus profitables et les plus adéquates se répartissent de la manière suivante :

- 62,8% Conversation
- 31,4% Lecture et rédaction
- 29% Grammaire
- 20% Vocabulaire et expressions de spécialité

La communication orale représente donc l'activité la plus importante dans l'emploi de la langue.

Quant aux situations de l'usage du français, 93% du public doivent communiquer oralement en français, 82% utilisent le français pour la lecture de documents et 76% pour la rédaction. A ce propos, le français s'utilise plus en situation dialogale et moins fréquent en situation monologique.

Nous pouvons donc voir le lien entre l'usage du français au bureau et les matières du français apprises pendant la scolarité : la communication en français et la pratique orale viennent se placer en parallèle à la première place. En deuxième lieu, la lecture des documents se rattache à l'exercice de la compréhension écrite ; les travaux écrits, en parallèle avec les cours de grammaire, se situent au troisième rang.

3.3.11.4.4 Types de travail nécessitant l'emploi du français

Des réponses obtenues, il ressort que le métier le plus exercé par le public interrogé se situe dans des postes administratifs, à savoir assistant, assistant technique, attaché sectoriel, attaché commercial et secrétaire. D'autres emplois ont été mentionnés, par exemple enseignant, opératrice, guide touristique, clerc, aide maternelle, militaire, diplomate, etc.

Il est intéressant de savoir dans quel type d'activités professionnelles le français est le plus mis en pratique. Nous avons obtenu les réponses suivantes :

Le français oral arrive en première place (71,4%)

- ☐ pour l'interaction face à face ;
- ☐ pour l'interprétation d'une langue dans une autre ;
- ☐ pour la communication par téléphone ;

suivi par la lecture en français (62,8%)

- ☐ pour les courriers, les documents, les dossiers, les lettres, les téléfax et télétexes ;

en troisième place le français écrit (57%)

- ☐ pour la correspondance ;
- ☐ pour la traduction (notes verbales, textes divers, actualités) ;
- ☐ pour les résumés, les rapports, les contrats.

Le français parlé occupe une place primordiale dans les activités professionnelles, quel que ce soit le métier exercé. A ce propos, on pourrait conclure que le français fréquemment utilisé en situation dialogale vient au premier rang : la communication orale en face à face ou indirecte est plus fréquente que la lecture ou la rédaction. Le français est une langue de conversation, de contact social plutôt qu'un outil de rédaction pour les travaux élaborés qui exigent la maîtrise d'un langage soutenu. Dans ce cas, la langue anglaise devient un choix plus approprié. Etant donné que pour ces Thaïlandais anglophones, l'anglais est la première langue étrangère ainsi que la langue véhiculaire obligatoire dans le travail, ils se trouvent plus habiles à remplir des tâches en anglais.

Si l'anglais est tenu pour un outil professionnel, le français représente nettement un moyen de socialisation, car 80% des employeurs de la population interrogée sont de nationalité française et leurs collègues sont respectivement Thaïs (62,8%), francophones (51,4%) et anglophones (5,7%). Voici deux raisons pour lesquelles notre public accorde une importance considérable au français parlé : « *ma compagnie est française où il y a beaucoup de clients français,*

alors je dois parler leur langue » ; « pour contacter la maison mère à Lyon, si on parle français c'est plus facile ».

3.3.11.5 Statut du français sur le lieu de travail

A la suite de l'analyse de la présence de la langue française au travail, se pose la question de son statut.

Avant d'entrer dans les détails, il convient de noter que la totalité de notre public est trilingue. Il est autant francophone qu'anglophone. Par conséquent, les langues parlées sur le lieu de travail sont le français (74,2%), l'anglais (60%) et le thaï (54,2%).

Comme 1ère langue	Comme 2ème langue	Comme 3ème langue
Français 61,5%	19,2%	19,2%
Thaï 33,3%	51,8%	14,8%
Anglais 20%	60%	20%

48% des interviewés utilisent le français autant que l'anglais et que le thaï. 11% utilisent uniquement le français tandis que 18,5% emploient le français et le thaï et que 18,5% travaillent en français et en anglais. Enfin, 4% parlent l'anglais et le thaï au bureau. Du nombre total, 65,7% tiennent le français pour un atout en affirmant que leur poste actuel exige une personne sachant le français pour exécuter certaines tâches et que leur compétence dans cette langue facilite le travail. Cependant 20% considèrent le français comme un obstacle, position expliquée de la façon suivante : « faire les mêmes travaux en anglais, c'est beaucoup plus facile », « mon français n'est pas aussi bon que mon anglais, travailler avec l'anglais me soulage. » Enfin, le français n'est ni un atout ni un obstacle pour les 14,3% restants parce que « il est rare de trouver des emplois qui utilisent le français à 100% ou au moins comme une langue de communication. Mais, si c'est le cas, c'est nous qui serons embauchés ».

3.3.11.6 Difficulté d'emploi du français

3.3.11.6.1 Degré de difficulté

Nous avons demandé à nos sujets de juger la difficulté d'emploi du français dans leur milieu de travail. Plus de la moitié des répondants (57%) indiquent qu'ils n'ont pas de difficulté à mettre cette langue en pratique.

Voici les résultats obtenus quant au degré de difficulté dans l'usage :

Degré de difficulté	Très facile	Assez facile	Ni facile ni difficile	Assez difficile	Très difficile
Expression écrite	0	9	11	8	7
Expression orale	0	17	9	9	0
Compréhension écrite	0	17	11	7	0
Compréhension orale	0	15	13	7	0

Remarque : Ces chiffres renvoient à 35 personnes ayant répondu au questionnaire.

Il est intéressant de constater que l'utilisation du français ne se révèle ni très facile ni très difficile. En fait, parmi les quatre moyens de communication, le travail d'expression écrite reste le plus difficile à accomplir, les trois autres étant considérés comme assez faciles à pratiquer.

La comparaison entre la difficulté d'emploi et la difficulté d'apprentissage indique une certaine différence de points de vue, dans la mesure où dans le cadre de l'apprentissage, 80% des personnes trouvent le français difficile à maîtriser et 57,5% ont une extrême difficulté dans l'apprentissage (voir 4.3.9). Au contraire, au niveau de la pratique professionnelle, seules 7 personnes, soit 20%, avouent avoir vraiment de la peine, et ce dans l'expression écrite. De ce fait, si le français est tenu pour une langue difficile, ceci est plus ou moins significatif selon les cas. Autrement dit, si cette langue est dure à maîtriser, cette difficulté est surmontable dans les usages qui portent plus d'attention au contenu qu'au respect de la norme telles que la conversation ou la lecture, contrairement à la rédaction qui demande un bon niveau linguistique.

3.3.11.6.2 Types de difficulté

Nous pouvons établir une liste des difficultés dans l'utilisation du français professionnel par ordre décroissant d'importance :

- 80% Manque de vocabulaire spécialisé
- 48% Insuffisance du vocabulaire usuel
- 40% Problème d'expression en français
- 36% Emploi de mots et d'expressions inadéquats
- 36% Problème de communication à l'oral

- 36% Manque de connaissance en grammaire
- 32% Manque d'habileté dans la langue parlée
- 28% Problème d'expression écrite
- 20% Problème de prononciation et d'articulation
- 20% Non-adéquation du français à la situation
- 12% Méconnaissance de la culture française

En vue de surmonter ces difficultés et de diversifier leurs compétences, ces individus utilisent des stratégies d'auto-apprentissage : écouter plus le français et essayer de le comprendre, parler et réfléchir avant de s'exprimer, répéter les dialogues, consulter des livres, manuels et dictionnaires, lire des journaux, revues et magazines, regarder des films, assurer la compréhension réciproque par répétition, reformulation, restructuration et simplification. Outre le travail solitaire, une autre tactique est souvent citée : certains ont recours à l'aide de locuteurs plus compétents ; à savoir, poser des questions aux enseignants et aux camarades, fréquenter plus souvent des milieux français, contacter des amis francophones, profiter de l'occasion de travailler avec des francophones natifs. Ce phénomène interactif est approprié parce qu'il sert à lever des obstacles linguistiques ; il structure un processus d'acquisition dans lequel la maîtrise de la langue s'acquiert et se développe à travers l'interaction discursive elle-même. Ces méthodes diversifiées encouragent l'autonomie dans l'apprentissage, puisque l'apprenant a la liberté de prendre en charge son acquisition dans un contexte endolingue et de choisir des moyens qui lui permettent de résoudre les problèmes qu'il rencontre.

En tâchant de relier les difficultés des Thaïlandais francophones et les activités professionnelles nécessitant la connaissance du français, nous pouvons les assortir de la façon suivante :

- ☐ Ceux dont le travail se situe principalement dans la lecture soulignent des problèmes provenant :
 - ✦ du vocabulaire spécialisé
 - ✦ du vocabulaire usuel
- ☐ Ceux qui doivent communiquer oralement font essentiellement face à des difficultés telles que :
 - ✦ Le choix des mots précis ou des expressions courantes
 - ✦ Le vocabulaire usuel
 - ✦ Le vocabulaire spécifique
 - ✦ L'incapacité de s'exprimer aisément en français
 - ✦ La langue parlée
 - ✦ La difficulté de se faire comprendre
 - ✦ La méconnaissance de la culture française
 - ✦ La prononciation
 - ✦ La non-adéquation situationnelle de l'usage du français
 - ✦ Les règles grammaticales
- ☐ Ceux qui effectuent des travaux de rédaction sont confrontés à des obstacles comme :
 - ✦ L'insuffisance de leurs connaissances grammaticales
 - ✦ La méconnaissance des normes en usage dans les textes officiels
 - ✦ La méconnaissance de formules particulières
 - ✦ Le français spécialisé et académique

Il ressort que l'insuffisance du vocabulaire spécifique et usuel, actif (employé) et passif (compris), se trouve dans les trois cas mentionnés : parler, lire et écrire. Compte tenu de l'importance du répertoire lexical pour la communication interculturelle, l'enseignement du français devrait accorder une priorité élevée à l'enrichissement et à l'élargissement du lexique dans les programmes scolaires, aux niveaux secondaire comme supérieur.

Nous terminerons par quelques remarques sur certains points faibles de l'enseignement du français dans le système scolaire thaïlandais qui font obstacle au développement des potentialités des étudiants, et qui entraînent des difficultés dans l'usage quotidien de la langue. Premièrement, les personnes interrogées se plaignent des heures limitées de pratique de conversation : « *Nous avons une heure de conversation par semaine. Et ça ne suffit pas. Par ailleurs, le système scolaire thaï n'encourage pas les étudiants à s'exprimer. Ils écoutent plus qu'ils ne parlent. J'ai osé parler lorsque j'ai commencé à travailler.* » De plus, une classe trop nombreuse ne permet pas aux apprenants de participer suffisamment aux activités collectives ou de présenter individuellement des travaux. Certains constatent, par ailleurs, que les exercices d'articulation et de prononciation ne sont pas suffisants, les leçons de grammaire et de théorie ne laissant que peu de place à d'autres pratiques langagières. D'autres ont une opinion différente ; selon eux, l'école a eu raison de mettre l'accent sur l'enseignement de la grammaire parce qu'elle constitue la base

d'une langue. « A l'école, il faut bien apprendre la grammaire. On peut acquérir la langue parlée à l'extérieur. Le problème est que nous manquons d'occasions, de situations et d'interlocuteurs natifs. Des étudiants évitent des cours difficiles comme l'expression orale ou l'expression écrite au niveau avancé, mais choisissent à la place quelque chose de plus facile, moins de devoirs parce qu'ils préfèrent les bonnes notes plutôt que d'enrichir des connaissances. Pour moi, les problèmes ne viennent pas des matières d'enseignement mais du système d'enseignement. Le programme scolaire accorde plus d'importance à copier, apprendre par cœur, répondre correctement aux questions qu'à savoir prendre des initiatives, penser logiquement, appliquer une recette de règles. Les étudiants thaïs manquent d'esprit critique. »

Quelques-uns évoquent le problème de la compréhension : « les Français parlent très vite et utilisent beaucoup d'expressions ; tout au début, j'ai eu du mal à comprendre leur langue, il me fallait du temps pour réfléchir, pour chercher un mot adéquat, pour m'exprimer naturellement. La majorité des cours de français a été donnée en langue thaïe. Nous avons écouté des cassettes et nous avons répété les dialogues mais nous n'avons pas pratiqué de façon à nous habituer à suivre une conversation à vitesse normale. »

D'autres personnes s'inquiètent de leur lexique limité : « Nous avons appris un vocabulaire littéraire, très peu de vocabulaire spécifique et rien en ce qui concerne des expressions populaires ou argotiques. Je n'arrive pas à tenir longtemps la conversation. Je peux parler de sujets en général, mais pas de politique, de sciences, etc. Et vous voyez que ces thèmes intéressent vos interlocuteurs français. Ils aiment discuter de l'actualité et cela attire aussi mon intérêt mais il me manque le vocabulaire approprié. Et voilà, nous changeons de langue. Le vocabulaire à tous les niveaux d'une langue est nécessaire pour comprendre et pour se faire comprendre. Il n'est pas idéal d'employer un mot archaïque, une expression démodée, une langue ancienne. Ce que je veux dire c'est que nous sommes équipés du vocabulaire d'un autre siècle. C'est du français, mais pas le français à mon avis. »

3.3.12 Notions culturelles dans le contact exolingue

Cette partie de notre travail s'appuie sur des données recueillies auprès des Thaïlandais francophones interrogés sur la connaissance de la culture française dans la vie quotidienne et professionnelle. Nous étudions ici les interactions sociales entre des interlocuteurs venant de cultures différentes. Les interactants se placent, d'une part, dans une situation de communication *interculturelle* où la méconnaissance de la culture de l'autre constitue un obstacle à la compréhension et génère des conflits, et d'autre part, dans une situation de contact *exolingue* où le français est une langue étrangère pour un des interlocuteurs. Caractérisées par deux dimensions : linguistique et culturelle, ces situations de contact, appelées « échanges exocommunicatifs » ou « exocommunication », sont définies par J. M. Colletta (1992 : 33) comme « des échanges langagiers entre individus nés et socialisés dans des bassins linguistiques et culturels distincts, échanges dans lesquels la dissymétrie entre les participants concerne l'ensemble de leur compétence communicative et se manifeste aussi bien dans leurs conduites voco-verbales que dans leurs conduites non verbales, aussi bien dans la reproduction-interprétation des énoncés et actes de langage que dans la gestion du discours et de l'interaction ».

3.3.12.1 Auto-évaluation des connaissances culturelles

L'auto-évaluation des connaissances culturelles vise une meilleure prise en compte, autant par la population interrogée elle-même que par nous-même, des raisons pour lesquelles la réussite d'une interaction interculturelle dépend non seulement de la compréhension de la culture maternelle qui permet à un individu de maintenir son identité aussi bien sociale qu'individuelle, mais aussi et surtout de la connaissance de l'« être » de l'autre, qui facilite l'accès à son esprit et à sa mentalité.

	1 (Faibles)	2	3	4	5 (Excellentes)
Culture maternelle	0	4	9	18	4
Culture française	0	9	17	9	0

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Notre public thaïlandais pense très bien connaître sa culture d'origine : 4 personnes (11.4%) se considèrent comme excellentes en leur propre culture ; personne ne s'estime faible. En ce qui concerne la culture étrangère, donc la culture française, aucun sujet n'évalue ses connaissances à un niveau excellent ou faible. La moyenne se situe au niveau moyen.

Ce que nous pouvons remarquer ici, c'est que la notion de culture est un domaine très complexe, difficile et trop diversifié pour être facilement maîtrisé. Même dans leur propre culture, très peu de personnes arrivent à connaître tous les présupposés culturels. Cette réalité explique pourquoi ces Thaïlandais, qui passent de nombreuses années à approfondir leurs connaissances en culture française, ne parviennent finalement pas à les parfaire.

3.3.12.2 Besoins en connaissances culturelles

La deuxième question examine les différentes facettes de la culture française que les apprenants considèrent nécessaire à leur apprentissage de la langue française.

L'ordre obtenu est le suivant :

- ① Littérature (79%)
- ② Cinéma (67,7%)
- ③ Coutumes (61,7%)
- ④ Beaux-arts (58%)
- ⑤ Médias (55,8%)
- ⑥ Musique (52%)
- ⑦ Education (44%)
- ⑧ Politique, économie et gastronomie (38%)
- ⑨ Loi et religion (17,6%)
- ⑩ Histoire (14,7%)

Nous en venons maintenant à la question : sur le mode de vie français que les sujets souhaitent le plus connaître.

	1 (le moins)	2	3	4	5 (le plus)
Alimentation	4	6	9	9	6
Organisation de la vie quotidienne	10	4	11	3	6
Loisirs	4	6	11	7	6
Sports	4	7	10	6	7
Déplacements, transports	2	6	11	6	9
Habillement	3	3	13	7	8
Mode	3	3	11	9	8
Autres :	0	0	2	3	2

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Par rapport aux matières scolaires des cours de civilisation, ces résultats montrent une plus grande variété des intérêts culturels. A l'école, la majorité des étudiants se consacrent aux domaines littéraires et artistiques, la culture cultivée – art, musique, cuisine, théâtre et littérature. Plus tard, dans la vie extrascolaire, leurs intérêts se portent sur la culture quotidienne, à savoir le mode de vie partagé par tous les membres d'une société donnée, en l'occurrence les Français. Nous pouvons expliquer la pluralité des intérêts par le fait que le goût pour la culture cultivée résulte des matières enseignées qui mettent en évidence, de préférence, les traits culturels nationaux, classiques et historiques de la France tout en négligeant les traits comportementaux réels, diversifiés, particuliers et individuels des Français. Il semble que la culture cultivée représente une image globale du pays et de sa population, alors que la culture quotidienne, dans ce sens, constitue un ensemble de manières de vivre tant sociales que personnelles. Ces deux cultures sont indissociables : la première constitue des objets culturels, la seconde nous offre un outil d'interprétation des objets culturels et des traits comportementaux. Il ne reste qu'à trouver des méthodes pour parvenir, dans une classe de français en contexte alloglotte, à caractériser l'individualité de la France (identité sociale) tout en mettant en évidence la particularité individuelle (identité personnelle).

Une autre raison qui explique un intérêt considérable pour la culture quotidienne réside dans le fait que la méconnaissance partielle de ce type de culture risque de provoquer des malentendus, de l'incompréhension et des chocs culturels lors des rencontres interculturelles. Il est donc raisonnable et logique qu'une personne qui entre en contact avec un étranger éprouve le besoin de mieux connaître le mode de vie de l'autre pour prendre conscience des valeurs qui sont propres à sa culture, pour se comporter d'une manière acceptable et pour assurer une compréhension réciproque, en identifiant à la fois les différences et les points communs.

3.3.12.3 Apprentissage des notions culturelles

Nous arrivons maintenant aux moyens d'acquisition des connaissances culturelles :

- 71% Livres, journaux, films, musique
- 65,7% Séjour en France
- 62,8% Conversation avec des Français en Thaïlande
- 37% Classe de langue en Thaïlande

L'acquisition de la culture, cultivée ou populaire, se fait d'une part dans une situation indirecte : la littérature et les médias, et de l'autre, dans une situation plus directe ou active comme la conversation, les discussions et les débats. Une grande majorité des sujets

estiment avoir acquis en priorité les connaissances culturelles françaises en contexte extrascolaire, ce qui laisse supposer un manque de dimension culturelle en contexte scolaire thaï. Néanmoins, l'apprentissage d'une langue seconde dans un contexte alloglotte ne permet pas facilement l'acquisition en interaction, qui résulte, elle, de participations actives, d'observations minutieuses et de conversations vivantes qui fonctionnent de préférence dans un contexte authentique. En d'autres termes, « *il est quasiment impossible d'acquérir ce type de connaissances en classe, ni pendant un voyage touristique. Un séjour en France est nécessaire, voire indispensable. C'est une expérience directe* ». Pour combler les lacunes, il faut une certaine complémentarité entre ces deux domaines d'apprentissage, pour assurer la compatibilité entre la culture 'en image' et la culture 'en réalité', autrement dit entre l'image telle qu'elle est présentée par les auteurs de manuels scolaires et celle que les apprenants se donnent suite à leur expérience.

Comparons, pour un dernier point de vue, les sources des connaissances culturelles entre anciens étudiants ayant profité d'un séjour en France et diplômés en Thaïlande.

France	Thaïlande
◆ Classe : 7	◆ Classe : 6
◆ Conversation : 13	◆ Conversation : 10
◆ Livres : 15	◆ Livres : 10
◆ Séjour : 17	◆ Séjour : 6

Remarque : Chiffres référant au nombre de répondants.

Ceux qui ont effectué une partie de leur formation en France attachent la première importance à leur séjour culturel à l'étranger. Les étudiants qui n'ont pas eu la même possibilité se tournent vers la lecture et l'interaction directe avec des natifs. Pour chaque groupe, la classe de langue reste l'endroit le moins intéressant pour accéder à la culture étrangère. Les deux publics partagent la même opinion sur l'utilité de la communication dialogale (conversation) et monologale (lecture et médias).

3.3.12.4 Expériences vécues dans la communauté française

Dans la communication, si le code linguistique est nécessaire à la transmission de messages, il est tout aussi indispensable de maîtriser la manière d'en envoyer et d'en recevoir, surtout quand le code utilisé en commun est partagé d'une manière asymétrique par les participants de langues maternelles différentes. Nous citerons sept sujets qui nous ont fait part de leurs expériences interculturelles ; leurs réflexions appellent à une meilleure prise en compte des difficultés et des écarts entre le français appris 'en classe' et le français appris 'hors classe'.

Les extraits ci-dessous ont été recueillis en langue thaïe ; la version française est notre traduction.

① Un diplômé en lettres en séjour à Dijon

« Ce que j'ai appris en classe ne correspond pas assez bien à ce que j'ai rencontré dans la vie. En fait, cela ne suffit pas, il manque plein de choses que je dois apprendre sur place. Je n'étais pas prêt à socialiser avec les Français quand j'ai débarqué en France. En classe de langue, il s'agit de renseignements, de descriptions de scènes imaginées mais pas de réalités, d'incidents qui se passent quotidiennement ou de choses que nous devons connaître pour vivre, pour réagir comme il faut.

J'affirme que la langue joue un rôle crucial dans la vie mais comprendre les autres est nécessaire pour travailler avec les gens de nationalités différentes. »

② Une directrice adjointe d'une compagnie de recrutement

« Ce qu'on a appris en classe est un savoir pur, mais pour le comprendre il faut l'appliquer à la situation réelle. En contact avec la réalité, nous allons mieux comprendre pourquoi on fait ou on ne fait pas ça dans de telles circonstances. Il faut une expérience de la vie commune pour élargir, enrichir des connaissances scolaires et pour ouvrir et neutraliser les attitudes personnelles. »

③ Une responsable commerciale de l'Ambassade de France

« Dans la classe, nous n'avons pas vraiment appris ce qui se passe dans la vie réelle. Nous ne savions pas ce que nous devrions faire si nous rencontrions tel ou tel problème. Au niveau secondaire, j'ai appris un livre intitulé Cours de langue dans lequel l'image française a été présentée clairement : le repas, le transport, etc. Mais à part la culture générale, je ne savais rien sur l'identité des Français. Comment sont-ils ? Quels sont leurs bons ou mauvais caractères ? Qu'est-ce qu'ils aiment ou n'aiment pas ? A quel point est-il difficile de travailler avec eux ? J'apprends leur langue mais je ne connais pas leurs pratiques culturelles. Tout le monde sait que la France est un pays très développé, que les Français sont chic, élégants et cultivés, mais cela ne sert pas à grand-chose dans le travail. Ce qui compte, c'est leur façon de penser, de regarder des choses et de travailler. Nous devons les connaître pour mieux interpréter leurs actions

ou réactions. Ceci est aussi nécessaire dans le processus d'insertion, de socialisation. En réalité, le professeur n'en a guère parlé. Il a donné de petits détails mais ne les a pas associés à de vraies situations de manière à nous donner des idées. »

⑤ Un coordinateur et traducteur d'une société d'import-export

« Ce qu'on a appris en classe nous aide à connaître le pays, son histoire, sa culture mais pas les gens. Les Français sont très surpris de savoir à quel point nous connaissons la littérature française. Ils ne s'attendent pas à ça. Par contre, nous connaissons beaucoup moins la France contemporaine parce que tout le matériel scolaire est démodé : les manuels, les photos, tout, à vrai dire. La France progresse mais nous employons le même manuel depuis des années. Les Français, eux, ne savent presque rien sur les pays asiatiques. Le Japon représente l'Asie. Quelqu'un m'a demandé si nous enfourchons encore les éléphants. Cette réalité pourrait soulever un problème interculturel. Quand ces Français viennent travailler dans notre pays, ils ne connaissent rien sur les Thaïlandais. Ils attendent une adaptation sociale de la part des indigènes parce que nous, les Thaïlandais, parlons leur langue. Ils présument donc notre compréhension vis-à-vis de leurs comportements. Mais nous nous exprimons dans leur langue sans pour autant bien connaître leur mentalité, voilà le problème. »

⑥ Une professeur d'université à Bangkok

« Quand je parle de De Gaulle, personne ne le connaît. Qui est le premier ministre ? Aucune réponse. Les élèves ne s'intéressent pas à l'actualité, ils ne regardent que les leçons. Je crois qu'il est très nécessaire de connaître les mentalités des natifs de la langue. Et il semble qu'aucun cours ne parle suffisamment des habitudes, des caractères des Français. Mais puisque le temps est limité et qu'il y a tant de contenu à enseigner, il est impossible d'aborder des choses hors des matières d'enseignement. Cependant, le programme scolaire actuel contient le plus possible de contenu important.

Personnellement, je vois que ce que nous enseignons aux élèves n'est pas suffisant pour aller vivre avec les Français. Il faut acquérir encore 50% de connaissances culturelles pour compléter les 50% de compétences purement linguistiques enseignées en classe. »

⑦ Un cadre de la Banque nationale de Paris en Thaïlande

« L'intérêt que nous avons pour les Français est beaucoup plus considérable que celui qu'ils ont pour nous parce que nous apprenons leur langue. Je collabore avec les Français et je sers la clientèle française. Quand on fait affaire avec quelqu'un, on veut le connaître. Je suis curieux de savoir ce qu'il aime ou n'aime pas. Et je crois que les Français ont la même idée. »

⑧ Une inspectrice du Bureau des inspections, Ministère de l'Éducation

« La barrière de la culture nous empêche de nous empresser d'apprendre la langue. Il faut donc d'abord une bonne impression de la culture et l'apprendre en parallèle avec la langue. Au début, le pourcentage du sujet culturel peut être infime, mais il faut l'enseigner parce que cela intéresse les apprenants.

De même, pour que le français s'impose au même rang que l'anglais sur le marché, la culture française a un rôle primordial à jouer. Elle doit se faire connaître à travers les médias : musique, cinéma, théâtre, art, etc. de sorte à motiver les gens à apprendre la langue. »

Il est intéressant de souligner ici un avis partagé par les sept interviewés. Il s'agit des décalages inévitables entre les notions culturelles acquises hors contexte et ce qui se produit en situation réelle. Une question se pose ici : ne faudrait-il pas d'abord 'apprendre à apprendre' la culture ? Nous reviendrons en détail sur cette question cruciale dans la conclusion de ce travail, mais pouvons déjà tirer une conclusion intermédiaire. Les citations qui précèdent soulignent l'importance et la nécessité d'apprendre la culture d'une langue étrangère selon quatre points de vue différents : d'un point de vue linguistique, elle est étroitement liée à la langue ; d'un point de vue social, elle conditionne la réussite de l'interaction et de la socialisation entre les personnes issues de milieux culturels différents ; d'un point de vue didactique, elle engendre une vive motivation pour apprendre la langue étrangère ; finalement, d'un point de vue conversationnel, elle complète des actes purement linguistiques en servant d'outil interprétatif, pour éviter ou résoudre les malentendus surgissant des différences de mentalité.

3.3.13 Mise en évidence des différences culturelles

3.3.13.1 Les différences de culture : atout ou obstacle ?

Ce qui nous intéresse en premier lieu, c'est de savoir si les différences interculturelles sont saisies comme un atout ou un obstacle pour les personnes interrogées. La

majorité pense qu'elles constituent un obstacle (52,6%), il semble que l'écart entre les deux cultures les inquiète, en tant qu'étrangers dans la communauté française.

« Une partie des problèmes dans mon travail provient surtout des différentes façons de penser, le fait qu'ils nous ordonnent de vite faire des choses sans penser aux moyens, aux possibilités », « la culture occidentale est très différente de celle des pays orientaux. Quelquefois, je ne sais pas comment réagir », « les Asiatiques se privent d'exprimer leurs sentiments, mais les Occidentaux pensent que nous n'avons pas d'idées », « chacun a sa culture propre, on est plutôt individualiste », « bien que les différences me paraissent comme des obstacles, je les regarde avec compréhension. »

Voici l'opinion d'un professeur de français à l'université à Bangkok :

« Un des problèmes de l'apprentissage du français des Thaïlandais provient de la culture. Les Thaïlandais ont un préjugé envers les Français. Ils regardent les Français comme un peuple bourru, exigeant, acariâtre. Un employé d'hôtel m'a dit que les clients les moins appréciés sont les Français. Quand on les connaît, ils ne sont pas bons autant qu'on le pensait. Ceci procède négativement à la motivation et à l'envie d'apprendre leur langue. Des élèves qui ont pris des cours de langue à l'Alliance française n'ont pas supporté les enseignants parce qu'ils ont été méprisés. Le problème à ce niveau ne se situe pas au niveau de la langue, mais plutôt dans la question de la non-volonté de comprendre l'autre. »

15,9% considèrent de telles différences aussi bien comme un obstacle que comme un atout. 31,5% les regardent comme un avantage :

« S'adapter à la culture de l'autre facilite le travail. Les Français sont un peuple droit, franc. Ceci nous oblige à changer de caractère ; de quelqu'un de modeste, modéré et réservé comme la plupart des Asiatiques à une personne active, expressive, moins susceptible et plus ouverte de façon à travailler plus aisément ensemble. »

« La vie des deux cultures ne me pose aucun problème. Je me comporte d'après les règles de conduite de chaque communauté. Les différences constituent un atout dans le sens où on devient une personne à caractères variés. Entouré de Français je reçois ce qui est bien, avec l'esprit de critique. Mais quand je suis parmi les Thaïlandais, il faut accepter que la société n'est pas assez ouverte pour parler franchement. Quelques Thaïlandais s'adaptent si bien qu'ils ne peuvent plus revenir travailler avec leurs compatriotes. Cela n'est pas un atout parce qu'ils ont perdu leur identité. »

Atout ou obstacle, cela dépend des expériences vécues. Si la divergence engendre la création d'une double identité en faveur d'une meilleure adaptation à un nouvel environnement, on peut constater un grand avantage. Mais si la diversité qui marque les frontières culturelles déclenche plutôt des hostilités, elle devient un obstacle crucial pour une relation biculturelle. Les interactants doivent trouver, au-delà de leurs différences, une manière d'être qui soit acceptable pour tous deux.

3.3.13.2 Insertion socioculturelle

Restons dans le cadre des différences de culture pour étudier comment notre public thaïlandais caractérise son insertion socioculturelle dans des environnements de travail et de vie français :

1 (Zéro)	2	3	4	5 (Parfaite)
0	14,2%(5)	54,2%(19)	22,8%(8)	8,5%(3)

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Les réponses montrent clairement la tendance positive des efforts d'adaptation à de nouveaux environnements : la majorité réussit à s'intégrer jusqu'à un certain degré à la communauté française de Thaïlande. Par ailleurs, les 11 personnes qui estiment leur adaptation sociale à un niveau élevé (4-5) sont celles qui ont séjourné en France avant de revenir travailler dans la communauté française de Thaïlande. Elles sont mieux sensibilisées à la pluralité des coutumes et comprennent davantage la diversité des usages sociaux que les 5 sujets qui se disent peu intégrés ; ceux-ci ont terminé leurs études dans leur pays natal : avec leurs connaissances minimales des règles de conduite française, ils sont obligés de se lancer dans un contexte inhabituel auquel ils doivent prendre le temps de s'adapter.

L'obstacle linguistique à la communication peut en effet ralentir l'insertion socioculturelle ; c'est le cas de certains Thaïlandais qui n'ont jamais perfectionné leur français dans un pays francophone et qui ont plus de peine à se mêler aux Français, étant incapables de communiquer aisément avec eux.

Voici l'opinion d'un manager qui a passé dix ans en France, qui s'est sensibilisé à la culture française et qui travaille maintenant avec des Français :

« A mon avis, la langue occupe une place plus grande que la culture dans le sens où si votre langue est impeccable, vous pouvez parler de tout. Les compétences communicatives doivent comporter 55% de compétences linguistiques et 45% de compétences culturelles. Si vous maîtrisez la langue, vous serez capable de converser plus profondément, d'une manière plus intéressante avec un Français. La langue nous amène à la culture, à la découvrir, à la connaître et à la sentir. Parler avec les natifs français constitue un autre moyen de connaître la culture française et de s'y adapter. »

De plus, ce qui me semble plus important que la compétence communicative, c'est la maturité du travail en commun. La capacité de comprendre l'autre constitue un élément très crucial pour travailler en équipe. Il nous faut l'esprit d'équipe. Chacun doit avoir l'aptitude à maintenir la diversité de personnalités et à accepter la particularité individuelle. Si on n'a pas vécu dans l'environnement des personnes avec qui on va travailler, il sera vraiment difficile de pardonner leurs erreurs, leur maladresse lors de conflits. Si on comprend leur culture, leur mentalité, on sera plus flexible pour résoudre des problèmes dus aux conflits culturels. Pour moi, deux choses sont indispensables : connaître la langue et mieux comprendre les relations de travail. »

Une ancienne étudiante à Paris, mariée à un homme d'affaires français et occupant un poste dans une section consulaire à Bangkok, relate son histoire :

« Je suis venue en France dans l'espoir de perfectionner mon français. En débarquant à Paris, je n'ai pas eu de problème de communication, mais j'ai beaucoup souffert avant d'être acceptée de mes amis français. Il faut nous prouver que nous sommes des leurs. Après le cours, je devais aller boire un café, sortir le soir. L'établissement d'une relation sociale ne constitue pas un problème parce qu'on peut l'acquérir, c'est une question de volonté, de patience, d'attitude. L'adaptation sociale est l'étape suivante à la maîtrise de la langue ; il faut d'abord être fort en langue avant de s'adapter à la culture. »

Nous allons terminer par la réponse presque unanime des interviewés sur la difficulté d'intégration dans la communauté française en Thaïlande, où il s'agit de concilier la vie quotidienne dans la société thaïe et le monde professionnel dans la communauté française. Vivant dans deux cultures différentes, 91,4% d'entre eux confirment qu'aucune difficulté d'insertion n'est apparue. Ce qui pourrait les empêcher de s'intégrer à l'environnement français proviendrait du manque d'effort, de temps et d'envie.

Au contraire, tous ces anciens étudiants ont admis qu'ils ont eu beaucoup de peine à s'adapter à la vie lorsqu'ils sont allés continuer leurs études en France. Leurs problèmes ont deux origines : langue et culture.

Certains évoquent le système scolaire, la différence de langue, la cuisine, l'esprit asiatique, des problèmes de communication, des difficultés à faire des critiques, l'aptitude à la compréhension orale et la faculté d'expression orale et écrite. D'autres ont fait allusion à certains comportements et représentations sociales des Français : expression publique des opinions, caractère difficile, expression amoureuse en public, conception de la sexualité, racisme, etc.

Il nous reste à préciser un point concernant le degré d'adaptation sociale. L'intégration à une autre communauté ne signifie pas seulement l'enrichissement de sa propre identité due à sa culture maternelle. Le contact avec l'étranger peut aussi menacer d'une perte d'orientation culturelle et de sécurité linguistique. Ces aspects peuvent produire des conséquences aussi gênantes que destructives. L'intégration d'un autochtone à une communauté étrangère n'exige qu'une adaptation partielle et volontaire. Le danger que cette personne n'arrive pas à s'adapter à la façon de vivre des étrangers s'installant dans son propre pays est moins grave que si c'est elle qui va vivre dans l'autre pays. Séjourner dans un pays étranger ne requiert pas simplement la découverte des particularités de la langue étrangère, il faut également s'attarder aux spécificités du pays et de sa culture. Le degré d'adaptation socioculturelle dans ce cas reste en principe élevé. Le nouveau venu doit apprendre une autre manière de vivre de sorte à pouvoir gérer les différences aussi bien dans les comportements que dans l'interprétation des comportements d'autrui. D'un côté, cet étranger fait des efforts pour être accepté par les autres, de l'autre, il se trouve en insécurité linguistique et culturelle. Le fait de toujours communiquer dans la langue de l'autre peut lui faire redouter de perdre sa langue maternelle. Vivre impérativement comme l'autre menace sa propre identité. Dans ces circonstances, il ne reste pas beaucoup de choix à cet individu : soit il refuse toute assimilation au système qui régit la société en question, soit il va jusqu'à l'adaptation maximum au système de l'autre, devient biculturel et se sent à l'aise pour vivre parmi les étrangers. Pour cette raison, 100% du public interrogé et ayant vécu en France a passé une période plus difficile à s'intégrer à la vie française que les Thaïlandais travaillant avec des Français en Thaïlande. Pour ce deuxième groupe, la situation est différente.

Même s'il travaille avec des étrangers, le Thaïlandais vit dans son propre pays, il ne craint donc pas de perdre son identité. Il apprend à vivre dans la communauté française seulement d'un point de vue professionnel. Hors ce type de contacts, il vit à la thaïe. Ce sont plutôt les Français, étrangers en Thaïlande, qui doivent découvrir la pratique des autochtones, non seulement pour mieux coopérer avec les indigènes mais aussi pour survivre dans cette nouvelle société. Il y a une sensibilisation interculturelle de chaque côté : patrons français et employés thaïs ; leur avantage commun est la réussite du travail. Ces efforts partagés d'intégration exercent, par conséquent, moins de pression sur la plupart des Thaïlandais interrogés.

3.3.13.3 Contacts sociaux hors du contexte professionnel

La difficulté d'insertion pourrait aboutir à l'absence quasi totale de contacts sociaux entre les Thaïlandais et leurs collègues français en dehors du milieu de travail : 68,6% des gens avouent qu'ils ont rarement des contacts avec leurs collègues français à l'extérieur de l'entreprise contre 31,4% qui partagent souvent des activités extra-professionnelles. Bien que le manque de temps soit la principale raison évoquée pour expliquer l'absence de contacts sociaux, la minorité voit que les activités sociales peuvent renforcer les liens amicaux : « ils sont mes amis, je veux garder les contacts avec eux », « je m'occupe des clients français et beaucoup d'entre eux sont en même temps mes amis ».

Tous jugent utile de connaître la façon de parler, de vivre et de penser des gens du pays dont on apprend la langue et pensent que ces connaissances facilitent les contacts interculturels. 94,2% sont d'avis que les contacts avec des natifs de la langue étudiée n'améliorent pas seulement leur apprentissage linguistique mais facilitent aussi leur insertion culturelle.

Néanmoins, seuls 83,3% des sujets sont contents d'avoir un contact direct avec les Français ; cela leur permet de perfectionner leurs compétences linguistiques et leur donne une motivation pour découvrir les traits culturels de l'autre. Il reste quand même 16,7% des personnes qui ne partagent pas cet avis, et nous avons été surprise d'y trouver une partie des anciens étudiants en France.

Sans aucun doute, les contacts directs avec des natifs de la langue et une pratique régulière sont de bonnes façons de perfectionner la langue étrangère. En tout cas, cette pratique sera la plus rentable, à condition que l'alloglotte ait envie de fournir quelques efforts. Néanmoins, le fait de vivre en Thaïlande, parmi des compatriotes, n'encourage pas ces sujets à mettre l'accent sur l'utilité probable des contacts sociaux avec leurs collègues français.

3.3.13.4 Difficultés à travailler dans un contexte interculturel

53,8% des employés thaïlandais confirment la difficulté à remplir leurs tâches professionnelles en travaillant avec des étrangers, alors que 46% ne sont confrontés à aucun obstacle dans la collaboration avec des personnes de culture différente.

Les difficultés rencontrées tiennent soit à la faiblesse de la compétence linguistique, soit à la différence culturelle. Ceux qui éprouvent des difficultés linguistiques parlent de la différence des deux langues, de l'interférence de l'anglais, de l'inquiétude de faire des fautes, de la peur de mal prononcer, de la difficulté du français écrit et de la passion des Français pour la langue. Voici quelques avis :

① « Mon patron croit que mon français est excellent parce que je suis licencié en lettres. Il s'attend à ce que je parle et écrive couramment sa langue. Mais il ne se rend pas compte que je viens de finir mes études, et qu'il me faut de la pratique et des expériences. Au début, il m'a tenue pour incompétente. »

② « La dureté des Français envers les étrangers qui ne parlent pas un français impeccable n'est pas un mythe. Dès qu'ils entendent une erreur, leur détecteur se déclenche. Ils ne disent rien, mais souffrent en silence de nos erreurs grammaticales. »

③ « Par amour de la langue, l'art de la parole est essentiellement un talent français, un Français m'a dit 'écrire et parler parfaitement le français est aussi important que de marier un vin et un fromage'. Quand je l'ai entendu dire ça, j'avais honte de mon français, de mes maladroites. »

Les problèmes relevant des différences de mentalité interviennent en grande partie dans le milieu de travail interculturel. Quelques témoins qui en subissent les conséquences nous font part de leurs expériences professionnelles dans la communauté française, en identifiant les différences entre les deux peuples et en précisant certaines habitudes qu'ils attribuent à la mentalité française :

④ « Je peux vous dire que les Français ont tendance à critiquer, mais ils ont du mal à reconnaître leurs propres erreurs. Ils se sentent supérieurs à nous. J'entends des

collègues thaïs se plaindre de 'mentalité d'ancien colonisateur' et de l'agressivité des Français. Et je partage le même avis. »

② « La première année, j'ai failli démissionner plusieurs fois ; je n'arrivais pas à supporter les Français qui ne savent pas se maîtriser, qui hurlent tout le temps. Maintenant, je comprends que c'est leur nature, mais c'est quand même dur quand quelqu'un crie comme un sourd devant nous. »

③ « Au début, je me suis sentie déboussolée par les mentalités françaises. Je me suis efforcée de m'y adapter petit à petit. Maintenant, je me mets à apprécier l'esprit critique des Français. J'ai l'impression que mes collègues thaïlandais sont plus ouverts à accepter des critiques et que mes collègues français cherchent à réfléchir avant de parler. C'est une bonne chose. »

④ « Pour les Français, la méthodologie a une importance énorme. « Logique » est un mot clé de l'esprit français. Là où les choses se compliquent, ce qui est logique pour l'un ne le sera pas forcément pour l'autre. Mes collègues français accordent beaucoup d'importance à la forme d'une présentation, à l'analyse logique des idées. Les Thaïlandais privilégient les idées en général, le contenu global. Les Français sont rigoureux dans leurs analyses. Ils abordent les problèmes de façon plus théorique. Il arrive toujours que des Thaïlandais ne savent pas faire un rapport du genre français parce qu'ils ne connaissent pas la forme. Et il semble que les Français ne peuvent pas supporter le manque de style. Pour eux, tout doit être clair, bien présenté, étape par étape. Oui, la réflexion est le domaine des Français, ils savent formuler et articuler des arguments. Mais je trouve qu'ils ont souvent une théorie étonnante, mais qu'elle n'est pas toujours applicable. »

⑤ « Il y a toujours des malentendus. On n'a pas la même culture et chacun a sa façon de vivre et de penser. Les Asiatiques n'osent pas exprimer leurs idées. Je peux voir les différences entre les deux cultures et m'adapter à la culture française. En comprenant les caractéristiques des Français et en essayant de les accepter, j'ose dire ce que je pense pour qu'ils me comprennent mieux. Enfin, je suis considérée comme une dame thaïe gentille, bien accueillante. »

Voici maintenant des commentaires sur les tactiques pour résoudre ces difficultés :

① « Au départ, c'était très difficile. On ne travaille pas de la même façon en France qu'en Thaïlande. Il faut rester souple et trouver une méthode qui fonctionne dans une certaine situation culturellement différente. Mes expériences précédentes m'ont beaucoup servi. La vie avec les Français est plus facile lorsqu'on comprend l'histoire du pays et qu'on la respecte. »

② « Il est d'une importance vitale de ne pas confondre médiocrité avec différences culturelles. Il faut ménager les susceptibilités culturelles de part et d'autre. Il y a des Français qui savent ce qui se fait ici. Il suffit de s'expliquer avec ceux qui refusent d'accepter nos propres différences. Je sais que c'est un équilibre délicat à trouver. Mais cela vaut la peine de faire des efforts pour arriver à une solution. »

③ « Pour moi, pour avoir droit à la gentillesse et à la générosité des Français, il faut apprendre à penser autrement. Il suffit de pratiquer leurs mœurs et de faire respecter les nôtres. Pour travailler ensemble, il faut un respect mutuel. »

④ « Je n'ai pas une stratégie sophistiquée. Quand un Français crie après moi, je me tais. Les moments difficiles une fois passés, dès que nous nous sentons plus calmes, je vais m'expliquer, lui fais savoir ce que j'ai pensé. Il ne faut pas cacher nos pensées, sinon les choses risquent de se reproduire. »

Comment les personnes exposées aux problèmes de langue s'en sortent-elles ?

Certaines réponses soulignent l'importance d'accepter les différences linguistiques entre le français et le thaï en évitant les interférences : « J'essaie de ne pas comparer les deux langues ou de ne pas les traduire mot par mot » ; « essayer de comprendre ces deux langues et les accepter en tant que telles » ; « essayer d'écouter et de comprendre les différences ».

D'autres indiquent le rôle primordial de la langue maternelle : « Penser en thaï avant de traduire en français » ; « Quelquefois, c'est les problèmes de vocabulaire et d'expression mais normalement je me débrouille. Je cherche des mots en thaï et je les traduis en français ».

D'autres, enfin, mettent l'accent sur la pratique du français : « écouter beaucoup et souvent la langue » ; « par la lecture et par l'intermédiaire des conversations avec les Français ».

65,7% de nos sujets estiment que le savoir socioculturel francophone est une notion nécessaire dans leur travail. Le savoir-faire et le savoir-vivre les aident à mieux communiquer avec les Français, à connaître mieux leurs caractères ; ils facilitent la négociation commerciale, les contacts avec les francophones.

Toutes les personnes reconnaissent qu'elles se sont déjà trouvées dans des situations conflictuelles provoquées par des malentendus linguistiques ou culturels avec leurs collègues

français : 65,7% parfois, 34,2% rarement. S'il s'agit d'incompétence touchant la communication, demander des explications représente apparemment un des moyens de résolution. Si les situations problématiques concernent plutôt le conflit culturel, le choix de réactions moins directes, à savoir, observer ses interlocuteurs, se taire, est préférable. Enfin, il convient de noter ici que 71,4% du public estime bien maîtriser le français dans les situations difficiles.

3.3.13.5 Réflexion sur le choc culturel

A propos du « choc de cultures », phénomène inévitable lors du contact entre cultures, 60% des sujets interviewés affirment l'avoir déjà vécu, contre 40% qui ne l'ont pas encore expérimenté. De ces 60%, moins de la moitié (9 personnes) n'ont jamais été informés sur ce type d'événements quand ils étaient étudiants ; 12 personnes ont cherché à les connaître par la lecture, par les médias ou par des amis francophones. Aucun d'entre eux n'avait prévu l'existence de conflits émanant de la diversité de cultures dans les cours de français.

Certains sujets notent : « *les collègues sont rarement amis en dehors du boulot* », ou « *une séparation marquée entre vie privée et travail* ». Une communication bruyante « à la française » est mal vécue : « *les Français jurent beaucoup dans ces moments (grossièretés)* », « *beaucoup de Français ont un tempérament emporté* », « *ils s'énervent facilement* », « *ils s'engueulent quand ils sont mécontents mais cela ne dure pas* », « *j'ai du mal à voir un chef engueuler son subordonné en public* », « *les cris, les réactions vives, les moulinets de bras me rendent difficile à distinguer entre un Français en colère et normal dans une conversation.* » Les interrogés se plaignent d'une organisation du travail stressante : « *les journées finissent tard* », « *ils font des heures supplémentaires* », « *j'ai l'impression que tout le monde est très occupé. Ils travaillent tout le temps, ils se stressent pour peu de choses* ». Enfin, une longue pause de midi a gêné certains employés thaïs : « *nous n'avons pas l'habitude des horaires de travail français avec leur longue pause de midi* », « *le fait que la pause de midi finit tard est typiquement français* ».

Sans être prévenues ni préparées mentalement, ces personnes peuvent-elles supporter ce type d'événements? 71,4% affirment que « oui », en expliquant que « *il faut que je l'accepte parce que je suis dans l'atmosphère francophone* », « *sur le moment, non. Mais actuellement oui* », « *au début non mais avec le temps, la compréhension et les habitudes, ça passe* », « *parfois, oui. Ce sont les sourires qui m'aident à maîtriser ce choc. De plus, c'est de comprendre, comprendre et comprendre* », « *la culture thaïe encourage les gens à être ouverts, compréhensibles, sympathiques et à tolérer d'autres cultures. Les Thaïlandais sont comme un chocolat aux piments : quelle que soit leur apparence, leur esprit demeure inchangé. Quand on épluche la peau européenne, on trouve le cœur thaï. Les Thaïlandais se présentent discrètement sous forme d'un piment chocolaté.* »

Un certain nombre de points de vue peuvent sembler durs, voire injustes ou excessifs. Mais il faut accepter que ces commentaires ont été faits selon les expériences vécues dans le monde du travail. La réalité que la population interrogée relate est donc modifiée par son regard d'observateur. Cependant, le regard critique que ces Thaïlandais portent sur leurs collègues français ne veut pas dire qu'ils n'ont pas de bons rapports avec eux ni ne les décourage de continuer à travailler dans une entreprise française, car « *l'entreprise française m'a appris à travailler sous pression* », « *j'ai amélioré mon français* », « *je comprends mieux les Français, je connais mieux leur culture et je peux m'adapter à leur monde tant social que professionnel* ».

3.3.13.6 Représentations sociales de la France et des Français

Nous commençons par l'image que les personnes interrogées se font de la France, ou plus précisément l'évolution de leurs opinions à la suite de leur séjour : 60% constatent un changement. Pour les 40% qui maintiennent la même image, la France est un beau pays, elle représente l'art, l'histoire, la mode et la technologie.

Quant aux représentations du peuple français, pour ces 40%, les interactions avec les natifs ne les ont pas modifiées. Ils ont toujours une attitude positive envers ce peuple : les Français sont nobles, élégants, francs et bien éduqués. Certaines personnes estiment que c'est un peuple sérieux et direct ; pour d'autres, c'est un peuple raffiné, courtois, charmant et très cultivé. Ce sont des gens qui se parlent, qui s'intéressent aux autres, qui sont curieux, vifs et ne s'ennuient jamais.

A l'opposé, 60% des sujets modifient leurs représentations. La fréquentation d'amis et les interactions quotidiennes avec des collègues ont transformé l'image négative qu'ils s'étaient faite, celle de Français arrogants, méfiants, se croyant supérieurs aux autres. Par ailleurs, selon nos sources, on a tendance à reprocher aux Français d'être froids, sérieux, racistes et antipathiques. En fait, ils ont l'air froid parce qu'ils sont très indépendants. « *Les Français n'aiment pas qu'on mette le nez dans leurs affaires et séparent travail et vie privée.* » Certains apprécient la façon de travailler des

Français : « Ils travaillent sérieusement à partir du chef jusqu'au jeune stagiaire », « Big Boss arrive très tôt et rentre tard. Il montre qu'il se consacre au travail et fait signe que les autres doivent se conduire de la même façon », « leur système de travail est méthodique et rapide. Ils respectent le droit privé et la pensée des autres », « les Français sont laborieux, zélés et disciplinés. Je trouve que ce sont de bonnes qualités. Cela m'a poussé à changer mon style de vie, de personne indolente, nonchalante. »

Chose frappante, les attitudes positives se développent petit à petit. Une bonne impression ne ressort pas des premiers contacts, mais grâce à des discussions, des échanges d'opinions et une collaboration sur une longue période.

Cependant, travailler ensemble n'aboutit pas toujours à une représentation positive. Certains Thaïlandais sont déçus : « Avant je pensais que les Français étaient généreux comme mes professeurs, mais après mon séjour en France, je trouve que cette idée ne convient que pour certains Français » ; « les Français, je les trouve nerveux et agressifs » ; « les Français sont individualistes, ils ne s'intéressent à personne. Ils sont attachés à leur liberté et ne veulent pas être prisonniers d'un moule. Les règles sont bonnes, mais leur cas est toujours exceptionnel. Ils disent souvent "je suis une exception". Ils aiment bien transgresser les règles. Avoir affaire avec les Français, c'est exercer l'art de la négociation, de la persuasion, il faut faire des pieds et des mains pour obtenir quoi que ce soit. Les Thaïlandais n'aiment pas faire une scène. Et les Français, si nous ne leur demandons rien, c'est sûr que nous n'obtiendrons rien non plus. » D'autres déplorent que « la plupart des Français que je connais sont chauvins ; ils se considèrent meilleurs que les autres », « ils ont toujours le sens de la discrimination raciale et hiérarchique, malgré tout », « les Français sont égocentriques, trop arrogants, orgueilleux et exigeants. Quand ils pensent que leurs méthodes sont bonnes, il n'y a plus moyen de les faire changer d'avis ».

En ce qui concerne le travail, les Thaïlandais se plaignent souvent de 'l'amour' des Français pour la théorie : « les Français font des analyses exhaustives, ils perdent leur temps sur des détails. C'est dû à l'esprit scientifique, à vouloir aborder tous les aspects d'un projet », « ils parlent plus qu'ils ne mettent les choses en pratique. Pour eux, écrire un beau rapport, c'est déjà avoir réalisé le projet », « la théorie vient avant la réalisation ».

Voici le conseil d'un Thaïlandais qui possède dix ans d'expérience professionnelle : « si vous devez convaincre un Français, l'essentiel est de prouver que votre idée relève d'une certaine logique » D'autres remarques méritent d'être relevées : « les Français ont la réputation de ne pas mélanger le travail et l'amitié », « les Français vous félicitent rarement parce que l'absence de critique est en soi un compliment. »

Ces différences d'attitude pourraient parfois provoquer des conflits majeurs. Et il y a des différences plus substantielles entre Français et Thaïlandais sur lesquelles nous reviendrons de manière plus détaillée dans le chapitre qui suit.

Avant de conclure ce point, nous résumerons l'estime qu'éprouve la population interrogée envers les Français par le tableau suivant :

1 (Très mauvaise)	2	3	4	5 (Très bonne)
0	5	11	19	0

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Les Français sont logiques, philosophes, studieux, indépendants, romantiques, libéraux, politiques, gais, actifs, individualistes, disciplinés, nationalistes, froids, fiers de leur pays et de leur culture et aiment la liberté ; voilà les caractéristiques les plus frappantes du peuple français aux yeux de nos sujets.

L'estime des Thaïlandais pour leurs amis français n'aboutit pas seulement à une bonne relation interpersonnelle, mais aussi à une coopération professionnelle. L'appréciation de la qualité des valeurs socioculturelles découvertes résulte en fait de la sensibilisation interculturelle. Le renoncement à soi-même, le dépassement de l'ethnocentrisme et l'attitude d'ethnorelativisme permettent aux individus aussi bien de développer leur capacité à la compréhension sur la base de la tolérance que d'aller jusqu'à l'adaptation maximum au système de l'autre.

Il nous reste une remarque à ajouter ici : comprendre l'autre au mieux, c'est connaître sa mentalité. Pour se sensibiliser à une culture, il faut s'approcher des gens qui la partagent. Les points de vue susmentionnés vis-à-vis des Français ont une chose en commun, c'est que ces Thaïlandais ont eu l'occasion de connaître les natifs de la langue qu'ils ont apprise et dans laquelle ils travaillent, de manière plus réaliste, moins idéaliste ; que les images qu'ils se font des Français soient positives ou négatives, du moins elles sont associées à une expérience personnelle. Ils ont plus de respect pour les Français lorsqu'ils les connaissent mieux. D'autres personnes ont été déçues par la découverte des 'vrais' Français : « Quand nous les connaissions à peine, nous les avons surestimés. Et maintenant nous les connaissons beaucoup mieux, ils ne sont pas meilleurs que nous. On dit souvent que les Français sont ponctuels, courtois, mais dans la réalité, il y a des Français vaniteux, mal éduqués, impolis, irrespectueux, hypocrites, égoïstes. »

Ceci peut s'expliquer par le fait qu'auparavant, ces apprenants thaïs connaissaient les Français à travers des films, des manuels, des vidéos, des médias qui imposent et répètent une représentation idéalisée de la France et des Français. Il est normal qu'un pays mette en valeur ce qui est positif dans sa civilisation. En l'occurrence, une grande civilisation et une longue histoire donnent une image idéalisée des Français tels des personnages de contes de fées. Cette image positive construite du pays, qui motive l'apprentissage de sa langue, peut, néanmoins et inévitablement, informer les représentations sociales collectives. Des étrangers non préparés à la multiplicité des différences seront facilement victimes de cette illusion.

Ce point doit être identifié et abordé par des descriptions 'pittoresques' en classe de langue. Il faut accorder de l'importance à la prise de conscience et de la généralité et de la pluralité, pour que les étudiants soient psychologiquement préparés à la confrontation à une diversité de Français ordinaires, pour qu'ils se rendent compte dès le départ que tous les Français ne correspondent pas à cette image positive, qu'ils ne sont pas aussi totalement parfaits et qu'il existe un écart inéluctable entre les réactions personnelles et les réalités officielles.

Quand les étudiants rencontrent des Français, ce qu'ils ont appris est mis à l'épreuve. Afin d'éviter la déception due à un point de vue trop naïf, ils doivent être capables de faire face au choc culturel entre représentations et expérience. Qu'ils apprennent à confronter les stéréotypes avec leurs expériences quotidiennes, à distinguer entre l'image qu'on se fait d'un pays et ce qu'on vit réellement ! La préparation au choc culturel constitue une façon de dédramatiser les frictions interculturelles héritées de préjugés collectifs.

Un tel regard critique sur les représentations des Français nous invite à connaître les réactions des interviewés vis-à-vis des malentendus engendrés par les différences de mentalité. Voici les réponses obtenues : essayer de comprendre ce qui est différent et l'accepter en tant que tel, apprendre la culture de l'autre et accepter ses mœurs, être indulgent, patient et tolérant, réprimer sa colère et garder son sang-froid, tâcher de supporter un caractère différent, s'habituer au rythme de vie différent, à l'humour étranger, accepter les valeurs professionnelles à la française, se faire respecter et respecter les autres, construire une zone de tolérance et un espace de liberté⁶⁸.

Tous confirment que le savoir-vivre apporte un grand avantage étant donné qu'il assure, d'une certaine manière, un bon déroulement des contacts interculturels. Les attitudes d'ouverture et de curiosité envers l'autre permettent aux locuteurs de dépasser les échanges langagiers initiaux et d'approfondir les relations. Dans cette optique, deux choses sont indissociables : connaître la langue pour mieux comprendre la culture du travail. La maîtrise de la langue véhiculaire est la première étape pour l'établissement de bonnes relations interculturelles. C'est la qualité de la relation interpersonnelle qui permet, ensuite, de dépasser les représentations négatives. Les relations interpersonnelles constituent en effet une voie d'accès privilégiée à la construction ou à la restructuration de l'autre comme collectivité. Les deux interlocuteurs deviennent donc des médiateurs interculturels, chacun découvrant et comprenant l'autre à travers sa vie quotidienne et ses comportements, tout en reconnaissant les valeurs de l'autre pays et en s'ouvrant à une appréciation réciproque. La bonne volonté de chacun constitue, enfin, la meilleure façon de résoudre un quelconque conflit.

3.3.13.7 Langue ou culture

Communiquer dans la langue de l'autre exige la connaissance des règles sociales propres à l'interaction exolingue. Savoir vivre avec autrui peut garantir, d'une certaine façon, l'adaptation sociale. Les techniques de socialisation peuvent s'apprendre et s'enseigner. Pourtant, la plupart des interviewés disent que ces tactiques sociales ne font pas partie des matières enseignées à l'école. Ceci explique pourquoi 45,7% d'entre eux avouent que leur formation universitaire ne les a pas préparés à travailler avec des Français ; ils ont eu du mal à s'accoutumer à leur nouvel environnement de travail, surtout au début. Ce qu'ils n'ont pas appris à l'école et ont envie d'apprendre en plus touche « la culture, la façon de vivre, les caractéristiques des Français et leur système de travail ». 48,6% des personnes interrogées citent le problème des interférences culturelles, alors que 51,4% déclarent qu'il n'y a aucune intervention de la culture maternelle dans l'acquisition de la culture de la nouvelle langue, l'une étant totalement indépendante de l'autre. Par contre, pour les premiers, « la façon de penser à la thaïlandaise et les mœurs thaïs empêchent une acceptation facile de cultures différentes ». A la fin de leurs études, 37,2% des répondants ne se sentent pas assez sûrs pour établir des relations, dans des contextes formels ou informels, avec des

⁶⁸ C'est-à-dire respecter la liberté d'autrui et de soi-même en matière d'opinions.

Français mais « cela donne envie de rencontrer des Français pour se perfectionner dans la langue ». Les 62,8% restants ont l'impression d'être suffisamment préparés du point de vue universitaire mais pas pour entamer un contact 'interculturellement' professionnel. 42,8% des sujets apprécient la haute qualité de l'enseignement de la langue française dans les institutions éducatives thaïlandaises mais réclament plus de matières culturelles et de pratique orale : « Les sujets de la vie quotidienne sont moins abordés que les questions grammaticales. 80% du temps est consacré à la grammaire, aux exercices et seuls 20% à la littérature, l'histoire, la civilisation, etc. » 57,2% sont satisfaits de l'enseignement de la culture française dans le programme scolaire actuel, et ne trouvent pas surprenantes les difficultés dans leur vie active parce qu'elles correspondent aux sujets abordés en classe.

57% des personnes indiquent que leur travail fait appel à la langue plus qu'à la culture, 23% que leur tâche s'appuie sur la langue autant que sur la culture, et 20% que leur travail a un rapport direct à la culture (ce pourcentage représente en fait les gens qui travaillent dans des services culturels et dont la tâche principale repose sur la diffusion de la culture française et sur l'établissement de la compréhension réciproque entre la Thaïlande et la France).

Le point suivant traite des problèmes rencontrés dans le cadre des activités professionnelles en se concentrant sur le lien entre langue et culture. Le problème majeur de 65,8% des sujets interrogés concerne leur faiblesse linguistique ; 17,1% sont soucieux du problème d'insertion culturelle et le même pourcentage dit être gêné autant par le problème linguistique que par celui de l'adaptation sociale. A noter qu'une bonne base acquise à l'école rassure 60% d'entre eux, tandis que les 40% restants estiment que leurs connaissances scolaires ne les aident pas à résoudre les obstacles. Toutefois, la plupart (88,5%) finissent par résoudre les difficultés rencontrées. En fait, de quelles connaissances scolaires l'apprenant a-t-il besoin pour continuer son apprentissage en milieu professionnel ? Cette question vaut autant pour la culture que pour la langue. Il faut d'abord accepter que la rupture entre l'école et la profession est inévitable, même si ces deux univers peuvent être liés l'un à l'autre, dans la mesure où les connaissances scolaires ne sont pas directement utiles dans la carrière, mais servent de référence, constituant un point de départ pour la reconstruction des savoirs nécessaires au travail.

En fin de compte, la connaissance des aspects culturels doit absolument faire partie de l'enseignement de la langue française puisque la compétence culturelle est jugée aussi nécessaire que la compétence linguistique par 80% des personnes interrogées.

Voici une réflexion sur la passion attribuée aux Français pour leur langue : « Les Français apprécient beaucoup ceux qui savent le français. Selon eux, la langue est plus importante que la culture dans le travail. Il est vrai que les connaissances culturelles, voire interculturelles aboutissent à une meilleure intercompréhension. Mais, pour se sentir vraiment dans le bain, il faut savoir la langue. Les Français ont un rapport très intime à leur langue. Votre effort ira droit au cœur d'un Français et il vous regardera différemment. Si vous vous montrez enthousiaste pour apprendre leur langue, ils vous aideront avec plaisir. Et vous verrez que tout se passera beaucoup mieux quand on s'exprime dans le même code. Si vous connaissez leur culture mais que vous leur parlez en anglais, vous ne sentirez jamais que vous appartenez au groupe parce que vous ne prouvez pas que vous êtes des leurs et cela ne les incite pas à vous faire confiance ».⁶⁹

Et une autre sur l'importance de la culture dans la vie des Français : « Les Français se sentent très liés à leur culture. Elle englobe toute leur vie. Si nous travaillons avec un Français et désirons bien nous entendre avec lui, il est indispensable que nous nous inspirions de sa culture. Les Français sont littéraires et ont beaucoup appris. En France, les intellectuels ne sont pas les seuls à s'intéresser à la culture, tout le monde se sent concerné. Un Français est prêt à évaluer votre culture. S'il parle d'un recueil de poèmes et que vous arrivez à le finir, il vous regardera d'un air respectueux. Ils sont fiers d'être Français. Si un étranger parle français, cela donne bonne impression. S'il connaît en plus la culture française, il prouve son intelligence et gagne plus facilement la confiance des Français parce qu'ils trouvent que cet étranger parvient à saisir l'essence française qui les rend si fiers ».⁷⁰

Pour que les statistiques mentionnées ci-dessus soient claires, nous les reprenons sous forme de tableau de synthèse.

① Début professionnel

Votre formation universitaire vous a-t-elle rendu prêt(e) à travailler avec des Français ?

45,7 % Non	54,3% Oui

② Répartition langue et culture dans l'activité professionnelle

Actuellement, est-ce que vous travaillez plus sur la langue ou sur la culture ?

⁶⁹ Nous citons un diplomate thaï à l'Ambassade du Royaume Thaï en Suisse, qui a obtenu un doctorat en Sciences politiques en France.

57% Langue	20% Culture	Les deux 23%
④ Problèmes professionnels relevant de la langue et/ou de la culture		
Le problème majeur rencontré dans votre métier concerne-t-il la langue ou l'insertion sociale ?		
65.8% Langue	17% Insertion	Les deux 17,1%
⑤ Maîtrise de ces difficultés		
Est-ce que, de manière générale, vous avez pu maîtriser ces difficultés ?		
11,5% Non	88,5% Oui	
⑥ Enseignement actuel de la langue et culture française		
42,8% Satisfait (langue)	57,2% Satisfait (culture)	
⑦ Suffisance des connaissances grammaticales pour combler les lacunes linguistiques		
Ce que vous aviez appris à l'école vous a-t-il aidé à résoudre vos problèmes ?		
40% Non	60% Oui	
⑧ Influence de la culture maternelle sur la culture étrangère		
Est-ce que la culture thaïlandaise a influencé votre apprentissage et votre pratique de la nouvelle langue ?		
51,4% Non	48,6% Oui	

3.3.14 Réflexion sur la langue d'enseignement de la culture française

Les deux dernières questions consistent à traiter le rôle de la langue dans l'enseignement d'une culture étrangère : quelle serait la différence entre apprendre la culture française en thaï ou en français ? et quelle est votre opinion sur l'enseignement des matières culturelles assuré par un enseignant thaïlandais et par un enseignant natif français ?

3.3.14.1 Enseignement en langue source ou en langue cible

Dans l'enseignement des langues étrangères, le choix de la langue d'explication demeure un des sujets à discuter. La langue utilisée en tant qu'outil de communication en classe détermine évidemment le déroulement de l'enseignement. Tout d'abord, selon 82,8% de la population interrogée, la connaissance des aspects culturels doit faire partie des matières enseignées ; 17,2% ne s'y intéressent pas particulièrement. L'idée d'enseigner la culture en français est accueillie favorablement par 77% de ces anciens étudiants. 57% conjecturent que les résultats ne seraient pas les mêmes si les matières étaient enseignées en français. D'abord, les étudiants auraient la possibilité d'apprendre des termes culturels en même temps que leur signification. De plus, cela les motiverait à comparer les deux cultures en choisissant des mots précis et adéquats. Quant aux 43% restants, ils supposent que la difficulté se situerait sur le plan de la compréhension si le contenu était expliqué en langue étrangère. Certains suggèrent une combinaison des deux langues pour renforcer la compréhension contextuelle et améliorer la capacité de production en langue étrangère. Il paraît donc souhaitable que le cours se déroule en français et que la partie difficile du contenu soit expliquée en thaï.

En termes plus précis, le cours de culture en français est un atout dans la mesure où des explications données en français enrichissent le vocabulaire des apprenants. Mais ce bagage ne sera utile que si l'utilisateur sait comment s'en servir. Pour choisir le mot exact et l'employer d'une manière adéquate, il faut en comprendre le sens et pouvoir l'appliquer d'une façon appropriée à tel ou tel contexte. En ce sens, les apprenants peuvent profiter de deux langues qui se complètent. Le renforcement d'une compréhension précise de la culture française à travers la langue thaïe aurait pour but de soutenir le bon usage du lexique français, l'outil d'expression. De même, une habileté suffisante en français permettra à l'apprenant d'enrichir ses connaissances en thaï.

3.3.14.2 Enseignants natifs ou non natifs

Puisque les enseignants de langue natifs et non natifs ne possèdent pas les mêmes qualifications, l'état natif ou non natif de l'enseignant en milieu alloglotte reste un autre sujet très discuté parmi les didacticiens.

Dabène (1990 : 13) souligne les points faibles et les points forts de ces deux types d'enseignant :

« (...) l'enseignant (natif) pourra s'appuyer sur ces pratiques intuitives pour fixer la norme et déterminer "jusqu'où on peut aller trop loin". Il n'aura pas, non plus, de difficulté à se mouvoir au sein de l'univers communicatif de la langue enseignée, à en

⁷⁰ Nous citons une rédactrice de presse en fonction à l'Ambassade de France à Bangkok depuis 15 ans.

déterminer les nuances d'ordre pragmatiques, à improviser, à sélectionner les productions des apprenants par des décisions qui, de toute façon, sont sans appel.

Tout autre est la situation de l'enseignant non natif qui a – avant ses élèves – vécu en lui-même l'expérience de l'apprentissage de la langue qu'il enseigne. Ceci lui a donné certes une conscience plus nette des obstacles à franchir, mais il en a également conservé un sentiment d'insécurité linguistique qui le rend particulièrement soucieux du respect de la norme qu'il ose transgresser. Sa marge de manœuvre linguistique est plus réduite, et il ne pourra s'autoriser d'improvisations aussi libres que son collègue natif. Il ne maîtrise qu'en partie (et souvent parfois très peu) l'aspect pragmatique du langage ou l'organisation des stratégies conversationnelles ».

Il est évident que la compétence du natif en langue enseignée est supérieure ; il semble, par contre, que le non natif prenne mieux conscience des problèmes particuliers auxquels ses élèves compatriotes font face.

Afin de connaître l'opinion des apprenants thaïs vis-à-vis des qualifications recherchées chez un enseignant de français, il nous paraît indispensable de connaître leur préférence quant à l'origine de celui-ci.

3.3.14.2.1 Natif de la culture à enseigner

Préférant un enseignant d'origine française, 63,6% de nos sujets estiment que les réalités socioculturelles exigent une grande précision et qu'un natif de la langue est censé connaître assez bien la civilisation de son pays. Il est intéressant d'écouter l'enseignant 'étranger' parler de ses traits culturels : « Mon professeur natif du français nous a raconté ce qui se passe dans son pays, ses expériences et sa vie. Et cela rend le cours très intéressant. Les enseignants thaïs ne sont pas capables de faire la même chose s'ils ne sont pas allés là-bas, alors ils parlent de ce qu'ils ont lu. Parfois, il arrive qu'ils ne soient pas sûrs de ce qu'ils nous disent parce qu'il leur manque l'expérience. A mon avis, il vaut mieux apprendre la civilisation française avec un professeur natif ».

Par ailleurs, le professeur natif peut aider les étudiants du point de vue de l'expression orale et de la prononciation. Ces derniers s'habitueront à l'accent, à la vitesse et à la manière de parler des Français qui faciliteront éventuellement la compréhension orale. De plus, il s'agit d'un échange de renseignements interculturels entre Français et Thaïlandais. Chacun parle de ses propres coutumes et porte un regard critique sur la culture de l'autre et sur la sienne. La classe est ainsi un endroit de débat semi-dirigé et les sujets de discussion ne sont pas confinés dans le cadre des leçons fixées. Cette pratique donne aux élèves l'occasion d'exploiter pleinement leurs quatre compétences. Enfin, l'installation des habitudes de communication suppose, d'une part, de rendre l'activité pédagogique plus intéressante, et de l'autre de créer une réelle motivation chez les élèves.

3.3.14.2.2 Non-natif de la culture à enseigner

En revanche, 36,4% des sujets interrogés préfèrent un professeur thaïlandais parce qu'il leur est possible d'apprendre les choses plus profondément dans leur langue maternelle et qu'ils se sentent plus à l'aise pour poser des questions. La possibilité de recourir à la langue maternelle réduit la pression autant pour l'enseigné que pour l'enseignant. Par ailleurs, l'enseignant thaïlandais est censé mieux comparer certains points difficiles d'une culture à l'autre grâce à son expérience de la différence de culture. Il est capable de reconnaître et de caractériser les fautes typiques des élèves de même langue maternelle que lui. En outre, il connaît mieux les besoins des élèves. « J'ai appris la culture française avec un professeur thaï qui était déjà en France. C'est qu'il a enseigné n'était pas éloigné de la réalité. J'ai confiance en mon professeur thaï puisqu'il a été étudiant comme nous, il partage nos sentiments, l'insécurité, l'inquiétude, les soucis, les besoins. L'essentiel est que le professeur sache ce qu'il doit nous enseigner et qu'il ait la volonté de nous faire apprendre. Un seul problème qui se pose gravement depuis des années, c'est que les professeurs thaïs ne tiennent pas compte de l'importance de faire des recherches pour rattraper ce qui leur manque sur le plan didactique comme pédagogique. C'est dommage qu'ils respectent trop fidèlement ce qui a été marqué dans le livret de professeur sans penser à le diversifier, à l'approfondir de manière plus systématique, plus intellectuelle. »

Cette remarque fait écho à une autre selon laquelle « les enseignants thaïs peuvent comprendre mieux les étudiants thaïs. Cependant, je ne suis pas sûre que les enseignants connaissent bien la culture ».

Nous pouvons résumer ces arguments comme suit : l'avantage d'apprendre la culture française avec un enseignant français porte sur sa bonne connaissance en langue et culture françaises. Langue d'enseignement, le français, fournit aux élèves des contacts directs et des pratiques régulières avec la langue apprise. Outre le fait qu'il constitue un modèle linguistique, un

Français, en tant que natif, apporte un enrichissement culturel complémentaire ; en tant qu'étranger, il suscite chez les élèves curiosité, motivation et attitude positive vis-à-vis de son pays.

Un enseignant thaï qui a les mêmes langue et culture maternelles que ses élèves partage le sentiment de ces derniers. Bilingue, il est capable de traduire d'une langue à l'autre de manière à faire mieux comprendre ses élèves ; biculturel, l'enseignant thaï, qui a déjà vécu lui-même l'expérience de deux cultures différentes, parvient à mettre en évidence certains aspects culturels inhabituels qui risquent de choquer ses élèves, tout en leur fournissant des explications. Le fait que l'enseignant thaï a découvert la place que les membres d'une autre société attribuent à l'étranger d'origine thaïe dans leur 'système culturel' (par exemple, que signifie 'être thaï en France' ?) lui permet d'introduire dans la classe de langue une éducation à la différence. Une analyse préalable des différences vise d'une part à faciliter l'adaptation à la vie française et de l'autre, à anticiper et à dédramatiser les frictions interculturelles.

Avant de terminer cette partie, voici l'opinion d'un professeur thaï qui éclaire le problème de l'enseignement de la culture étrangère : *« En tant que professeur, je vois que quelquefois nous ne pouvons pas parler des choses dans la vie réelle qui pourraient choquer nos étudiants. Certains sujets ne peuvent pas être abordés en classe, tels que les relations amoureuses, la coutume des jeunes de sortir ensemble après une fête ou une boom. La tradition thaïe et le statut d'enseignant ne nous encouragent pas à parler franchement en public des questions taboues. Je peux donner un exemple : on a appris, un jour, une chanson de Georges Montagy dans laquelle il y avait une phrase disant "l'enfant que je fais". Comme ceci n'apparaît pas dans notre culture, les élèves n'ont pas compris le sens du verbe "faire" dans ce contexte bien qu'ils sachent ce que veut dire "faire" en soi. »*

3.3.15 Suggestions sur l'enseignement du français en Thaïlande

La très grande majorité des anciens étudiants interrogés s'accordent pour suggérer que l'enseignement du français devrait davantage viser un but professionnel et les contacts interculturels dans la vie quotidienne. Cet avis peut s'expliquer de la façon suivante : du fait que les Thaïlandais souhaitent aujourd'hui se servir du français comme d'un outil de communication, en relation avec les changements socioculturels du pays, l'école ne devrait plus attacher autant d'importance aux compétences écrites. Il est souhaitable que l'enseignement soit axé sur l'oral, en insistant sur le français parlé courant. Penser au futur implique de prendre en compte le profil du consommateur de demain. Il est donc du ressort de l'enseignant de s'attacher aux goûts des jeunes et de les préparer selon leurs besoins et selon les attentes de la société.

Certains s'inquiètent de la régression de la compétence grammaticale française des étudiants actuels. Il semble que ceux-ci aient tendance à parler plus spontanément français. Ils ont plus de courage pour s'exprimer que l'ancienne génération, mais leur base de grammaire n'est pas solide. Le système scolaire actuel insiste davantage sur la compétence en communication, mais, de l'avis de notre public, il faut d'abord acquérir une solide base linguistique et l'aptitude à parler suivra, idée en contradiction avec les positions récentes de la didactique des langues.

Beaucoup suggèrent d'introduire un stage pratique obligatoire sur le terrain, d'une part dans le but de mettre en pratique les théories apprises en classe et d'autre part, pour mettre en évidence certains problèmes qui peuvent survenir. L'échange d'informations après stage serait très utile, non seulement pour renouveler les matières d'enseignement, mais aussi pour préparer les individus à la confrontation à un système de travail étranger. L'idée de stage en milieu professionnel représente une contribution importante à l'insertion socioculturelle réciproque et à la coopération dans un contexte d'intégration qui est 'étranger' non seulement pour les Thaïlandais travaillant dans la communauté française mais aussi pour les Français s'installant dans la société thaïlandaise.

La coopération en contexte alloglotte, qui par ailleurs demande une véritable communication au-delà des frontières linguistiques, nécessite des initiatives afin de proposer des solutions à ce nouveau besoin. Les situations interculturelles dans la vie professionnelle soulignent la nécessité de développer, au niveau national, une politique de l'enseignement secondaire et supérieur du français qui permettra d'améliorer la compréhension entre les Thaïlandais et les Français, tout en préservant la diversité des langues et la pluralité des cultures.

3.3.16 Conseils donnés par les sujets

Pour clore cette partie, voici un récapitulatif de quelques conseils ressortant de notre questionnaire, à l'intention des jeunes Thaïlandais en début de carrière dans le monde des affaires français.

Oser poser des questions si on ne comprend pas. Prendre ses responsabilités, bien connaître son travail. Exprimer ses idées, accepter ses erreurs. Ne pas avoir peur de la colère des Français. Se renseigner avant d'agir. Parler en français sans craindre l'erreur. Les Français ont de bonnes intentions ; si vous commencez à parler en anglais, cette langue va occuper la conversation pour toujours. Maîtriser la langue à 80% au moins, si non les Français vont prendre l'avantage sur vous. Cultiver les règles sociales françaises, les Français ont une manière unique de manger, de boire, de se faire des amis, de se raconter des histoires... Cela vaut la peine de connaître l'art de vivre français si vous désirez être non seulement leurs collègues mais leurs amis. Approfondir sa culture maternelle afin de l'expliquer aux étrangers. Être franc pour mettre les choses au clair et pour gagner du temps. Avoir confiance en soi. Beaucoup lire et apprendre en n'ayant pas peur de commettre des erreurs. Prendre plaisir à travailler et à se développer tout à la fois. Si possible, avant de se lancer dans une communauté interculturelle, avoir passé un certain temps dans la culture occidentale, s'être habitué à la façon de vivre et d'y travailler. Si vous avez déjà vécu dans leur pays, ils vous traiteront d'égal à égal comme un ami et non comme un étranger, un inconnu. »

Nous reviendrons sur ces points dans le chapitre 6, consacré à la culture des affaires.



L'apprentissage des langues a pour but l'échange avec des natifs. Pour qu'il y ait échange, partage et coopération dans un contact interculturel, il semble que les connaissances linguistiques ne suffisent pas à faire fonctionner, de manière sûre et efficace, toutes les activités verbales. A travers l'analyse des questionnaires, l'importance du savoir-faire est fortement soulignée comme facteur fondamental pour l'intercompréhension, non seulement en milieu homoglotte, mais aussi et surtout dans un contexte alloglotte, où les besoins en notions culturelles apparaissent beaucoup plus forts. Dans l'interaction exolingue, les interactants d'origines différentes doivent faire des efforts pour maintenir la compréhension réciproque et assurer une interprétation adéquate des énoncés comportant des variations culturelles. Les données recueillies autour de cette problématique, qui constituait l'objet principal du questionnaire et de l'enquête, ont fortement confirmé cette hypothèse initiale. Dans cette première analyse, nous avons traité le corpus constitué par les réponses des Thaïlandais utilisant le français comme outil de communication et comme langue de travail. Nous donnons maintenant la parole à des expatriés français, natifs de la langue de communication, à propos des stratégies, des conditions et des atouts par lesquels on pourrait développer la diffusion de leur langue, de l'avenir de cette langue sur le marché du travail thaïlandais et de la direction vers laquelle devrait tendre l'enseignement.

**Questionnaire destiné aux patrons d'entreprises
 françaises en Thaïlande sur la compétence en langue et
 culture française d'employés thaïs et le besoin du
 français sur le marché du travail⁷¹**

3.4 Analyse du questionnaire

Le deuxième questionnaire a été élaboré parallèlement au premier dans le but de le compléter par l'évaluation des compétences en français des Thaïlandais, du point de vue de la communauté française. Il a été adressé aux responsables d'entreprises françaises dans lesquelles les interviewés thaïlandais exercent actuellement leur profession, pour que les données recueillies s'appuient sur des contextes identiques. Les opinions des natifs, que nous pouvons considérer comme des 'professeurs' hors du milieu scolaire, nous serviront de base dans une réflexion sur le succès ou l'échec de l'enseignement du français en Thaïlande. Les remarques des chefs français sur les compétences linguistiques, communicatives et culturelles de leurs employés thaïlandais ainsi que leurs suggestions concernant les activités professionnelles dans le système de travail français nous fourniront non seulement des explications sur les décalages entre les formations universitaires et les qualifications professionnelles recherchées, mais aussi des renseignements précieux et créatifs sur la façon d'empêcher ce déséquilibre.

3.4.1 Méthode

L'analyse qui suit repose sur les données recueillies au moyen d'un questionnaire et d'entretiens semi-directifs. Ce type d'investigation est indispensable, d'une part pour comprendre les acteurs sociaux dans l'interaction en milieu professionnel, et d'autre part pour repérer leurs besoins et ensuite tenter de leur proposer des modalités de communication bien adaptées à ce qu'ils sont et au contexte particulier qui est le leur.

⁷¹ Voir Annexe 6.

3.4.1.1 Questionnaire

☐ Objectifs

Pour recueillir des données, nous avons choisi la forme du questionnaire, malgré son aspect un peu limitatif. Le questionnaire, rédigé sur le modèle du questionnaire précédent, englobe les points principaux suivants :

- ✦ Rôle du français sur le marché du travail en Thaïlande ;
- ✦ Besoin en français dans le milieu professionnel ;
- ✦ Evaluation de la compétence en français et en culture française des employés autochtones engagés actuellement ;
- ✦ Attentes des entreprises françaises vis-à-vis du personnel thaï ;
- ✦ Importance du savoir socioculturel dans une firme multinationale ;
- ✦ Connaissances des expatriés sur les coutumes du pays d'accueil ;
- ✦ Problèmes relationnels entre les Français et les Thaïlandais dus à la distance culturelle ;
- ✦ Représentations sociales.

☐ Elaboration du questionnaire

Le questionnaire adressé aux chefs d'entreprises françaises se compose de cinq parties : renseignements personnels ; informations sur l'entreprise ; analyse du rôle du français dans l'entreprise ; évaluation de la connaissance du français du personnel thaï ; examen détaillé des différences culturelles, en mettant l'accent sur les expériences personnelles et professionnelles vécues en Thaïlande. Les suggestions que nos sujets adresseraient aux employés autochtones sur les attentes de l'entreprise, sur l'établissement d'une bonne relation et d'une compréhension mutuelle interculturelle ont clos ce questionnaire.

Sur le plan méthodologique, nous avons cru nécessaire d'inclure deux formes de questions : des questions à choix multiples qui donnent des résultats généraux, quantifiables, et des questions ouvertes pour des réflexions plus libres, riches et nuancées. L'interprétation des avis personnels des sujets privilégie l'analyse qualitative, supposée apporter un éclairage complémentaire à l'analyse quantitative des questions fermées.

3.4.1.2 Entretien

☐ Objectifs

Un autre mode d'investigation choisi pour obtenir une image complète est l'entretien semi-directif. Cette méthode permet d'observer de plus près certaines réflexions personnelles assez délicates et sensibles que nos sujets ont préféré nous faire partager oralement.

Nous sommes persuadée qu'une discussion informelle dans une ambiance amicale et détendue permet, d'une part, d'obtenir la compréhension et la confiance des enquêtés pour qu'ils puissent nous parler à cœur ouvert, et de l'autre, d'échanger des points de vue sur des sujets absents du questionnaire mais faisant partie de l'objet d'étude. A cet égard, nous devons accepter les restrictions imposées par le questionnaire : un certain nombre de questions banales ne servent qu'à explorer les opinions à un niveau superficiel. Ce que nous souhaitons connaître, c'est la façon d'agir, de réagir, d'argumenter, de raisonner, de percevoir et d'examiner ce que nos acteurs ont vécu en tant qu'étrangers dans le pays où ils travaillent et en tant que natifs de la langue de communication. Par ailleurs, nous considérons nos sujets comme une source d'information de valeur en raison de leur rôle professionnel et de leur statut social. Il ne s'agit pas de visiteurs de passage ou de touristes qui viennent et s'en vont sans bien connaître le pays ; au contraire, ce sont des personnes qui séjournent en Thaïlande et ont un contact direct aussi bien formel qu'informel avec les autochtones. Leur objectif est de venir dans ce pays et de travailler avec des étrangers parlant ou ne parlant pas leur langue ; ils se sont donc préparés à vivre dans des milieux dont ils n'ont pas l'habitude. Ce ne sont pas seulement les Thaïlandais qui sont confrontés à un écart culturel énorme, mais aussi les expatriés qui doivent s'efforcer de maîtriser les situations conflictuelles pour maintenir une coopération interculturelle et une communication exolingue. C'est la raison pour laquelle les entretiens semi-directifs avec des hommes d'affaires français conditionnent la réussite de ce travail.

☐ Elaboration

Les principaux thèmes de discussion sont les différences de systèmes de travail, les façons de vivre thaïe et française, les difficultés rencontrées dans le travail avec les Thaïlandais, la préparation, des points de vue social, culturel et professionnel, avant l'arrivée en Thaïlande et, finalement, des anecdotes de situations problématiques engendrées par une mauvaise compréhension.

3.4.1.3 Acquisition des données

□ Distribution du questionnaire

Deux listes des entreprises françaises implantées en Thaïlande, l'une rédigée par le Poste d'expansion économique de l'Ambassade de France et l'autre par la Chambre de commerce franco-thaï, nous ont servi de sources importantes pour contacter les compagnies qui sont devenues nos sujets.

Un de nos premiers problèmes a été que ces listes incluent 340 entreprises, nombre dépassant nos moyens. Par ailleurs, le français ne représente ni une langue de travail ni une langue de communication dans toutes ces entreprises. Dans un grand nombre d'entre elles, nous n'avons trouvé que deux ou trois représentants français parmi des cadres d'autres nationalités, à savoir anglaise ou américaine. Sur les conseils des experts du P.E.E. et de la C.C.F.T. qui encourageaient notre initiative, nous avons choisi les grandes entreprises dans de divers secteurs, en prenant en considération le nombre de Français occupant des positions de premier rang, le domaine d'activité, le chiffre d'affaires annuel, l'année d'établissement en Thaïlande, le nombre d'employés, avec, enfin, comme point le plus important l'usage du français dans le milieu professionnel. Nous avons trouvé avec surprise que dans plus de la moitié de ces 340 entreprises, le français n'est pas utilisé.

Nous avons ainsi sélectionné 34 entreprises auxquelles nous avons envoyé par courrier recommandé le questionnaire, avec une lettre d'accompagnement et une lettre de recommandation de notre directeur de thèse. Auparavant, nous avons téléphoné au secrétariat de la direction afin d'établir une relation personnelle avec les secrétaires en leur expliquant les buts du travail et de les prévenir du temps limité pour remplir le questionnaire. Il est à signaler que cette enquête a été faite pendant les vacances scolaires d'été, qui étaient également celles de nos correspondants. Ainsi, lorsque nous avons pris contact avec les entreprises, nous avons été informée que leur directeur était déjà parti ou alors allait bientôt partir en vacances pour plus d'un mois. Bien que les questionnaires aient été distribués dès la mi-juillet 1998, nous avons dû attendre jusqu'au début de septembre avant de les recevoir en retour. Grâce au contact personnel et aux explications par téléphone, nous avons pu obtenir l'excellent taux de réponse de 100%. Que toutes ces personnes trouvent ici l'expression de notre reconnaissance.

□ Déroulement de l'entretien

Il a été très difficile de mener l'entretien auprès des chefs français, à cause de leur emploi du temps chargé et de notre temps limité. Cependant, cette enquête nous a offert des contacts amicaux et enrichissants avec des expatriés français dont la générosité, l'accueil, la coopération et la prise en compte de l'importance de cette recherche nous ont aidée à recueillir des renseignements précieux, créatifs et nécessaires pour éclairer nos réflexions.

Les rendez-vous ont été fixés soit directement avec les sujets, soit à travers leurs secrétaires, après le ramassage des questionnaires. L'entretien s'est fait sous enregistrement avec l'accord du sujet ; sans approbation, la prise de notes était la solution de rechange. Ces deux procédés à l'entretien ont été juxtaposés. En enregistrant, nous avons donné la parole aux personnes interrogées pour qu'elles commentent leurs réponses au questionnaire. La prise de notes a joué un rôle important lorsqu'il s'agissait d'informations très personnelles et de questions délicates. Malgré le risque de lacunes, cette méthode était indispensable pour obtenir des réponses aussi franches que possible. La durée des conversations a varié entre une heure et deux heures.

A noter aussi que ces personnes ont montré leur intérêt pour ce sujet de recherche et nous ont priée de leur faire connaître les résultats, qui, d'après eux, offriront une richesse d'informations, de conseils et d'appuis à l'implantation française en Thaïlande. L'enquête aboutira à une meilleure prise en compte, par les Français eux-mêmes, des conditions par lesquels ils pourraient développer la diffusion de leur langue dans ce royaume. De plus, ces responsables d'entreprise sont conscients de l'existence de différences et des conséquences qu'elles impliquent, ce qui peut expliquer leur intérêt pour le domaine de l'interculturel.

3.4.2 Identification du public

3.4.2.1 Expatriés

Sur les 34 Français interrogés, 28 sont de sexe masculin, ce qui indique probablement que les missions à l'étranger sont préférablement confiées à des hommes. L'âge varie entre 25 et 61 ans ; la majorité ayant entre 30 et 55 ans.

Sur le plan des expériences professionnelles en Thaïlande, 31% d'entre eux y ont travaillé 3 ans ; la durée du séjour va de 1 année et demie à 5 ans.

Tous parlent au moins une autre langue que le français : 20,5% connaissent deux langues ; 38,2%, trois ; 20,5%, quatre ; 14,2%, cinq ; 2,9% six ; 2,9%, huit.

La langue étrangère la plus connue est l'anglais, que tous pratiquent. Le thaï figure en deuxième position, il présente un pourcentage assez élevé (44%) en emploi quotidien. L'espagnol (41%) et l'allemand (29%) suivent, puis l'italien (8,8%), le portugais et l'indonésien (5,8%), et enfin, l'arabe, le chinois, le lao, le luxembourgeois, le néerlandais et le russe, (2,9%, soit un locuteur chacun).

Les compétences en langues étrangères semblent donc indispensables dans la vie professionnelle au plan international. Tandis que la langue anglaise occupe la première place en tant que langue de travail internationale, le thaï, langue du pays d'accueil, joue le rôle d'outil de communication dans le cadre de la vie sociale.

3.4.2.2 Entreprises

Le premier tableau présente le nombre des employés étrangers, français et thaïs dans les 34 entreprises interrogées :

Nombre des employés étrangers ⁷²	Nombre des employés français	Nombre des employés thaïs	Nombre total des employés
1	1	1	3
0	2	2	4
1	2	1	4
2	3	2	7
2	2	3	7
0	3	5	8
2	2	6	10
5	6	3	14
3	6	9	18
5	9	10	24
0	13	13	26
0	5	25	30
12	17	5	34
10	14	10	34
0	3	32	35
1	1	35	37
4	4	38	46
30	16	10	56
10	60	1	71
0	6	80	86
34	40	16	90
19	60	16	95
3	4	150	157
30	20	150	200
0	60	200	260
30	28	300	358
5	10	370	385
50	40	300	390
100	30	300	430
100	30	300	430
40	65	370	475
50	50	400	500
10	30	500	540
100	80	400	580

Il n'existe aucune entreprise française sans employés français ; le maximum s'élève à 80 personnes, pour un minimum de 1. Quant au personnel thaï, la variation, plus importante, est de 1 à 500 employés. En comparant le nombre de Français et celui de Thaïlandais, on trouve 21 entreprises où les autochtones sont plus nombreux que les expatriés, 9 présentant le cas contraire, et 3 où Thaïs et Français sont à égalité. La majorité des entreprises emploient des étrangers non Français ; seules 6 entreprises (18%) n'y ont pas recours. Cette remarque implique que 82% des firmes françaises en question ont le statut de firme internationale ouverte aux travailleurs compétents de toutes origines. Pour cette raison, l'anglais, langue internationale, est la langue de travail dominante dans les entreprises françaises en Thaïlande.

Le deuxième tableau précise le nombre des employés thaïs parlant français :

Nombre total des employés thaïs	Nombre des employés thaïs connaissant le français

⁷² L'adjectif 'étranger' désigne les employés d'autres nationalités que française et thaïlandaise.

1	1
1	1
1	1
2	1
2	1
3	1
3	1
6	1
150	1
10	2
32	2
5	3
10	4
16	4
5	5
300	5
370	5
500	5
9	6
16	6
35	6
10	7
13	9
38	9
80	10
150	10
300	10
300	10
400	10
200	15
25	20
300	20
400	20
370	30

Toutes ces entreprises françaises ont embauché des employés thaïs 'francophones', dans des proportions cependant différentes. Dans les petites entreprises où il y a très peu de personnel thaï (entre 1 et 5), presque tous connaissent⁷³ la langue française. Par contre, dans les grandes entreprises, la proportion de francophones Thaïlandais est très faible. On peut trouver une explication simple à ce phénomène : les petites entreprises représentent une communauté française 'pure', où le français est indispensable pour accomplir les travaux. Cette exigence a un effet direct sur le recrutement des employés thaïs. Nous reviendrons sur ce sujet dans le cadre des critères d'embauche. Le besoin en personnel thaï connaissant le français est moins important dans le cas des grandes entreprises françaises, où, même si la pratique du français est utile, elle n'est pas absolument exigée. Effectivement, la connaissance du français constitue un atout supplémentaire, mais ne fait pas partie des qualifications impérativement recherchées.

Le dernier point que nous allons aborder ici concerne la comparaison du nombre d'employés français et du nombre d'employés thaïs 'francophones'.

Nombre des employés français	Nombre des employés thaïs 'francophones'
6	0
16	0
0	1
1	1
2	1
2	1
2	1
3	1
4	1
3	2
3	3
9	4
60	4
10	5
17	5

⁷³ Dans notre enquête, 'connaître le français' caractérise la personne qui peut faire usage de cette langue.

30	5
1	6
6	6
40	6
14	7
0	9
4	9
6	10
20	10
28	10
30	10
30	10
50	10
60	10
60	15
5	20
40	20
80	20
65	30

Nous devons avouer qu'il nous paraît assez difficile d'interpréter ces données. Partant de l'hypothèse qu'un lien existe entre le nombre de ces deux groupes, nous parvenons en tout cas à en tirer quelques conclusions. Premièrement, on peut noter en général une augmentation légère du besoin en personnel thaï parlant français, et ceci à raison de 2 Thaïlandais francophones pour 10 Français. Deuxièmement, il se trouve 10 entreprises, dont le nombre total d'employés ne dépasse pas 40, où nous pouvons compter entre 1 et 3 employés thaïs francophones et entre 1 et 6 Français. L'Alliance française et le Lycée français sont deux établissements où les Français expatriés sont assez nombreux par rapport au nombre d'employés thaïs, qui ne dépasse pas 5 personnes. A l'Ambassade de France, évidemment, le nombre de Français est non négligeable, et le besoin en personnel thaï francophone est aussi important. Finalement, de grandes sociétés, dont le nombre total des employés dépasse 80, ont un personnel thaï francophone en proportion à celui des expatriés français. Ceci provient probablement du fait que l'ensemble des Thaïlandais connaissant le français travaillent en tant que secrétaire de tels expatriés.

3.4.3 Présence du français dans l'entreprise

3.4.3.1 Langues de travail et usage des trois langues

De nos jours, l'avantage du français a tendance à diminuer, une des raisons étant que les Français tendent à parler de plus en plus anglais. En second lieu, l'anglais est une langue puissante d'études et de travail. Dans le contexte mondial, la langue anglaise devient une langue véhiculaire pour des gens de langues maternelles différentes. Ceci décrit aussi la communication professionnelle dans les entreprises françaises en Thaïlande.

Dans la vie professionnelle des entreprises françaises étudiées, trois langues sont prépondérantes : le français, l'anglais et le thaï. Le tableau montre comment leur usage se répartit, selon la langue principale.

Français	Anglais	Thaï	Français	Anglais	Thaï	Français	Anglais	Thaï
1	2	3	-	1	-	3	2	1
1	2	3	-	1	2	2	3	1
1	2	3	2	1	3	2	3	1
1	2	3	3	1	2			
1	2	3	-	1	-			
1	3	2	3	1	2			
1	2	3	2	1	3			
1	2	3	3	1	2			
1	2	3	2	1	3			
1	2	3	-	1	-			
1	3	2	3	1	2			
1	3	2	3	1	2			
			2	1	3			
			-	1	-			
			3	1	2			
			2	1	2			
			2	1	-			
			-	1	2			
			-	1	2			

12	19	3

Remarques : Les chiffres 1 – 2 – 3 servent à numérotar la répartition des usages des trois langues.

: Les chiffres 12 – 19 – 3 indiquent le nombre de personnes donnant des réponses.

Première langue

☐ Anglais 19

☐ Français 12

☐ Thaï 3

Deuxième langue

☐ Thaï 13

☐ Anglais 10

☐ Français 8

Troisième langue

☐ Thaï 13

☐ Français 7

☐ Anglais 5

Ce tableau montre que trois langues sont utilisées dans les firmes françaises, dans des proportions différentes selon les entreprises : le thaï, l'anglais et le français. L'usage de l'anglais (19) et du français (12) est plus marqué que l'emploi du thaï (3). Le thaï, même quand il est la langue maternelle de la majorité des employés, figure en dernière position parce que les étrangers n'en font pas un usage professionnel. A l'écrit, le thaï n'a qu'un rôle très restreint. Tous les documents écrits destinés aux chefs français sont rédigés en anglais ou en français. A l'oral, le thaï n'assure que des interactions endolingues, entre Thaïlandais. Presque toutes les interactions exolingues se passent dans les deux langues occidentales maîtrisées par tous les participants.

Dans certaines entreprises où le thaï, l'anglais et le français sont en usage, la communication interne se passe en français et en thaï, alors que la communication externe utilise les trois langues : le thaï dans la communication avec des clients locaux, le français dans la communication orale avec le siège et des clients français, et l'anglais avec des clients étrangers, des commerçants et fournisseurs internationaux. Dans certaines autres, la pratique du thaï reste au niveau du 'secrétariat' et des 'cadres intermédiaires', l'anglais et le français s'employant dans le cadre de la 'haute direction'. Dans les entreprises n'employant que l'anglais et le français, si le français fait partie des discussions, l'anglais se retrouve dans les documents écrits comme dans les conversations.

A noter que 7 entreprises interrogées n'indiquent aucune place pour le français et le thaï dans leurs activités. Nous n'avons trouvé aucune entreprise française installée en Thaïlande où la communication professionnelle comme sociale ne circule jamais en anglais. Ces données amènent à la conclusion que l'anglais, langue étrangère autant pour les Français que pour les Thaïlandais, est cependant la langue dominante de leur organisation.

3.4.3.2 Utilisation du français

Si le thaï est la langue la moins utilisée (environ 23,5% des réponses), l'anglais et le français se situent respectivement aux premier et deuxième rangs (47,1% et 29,4%). D'une façon plus détaillée, dans les entreprises françaises, le français joue trois rôles prépondérants : c'est une langue de communication orale (76,4%), puis une langue de travail (50%) et finalement une langue de socialisation (47%).

Ainsi, sur le lieu de travail, si l'anglais est la langue dominante dans l'ensemble, le français est la langue la plus employée à l'oral. La communication en français se fait non seulement entre expatriés français mais aussi entre des cadres thaïlandais francophones '*qui font des efforts pour maintenir leurs connaissances*'. Même si son utilisation professionnelle, est restreinte par rapport à l'anglais, le français n'est pas totalement absent. Il se manifeste à l'écrit dans 94% des entreprises françaises et à l'oral dans 100% d'entre elles. Il a un rôle considérable de langue de socialisation, '*langue culturelle qui réchauffe quelque peu la relation*', car de nombreux Thaïlandais francophones éprouvent du plaisir et l'envie de s'adresser à leurs collègues français dans leur langue. On observe une popularité incontestable de l'anglais en contexte 'formel', à savoir réunions, conférences, séminaires, briefings, et une préférence pour le français en situation 'informelle', comme les relations interpersonnelles et sociales.

L'utilisation du français '*avec le siège en France*' renforce son importance en milieu professionnel. A l'écrit, le français est employé régulièrement dans 44% des sociétés, d'une manière occasionnelle par 28%, rarement par le même pourcentage (28%). A l'oral, cette langue est parlée régulièrement dans 55,8% des entreprises, occasionnellement dans 23,7% et rarement dans 20,5%.

3.4.3.3 Obligation du français dans l'entreprise française

Parmi les problèmes concernant la compétence du personnel, leur formation linguistique pose un véritable dilemme aux responsables des ressources humaines. Dans certaines firmes, une stratégie pour développer la capacité linguistique des employés est mise en œuvre depuis quelque temps. La mesure de l'efficacité de la formation en langues est donc devenu une de leurs préoccupations, surtout dans les groupes multinationaux où la nécessité de parler des

langues vivantes est évidente. Il s'agit pour nous de déterminer si le français fait aussi partie de la politique linguistique de l'entreprise.

Vu le rôle évidemment restreint du français, 79,4% des employeurs français n'infligent aucune obligation à un employé qui ne connaît pas ou pas bien le français de suivre un cours de langue. Puisque l'anglais est la langue dominante dans la communication organisationnelle, la méconnaissance du français n'empêche pas un Thaïlandais de travailler avec ses collègues français. D'après certaines personnes interrogées, *« notre langue de travail est, contractuellement, l'anglais »*; *« nos employés français parlent tous anglais »*; *« la communication se fait en anglais »*; *« nous utilisons beaucoup l'anglais »*; *« il faut s'exprimer en anglais »*; *« la langue de travail est l'anglais, alors il s'agit plutôt du cours d'anglais que les employés doivent suivre »*. D'autres mesurent l'importance du français à un niveau nul: *« le français n'est pas indispensable à la bonne marche de nos affaires »*; *« le français est un plus mais pas une nécessité pour le travail »*, donc *« nous ne demandons pas à notre personnel thaï de parler français »*; *« on juge qu'il n'est pas nécessaire de connaître le français »*. Quelques-uns précisent que le fait qu'un employé soit obligé de se perfectionner en français provient probablement de raisons telles que *« si la communication est impossible dans un autre idiome »*; *« ça dépend de sa fonction »*; *« seule la responsable financière doit parler français du fait de notre rattachement à la société mère en France »*; *« sauf certains postes qui ne sont confiés qu'à des Thaïs francophones et cela est fortement recommandé »*.

Les 20,6% restants pensent que la maîtrise du français est productive. Pour certains patrons, le fait de bien connaître le français permet une *« meilleure communication / compréhension des dossiers »*; une *« amélioration de ses connaissances pour une meilleure communication »*. D'ailleurs, ces patrons encouragent leurs employés à suivre des cours de français, d'une part pour des raisons intellectuelles comme *« pour se mettre à niveau »*, de l'autre pour des raisons professionnelles comme *« pour communiquer avec le siège et les employés français, en particulier pour des cas d'urgence »*; *« il est possible de suivre des cours de langue pour pouvoir effectuer un stage professionnel, et non pas pour perfectionner la langue »*; *« Michelin est une entreprise française, nous avons beaucoup de communication avec la France »*. A noter ici que des endroits comme l'ambassade ou le consulat de France, où la communication aussi bien interne qu'externe se déroule principalement en français, affirment qu'un candidat qui ne connaît pas ou pas bien cette langue *« ne sera pas embauché »*.

3.4.4 Formation continue et stage en France

Même si seule une minorité des patrons français reconnaît la nécessité d'un cours de langue française, la majorité des entreprises (58,8%) prennent déjà, en tout cas, conscience qu'elles doivent accorder au personnel local une formation continue ou professionnelle à l'étranger. Dans l'intention de combler les lacunes dans l'expérience des jeunes candidats, l'entreprise propose à ceux-ci des stages de formation et des cours spécialisés. Des formations complémentaires dans le milieu professionnel aident les jeunes à adapter leur formation théorique en fonction de leur carrière et facilitent, bien souvent, l'insertion professionnelle.

Précisons que d'après les réponses recueillies, il s'agit plutôt de stages professionnels que de stages de français. La durée de séjour en France varie (30,8% de une semaine à deux semaines; 34,7% de deux semaines à un mois; 19,3% plus d'un mois; 7,6% plus de six mois et 7,6% une année ou plus). Ces pourcentages confirment le fait que les entreprises envoient leur personnel thaï en France plutôt pour un objectif professionnel que pour la pratique de la langue. 'D'une semaine à un mois' est la durée moyenne de séjour; une telle période suffit probablement pour un perfectionnement professionnel, mais est trop courte pour des études linguistiques.

Le développement du potentiel des cadres locaux peut se faire sous forme de stages de durée variée aussi bien en France que dans d'autres pays francophones, à la condition que ceux qui s'y intéressent s'obligent à suivre quelques cours de français avant leur départ. D'après les entreprises, les stages permettent aux stagiaires d'évoluer à la fois dans leur capacité professionnelle et dans leur compétence linguistique, cette dernière qualification étant en particulier censée aboutir à une compréhension interculturelle.

De plus, un des buts de la politique de perfectionnement professionnel de l'entreprise consiste à sensibiliser le personnel à travailler de manière autonome. La méthode d'autoformation est largement mise en œuvre pour guider et former les stagiaires jusqu'à un niveau où ils savent analyser leurs besoins, développer leur potentialité, évaluer leur compétence, corriger les erreurs, fixer leurs nouveaux buts et trouver les moyens pour y arriver. L'objectif est de développer le sens des responsabilités, l'aptitude à travailler de manière indépendante et organisée.

3.4.5 Critères de recrutement

Le français étant une des langues de l'entreprise, il fait partie des critères de recrutement du personnel pour 79,4% des entreprises concernées, parmi lesquelles 59,3% évaluent son degré d'importance à un niveau élevé, 14,8% à un niveau moyen et 25,9% à un bas niveau. De toute façon, pour certaines entreprises, les connaissances en français des candidats ne sont pas une condition mais un avantage, et ceci en fonction des postes.

Outre l'anglais et des qualifications supplémentaires en français, encore d'autres critères d'embauche sont aussi impératifs que les compétences linguistiques.

Pour la sélection des candidats parlant français, l'entretien est la méthode la plus employée, (73,5%), suivie de l'expérience professionnelle (38,2%), puis de la durée d'études (32,3%); l'examen écrit est le moyen le moins utilisé (8,8%).

Etant donné que l'importance du français reste au niveau de l'oral, il semble raisonnable que l'entretien représente le moyen le plus efficace pour évaluer le niveau de compétence de communication des candidats. Une bonne expérience professionnelle fait aussi partie des critères d'embauche; cela souligne l'intérêt de l'entreprise pour l'usage pratique de cette langue plutôt que pour la durée d'études théoriques. Au contraire, selon certaines entreprises, jusqu'à un certain point une formation initiale atteste un bon niveau de qualification. Les diplômes des candidats sont, ainsi, tenus pour un des outils de recrutement. L'examen écrit vient loin derrière les autres méthodes selon la plupart des personnes interrogées, car il n'existe pas un grand besoin du français à l'écrit. Par ailleurs, l'évaluation sous forme de règles de grammaire ou de rédaction n'entre pas en ligne de compte.

3.4.6 Besoins de personnes connaissant le français

Nous en arrivons maintenant à la question de savoir si les entreprises ont un nombre suffisant d'employés connaissant le français. Contre 29,5% de réponses négatives, 70,5% affirment que 'oui'. En fin de compte, il est difficile pour 82,3% des entreprises interrogées de trouver des candidats maîtrisant cette langue.

Dans cette optique, nous pouvons présumer que, bien que de nombreux Thaïlandais soient francophones, ils ne connaissent néanmoins pas assez le français pour travailler dans cette langue. Ce point de vue amène à un sujet crucial: le niveau de connaissances en français des employés thaïs dans les entreprises françaises.

3.4.7 Evaluation de la connaissance du français

Nous avons demandé aux sujets français d'évaluer les connaissances en français de leur personnel thaï, ainsi que leur compétence de communication. Voici les réponses:

Évaluez les connaissances en français de votre personnel:

1 (Insuffisantes)	2	3	4	5 (Excellentes)
3	6	6	11	8

Remarque: Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Évaluez la capacité de s'exprimer en français de votre personnel:

1 (Insuffisante)	2	3	4	5 (Excellente)
5	5	7	9	8

Remarque: Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

D'après le premier tableau, les employés thaïs ont un très bon niveau de connaissances en français, et même excellent selon 8 personnes interrogées (23,9%). La plupart des patrons français sont donc satisfaits des compétences linguistiques de leurs employés francophones, car seuls 3 les jugent insuffisantes. Ces données correspondent à celles du second tableau, qui indiquent que 70,5% des patrons apprécient la compétence en expression française de leur personnel thaï.

3.4.8 Attentes des entreprises

Voici les compétences les plus souhaitées par les patrons français:

Classez par ordre d'importance (1 à 3) ce que vous attendez de votre personnel:

Bonne expression orale

☐ N° 1 = 24

☐ N° 2 = 8

☐ N° 3 = 2

Bonne compétence en lecture

☐ N° 1 = 3

☐ N° 2 = 16

☐ N° 3 = 15

Bonne expression écrite

☐ N° 1 = 7

☐ N° 2 = 10

☐ N° 3 = 17

Il convient de citer un de nos sujets, qui, à ce sujet, s'est exclamé : « *mais d'abord une bonne compétence professionnelle* ».

La question vise à préciser quelles compétences ces patrons recherchent chez leur personnel. Par ordre d'importance, ils les ont classées comme suit :

Bonne aptitude communicative

☐ N° 1 = 23

☐ N° 2 = 7

☐ N° 3 = 4

Bonne compétence linguistique

☐ N° 1 = 8

☐ N° 2 = 22

☐ N° 3 = 4

Bonnes connaissances culturelles

☐ N° 1 = 3

☐ N° 2 = 5

☐ N° 3 = 26

Une bonne aptitude communicative représente donc la compétence la plus recherchée chez les employés parlant le français. Si nous comparons les compétences attendues aux compétences recherchées, nous constatons une cohérence parfaite dans les données recueillies. Cela dit, puisque le français est la langue la plus employée à l'oral dans ces entreprises, le fait que l'expression orale soit la compétence la plus attendue et que l'aptitude communicative soit la compétence la plus recherchée témoigne nettement des pratiques langagières en vigueur.

Même si la plupart des documents sont rédigés en anglais, l'utilisation écrite du français est encore ressentie non pas comme une obligation absolue mais comme un besoin non négligeable. C'est la raison pour laquelle la compétence linguistique est prise en considération. Enfin, les connaissances culturelles sont d'une importance minime selon la majorité des sujets, probablement du fait que ce type de savoir n'a aucun effet direct sur la qualité de travail. Selon leur point de vue, la pluralité des valeurs peut poser des problèmes culturels, mais n'est pas à l'origine des difficultés professionnelles. Les différentes façons de travailler ne sont pas perçues comme des blocages qui aboutiraient au dysfonctionnement de l'entreprise ou à l'inefficacité de ses cadres. C'est pourquoi les connaissances culturelles obtiennent la dernière place dans les attentes de l'entreprise. Cette question sera abordée d'une manière plus approfondie plus tard.

3.4.9 Comparaison des compétences en français des employés thaïs

A) Diplômés en Thaïlande

Selon l'avis des personnes françaises interrogées, les employés qui ont terminé leurs études en Thaïlande arrivent à utiliser le français de la façon suivante :

1 (À améliorer)	2	3	4	5 (Très bonne)
5	6	12	9	2

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

B) Diplômés des pays francophones

La même question a été posée à propos des personnes ayant obtenu un diplôme dans un pays francophone. Leurs compétences en français sont évaluées comme suit :

1 (À améliorer)	2	3	4	5 (Très bonnes)
2	2	2	15	13

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

La qualité du français du premier groupe est en moyenne 'assez bonne', alors que le deuxième groupe est considéré comme 'très compétent'. Ces données impliquent nettement que, selon la majorité des répondants, les personnes qui ont obtenu une éducation dans un pays francophone ont une meilleure connaissance en français que celles qui n'ont pas profité d'une telle expérience. Très clairement dans le deuxième tableau, tandis que 38,2% des réponses marquent le niveau 'très bon', seuls 2 sujets (5,8%), indiquent le niveau 'à améliorer'. À l'inverse dans le premier tableau, le niveau 'très bon' n'est mentionné que par 5,8%, alors que 14,7% mettent en évidence le fait que des personnes aient à améliorer leurs compétences.

3.4.10 Formation à l'étranger

Nous arrivons maintenant à un point important : si ces patrons évaluent différemment la 'qualité linguistique' des deux groupes de leur personnel, cela produit-il un effet sur le recrutement ? La réponse est majoritairement 'oui' : 73,5% des sujets ne nient pas que les candidats scolairement formés à l'étranger ont plus de chance dans l'embauche que les diplômés en Thaïlande. Quant aux 'non', nous obtenons des raisons telles que « *l'entretien d'embauche est décisif, quel que soit le diplôme* » ; « *parce que le français n'est pas pour nous en Thaïlande absolument indispensable donc un niveau moyen est suffisant* » ; « *cela dépend du niveau et de la motivation du candidat* ».

Certains chefs d'entreprises françaises expriment un intérêt personnel pour les candidats qui ont déjà vécu une expérience interculturelle. Pour le dire autrement, un candidat dont le diplôme est issu d'un pays étranger semble mieux attirer l'attention des recruteurs, non pas en raison de la qualité des études par rapport au diplôme thaïlandais, mais plutôt grâce aux expériences précieuses, relevant des différences culturelles, accumulées au long du séjour à l'étranger. Pourtant, il est indéniable qu'une formation dans l'Hexagone apporte un net avantage sur une personne désireuse de travailler avec des Français mais qui connaît mal la vie française ou ne s'habitue pas à la façon de travailler des Français.

Les bénéfices du séjour à l'étranger sont multiples. Sur le plan linguistique, « c'est de pouvoir parler plus couramment, plus juste avec un vocabulaire riche, adéquat et varié ». L'apprentissage en contexte endolingue permet « une meilleure pratique au quotidien de la langue », « un meilleur niveau d'anglais et de français ». De même, poursuivre des études en France aboutit à « une meilleure maîtrise du français », « leur français est plus naturel », « leur connaissance de la langue est meilleure, car le séjour en France familiarise beaucoup mieux l'oreille », « ceux qui ont passé un séjour en France, ils arrivent à parler bien à l'aise, ils ont la connaissance du savoir-parler ». Pour se perfectionner, il faut aller dans un pays francophone, puisque « l'enseignement en Thaïlande du français est encore assez faible (sauf cours particulier) ». En fait, la maîtrise de plusieurs langues étrangères est un atout supplémentaire pour la recherche d'un emploi.

Sur le plan culturel, « l'ouverture de l'esprit et la mise en perspective culturelle », le séjour apporte un « développement de la culture générale et de l'intérêt pour les choses en général ». L'avantage est de « pratiquer non seulement la langue mais aussi la culture » et « d'acquérir des connaissances autres que le thaï ». Les études en France permettent de « meilleures connaissances de la civilisation française et une meilleure expression orale », une « meilleure connaissance de la langue et de la culture française ». Bref, « une formation à l'étranger apporte en complément de l'apprentissage d'une langue un effort culturel indéniable ».

Sur le plan interculturel, « une formation dans le pays de la langue étudiée est censée être plus profonde, notamment en matière de civilisation (coutumes, vie courante, rapports sociaux, etc.) et de culture ». Comme « ils connaissent les Français et leur façon de vivre plus en profondeur » et que « en plus de l'acquisition de la langue, ils ont acquis la culture ; leur compréhension devient plus aisée car structure de pensée plus proche. Raisonnement à la française : cartésienne, logique, constante, homogène », le résultat est : « moins de problèmes culturels ».

Sur le plan professionnel, « recevoir une formation à l'étranger fournit à l'apprenant des recherches d'expériences et des pratiques internationales ». Il n'est donc pas systématiquement nécessaire d'avoir étudié en France, car passer un certain temps à l'extérieur du pays d'origine, « c'est une ouverture à l'international ». Cela permet une « meilleure compréhension des méthodes de travail, des styles de vie des étrangers », un « développement et un esprit logique, un développement et un esprit critique », de la « responsabilité, de l'ouverture d'esprit, un esprit de décision ». Par ailleurs, « on devient plus autonome et on a moins de respect des traditions ». Certains sujets disent que « les diplômés des pays extérieurs sont mieux vus que des diplômés thaïs » ; « surtout dans les domaines techniques où la formation en Thaïlande n'est pas toujours solide ».

Les raisons invoquées par les personnes interrogées mettent incontestablement en évidence l'importance des connaissances culturelles, ainsi que leur rôle indirect sur le lieu de travail. L'avantage immédiat d'un séjour dans le pays de la langue apprise est évidemment un perfectionnement de la langue. Il apparaît aussi indispensable qu'un futur employé connaisse la culture des collègues d'origine différente, et qu'il soit apte à comprendre, accepter et tolérer les différences. Le respect de la culture de l'autre peut déplacer la culture nationale au second rang après la culture de l'entreprise, reconstruite et modifiée pour qu'elle soit acceptable par tous.

De plus, les qualifications recherchées résident dans des qualités personnelles telles que sens de l'initiative, faculté d'adaptation, aptitude à résoudre des situations de conflit, et notamment capacité à travailler en équipe dans des conditions interculturelles. Ce type de savoir-vivre facilite l'usage du savoir langagier. Et le savoir professionnel résulte d'un mariage de ces deux savoirs. Les lacunes des Thaïlandais qui ont appris le français en milieu alloglotte concernent la culture 'étrangère' et ont un effet non négligeable sur leur efficacité professionnelle. Même si leur compétence linguistique est plus ou moins comparable à celle des anciens étudiants en France, leur potentiel d'adaptation à un environnement 'étranger' est beaucoup moindre. Les entreprises voient que les étudiants qui ont poursuivi des études de haut niveau dans les pays occidentaux pourraient détenir leur propre compréhension de l'environnement du pays d'immersion et ont été exposés aux processus et aux comportements du management européen. Par ailleurs, elles s'intéressent aux étudiants ou stagiaires temporairement ayant résidé dans les

pays européens, parce qu'ils pourraient être des postulants bien qualifiés pour les postes de cadres dans les opérations internationales de l'entreprise. Certaines entreprises sont donc friandes de formations 'à l'étranger'. Cela explique pourquoi le jeune diplômé qui a fait des études dans un pays étranger possède un grand avantage sur celui qui a effectué toute sa formation en Thaïlande.

3.4.11 Différences de culture

3.4.11.1 Savoir socioculturel sur le lieu de travail

Pour étudier le rôle de l'interculture dans les contacts professionnels, nous avons demandés à nos sujets leurs opinions sur l'importance du savoir socioculturel au sein d'une firme multinationale. Sa nécessité est reconnue par tous : 70,6% lui reconnaissent une importance considérable ; 29,4% le jugent assez important. Tous estiment nécessaire d'apprendre à connaître la culture du pays où ils vont travailler ; 55,9% se sont informés sur la façon de vivre thaïe avant leur départ ; 38,2% avaient peu de renseignements culturels ; 5,9% n'ont pas du tout recueilli d'information dans ce domaine.

3.4.11.2 Malentendus et conflits interculturels

A propos des malentendus interculturels, une seule personne ne juge pas que la connaissance insuffisante de la culture de l'autre peut provoquer une situation de conflit, car 'c'est une question de personnalité, pas de généralité'.

La fréquence des mauvaises expériences, suite à des malentendus, varie. Parmi les 4 sujets qui n'ont jamais vécu de mauvaises expériences, une personne a eu des malentendus qui sont « simplement sans conséquences grâce au fait que nos employés thaïs sont compréhensifs avec les nouveaux arrivants ».

1 (Jamais)	2	3	4	5 (Souvent)
4 (11,7%)	17 (50%)	9 (26,4%)	2 (5,8%)	2 (5,8%)

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

On peut dire que presque tous ont vécu des expériences 'directes' relatives à des malentendus. Quelles sont leurs sources ? La culture, selon 20,6% de notre public ; la langue, pour 14,7% ; l'une comme l'autre, selon l'avis de 64,7%.

Dans cette optique, il est intéressant de savoir s'il est arrivé à ces expatriés français d'avoir des conflits, dus à des raisons linguistiques ou culturelles, avec leurs collègues thaïs. Voici leurs réponses :

1 (Jamais)	2	3	4	5 (Souvent)
20	10	2	2	0

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Très peu d'entre eux se trouvent fréquemment en situations conflictuelles aussi bien 'interlinguistiques' que 'interculturelles' avec des Thaïlandais. Fait à noter : 58,8% des sujets ont jamais eu de tels conflits. Cela étant, quelle importance ces chefs d'entreprise accordent-ils aux problèmes du contact de langues et de cultures dans l'entreprise ?

1 (Très peu)	2	3	4	5 (Beaucoup)
0	1 (2,9%)	3 (8,8%)	18 (52,9%)	12 (35,2%)

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Le haut niveau d'importance que ces chefs d'entreprise accordent à de tels problèmes souligne non seulement l'existence de la diversité linguistique et culturelle dans leur entreprise, mais aussi leurs efforts et leur désir d'éviter des conflits susceptibles de troubler le fonctionnement de l'organisation.

De ce fait, dans le but d'établir une bonne relation entre les employés de cultures différentes, 44% des entreprises questionnées organisent des séminaires et discussions sur ce problème. En fait, ce sont les discussions directes avec les employés plutôt que les séminaires qui sont la méthode la plus utilisée. Les activités extra-professionnelles constituent la stratégie favorite de 26,4% d'entre elles. La mise à disposition de cours de langue et cours de 'cross-cultural' figure aussi sur la liste des méthodes appliquées par 41% des sociétés. D'autres stratégies telles que « des activités culturelles organisées par des employés thaïs, le recrutement de personnel déjà formé à la culture et à la langue de l'autre, des discussions directes avec les employés » sont employées par 5,8% des entreprises. Malgré des formes différentes, toutes ces méthodes visent à une bonne coopération professionnelle ainsi qu'à une compréhension mutuelle des employés d'origine différente. Finalement, aucune démarche n'est prévue dans 8,8% des entreprises.

3.4.12 Représentations

Rappelons que les deux questionnaires, l'un destiné à des Thaïlandais travaillant avec des Français et l'autre à des Français en poste en Thaïlande, font partie d'une recherche portant sur la culture générale et professionnelle des Thaïlandais comme des Français. Par cette étude, nous espérons mieux connaître les traits culturels relatifs à la façon de travailler de ces deux peuples.

De ce fait, deux questions sont posées aux sujets dans le but d'identifier leurs représentations.

Pensez-vous que les employés thaïs dans votre entreprise connaissent bien les caractéristiques saillantes des Français ?

1 (Très mal)	2	3	4	5 (Très bien)
1	7	13	8	5

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

A l'inverse, les expatriés français connaissent-ils les coutumes thaïes ?

1 (Très mal)	2	3	4	5 (Très bien)
2	13	13	6	0

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Si on compare les chiffres, on constate une ressemblance dans les résultats obtenus. 38,2% des patrons français interrogés soulignent non seulement une assez bonne connaissance de leurs subalternes thaïlandais à l'égard du peuple français, mais aussi une assez bonne notion en traditions thaïes de leurs compatriotes. Cependant, nous avons l'impression que le reste des personnes interrogées n'ont pas l'impression que les uns et les autres se connaissent à un niveau égal. Selon l'avis de 14,7% des répondants, ce sont les Thaïlandais qui connaissent très bien la culture de l'autre. En outre, tandis que 44,1% évaluent le bas niveau des connaissances socioculturelles des Français, il n'y a que 23,5% qui partagent cet avis à propos des Thaïlandais. Une des raisons données à cette opinion est qu'il y a beaucoup plus de Thaïlandais aussi bien francophones que francophiles que de Français attirés par la vie thaïe. C'est la raison pour laquelle la façon de vivre, comme la civilisation française, sont mieux connues parmi ces Thaïlandais. En outre, les employés thaïs sont censés bien connaître les caractéristiques des Français puisqu'ils travaillent dans une entreprise française et qu'ils ont appris le français pendant des années. Ces deux faits motivent donc ce personnel thaï à découvrir 'l'essence française'.

Et dans quelle mesure les sujets eux-mêmes estiment-ils connaître les Thaïlandais ?

1 (Très mal)	2	3	4	5 (Très bien)
0	5	17	10	2

Remarque : Ces chiffres renvoient aux personnes ayant répondu au questionnaire.

Les réponses obtenues, avec une majorité de la population interrogée qui juge son niveau de connaissances de l'autre à un niveau moyen, sont proches de celles des deux tableaux précédents. Etant donné la complexité des cultures nationales, il est presque impossible à un étranger d'avoir une compréhension complète du pays de l'autre.

A signaler ici que par rapport à leurs compatriotes, les sujets se considèrent mieux informés : par exemple, 5,8% de la population interrogée estiment 'très bien' connaître le peuple thaï, ce qui n'est pas le cas des expatriés français en général ; à l'autre extrême, aucun d'entre eux ne mentionne connaître 'très mal' les Thaïlandais, alors que deux soulignent les 'très mauvaises' connaissances des expatriés français.

Séjournant et travaillant depuis quelque temps en Thaïlande, notre public a plus ou moins l'occasion d'entrer en contact avec les autochtones. Nous leur avons demandé quelles sont les caractéristiques thaïes qu'ils apprécient le plus et le moins.

Les qualités le plus appréciées sont : la gentillesse, le sourire, la tolérance, la patience, le respect, la ponctualité, l'affabilité, l'amabilité, la sérénité, le calme, la tolérance, le sens de l'accueil, la coopération, la sociabilité, la douceur, le positivisme, l'optimisme, la politesse, la bonne humeur, l'honnêteté, la bonne volonté, la richesse et la subtilité entre individus, le respect de la royauté et des traditions, la richesse culturelle, la richesse de cœur (tchaï), l'hospitalité, l'ouverture d'esprit, la maîtrise et le contact facile et plaisant, le sens des priorités vis-à-vis de la vie en société et de la famille, le respect des personnes plus âgées, le sens de la hiérarchie, sanouk (sens de l'amusement), kreng tchaï (peur de déranger) et haï kiad (faire honneur à quelqu'un).

Une des valeurs fondamentales de l'éthique bouddhiste est « l'insouciance contrairement au caractère général du Français ». Par ailleurs, « Ils sont travailleurs, ils s'intéressent aux sujets techniques, ils ont une forte loyauté personnelle ». Le contrôle des émotions qui est une clé du comportement des Thaïlandais se manifeste sous forme de sourire, une marque de joie et de

satisfaction : « La gentillesse et le sourire même si nous sommes conscients que ce n'est qu'une apparence – c'est plus agréable d'avoir quelqu'un de souriant même si cela ne va pas avec l'efficacité ».

Lors de leurs interactions sur le lieu de travail avec leurs collègues thaïs, les expatriés français sont généralement frappés par certains comportements aussi bien nationaux que professionnels des Thaïlandais. Leurs critiques concernent : une certaine tendance à la versatilité, la crainte de faire face aux problèmes, le manque de notion du temps, le manque d'anticipation, le manque de responsabilité, le manque d'imagination, d'innovation, le manque de prise de responsabilité, la peur de discuter / d'argumenter leurs idées, le manque d'initiative et une relative lenteur, l'apparence de 'ne pas s'en faire' / ne jamais dire 'non', l'orgueil 'ne pas perdre la face', le manque de rigueur et de constance, la difficulté de porter une appréciation sur autrui, la difficulté à accepter ses erreurs et le fait de rarement essayer de comprendre, la résistance au changement, l'immobilisme, la susceptibilité, leur insouciance dans le cadre professionnel, leur notion approximative du temps, l'incapacité à faire des choix / à décider, sauver la face, la difficulté à exprimer directement ses sentiments et ses opinions, la susceptibilité au nom de la culture et de ses différences, les réactions en cas d'urgence, le manque de curiosité intellectuelle, le manque de logique, le manque d'esprit d'analyse et de synthèse, le manque d'esprit critique, aimer trop la routine, le manque d'efficacité, de rigueur intellectuelle, le sans gêne de la classe nouveau riche, changement d'avis – promettent quelque chose et ne s'y tiennent pas –, le refus parfois de résoudre les problèmes, les conflits au plus vite, ou de reconnaître l'existence d'un problème, mai sanouk (ennui).

Le *plian tchai* ou changement d'avis est très fréquent en ce qui concerne les petites choses de la vie de tous les jours. Le souci de ne pas forcer le destin invite les Thaïlandais à se détacher de tout engagement. Ils s'attendent à des changements d'opinion assez fréquents. Cependant, dans le monde des affaires, qu'un Thaïlandais préfère ne pas se sentir lié par ce qu'il a pu dire laisse penser qu'il n'a pas de rigueur morale, qu'il ne tient pas ses promesses et qu'il est impossible de lui faire confiance : « Les Thaïs veulent travailler sans contrainte, sans pression ce qui n'est plus possible avec la mondialisation actuelle ». Les Thaïlandais ont un sens infiniment développé de la politesse et de la diplomatie ; ils laissent aux étrangers une grande liberté qui, quelquefois, peut sembler une marque d'ambiguïté. La manière de dire 'non' sans le dire, la peur d'exprimer ce qu'on ressent, de révéler ce qu'on sait, de dire ce qu'on veut, toutes ces caractéristiques nationales tendent à provoquer des interactions conflictuelles : « Le fait de ne pas savoir dire 'non' – cela amène parfois à des situations gênantes avec des personnes sur lesquelles on compte et qui se défilent ». La façon d'exprimer sa considération pour quelqu'un, son respect pour son rang, son âge... (*kreng tchai*) et l'habitude de facilement pardonner aux autres (*mai pen rai*) sont des éléments fondamentaux de cette civilisation. Ces attitudes sont probablement considérées par les Occidentaux comme un obstacle à la spontanéité et à l'efficacité professionnelle : « Certains traits de caractère, bien que fort utiles dans la vie courante, plus difficile à vivre en entreprise = trop de 'kreng tchai', trop de 'mai pen rai', trop de respect aux chefs ... ».

3.4.13 Remarques et suggestions

Le fait que de nombreux messages professionnels ne soient pas saisis parmi les collègues de culture différente, à cause de l'impossibilité de déchiffrer les attitudes qui les accompagnent, mérite d'être pris en considération. Face à cette barrière culturelle, les patrons français nous ont fourni des suggestions utiles à la coopération professionnelle entre Thaïlandais et Français. Les discours ci-dessous sont destinés aux employés thaïs désireux de réussir dans le travail en collaboration avec les Français.

□ Mentionner dès le départ l'existence d'un problème. Faire preuve de patience, mais aussi d'initiative et la capacité de s'adapter à une situation qui ne leur a pas été préalablement présentée, préparée. Privilégier le dialogue à tous les niveaux et sur tous les sujets, accentuer au besoin les échanges socioculturels extraprofessionnels. Discuter ensemble des différences socioculturelles, avoir une approche moins subtile et plus directe. Être indulgents pour les comportements des Français, respecter et imiter leur exigence au travail. Se parler et chercher à se comprendre. Apprendre à dire 'non'. Être ouvert et discuter franchement, pardonner les faux pas culturels. Étudier le français, le mode de vie ... des Français. Être réactif, prendre des décisions rapides. Discussions, partage d'expérience, activités extraprofessionnelles. Oser porter des critiques constructives, participation active (*meeting*), esprit d'initiative plus fréquent. Meilleure communication avec une langue commune. Savoir dire 'non'. Oser plus, apparaître comme une force de proposition. Discuter ensemble, s'écouter et s'expliquer. Ne pas attendre que leurs collègues étrangers fassent le premier pas – Davantage d'élans / de spontanéité. Accepter le côté parfois trop direct des relations pour ne retenir que le fond du message. Moins de réserve. Essayer de parler des malentendus pour mieux les éviter.

□ Savoir demander des explications s'ils n'ont pas compris, plutôt que de faire croire qu'ils ont compris afin de ne pas 'perdre la face'. Les Français préfèrent être bien compris et ils comprennent très bien que les étrangers aient des problèmes pour les comprendre.

□ Comprendre que les Français exagèrent souvent dans leurs réactions, leurs paroles. Il ne faut pas toujours prendre les choses au premier degré. Un mécontentement ne signifie pas une grosse colère et s'oublie 10 minutes plus tard. Un Thaï ne comprend pas du tout cela. Avoir le sens de l'humour.

□ D'être plus constant dans l'effort – 'ne pas tout de suite abandonner', améliorer l'analyse et le 'reporting' sur le long terme, être fiable, ne pas délayer les explications et de ne pas atomiser les pensées mais être plus concentré pour traiter un problème après l'autre et de ne pas les mélanger. En bref qu'ils soient réellement compétents dans le travail qu'ils ont à faire.

□ Ne pas hésiter à aborder franchement et ouvertement les points faibles ou difficiles. Le Français apprécie que l'employé thaï dise 'je ne sais pas' ou 'je n'ai pas compris' mais n'apprécie pas qu'on lui dise OK et que l'on ne fasse rien...

Il est clair que ce que les Français apprécient le moins chez les Thaïlandais, ce sont leurs 'non-dits'. Selon eux, la plupart des messages ne sont pas transmis comme il se doit parce que les Thaïlandais n'osent pas s'exprimer. La franchise, de rigueur en France, est extrêmement difficile à trouver en Thaïlande. Comment garder la face ou celle de l'autre ? Eviter de discuter ouvertement, de se mettre en situation difficile, de contredire les autres, de refuser une demande ou une proposition d'une façon directe ne sont pas des règles de comportement dans la société française. De toute façon, une meilleure compréhension mutuelle ne se réalise qu'à condition que les deux partenaires essaient de négocier, de se parler, de se faire comprendre. Cela n'est pas seulement mis en évidence par la plupart des Français interrogés, mais aussi par certains Thaïlandais (voir 4.3.16) qui conseillent également d'oser poser des questions si on ne comprend pas et de ne pas avoir peur de la colère des Français.

A noter que le sujet des représentations sociales et professionnelles que les Français se font des Thaïlandais sera abordé d'une façon plus approfondie dans les deux chapitres à venir, dans le cadre de l'importance à accorder aux aspects interculturels dans les interactions au quotidien (chapitre 5) comme sur le lieu de travail (chapitre 6), la vie sociale, culturelle et professionnelle constituant trois dimensions inséparables à l'époque de la mondialisation. Les problèmes professionnels interculturels entre Français et Thaïlandais constituent un exemple concret pour mieux cerner les points faibles de l'enseignement du français ainsi que l'avenir de cette langue en Thaïlande.

Nous tenons à proposer certaines pistes de réflexion, avec l'objectif primordial de pousser les futurs travailleurs à se préparer et à s'adapter à toutes sortes d'environnements professionnels. Préparer les étudiants à l'insertion professionnelle suppose une coopération très étroite entre l'école et l'entreprise.

Sur le plan pratique, puisque le français n'est pas une langue de travail dominante, mais plutôt un atout, la mise en place d'un programme de formation bilingue anglais-français est probablement susceptible d'assurer aux Thaïlandais francophones un avenir professionnel plus prometteur. C'est sur l'intérêt intellectuel qu'il faut s'appuyer pour activer la force d'attraction exercée par la possibilité d'accès à une autre langue et culture étrangère. L'anglais seul représente un danger de dépendance pour un pays et un individu désireux d'ouverture intellectuelle.

L'établissement d'un programme scolaire pour promouvoir les formations professionnelles en parallèle à la possibilité d'effectuer des stages en entreprise pendant la formation universitaire est une autre formule possible. L'objectif des stages en entreprise est de compléter la formation théorique par l'application des compétences acquises. Mais le problème qui se pose est que très peu d'entreprises acceptent des étudiants stagiaires étant donné qu'un stage demande du temps et de l'attention aux responsables. Il n'existe pas encore de préparation approfondie convenant aux deux côtés, thaïlandais et français. La mise au point de conventions de stages universitaires-professionnels apparaît donc impérieuse.

La participation à des rencontres semi-académiques de francophones, scientifiques, professionnels des affaires, du droit, de l'édition, du journalisme, peut venir en aide aux enseignants chargés de diffuser la langue auprès des jeunes, et aux utilisateurs de cette langue. Au moment où de nombreuses entreprises françaises viennent investir et travailler durablement dans le royaume, les échanges de ce type sont bénéfiques, susceptibles de développer les ressources humaines dont ces entreprises, demain, et aujourd'hui déjà, ont besoin. De plus, le recours dans la

formation à des personnes ressources qui utilisent le français dans leur profession peut donner aux jeunes thaïs une vision concrète de l'utilité de la langue française dans leur pays.

3.4.14 Avenir du français en Thaïlande

A l'époque actuelle où, l'anglais devenant de plus en plus populaire, le français semble de moins en moins utile, la situation du français risque de devenir instable en Thaïlande. Malgré de grands efforts dans l'enseignement, l'expansion du français dans le pays reste faible. Cette faiblesse provient, d'une part, des habitudes des natifs français eux-mêmes. Bien que les recruteurs et employeurs français soulignent l'atout du français, leur bonne connaissance de l'anglais les encourage à choisir cette langue lors d'interactions avec des étrangers francophones. Alors, la question est de savoir si les Français tiennent compte de la diminution actuelle de la popularité de leur langue au niveau international, s'ils tiennent à améliorer la situation et quelles stratégies linguistiques les entreprises françaises implantées à l'étranger peuvent développer pour répondre aux défis de l'internationalisation.

Liée à ces remarques, une des questions importantes posées dans le questionnaire concerne le besoin en français sur le marché du travail en Thaïlande ces prochaines années. D'après la plupart des chefs d'entreprise, le français a un avenir positif : 14,7% un besoin important et 47% un besoin moyen, contre 38,3% qui prédisent un avenir 'douteux' au français.

A cet égard, afin de valoriser le français au niveau international, il convient de l'intégrer dans la culture d'entreprise. La connaissance du français devrait être vraiment et sérieusement considérée comme une « valeur » autant pour le recrutement que pour la rémunération. Il faut que la communication en français occupe le même statut que l'interaction en anglais, en particulier dans les entreprises françaises et francophones. C'est à ces conditions que le français y aura un avenir brillant.

3.4.15 Le français : un « plus »

La pratique du français, bien qu'elle ne soit pas absolument exigée dans les entreprises françaises, est en tout cas bien utile. Elle constitue un vrai atout pour certains emplois qui requièrent l'utilisation fréquente du français tels que les postes de cadres en contact avec le siège français de l'entreprise, les postes de secrétariat, de contact avec la clientèle... En fait, la capacité des salariés à communiquer en français satisfait non seulement les employeurs francophones mais favorise les travaux liés à l'usage de la langue. Au-delà d'un salaire plus élevé que celui qu'obtient le personnel bilingue dans certains postes, un diplômé trilingue peut plus particulièrement saisir l'occasion de perfectionner la langue et de connaître la culture de ses collègues français. Ainsi, à travers des contacts sociaux directs et une pratique régulière et adéquate de la langue véhiculaire, les Thaïlandais francophones peuvent se spécialiser aussi bien en langue que dans la matière professionnelle.

De surcroît, la maîtrise du français n'augmente pas seulement les chances d'embauche, mais elle privilégie par la suite la promotion des personnes qualifiées à des postes de responsabilité, plus élevés et plus rentables, ainsi que l'accès à des postes d'encadrement et de ressources humaines. En fait, le recrutement de personnel local pour le plus grand nombre de postes possible ainsi que la promotion de cadres locaux font bien la politique des entreprises françaises. Leurs stratégies ont pour but d'assurer au personnel local contribuant au développement de l'entreprise une progression professionnelle.

La communication en français dans l'entreprise représente d'ailleurs un signe de solidarité, d'unité et d'amitié entre collègues multinationaux. Langue de socialisation, le français assure aux employés de langues maternelles différentes non seulement une bonne compréhension mutuelle, mais une culture d'entreprise partagée. De ce fait, du point de vue psychologique, l'anglais semble apporter un avantage inférieur. Langue de communication et de culture, le français représente, en plus, une image prestigieuse et la fidélité envers le siège situé en France et les sociétés clientes dans les pays francophones. Pourvoir discuter d'affaires dans sa langue maternelle met la clientèle francophone à l'aise et suscite sa sincérité et sa confiance pour des personnes qui non seulement parlent le même code linguistique mais qui de plus connaissent ses habitudes. Dans cette perspective, nous pouvons nier que l'anglais soit la seule langue utile dans les échanges internationaux et affirmer que la capacité de parler en plus une autre langue aussi internationale peut, dans certaines situations, augmenter les opportunités et multiplier les bénéfices commerciaux. Parler français pour travailler avec des francophones apporte donc un « plus » conduisant à une qualité supérieure.

3.5 Conclusion

Ce chapitre avait pour but de sonder les représentations et attitudes des usagers du français et des natifs de la langue sur les problèmes qui se posent dans la pratique professionnelle du français et les solutions à y apporter. Nous avons présenté les résultats obtenus par l'analyse de deux questionnaires. La conclusion définit précisément le cadre de réflexion du présent travail et met en complémentarité des données provenant de deux sources différentes mais s'appuyant sur la même base de questions.

Les deux publics questionnés possèdent un bon niveau de connaissances en langues étrangères. Les expatriés français doivent impérativement posséder non seulement une bonne expérience professionnelle, mais aussi la maîtrise de plusieurs langues étrangères. Le personnel thaï dans les firmes françaises doit absolument pratiquer des langues non maternelles. Une autre différence entre les publics concerne leur sexe : 80% des employés thaïs parlant français sont de sexe féminin et la majorité des directeurs français en Thaïlande (80% aussi) sont de sexe masculin.

A propos de la présence du français sur le lieu de travail, les deux enquêtes indiquent premièrement que si l'usage du français n'est pas absolument exigé, il est en tout cas bien utile. Malgré son rôle de langue de travail au second plan derrière l'anglais, la langue française est un moyen de socialisation. La communication orale en français permet, au point de vue intellectuel, d'accéder à différents degrés de réflexion, différents niveaux de pensée, et au point de vue pratique, d'établir de meilleurs échanges d'affaires avec des francophones.

Deuxièmement, la présence considérable des entreprises françaises peut incontestablement jouer en faveur du français sur le marché du travail. Même si l'anglais a un statut officiel dans les firmes françaises, ce qui fait croire à un avenir douteux du français pour la majorité des personnes interrogées (76,7% des Thaïlandais, mais 38,2% des Français), le français possède un statut privilégié, qui rend la personne réellement compétitive et efficace.

Troisièmement, par rapport au français écrit, le français oral est jugé plus nécessaire au travail par l'ensemble du public. La pratique régulière du français oral est la meilleure façon d'améliorer la compétence de communication, aptitude la plus précieuse en début de carrière, une bonne expression orale étant la compétence la plus attendue par les entreprises.

Quatrièmement, quant à la compétence en français du personnel thaï francophone, les résultats obtenus par auto-évaluation indiquent un 'bon' niveau de compétence linguistique, d'aptitude communicative et de connaissances culturelles, tandis que l'hétéro-évaluation la considère comme 'très bonne' tant au niveau théorique (grammaire) que pratique (communication).

Cinquièmement, tous affirment la nécessité du savoir socioculturel aussi bien national qu'étranger pour la réussite de la communication interculturelle dans le milieu professionnel. Les échecs de l'interaction exolingue proviennent autant de la méconnaissance de la culture de l'autre que de la non-maîtrise de l'anglais ou du français. Cependant, les malentendus relatifs aux différences de culture semblent provoquer des conséquences plus graves que ceux qui relèvent d'un mauvais usage des langues.

La vue d'ensemble que nous venons d'esquisser en présentant les réponses des deux publics interrogés constituera l'arrière-plan de l'analyse descriptive des chapitres 5 et 6 ainsi que de l'analyse pragmatique du chapitre 7. Avant de les aborder, il importe de mener une investigation, dans le chapitre 4, sur l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, qui servira plus tard de cadre d'observation des façons dont les langue et culture françaises sont mises en pratique dans des situations de communication authentiques, en l'occurrence dans la situation de travail. D'autre part, cette analyse pédagogique et didactique du français propose des outils théoriques permettant de mieux cerner les liens à niveaux différents entre langue et culture dans l'interaction interculturelle et dans la communication exolingue.



Chapitre 4: Cadre théorique

4.1 Problématique

Un apprenant : *« J'ai été un brillant élève de français, et la première fois que je suis arrivé en France j'ai eu toutes les peines du monde à parler le français à un Français : tout simplement, on m'a demandé pourquoi j'ai appris sa langue. »*

Un enseignant : *« Nos bons élèves font bien des versions et des thèmes, mais peu d'entre eux seraient capables de soutenir une conversation. »*

Ces extraits d'un entretien avec deux informateurs thaïlandais⁷⁴ soulignent un obstacle non négligeable qu'a rencontré un apprenant de langue étrangère, non seulement au niveau de la maîtrise linguistique, mais aussi et surtout sur le plan de la communication.

Ce constat confirme que la didactique des langues étrangères, malgré les grands efforts qui y ont été consacrés ces dernières années, n'a pas produit les résultats attendus tant par l'enseignant que par l'enseigné. Où se situe cette problématique ?

Si savoir une langue signifie aussi bien maîtriser les formes de la langue (compétence linguistique) que les règles de leur utilisation (compétence de communication), il paraît clair que l'enseignant de langues devrait se préoccuper des deux types de connaissances. Dans le passé, la tendance était concentrée sur la maîtrise des formes, car on supposait que les apprenants 's'approprieraient' les connaissances d'utilisation nécessaires par eux-mêmes. Ayant acquis une bonne connaissance linguistique d'une langue particulière, les apprenants peuvent se trouver perdus lorsqu'ils font face à des circonstances particulières d'utilisation, ceci faute de savoir comment se servir des connaissances apprises. Par exemple, une phrase pourrait en vertu de sa forme être appropriée dans un contexte particulier, mais non dans un autre contexte. Dans cette perspective, la maîtrise des formes n'apparaît pas garantir celle des règles d'utilisation. Une pédagogie des langues qui repose encore sur des fondements purement linguistiques, sans prendre en compte tout ce qui touche à la langue en tant que système d'interaction sociale, serait mal acceptée aujourd'hui.

La nouvelle conception de la compétence communicative, introduite dans les années 1970 par Hymes, postule que la seule maîtrise de la langue dite 'compétence linguistique' – ne permet pas à un individu de communiquer adéquatement au sein d'un groupe social donné. Communiquer dans la langue seconde n'est pas aussi simple que converser dans la langue maternelle. L'asymétrie dans la compétence linguistique des interlocuteurs de différentes langues maternelles, ainsi que leur manque de connaissance des savoirs quotidiens indispensables au bon fonctionnement de la communication en situation exolingue, peuvent engendrer des malentendus. Cela dit, non seulement l'emploi approprié du code linguistique qui gouverne le comportement interactif, mais aussi et surtout les savoirs partagés, sont nécessaires à la compréhension mutuelle des interlocuteurs d'origine différente.

C'est précisément la prise de conscience des conflits interculturels et de l'incompatibilité des valeurs qui nous oblige à réfléchir en nous exprimant dans les codes de nos interlocuteurs. Suite à une telle réflexion, la compétence dite socioculturelle, un savoir encyclopédique indispensable pour lire entre les lignes, pour interpréter les implicites des énoncés dont le sens est au-delà de leur simple signification linguistique, constitue un savoir-faire important à acquérir de pair avec le savoir grammatical.

Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, la réflexion sur les aspects culturels progresse sur le plan international en parallèle avec la croissance de l'intérêt du monde européen à l'égard de l'interculturalisme. Cela est dû au fait que l'apprentissage d'une langue seconde implique non seulement la mise en contact des deux langues concernées (maternelle et seconde), dont l'organisation est différente, mais aussi la mise en évidence des particularités de chaque culture.

Dans ce qui suit, nous tenons à regarder de plus près le lien inséparable entre langue et culture, rapport qui explique pourquoi l'apprentissage des aspects culturels est aussi important que celui de la langue. Nous cherchons à répondre à la question suivante : pour quelle raison la culture est-elle enseignée pendant le cours de langue ? Si elle est acquise pour garantir une meilleure communication, alors elle fait partie du système langagier. Si, au contraire, c'est plutôt la langue qui est un outil pour découvrir la culture, la compétence culturelle est effectivement un

⁷⁴ Ces énoncés ont été recollés en Thaïlande, lors d'une enquête effectuée sur le terrain en été de l'année 1997. Il s'agit de deux informateurs. L'un est un ancien étudiant de français. Il a obtenu une bourse pour poursuivre ses études doctorales en France. L'autre exerce un métier d'enseignant depuis 20 ans dans une école secondaire publique. Formé en Thaïlande, il a effectué des stages en France occasionnellement.

but ultime de la maîtrise de la langue et non sa condition. Et si la langue et la culture répondent à des besoins différents, leurs fonctions sont en réalité complémentaires.

Notre but est de connaître, sur le plan théorique et pratique, la place et le statut de la culture dans les classes de langue étrangère, ainsi que son rôle et sa fonction dans le succès ou l'échec de la communication interculturelle. A cet effet, il nous paraît nécessaire de commencer par un aperçu des théories et des méthodologies didactiques, qui constituent les idées principales et tiennent une place centrale dans cette recherche.

4.2 Cadre conceptuel : langue, culture et communication dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère

4.2.1 Apprentissage d'une langue étrangère

A l'heure où toute société communique à l'échelle mondiale, où les progrès du commerce et de l'industrie entraînent la croissance massive de la communication à travers les frontières linguistiques et nationales, et où les malentendus et les incompréhensions ont donc toutes les chances de se multiplier, l'apprentissage des langues et des cultures, qui ouvrent politiquement et socialement une fenêtre sur le monde entier, est au cœur de cette communication. Les questions qui se posent ici sont : pour quelle raison on a besoin d'apprendre une langue et ce qu'on va faire avec la langue qu'on a apprise. Généralement, il est admis qu'il faut apprendre une langue de façon à pouvoir l'utiliser comme moyen de communication ; la langue est à la fois un *objet* d'étude et un *but* à atteindre : l'apprentissage d'une langue vise l'efficacité de l'usage de cette langue pour communiquer quotidiennement. L'apprenant est supposé apprendre un contenu déterminé par quelques objectifs définis par certains besoins. Il nous paraît nécessaire ici de regarder de plus près le rôle des besoins dans l'apprentissage des langues.

4.2.1.1 Besoins langagiers

Pour Nuttin (1980 : 91), le besoin est une notion centrale pour comprendre les activités du sujet en situation. Ainsi, il le définit comme une relation entre l'individu et le monde requise pour le bon fonctionnement de la personne. Le besoin incite l'être humain à se mettre en interaction avec son environnement pour trouver les moyens d'atteindre un objet-but (Nuttin 1975 : 24). Sous cet aspect, les besoins déterminent des buts à atteindre, dont la réalisation se traduit par la satisfaction. La langue en tant qu'instrument de communication offre le moyen de réaliser le but qu'est ici la capacité à interagir avec son environnement.

Le besoin de la langue pour communiquer ne se limite pas au niveau interpersonnel, mais s'élargit à l'interaction entre individu et société. En ce sens, la pratique de la langue se fait en fonction des besoins sociaux. Les besoins *dits langagiers*⁷⁵ représentent ce dont les individus ou les groupes d'individus ont besoin pour l'utilisation effective d'une langue dans des situations sociales diverses. De ce fait, langue, individu et société se trouvent étroitement liés. L'être humain vit en société (besoin social). Son désir personnel d'établir des relations avec d'autres membres de la société (besoin interpersonnel) exige des moyens de communication (besoin langagier).

Les besoins de l'individu sont construits d'une part à partir d'un désir personnel et de l'autre à partir d'une réalité sociale. Il faut connaître les besoins de la société quand on cherche à satisfaire les besoins des acteurs sociaux parce que les besoins personnels sont étroitement liés aux attentes de la communauté. En principe, un membre parviendra à réaliser ses propres besoins à condition que ceux-ci correspondent plus ou moins aux objectifs de sa société. Pour le dire autrement, les besoins sont sociologiquement marqués.

A cet égard, il est logique que la prise en compte desdits besoins doive constituer une base essentielle dans l'établissement des finalités et des contenus du projet éducatif, tout comme dans la définition des buts à atteindre par l'enseignement des langues étrangères. L'adaptation des contenus à la demande et à la satisfaction des besoins sociaux et langagiers de l'apprenant doit s'effectuer de manière que ce dernier puisse se prendre en charge et découvrir lui-même ce dont il a besoin tant dans la société où il vit que dans la langue à apprendre.

Dans ce cadre, l'enseignement doit chercher à satisfaire non seulement les besoins communs, mais aussi et surtout les besoins de chacun. La prise en compte des besoins langagiers de l'apprenant peut viser à définir des objectifs d'apprentissage. Richterich (1985 : 87) conclut que l'identification des besoins langagiers est indispensable à la réalisation de tout projet d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère puisqu'elle permet de mieux connaître les contenus et les modalités de réalisation du projet. On peut soulever une difficulté ici, et c'est qu'il

⁷⁵ L'adjectif « langagier » connote l'usage du langage ou de la langue comme moyen de communication (Richterich 1985 : 25, 91).

existe trop de besoins différents. Un programme fixé pour tous ne peut pas donner de résultats satisfaisants sauf s'il correspond aux objectifs et aux motivations personnelles. Un programme unique risque d'avoir pour conséquence pédagogique que tous ceux qui suivent le cours de langue avec la même méthode soient formés dans la même direction.

De plus, il ne faut en tout cas pas oublier que si les besoins personnels peuvent se développer au cours de la vie, et que les besoins sociaux se modifient sans cesse selon les progrès mondiaux, il se peut aussi que les besoins langagiers se multiplient sans limite. En ce sens, les besoins langagiers que l'apprenant éprouve au début de sa formation, qu'il découvre et construit en cours d'apprentissage pourraient différer de ceux qu'il ressentira plus tard. Il semble qu'un tel changement tende à survenir tout au long du parcours. Il est, par conséquent, essentiel pour l'apprenant d'avoir des procédures servant à analyser et à identifier ce dont il aura besoin. Ce faisant, il apprend à apprendre et à devenir autonome. Il s'agit en fait d'un modèle de formation qui l'encourage à développer son autonomie dans l'apprentissage, à savoir l'adaptation du désir et l'aptitude à apprendre par soi-même, la créativité, l'initiative et la capacité de travailler avec les autres ; voilà l'objectif ardu que se fixera l'enseignant.

Comment peut-on donc faire pour que les contenus et les méthodes puissent s'adapter à la diversité des besoins socioculturels du public, pour que les objectifs d'apprentissage des apprenants soient définis par rapport à leur singularité, à leurs besoins et attentes, pour que les modes d'évaluation soient choisis et qu'un programme d'apprentissage soit mis à leur disposition en fonction de leurs intérêts et de leurs capacités ? Même s'il n'est pas facile de préparer des leçons répondant à toutes les attentes, ni de diversifier les classes destinées aux apprenants venant de toute part, ce travail de longue haleine mérite d'être accompli. L'apprentissage d'une langue étrangère sera attirant et intéressant si l'approche didactique est appropriée aux besoins réels et si elle exploite toutes les facultés communicatives et expressives de l'apprenant.

4.2.1.2 Compétences langagières

D'abord motivé par ses besoins en communication interpersonnelle, l'individu apprend une langue en vue d'acquérir les compétences langagières nécessaires à la réussite de l'interaction.

Dabène (1994 : 134) distingue deux types de compétences langagières :

- a) *Les habiletés de base de la communication interpersonnelle qui sont actualisées dans les conversations courantes de la vie quotidienne et mettent en jeu des compétences directement observables (prononciation, vocabulaire et grammaire) ;*
- b) *Les habiletés langagières d'ordre cognitivo-académique qui font appel à une maîtrise du langage développée grâce à la scolarisation et liée à la capacité de réflexion métalinguistique.*

Ce constat confirme à la fois que les compétences en langue ne sont pas seulement élaborées d'une façon institutionnalisée, mais qu'elles sont aussi complétées et mises en ordre par la pratique, l'utilisation, l'observation et la vérification selon l'expérience vécue. Le perfectionnement d'un tel type de compétences nécessite, en plus des notions linguistiques, des notions métalinguistiques.

Sous cet aspect, les habiletés langagières peuvent d'une part s'acquérir par le système scolaire et d'autre part être renforcées par l'usage quotidien, qui lui aussi constitue un lieu d'apprentissage. Il s'agit donc à la fois d'un travail d'équipe (enseignant-élève) et d'un travail autonome de l'apprenant.

4.2.1.3 Langue première et langue seconde

En linguistique, on définit habituellement la langue première ou langue maternelle comme le code linguistique qui correspond à la première expérience langagière de l'individu. La langue seconde, ou langue étrangère, est apprise après l'acquisition de la première.

4.2.1.3.1 Acquisition d'une langue maternelle

L'enfant développe à la fois une compétence de communication, des normes d'usage et des règles linguistico-culturelles, terme emprunté à Porcher (1995 : 61). Ervin-Tripp et Mitchell-Kernan (1977 : 6) soulignent que « l'enfant ne se sert de sa faculté de langage que quand il a besoin de communiquer ». La communication n'a pas seulement pour fonction de répondre aux besoins langagiers, mais elle « joue un rôle nécessaire et fondamental dans l'apprentissage naturel de la langue ». L'ensemble de la vie d'un enfant en société, ainsi que son comportement verbal, constatent Ochs et Schieffelin (1979), sont largement façonnés par sa sensibilité aux présupposés socioculturels qui les sous-tendent.

Avec le besoin de devenir membre de la société à laquelle il appartient, l'acquisition d'une langue maternelle est un des aspects qui interviennent dans le développement social et dans la construction de l'identité de l'enfant. De cette manière, il apprend les normes d'interaction et d'interprétation qui régissent la façon de communiquer dans sa société pour pouvoir s'y intégrer. Les comportements verbaux qu'il observe autour de lui, et auxquels il participe, lui font découvrir l'organisation sociale et les modèles culturels que la société engendre. Petit à petit il apprend à effectuer différents actes de parole appropriés à chaque situation. Par exemple, « *il apprend que l'on n'a pas toujours le droit de parler quand on veut, comme on veut et à qui l'on veut* » (Klein 1989 : 16-17).

Au fil du temps, il développe sa faculté de communication et arrive, finalement, à maîtriser sa langue maternelle. Par l'expérience accumulée, il prend de plus en plus conscience des actes de parole et les effectue, d'après le modèle langagier de sa communauté, de façon inconsciente mais permanente. La connaissance des façons de communiquer chez les enfants est contrôlée, examinée régulièrement et continuellement par les adultes. Le but primordial de l'apprentissage de la première langue est de « *devenir (à peu près) comme les autres* » (Klein, *ibid.*).

4.2.1.3.2 Apprentissage d'une langue étrangère

L'acquisition des normes sociales dans la langue maternelle fonctionne parallèlement à l'apprentissage des règles grammaticales. Le développement social aide l'enfant à devenir un être social. Dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, le processus se déroule par la découverte de l'autre : la volonté d'établir, d'entretenir et de renforcer les liens sociaux. La langue de l'autre devient non seulement un outil de communication avec un autre groupe, mais aussi un accès à son identité « langagière ». Du reste, dans la mesure où la communication interculturelle peut offrir le savoir et le plaisir de découvrir différentes cultures et sociétés, l'apprentissage d'une langue supplémentaire apporte la satisfaction de connaître, voire vivre une vie 'culturelle' différente.

Partant d'une tentative d'enrichissement de l'esprit, l'apprentissage de la langue d'un autre milieu culturel, est censé satisfaire en quelque sorte des besoins personnels. Sur le plan relationnel, au-delà d'une simple capacité à communiquer en langue étrangère avec un étranger, se situe une aptitude plus recherchée qui consiste à comprendre non seulement la langue mais aussi l'autre comme personne. En termes plus larges, l'accès à la langue de l'autre nous offre la possibilité de regarder les choses de son point de vue, de nous mettre dans sa peau et de tenir compte de sa manière de vivre. Sur le plan intellectuel, la passion pour une langue permet d'accéder à une culture, alors que le goût de la diversité culturelle propose une voie pour atteindre un haut degré de perfection en langue.

a) Insécurité linguistique et identité complexe

La diversité des langues ne se limite pas aux sons et aux signes mais implique une diversité de visions du monde. La personne qui apprend une autre langue est tenue d'apprendre certains instruments cognitifs nouveaux qui n'existent pas forcément dans sa première langue, mais sont essentiels dans la nouvelle, dans la mesure où chaque langue a sa façon de structurer le réel et que les conceptions, les sensations et les catégorisations du sujet parlant sont le produit de ses activités langagières. Il existe des débats entre ethnologues et linguistes sur l'influence de la langue sur la cognition. Une première approche est l'hypothèse de Sapir-Whorf, selon laquelle c'est la structure morpho-syntaxique⁷⁶ de la langue qui traduit les modes de pensée, catégorise le monde et structure les expériences d'une façon particulière ; cette 'vision du monde' propre à une civilisation donnée est inversement reflétée dans la langue que celle-ci utilise. La théorie de la relativité linguistique de Benjamin Lee Whorf (1969) souligne que la langue maternelle d'un individu détermine sa manière de voir le monde, que sa pensée est modelée par le système linguistique qu'il a assimilé (déterminisme du langage). Dans un développement bilingue, l'utilisation de deux langues fournit un accès à des visions diverses du même monde (relativité du langage). L'aptitude à fonctionner dans plus d'une langue permet aussi de comparer son point de vue avec celui de l'autre. Edward Sapir s'intéresse à la façon dont les pensées et les comportements de l'homme sont modelés par la langue et la culture. L'environnement et la réalité sociale sont en partie construits à partir des habitudes linguistiques qui caractérisent chaque culture. Le passage d'une langue à une autre suppose ainsi le passage à d'autres modes de

⁷⁶ « Cette thèse, assez convaincante, remarquent L. Admiral et L. Lipiansky (1989 : 97), a cependant des limites : en effet une même langue peut être parlée dans des aires culturelles très différentes ; d'autre part dans un même pays, la culture a pu changer radicalement en quelques siècles, alors que les structures morpho-syntaxiques de la langue n'ont pas connu de semblables transformations. »

représentation et de raisonnement, et donc à une autre forme de culture. En ce sens, le fait d'apprendre une autre langue consiste à entrer dans un nouveau royaume de pensée.

« Human beings do not live in the objective world alone, nor alone in the world of social activity as ordinarily understood, but are very much at the mercy of the particular language which has become the medium of expression for their society.... No two languages are ever sufficiently similar to be considered as representing the same social reality. The words in which different societies live are distinct worlds, not merely the same world with different labels attached. » (cité par Mandelbaum 1949 : 162)

Quelles que soient les relations structurelles entre langue et culture, il semble que ces deux champs soient largement dépendants l'un de l'autre. La langue participe activement à la structuration des relations interpersonnelles et de la vision du monde du sujet qui la parle. La diversité des perceptions du monde résulte des façons diverses de découper la réalité. Chaque groupe linguistique possède ses propres critères, non superposables d'une langue à l'autre. Le monde est construit sur les comportements langagiers du groupe. Et ce sont de tels comportements qui le prédisposent à certains choix d'interprétation. Aussi pour Harry Hoijer (1954 : 94), la langue joue un rôle significatif dans la totalité de la culture. Elle modèle la façon dont les sujets parlant une langue perçoivent le monde et classifient les phénomènes : *« Far from being simply a technique of communication, it is itself a way of directing the perceptions of its speakers and it provides for them habitual modes of analysing experience into significant categories. And to the extent that languages differ markedly from each other, so should we expect to find significant and formidable barriers to cross cultural communication and understanding. »*

Selon ce qui précède, s'il est vrai que toute langue reflète et détermine la perception spécifique d'une communauté et organise le monde dans lequel elle vit, que les langues diffèrent l'une de l'autre et que chaque langue représente le véhicule d'expression de sa société, le monde ne sera jamais perçu de façon unique par les différents groupes linguistiques.

Par ailleurs, la langue est une réalité sociale, marquant une identité culturelle correspondante. Elle est pour l'individu l'outil principal d'internationalisation de sa culture. L'identité culturelle, comme développement de la langue, est une conséquence de la socialisation, un mécanisme dynamique développé par l'individu et pouvant être modifié par des événements sociaux et psychologiques tout au long de sa vie.

Il ressort de ces réflexions que lorsqu'on change de langue, on ne change pas seulement de code mais aussi les principes selon lesquels le code est formulé. Changer de langue exige la capacité de mettre en relation deux modes linguistiques, de même que de faire un usage approprié de savoirs culturels complexes. Quant on passe une frontière linguistique, le modèle de 'la réalité individuelle' structuré par la langue d'origine semble remettre en question le fonctionnement des schèmes interprétatifs familiers. La construction d'une 'autre réalité' avec un nouveau modèle culturel servant d'interprète dans les nouvelles situations quotidiennes et donnant sens aux nouvelles expériences, exige non seulement la modification continue de la réalité préconstruite, mais aussi la formation de nouvelles schématisations conceptuelles. Si la réalité conceptuelle de la nouvelle langue ne correspond pas à celle de la langue d'origine, il s'avère inévitable d'apprendre les référents conceptuels des nouvelles unités lexicales⁷⁷, l'ensemble des comportements et la recette d'interprétation. La rencontre de deux langues, s'agissant du contact de deux modèles de la réalité liés à deux langues et à deux contextes culturels, peut entraîner « une tension négative intériorisée par l'individu et/ou par le groupe, entre différents niveaux de sa réalité vécue et construite » (De Pietro et Matthey 1993 : 122). Une telle tension est désignée comme l'insécurité linguistique. La langue est bien le véhicule crucial des éventuelles tensions, mais c'est la distance culturelle qui en constitue la source. Nous parlons de l'écart entre la culture d'origine et la culture étrangère, entre les modèles de réalité des deux cultures.

Au début, il est évident que le non-natif se trouve en situation communicative d'infériorité, compte tenu du fait qu'il ne parvient pas encore à conceptualiser la nouvelle « typicalité » (Schutz 1987) de son partenaire du nouveau groupe. Le non-natif se trouve en présence d'un autre système linguistique, mais également d'un nouveau schéma de communication. Il est obligé de se servir d'une nouvelle manière de communiquer pour se définir lui-même par rapport aux autres. Devant une situation problématique, il arrive souvent que l'étranger hésite quant au choix d'une signification grammaticale adéquate tout comme d'un modèle culturel approprié pour interpréter la situation. Une connaissance insuffisante des

⁷⁷ Parler une autre langue, constatent Ladmira et Lipiansky (1989 : 84), est « comme au théâtre, je dois apprendre un rôle tout à fait nouveau pour jouer ou exécuter l'intonation propre à une autre langue. »

nouveaux usages langagiers peut engendrer une insécurité autant du point de vue linguistique que social. Dans sa volonté de se comporter comme les membres du nouveau groupe, l'étranger se trouve partiellement perdu étant donné qu'il est incapable de cerner toutes les normes d'interaction. Le recours au modèle culturel d'origine aggrave le cas en mettant le nouveau venu en état de confusion. Cette situation est paradoxale. D'un côté, il refuse d'accepter une nouvelle recette prête à servir comme solution typique aux problèmes typiques parce qu'il sait qu'il existe d'autres opérations possibles, selon le modèle comportemental d'origine. De l'autre, s'il refuse la solution envisagée par son interlocuteur, s'il préfère les normes d'interaction de son pays d'origine ou si les interactants ne partagent pas la même recette d'interprétation, les risques de rupture de communication sont grands. Dans ce cas, la peur de perdre ses habitudes d'origine et la crainte d'être exclu du groupe d'accueil résultent de la double appartenance culturelle de l'étranger. Pour ces raisons, un grand besoin de déchiffrer, point par point, les sens explicites et implicites des énoncés prononcés dans la langue du natif vise à assurer au non-natif une certaine sécurité dans la communication.

De même que le bilinguisme partiel peut faire surgir l'insécurité linguistique, le biculturalisme partiel peut engendrer de l'insécurité culturelle. La personne se trouve au milieu des deux cultures et possède une double identité aussi bien linguistique que culturelle. La nouvelle langue et culture lui permet de se libérer provisoirement de sa propre communauté et l'invite à vivre dans une autre. La fascination pour la variété linguistique et culturelle peut aussi largement stimuler la curiosité. Pourtant, le désir de s'immerger dans un nouvel environnement, de se mettre en présence de la différence est, parfois, freiné par la peur de perdre son identité d'origine. De ce point de vue, une telle prise de conscience peut ralentir l'apprentissage de la nouvelle langue. L'assimilation d'une langue étrangère ne signifie pas seulement pour l'apprenant l'enrichissement et l'élargissement de sa propre identité due à sa langue maternelle, mais le contact avec l'étranger peut aussi mettre en danger son orientation culturelle et sa sécurité linguistique. A cet égard, le contact linguistique peut avoir des conséquences destructives : la perte de la compétence communicative en langue maternelle peut aboutir à une perte d'identité.

Il est clair que changer de langue, c'est en partie passer d'une forme de pensée à une autre. Mais la connaissance d'une langue n'empêche pas de verbaliser de nouvelles expériences dans une autre langue. La première langue doit être considérée comme le filtre obligé de l'apprentissage de la deuxième, la structuration des connaissances en langue cible étant accompagnée d'une restructuration des connaissances en langue source, selon Py (1994 : 46). La transmission de la connaissance des valeurs de l'autre peut être opérée sans renoncer aux nôtres, ni abandonner nos propres références culturelles originelles, nos propres caractères. Un changement dans la façon de s'exprimer ne doit en aucun cas entraîner une modification violente de la personnalité. L'ouverture à une autre culture devrait être compatible avec la maîtrise de son identité originelle et particulière, et non pas signifier l'oubli de soi, mais être considérée comme un échange et un enrichissement. La conscience de soi s'ouvre par conséquent à une dimension globale. Pour cette raison, il faudrait s'ouvrir à l'autre, sans se perdre soi-même ni renoncer à sa singularité ; l'idéal serait d'essayer de détecter, de collectionner les différences et de les percevoir comme alternatives plutôt qu'étrangères. Le but de toute étude des langues consiste à développer la capacité de l'individu dans le sens de la tolérance. Autrement dit, s'extraire de son propre cadre de référence pour essayer de se mettre à la place de l'autre et voir les choses de sa propre perspective. L'ouverture d'esprit sur les nouvelles valeurs étrangères a pour objectif de laisser l'autre être autre, l'accepter en tant que tel, sans le dévaluer par notre propre point de vue, mais en admettant les nouvelles particularités culturelles ainsi que les spécificités conceptuelles étrangères.

En fin de compte, avec une réflexion comparative, le passage du particulier au global, en traversant les barrières culturelles, amènera à la solidification et à l'équilibre de ces deux extrêmes. La comparaison du point de vue culturel est d'un maniement simple : il s'agit d'accueillir l'altérité sans avoir peur de perdre l'identité. Cette attitude offre la possibilité à la personne biculturelle d'accéder à une identité plus complexe et de se distancer de soi pour mieux regarder autrui.

b) Langue et culture

« La question des rapports entre langue et culture est en fait caduque car, selon Barthes la "culture, sous tous ses aspects, est une langue" de même que pour E.T. Hall, elle est communication. »

(Porcher et Abdallah-Pretceille 1996)

Par ce qui précède, il nous paraît que les comportements langagiers interviennent non seulement dans la formation de la pensée de l'individu, mais aussi dans le développement de sa personnalité. Sous ce rapport, la langue n'est pas qu'un moyen de communication, mais elle influence également le processus de cognition. Ainsi, la façon de penser et la manière de parler sont inextricablement mêlées. Et l'organisation interne de chaque langue révèle la spécificité de chaque culture.

De ce fait, la langue et la culture ont une relation si forte que l'une est inséparable de l'autre. La langue a une histoire longue, singulière et spécifique. Elle représente la manière, variable selon la communauté, de conceptualiser, de découper, de percevoir le monde. Elle est en usage, 'ratifiée' et partagée par les membres de la société qui la parlent. La culture est un ensemble de pratiques communes contribuant à définir les appartenances des individus et à maintenir leur identité. En d'autres termes, la culture représente les comportements identiques d'une collectivité servant à s'identifier par rapport aux autres. D'un autre côté, la culture constitue un ensemble de références communes pour des pratiques socialement variées. A vrai dire, il existe un répertoire de références culturelles auquel un être social se réfère en interagissant avec les autres. Cette sorte de culture est universelle, dans le sens où ce sont sur ces références communes que s'appuient les individus même s'ils appartiennent à différentes cultures. Plus précisément, toute société humaine possède un inventaire de règles comportementales déterminant 'comment se tenir convenablement' pour que la vie quotidienne soit possible. Il se peut qu'un tel savoir-vivre se pratique différemment d'une société à l'autre. Il est indéniable, par exemple, que théoriquement, la politesse est une référence culturelle commune. Mais pratiquement, la façon d'être poli dans une culture pourrait être considérée comme impolie dans une autre. Ainsi, deux niveaux de pratiques culturelles se superposent : les comportements *variés* proviennent au fond d'une même référence *universelle* et les conduites *identiques* d'un groupe social peuvent s'effectuer *différemment* sur le plan individuel.

Certains disent que la langue est un composant culturel comme les autres, par exemple les valeurs, croyances et normes ; elle est le produit de sa culture, transmise d'une génération à la suivante. En ce sens, la culture détermine la langue qui est en usage pour désigner les réalités propres à une société donnée, inexistantes dans d'autres communautés, avec des mots non traduisibles dans d'autres langues. D'autres croient que la langue conditionne la culture dans la mesure où celle-ci se constitue et se transmet au sein de la société au moyen de la langue, à travers laquelle les membres effectuent leur socialisation. La langue façonne la culture et nos représentations culturelles sont modelées par notre langue. En fait, « *Aucun trait de civilisation n'existe indépendamment de la langue. Quant à la langue, elle est tout entière marquée par la civilisation. Elle est véritablement un trésor culturel.* » (Porcher 1982 : 39-40.) Bref, toute définition de la culture admet que la langue fait partie intégrante de la culture. Il n'est pas question de nier une interrelation inextricable entre langue et culture et il est inadmissible de s'imaginer qu'une langue puisse exister hors de son contexte culturel.

L'interrelation de la langue et de la culture est considérée, depuis longtemps, comme un point d'ancrage de l'enseignement des langues vivantes. Accéder à la matière linguistique d'une langue sans acquérir, à la fois, les éléments culturels présents dans celle-ci semble impossible, parce que le culturel sous-tend le linguistique et réciproquement.

Dans cette optique, Lambert (1984 : 54) rapporte que dans l'apprentissage d'une langue, l'obstacle le plus redoutable est la barrière culturelle, qui constitue la plus grande difficulté à surmonter pour les alloglottes.

Si les problèmes posés par le déchiffrement culturel sont laissés dans l'ombre, l'obstacle majeur de ceux qui apprennent une langue étrangère réside dans le décodage extralinguistique plus que linguistique. Comment réussir à posséder les savoir-faire à un niveau proche de celui des natifs ? Comment arriver à former des énoncés en langue seconde socialement acceptables ? Ou comment sentir inconsciemment que tel ou tel mot est ou non approprié à telle ou telle situation ? Ces questions amènent à celle du rôle de la culture dans la didactique des langues.

4.2.2 Compétence culturelle dans une langue étrangère

Dans ce qui suit, nous nous proposons de retracer les grandes lignes du débat sur la place des dimensions culturelles dans l'enseignement des langues étrangères en tentant de répondre aux questions fondamentales suivantes :

- Qu'est-ce que la culture ?
- La notion de culture est-elle dépendante ou indépendante de l'enseignement de la langue ?
- Quelle place accorder à la compétence culturelle dans la communication exolingue ?

4.2.2.1 Dimension culturelle de la didactique des langues

L'apprentissage d'une langue et d'une culture peut s'effectuer selon plusieurs méthodes. En premier lieu, on peut parler une langue en ignorant tout de sa culture. Il s'agit alors simplement du passage d'une nomenclature dans la langue source à des termes dans la langue cible, supposés équivalents. En second lieu, il est possible d'apprendre une culture sans parler la langue, telle la situation où des touristes reçoivent des informations sur un pays au moyen de commentaires de guides ou d'habitants locaux. Le troisième cas consiste à perfectionner une langue en maîtrisant le savoir culturel qui s'y attache. Il semble que cette dernière méthode soit la plus appliquée en didactique des langues étrangères. Apprendre une langue dans son contexte culturel est une approche dans laquelle les réalités associées aux mots se présentent dans leur contexte d'usage : les mots sont appris selon les circonstances, conditionnées par les composantes culturelles (comportements corporels, rôles et relations conventionnels des interlocuteurs, évaluations attachées aux représentations intersociales). Le rôle prépondérant de la compétence culturelle conçue est souligné par Dell Hymes comme aussi nécessaire au bon fonctionnement de la communication que la maîtrise linguistique. Ceci est dû à l'hétérogénéité fondamentale des communautés linguistiques et à la variation des normes culturelles qui affectent les manières de parler. Ce sont ces composantes culturelles qui conditionnent le succès de la communication à l'intérieur d'une même langue/culture aussi bien qu'entre deux langues/cultures. Quelles sont donc de telles connaissances, essentielles à la communication ?

Courtilon (1984 : 56) regroupe les connaissances culturelles dans le cadre suivant :

- Sensibilisation aux *comportements* de la vie quotidienne : travailler, se loger, se nourrir, se distraire... ;
- Sensibilisation aux *habitudes* de consommation de biens : les objets qui sont valorisés dans les domaines de la nourriture, de la maison, des vêtements, vacances, voiture, livres et disques... ;
- Sensibilisation aux *valeurs* : domaine familial, scolaire, social, politique, économique... ;
- Sensibilisation à l'*esthétique* : poésie, chanson, cinéma, littérature, peinture, architecture... ;
- Analyse des attitudes face à la communication : publicité, presse orale – écrite, télévision... ;
- Attitudes face aux grandes mythes et problèmes humains : amour, mort, solitude, engagement...

Hammerly (1982 : 513-515) propose quelques points du contenu culturel sur lesquels doit insister le cours de langue :

- La culture en tant qu'*information* : la société, la géographie, l'histoire et les personnalités du pays de la langue étudiée ;
- La culture en tant que *comportement* : les habitudes quotidiennes, à savoir les coutumes sociales comme les formules conversationnelles, les kinésiques, les types de comportement et les attitudes ;
- La culture en tant que *réalisations* : l'art, la littérature et la musique.

4.2.2.2 Quelques définitions de 'culture'

La culture est une notion si vaste qu'elle ne peut pas s'expliquer brièvement et est difficile à définir.

Sens de mot

A) Sens littéraire et artistique

Dans *Le Nouveau Petit Robert* (1993 : 525), culture n.f. v.1550 de culture (1509; a.fr. couture XII^e; lat. cultura) veut dire :

« 1. Développement de certaines facultés de l'esprit par des exercices intellectuels appropriés. Par ext. Ensemble des connaissances acquises qui permettent de développer le sens critique, le goût, le jugement. (...) 2. Ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation. (...) 3. Didact. Ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines. »

Et dans le dictionnaire *Larousse Dictionnaire Général* (1993 : 410), Culture n.f. (lat. cultura; v. cultiver) se réfère à

« (...) 3. Ensemble des connaissances acquises. 4. Ensemble des structures sociales, religieuses, etc., des manifestations intellectuelles, artistiques, etc., qui caractérisent une société. 5. Culture de masse, culture produite et diffusée à l'intérieur de l'ensemble du public par les moyens de communication de masse. Maison de la Culture, établissement géré par le ministère de la Culture et la collectivité locale dont il dépend, chargé d'encourager et de promouvoir des manifestations artistiques et culturelles. »

Dans la plupart des langues occidentales, les dictionnaires distinguent la *culture cultivée* de la *culture ordinaire* dans le sens où la première désigne un certain raffinement de l'esprit, et en particulier les résultats d'un tel raffinement, comme l'éducation, l'art et la littérature. Ce type de culture reste dans l'esprit de celui qui élabore ces œuvres, qui les étudie ou qui les fréquente régulièrement.

B) Sens anthropologique

La seconde, la culture ordinaire, désigne un ensemble de comportements qui se transmet et évolue de génération en génération parmi les membres d'une société donnée, de manière à ce que leurs conduites soient appropriées et acceptables dans leur groupe social.

L'anthropologue anglais Edward Burnett Tylor utilise, en 1871, pour la première fois le mot 'culture' dans le sens maintenant accepté par anthropologues et sociologues. Suivant l'exemple de certains écrivains allemands qui ont utilisé le terme 'Kultur' dans ce sens, il l'a défini à la première page comme « *ensemble complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les mœurs et toute capacité et habitude acquise par l'homme comme membre d'une société* » (Tylor 1876 : Vol. I, p. 1). La définition novatrice de Tylor a accompagné une nouvelle science : l'anthropologie culturelle. La culture n'était plus destinée à transmettre des valeurs culturelles 'supérieures', mais visait à reconnaître et à respecter les différences des modèles culturels.

Des années plus tard, Ralph Linton a proposé une définition qui met l'accent sur le facteur d'intégration : « *A culture is the configuration of learned behavior and results of behavior whose component elements are shared and transmitted by the members of a practical society* » (1945 : 32).

Edward T. Hall a défini le concept de culture dans le contexte des études anthropologiques. Il signale les trois traits importants de la culture suivants : « *la culture n'est pas innée, mais acquise ; les divers aspects de la culture constituent un système. C'est-à-dire que tous les éléments de la culture sont solidaires ; enfin elle est partagée et, par là, délimite les différents groupes* » (1979 : 21).

M. Abdallah-Pretceille la désigne, aussi dans l'acception anthropologique, comme « *un système de valeurs dynamique formé d'éléments acquis, avec des postulats, des croyances et des règles qui permettent aux membres d'établir des rapports entre eux et avec le monde, de communiquer et de développer les capacités créatrices qui existent chez eux* » (1983 : 40).

Geert Hofstede (1991 : 5) voit dans le terme 'culture' un mot-souche ; non seulement il contient tous les systèmes de pensées, d'émotions et de types de comportements, mais il réfère aussi aux choses simples, ordinaires de la vie : saluer, manger, montrer ou ne pas montrer des émotions, maintenir une certaine distance physique par rapport aux autres, faire l'amour, etc. La culture, dans ce sens, traite des processus humains fondamentaux plus que la culture cultivée dans le sens littéraire. La culture ordinaire est au moins partiellement partagée par les gens qui vivent ou ont vécu dans le même environnement.

Proposées par l'anthropologie culturelle, toutes ces définitions nous permettent de comprendre 'culture' comme un synonyme de 'façon de vivre ensemble d'un groupe social'. La culture se réfère donc à tous les aspects de la vie humaine, ainsi qu'aux modes de la vie quotidienne qui lient les individus à leur société. Pour résumer, en premier lieu, la culture se manifeste comme un processus social. Elle reflète ce qu'une société fait et pense. Chaque société a ses propres modèles culturels, qui sont une source de création dans tous les domaines de la vie sociale. La culture englobe et représente le mode de vie, l'ensemble des manières d'être, d'agir et de penser caractéristiques d'un groupe social donné, et qui fait naître les attitudes et les valeurs partagées par les membres d'une société. Deuxièmement, la culture est un objet d'apprentissage. Elle n'est pas innée mais acquise. Tous les modèles culturels acquis sont transmis d'une génération à l'autre à travers la langue, l'imitation et des restructurations. Définie comme un ensemble partagé de croyances, de normes et de valeurs appris au cours de l'enculturation de l'individu, la culture le guide ses actions, sa façon d'interagir avec les autres et lui permet de s'adapter à son milieu naturel. La culture d'une communauté comprend alors l'ensemble des stratégies et des facultés nécessaires pour vivre quotidiennement. L'apprentissage des valeurs culturelles d'une société est avantageux dans la mesure où il fournit aux membres de la société des réponses toutes prêtes aux problèmes de la vie ainsi que des moyens pour faire face au monde. Troisièmement, les modèles culturels changent avec le temps. Ils sont à construire et à reconstruire tout au long de la socialisation du sujet. Ils sont donc variables, même si certaines sociétés traversent des siècles, même des millénaires, avec très peu de changements. En dernier lieu, chaque culture se différencie des autres. Chacune comporte ses particularités et ses complexités. Finalement, la culture est un processus complexe et dynamique, soumis à des

transformations et à des recompositions constantes, résultant d'interactions entre les individus et les collectivités.

C) Sens didactique

Une dernière définition de culture : K. Adaskou, D. Britten et B. Fahsi (1990 : 3-4) estiment qu'il est possible de classer « la culture » d'une langue, d'un point de vue didactique, en quatre catégories.

- a) Le sens esthétique est la Culture avec C majuscule. Synonyme de civilisation, elle représente l'ensemble des phénomènes sociaux, à caractère artistique, littéraire, philosophique...
- b) Le sens sociologique, ou la culture avec c minuscule, a un sens très vaste et très varié. Il se réfère à tous les aspects de la vie quotidienne, familiale, sociale, et traditionnelle : aux différentes manières de vivre quotidiennement des individus.
- c) Le sens sémantique, ici, désigne un système de pensée existant dans une langue. Ce dernier a un grand effet sur la perception et la production langagière dans chaque communauté : la manière de conceptualiser un objet et de l'identifier d'un point de vue différent.
- d) Le sens pragmatique et sociolinguistique se réfère, quant à lui, à des convenances dans l'usage d'une langue, dans laquelle il faut toujours penser à la politesse, au statut, à l'objectif de communication et au bon usage.

Finissons par les arguments décisifs de Lüdi et Münch (1994 : 108) sur l'enseignement de la civilisation. De leur point de vue, il faut « abandonner la perception de la civilisation comme collection de « monuments » (littéraires, musicaux, architecturaux, etc.) », mais l'envisager comme « un ensemble de pratiques culturelles sociales, linguistiques, artistiques, etc. dans lequel une place importante est accordée au savoir quotidien de chaque membre de la communauté ».

Se basant sur le concept que les individus communiquent avec la langue, expression de la culture, et sur l'idée que c'est par la langue et dans l'interaction communicative que les individus se transmettent les messages, l'approche communicative, qui accorde davantage d'importance à la langue parlée qu'à la langue écrite, attribue, pour cette raison, une place prépondérante aux dimensions culturelles. Cependant, il ne s'agit pas de la Culture au sens classique du terme, contenu du cours traditionnel de civilisation. L'attention portée aux différentes variétés de la langue, ainsi qu'aux attitudes de l'homme en société, introduit une autre forme de culture dans les cours de langue : la culture quotidienne. La culture de la conception anthropologique ou la culture ordinaire fournit un cadre à l'apprentissage de la langue parlée. En parallèle, la culture cultivée alimente le cours de civilisation associé le plus souvent à l'étude de la littérature.

4.2.2.3 Identification entre culture et civilisation

Dans le cadre de l'enseignement de la civilisation, la polysémie du terme constitue un sujet à discuter. Pour certains ethnologues, « il n'y a pas de différences substantielles entre culture et civilisation » (Panoff et Perrier 1973 : 60) ; d'autres réservent ce dernier terme pour désigner l'ensemble des réalisations matérielles propres à une communauté ou à une aire culturelle. Thomas Mann explique que « Civilisation et culture sont des contraires. (...) La culture est fermeture, style, forme, attitude, goût, elle est une certaine organisation du monde, et peu importe que tout cela puisse être aventureux, bouffon, sauvage, sanglant et terrifiant. (...) La civilisation, de son côté, est raison, lumières, douceur, décence, scepticisme, détente, Esprit » (Kaufmann 1985 : 876).

L'histoire du mot 'civilisation' montre que le rôle de ce concept a été d'abord de souligner la différence entre les peuples les plus 'évolués' et les autres. Ce mot est employé dans un contexte colonialiste pour désigner la supériorité de la culture de l'Europe occidentale. Pour Gaultier (1936 : 310), « la civilisation française présente un ensemble de règles, de coutumes et d'usages dont l'objet est de maintenir le niveau général au-dessus de la nature brute. En réalité, le Français se reconnaît tout de suite, quand il a été élevé conformément à cet idéal, à la politesse de ses manières, à la correction de son langage, à la noblesse de son esprit et de son cœur, où une forte culture gréco-latine s'allie à un sens chrétien de la nature et de la vie. » Ainsi conçue, la civilisation comporte un ensemble de normes et d'usages dont le but est d'adoucir la nature brute, d'affirmer les mœurs, d'humaniser les individus. Reboullet (1973) définit la civilisation comme tout ce qui caractérise un peuple : sa façon de vivre et de travailler, sa religion, ses monuments. Un peuple est dit civilisé quand il cultive bien le sol, construit de beaux monuments, a beaucoup de grands écrivains, de savants, d'artistes. De ce point de vue, l'être civilisé s'oppose à l'état barbare. La vie civilisée représente ainsi le passage d'une collectivité d'un état primitif à un état plus évolué sous les aspects intellectuels, artistiques, moraux, techniques, scientifiques... Par cette distinction de sens, la plupart des livres scolaires présentent la civilisation d'un pays en tant que produit socialement

'civilisé' lié aux monuments historiques, œuvres littéraires, grands artistes, écrivains célèbres, repas renommés, etc. tout en négligeant la culture au sens anthropologique du terme.

Si la civilisation ne se réduit pas à l'ensemble des caractères cultivés d'une société, mais s'élargit à la totalité des valeurs et pratiques culturelles de cette dernière, le terme 'civilisation' peut être employé comme synonyme de 'culture', la⁷⁸ civilisation signifiant 'une culture particulière' qui sert de modèle de référence. Dans cette optique, nous souscrivons à la prise de position de Galisson et Coste, auteurs du *Dictionnaire de didactique des langues* (1976), qui constatent, sous la rubrique « Culture », que la culture est synonyme de civilisation. Les deux termes peuvent entretenir des rapports plus ou moins nets : d'opposition, de successivité, de complémentarité, d'inclusion, d'équivalence.

L'unification de ces deux termes est centrée sur deux idées principales. Premièrement, il est préférable qu'un cours sur la civilisation débute par la notion traditionnelle de 'civilisation nationale' et se termine par une mise en évidence de la 'culture ordinaire'. Cela signifie que les contenus culturels de l'enseignement ne doivent pas se limiter aux valeurs esthétiques ou historiques d'une certaine tradition, mais s'élargir aux modes de vie et aux valeurs de la société contemporaine, dans ses manifestations diverses. De cette façon, une communauté sociale donnée peut être envisagée de deux manières : la représentation d'un groupe *social* à travers ses productions matérielles (histoire, art, littérature) et la représentation d'un groupe *culturel* dans le cadre de ses attitudes, valeurs, croyances et comportements.

Deuxièmement, la synonymie partielle de ces deux notions reflète une distinction significative de leur rôle communicatif. Etant donné que la civilisation représente un ensemble de caractères communs à un groupe social, elle se réfère au mode de communication stabilisé, homogène, partagé par tous les membres de la société. Elle sert de norme de codification, d'énonciation propre à une société linguistique (façon de saluer, de s'excuser...). Un tel mode d'expression permet à l'étranger de se faire une première image linguistique d'une société. Quant à la culture, il s'agit d'un autre mode de communication qui est particulier, instable, dynamique et modifiable. Elle sert d'outil de réception, de compréhension, d'interprétation de messages dont le sens varie en fonction de l'intention, de l'esprit, du statut ou du rôle du locuteur. En raison de leurs rôles complémentaires dans la communication, *civilisation* (*ce dont on parle*) et *culture* (*ce qui permet de comprendre et d'être compris*) sont inséparables. Prenons note ici que, dans le cadre de ce travail, le terme 'culture' fait référence à un ensemble de connaissances socioculturelles.

4.2.2.4 Définition de 'compétence culturelle'

Quant à la compétence socioculturelle, il s'agit des *savoir-faire, et des savoirs quotidiens indispensables au bon fonctionnement de la communication* (Lüdi et Münch 1994 : 103). De ce point de vue, si la culture quotidienne est acceptée comme l'ensemble des paroles et des actions produites tous les jours, on peut définir les savoirs ordinaires comme l'ensemble des notions et pratiques véhiculées par une langue pour agir et communiquer quotidiennement.

Posséder une compétence culturelle, d'après Benavada (1984 : 84), signifie essentiellement :

- a) Posséder un savoir minimum, factuel ou textuel, relatif à une collectivité donnée ;
- b) Participer à un consensus sémiologique ;
- c) Maîtriser les règles socioculturelles présidant à l'utilisation des différents systèmes signifiants ;
- d) Connaître les évaluations idéologiques et stéréotypes propres à la communauté visée.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, l'accent mis sur l'acquisition d'une certaine forme d'universalité dans l'utilisation du langage (échanges entre vendeurs et acheteurs, guides et touristes, par exemple) ne suffit pas à répondre aux besoins humains qui ne sont pas totalement communs à tous mais hétérogènes ; le mode d'expression et de pensée a tendance à varier d'une communauté et d'une personne à l'autre. C'est la raison pour laquelle, si on souhaite apprendre une langue en tant que pratique sociale, on ne peut pas ne pas s'intéresser à la diversité et aux variations culturelles présentes dans le parler quotidien. La culture ne peut pas être acquise en tant que simple bloc de connaissances relatives aux comportements nationaux d'un peuple. A ce propos, dans leur but d'enseigner la culture comme l'une des composantes de la langue, les

⁷⁸ Différente d'une civilisation, définie par *Le Nouveau Petit Robert* comme « ensemble de phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés », la civilisation signifie « ensemble des caractères communs aux vastes sociétés les plus évoluées ».

enseignants sont à cheval entre la recherche des aspects universels et le désir de souligner les aspects particuliers. La connaissance générale et particulière d'une culture vise à permettre une compréhension de la manière dont les faits culturels sont reliés entre eux, une découverte des capacités à se servir des normes d'interprétation propres à la langue de communication.

Pour résumer, on peut distinguer la *connaissance culturelle* de la *compétence culturelle*, dans la mesure où la première se réfère à la construction des savoirs comme contenus (savoir-dire, savoir-parler d'un sujet) ; la compétence culturelle, quant à elle, concerne la capacité d'agir d'une façon adéquate dans un contexte culturel (savoir-faire, savoir-agir). Signalons ici que le savoir 'comment' peut fonctionner efficacement à condition que le savoir 'quoi' soit adéquat et suffisant. Des connaissances et une compétence suffisantes sont nécessaires à la construction d'une compétence de communication interculturelle, but ultime de l'apprentissage des langues. Également, un tel échange exige des façons 'appropriées' pour parler adéquatement de sujets culturels. La culture, à cet égard, est tant véhiculée qu'intégrée par la langue. En d'autres termes, on emploie la langue pour *parler d'un sujet culturel au moyen de procédures culturelles* (selon le rituel) afin d'obtenir des informations.

4.2.2.5 Rôle et place de l'aspect culturel dans l'enseignement des langues

La prise en considération des dimensions culturelles liées à la compétence de communication se traduit par un renforcement de l'intégration de la composante culturelle dans les options méthodologiques et pédagogiques de l'enseignement des langues.

D'innombrables obstacles surgissent toutefois. On a encore tendance à aborder les langues comme des ensembles de systèmes fixes de structures formelles et de fonctions universelles qui servent de simples supports à la transmission d'une culture qui reste extérieure à la langue. La notion de culture est ajoutée de temps à autre, dans la mesure où elle est susceptible de renforcer ou d'enrichir la langue, et non pas dans le but d'éclairer la diversité sociale et le pluralisme culturel existant au sein d'une société ou entre les nations.

Du point de vue de Hammerly (1982 : 515), la culture est le point faible dans l'enseignement des langues secondes. John F. Lalande (1988 : 574) remarque également que les connaissances culturelles semblent, généralement, être mises en dernière position, après les quatre compétences : écouter, parler, lire et écrire. Pourtant, elles devraient être un des sujets principaux. Mary McGroarty et Jose L. Galvan (1985 : 81) parlent de l'indifférence envers l'enseignement de la culture et l'attribuent à la difficulté de définir exactement le terme « culture » et au fait que la culture se reflète dans tous les aspects des actions humaines.

Pour illustrer ces arguments, reprenons les problèmes soulevés par l'enseignement de la culture d'une langue étrangère.

a) Problèmes suscités par les enseignants

Trois éléments principaux sont à aborder ici. En premier lieu, la négligence de la notion de culture dans l'enseignement des langues provient des convictions personnelles de beaucoup d'enseignants : de leur point de vue, leur fonction consiste à apprendre aux élèves à communiquer dans une langue étrangère, et non pas à leur faire connaître les éléments culturels d'une langue. La communication, aux yeux de certains enseignants, peut s'accomplir sans intervention de la notion de culture. Les éléments culturels sont donc considérés comme un ensemble d'informations, qui ne sont pas directement nécessaires à la compétence de communication.

Un autre problème se pose dans la formation des enseignants. Si la culture n'a fait qu'une entrée timide dans les classes de langues, c'est parce que bien des enseignants ne connaissent pas suffisamment la réalité culturelle à transmettre. Selon l'exemple de Porcher (1995 : 93), « sur les 250 000 professeurs de français à travers le monde, on compte que pratiquement la moitié n'est jamais venue dans un pays francophone et ne possède à peu près aucune chance de pouvoir s'y rendre un jour », il est indéniable qu'un certain nombre d'enseignants parlent de choses dont ils n'ont jamais fait et ne feront probablement jamais l'expérience. Sous cet aspect, ils ne transmettent que des connaissances de seconde main, tout dépend de leur capacité personnelle à préparer les leçons et à se débrouiller pour répondre aux questions soulevées en classe.

Ensuite, l'accent est mis sur la conséquence d'une connaissance insuffisante des matières à enseigner. L'enseignant craint de parler de notions qui ne sont pas claires pour lui par peur de vivre une situation gênante. Cela concerne l'insécurité culturelle du professeur dans notre étude. Considérons cet extrait d'un entretien avec une enseignante thaïlandaise de français dans le travail de Kittiwatana (1993 : 159) :

« Je ne connais pas bien l'aspect culturel français, je n'ai jamais été en France. Je ne peux m'instruire que par la lecture. J'aimerais bien savoir le goût de la cuisine française. Les élèves me l'ont demandé. Je leur ai avoué que je ne le connaissais pas, je n'ai jamais goûté à la cuisine française. Ils m'ont interrogée sur le métro, je peux en donner quelques explications mais ça me gêne parce que moi non plus je ne l'ai jamais vu. Une fois j'ai questionné un touriste français à ce sujet, il m'a répondu que lui non plus ne le connaissait pas car il habitait en province où il n'y a pas de métro, il ne l'avait donc jamais emprunté. Quand je descends à Bangkok, je me rends chaque fois à la grande librairie pour me procurer certains ouvrages, magazines, journaux français. »

De ce qui précède ressort l'insécurité culturelle de cette enseignante. Sa méconnaissance de la réalité culturelle la pousse à s'instruire à tout prix, dans le but de transmettre un savoir culturel à ses élèves de manière appropriée. Il faut souligner aussi que les élèves peuvent bénéficier de ces circonstances, du fait que l'enseignant, qui connaît bien leurs intérêts et leurs problèmes, fera son possible pour y répondre. Le maître qui a parcouru une trajectoire analogue à celle de ses élèves, peut transmettre ses propres expériences, afin que ces derniers les adoptent et les adaptent à leur situation actuelle.

De plus, compte tenu du manque d'expérience réelle dans le pays dont la langue est enseignée, il se peut qu'à travers un travail collectif en classe l'enseignant découvre certaines réalités culturelles en même temps que ses élèves. Pour le dire autrement, à partir de discussions ouvertes, de débats libres sur des documents authentiques diversifiés, l'enseignant et l'élève collaborent de façon à « co-apprendre ». C'est un travail d'équipe : l'élève et l'enseignant en profitent pour faire part de leurs expériences. En introduisant l'apprenant à des stratégies de *co-apprentissage* qui lui permettront d'observer et d'apprendre pendant qu'il participe à des activités scolaires, l'enseignant apporte également les savoirs nécessaires pour sensibiliser les apprenants à différents moyens d'interpréter les indices socioculturels. L'objectif de cette méthode est d'encourager l'apprenant à accroître son aptitude culturelle dans la nouvelle langue à partir de ses observations et de son expérience antérieure.

Par ailleurs, le manuel scolaire devrait simplement être un guide que l'enseignant choisit pour proposer des activités aux élèves. Son intervention doit se faire de manière à compléter et à enrichir les renseignements fournis par le manuel, en éveillant chez l'apprenant la curiosité d'en savoir plus. Le manuel devrait réunir et présenter des documents qui permettent d'attirer l'attention sur les aspects culturels des pratiques langagières. Le point de vue et l'expérience de l'enseignant valorisent et complètent ce qui est exposé dans le livre. De même, en assumant le rôle d'animateur de conversations, le maître peut orienter la discussion vers la prise de conscience du relativisme des usages culturels : encourager les élèves à verbaliser leurs sentiments et leurs réactions concernant les différences de culture des deux pays. Un vrai dialogue des cultures devrait se présenter sous forme de questions plus ou moins dirigées qui ouvrent sur d'autres horizons. Les commentaires faits sans jugement par l'enseignant sur les présupposés culturels individuels ou collectifs permettront à chacun des élèves de percevoir les valeurs interculturelles en parallèle avec le décodage langagier. Encore une fois, l'approfondissement de la culture maternelle et l'enrichissement d'une autre culture doivent se faire comme méthode d'analyse permettant de comprendre les comportements discursifs non familiers ou comme outil de schématisation servant à interpréter des comportements culturels inhabituels.

Finalement, nous voulons mettre en évidence l'avantage du *co-apprentissage* dans l'enseignement des langues étrangères. Cette approche mérite d'être renforcée pour atteindre un but pédagogique plus profond qui est de créer la confiance en soi, de susciter l'ouverture d'esprit. Plus précisément, l'avantage de l'approche 'co-enseignement/apprentissage' est double : d'une part, la réflexion collective sur les aspects culturels, qui sont étrangers tant pour l'un que pour l'autre, peut élargir la perspective envers les valeurs étrangères et en approfondir la connaissance. D'autre part, la participation de l'apprenant au processus d'enseignement stimule sa réflexion comparative. De surcroît, inviter les apprenants à parler de sujets culturels librement, sans peur de la faute, est en fait une bonne tactique de communication. Que leur attention soit centrée sur le message à formuler, peut non seulement diminuer l'anxiété de mal s'exprimer, mais aussi les encourager à écouter les autres, à accepter des points de vue différents et à évaluer les opinions de façon objective. Dans ce processus de développement de stratégies individuelles d'observation et d'ajustement, les apprenants sont censés, sur le plan intellectuel, intervenir avec leurs propres valeurs, attitudes et représentations concernant la culture étrangère. Sur le plan individuel, la

possibilité pour l'élève de prendre en main son apprentissage donne lieu à la verbalisation et lui permet de se détacher de la peur du pouvoir absolu du roi de la classe.

Dans ces conditions, la coordination et l'équilibre des rôles d'enseignant/élève sont avantageux, non seulement pour l'enseignant, qui peut alléger ses soucis dus à l'insuffisance de sa formation culturelle, mais aussi pour l'élève qui apprend à développer ses potentialités en vue de devenir maître de sa formation. L'auto-apprentissage permet à l'apprenant de tenir compte de sa maladresse linguistique ou de sa méconnaissance des notions et de négocier avec son enseignant de manière à trouver ensemble des moyens pour combler ces lacunes.

b) Problèmes relevant des apprenants

La pluralité des objectifs des élèves, qui sont à la fois riches et variables, soulève de nombreuses difficultés pour la préparation de cours correspondant à leurs attentes. Certains élèves choisissent une langue étrangère parce que cela fait partie du programme d'études. Le but final est d'obtenir de bonnes notes plus que d'essayer de maîtriser la langue. Parler adéquatement n'est pas forcément un objectif réalisable. C'est la grammaire qui importe. D'autres s'intéressent à la langue en raison de leur appréciation envers 'sa' culture. Ils associent leur admiration à la manière de vivre des gens, à certaines valeurs qui les séduisent. Leur attention primordiale est de bien s'intégrer dans une communauté donnée. Ensuite, ils veulent assimiler les règles d'interaction étrangère.

c) Problèmes de contenu

En matière de culture, les enseignants de langue se trouvent souvent devant une impasse face aux questions suivantes : qu'enseigner et comment ; quels outils, quels documents et quels objectifs utiliser ? Ils souhaitent enseigner « le pays » d'une langue, qui constitue, effectivement, un ensemble assez complexe. L'immensité du sujet rend l'éclaircissement des aspects culturellement étrangers plus ardu que la transmission de la grammaire. Compte tenu du temps restreint et d'une formation insuffisante, il semble que la plupart des professeurs de langue étrangère préfèrent choisir des explications « faites / ne faites pas » (savoir-faire) ou « dites / ne dites pas » (savoir-dire), en se basant sur l'usage et sur la norme prescriptive.

A cause des contenus multiples des cours intitulés 'civilisation', on ne peut pas leur attribuer une forme unique et générale. C'est sur ce point-là que les leçons de civilisation se distinguent de celles de grammaire, dont le contenu peut être à la rigueur défini de manière universelle pour toutes les classes de langue. D'évidence, la langue et son enseignement sont, pratiquement, associés à des représentations de culture cultivée (monumentale, classique et littéraire) : « dans la tradition de l'enseignement du français langue étrangère, la civilisation était subordonnée à la notion de littérature, considérée comme l'essence même de la langue et de la culture françaises. De la sorte, elle servait en premier lieu un modèle de francophonie fondée sur l'idée de la suprématie de la culture française présentée au moyen de monuments inébranlables qui se sont transformés en stéréotypes encore persistants de nos jours dans l'enseignement. Lorsque la langue et la culture françaises étaient enseignées pour leur excellence, il s'agissait de faire connaître ces monuments de la tradition, les institutions, les chefs-d'œuvre artistiques et littéraires » (Galisson et Puren 1997 : 18). Or, ces connaissances ne suffisent pas à établir une interaction interculturelle réussie.

L'enseignement de la 'civilisation' française consiste à faire entrer les apprenants en contact avec une des civilisations les plus riches du monde moderne, à les cultiver et à orner leur esprit par l'étude d'une littérature splendide pour qu'ils deviennent des personnes distinguées (Blancpain 1953). Là encore, la 'civilisation' française se manifeste de manière privilégiée à travers les grandes œuvres littéraires classiques. En présupposant l'identité entre langue et nation, l'apprentissage d'une langue étrangère s'appuie sur la lecture et l'étude des 'grands auteurs'. Apprendre la 'civilisation', c'est apprendre la littérature, et ceci pour apprendre un pays étranger (Lüdi et Münch 1994).

En conséquence, les élèves connaissent la France en gros, ils sont en principe capables de lire la littérature française, d'admirer l'art français, de raconter l'histoire française. Nous ne nous hasardons pas en faisant remarquer que, dans la conversation quotidienne, très peu de Français parlent seulement ou toujours des 'civilisations' artistiques, historiques ou littéraires. En réalité, ils s'intéressent à discuter des problèmes de la vie quotidienne, de la criminalité, de la crise économique, de la politique mondiale, de la nouvelle technologie, etc. L'objectif principal de l'enseignement, qui est l'enrichissement de l'esprit, semble peu approprié pour les individus dont la préoccupation se situe dans la vie quotidienne. Ils se soucient de connaître le vécu quotidien du peuple. On comprend mieux pourquoi l'enseignement de la civilisation doit s'élargir à la dimension du *présent* de la 'civilisation' qui évoque, d'un côté, le *passé* récent ou lointain et aboutit, de l'autre, à l'*avenir* partagé. Une telle extension de la civilisation 'traditionnelle' au sens

restreint peut fournir à l'individu une constante culturelle essentielle pour survivre dans une société étrangère.

En ce qui concerne la culture ordinaire, ce type de savoir culturel difficile à saisir et souvent méconnu par les natifs eux-mêmes, se traduit par des données concrètes. Dans les manuels scolaires, les dialogues et les images des films fixes sont utilisés pour présenter des situations, des personnages et des décors empruntés à la vie quotidienne. Cela constitue une des principales méthodes de la didactique de la 'civilisation'. Cependant, l'observation des scènes quotidiennes d'un groupe social à travers la vie d'un personnage avec des représentations figées, au caractère prétendument national, de comportements et d'attitudes 'typiques' ne peut se faire que de façon marginale. La présentation d'une vie différente en brèves scènes disjointes, illustrant des points de grammaire, offre des aperçus incomplets, fragmentés et inappropriés.

Malgré leur intérêt, les efforts qui ont marqué la didactique de la 'civilisation' de ces vingt dernières années nous semblent insuffisants et peu évolués. D'après Gohard-Radenkovic (1999 : 55-61), il se trouve encore même dans un manuel actuel comme *Les Français. Mentalités et comportements* (1995) que « les activités proposées à la fin de chaque unité sont davantage axées sur la compréhension linguistique que sur la compréhension culturelle. » On trouve la même conception dans quelques méthodes de langue au milieu des années quatre-vingts, dans le sens où « des activités ou exercices sont proposés davantage à des fins de compréhension linguistique qu'à des fins de découverte de la culture cible. Dans ces cas précis, l'ensemble des documents sélectionnés représentent la culture et la société françaises de manière emblématique, stéréotypée, réductrice, détournée de son rôle de contextualisation. » Enfin, *La France aux vingt visages* (1996) est remarquable, aux yeux de ce chercheur, par sa tendance à présenter la diversité culturelle du pays et de son peuple dans le but de donner une certaine idée de la France actuelle mais « ces contenus thématiques ne proposent pas une démarche de « découverte » de la culture de l'autre ni d'un questionnement sur la sienne propre. »

Nous rejoignons donc le point de vue de Gohard-Radenkovic (1999 : 65) quand celle-ci résume que « dans la majorité des manuels et méthodes, une véritable connaissance, non réductrice, non stéréotypée de la culture et de la société de la langue étudiée n'est pas proposée. » Des éléments culturels tels qu'une France 'idéalisée', une 'certaine' France ou une image 'parisienne' et 'monolithique' de l'Hexagone, peuvent, au mieux, fournir le contexte de dialogues où les élèves s'entraînent à s'exprimer oralement, mais ne font pas l'objet de commentaires particuliers aboutissant au développement de l'attention et de la sensibilisation culturelles. Non seulement le culturel ne donne pas vraiment lieu à une explication, à un discours de réflexion, mais l'enseignement ne permet pas d'avoir des connaissances d'ordre socioculturel sur l'autre société suffisantes pour disposer des moyens nécessaires à une compréhension satisfaisante d'une vie différente. Comme nous le savons déjà, les pièces du puzzle s'ordonnent péniblement dans la tête de l'apprenant pour construire une vue d'ensemble d'un autre mode de vie. L'acquisition d'une culture en morceaux risque d'engendrer des malentendus. Pour que l'apprenant arrive à dépasser le stade des scènes anecdotiques d'une société étrangère et à percevoir les similitudes et les dissemblances dans une perspective interculturelle, l'enseignant est censé décrire un contexte global tout en précisant que les scènes présentées dans le manuel ne sont qu'un épisode, de même que mettre à jour des images collectives qui ne sont pas toujours paisibles mais souvent conflictuelles. Si l'enseignant est conscient des différences culturelles, il peut, d'une manière appropriée, aider ses apprenants à apprendre à se comporter biculturellement en leur faisant comprendre qu'un comportement peut avoir un sens dans la culture d'origine mais un sens différent dans la culture étrangère, que chaque comportement est correct dans son propre contexte culturel et devrait être employé quand il est opportun.

Ainsi, il est indispensable que non seulement le contenu de la 'civilisation' soit déterminé au mieux en fonction des intérêts, des besoins et des attentes propres aux apprenants, mais que les explications nécessaires à une sensibilisation à la singularité des autres cultures et à une prise de conscience objectivante de leurs propres biais culturels ne soient pas négligées.

d) Problèmes posés par les manuels

« Certes on parle d'ouverture vers les autres pays à travers les échanges européens, voire mondiaux, mais les traces d'apprentissage de la « civilisation » dans les manuels s'avèrent parfois ténues voire quasi absentes, se résument à l'accumulation d'un stock de connaissances, à une mosaïque de faits, de monuments et d'événements, trop stéréotypés pour prétendre à une véritable sensibilisation à la culture de l'autre et à sa complexité. »

(Gohard-Radenkovic 1999)

On ne peut nier qu'une image positive des gens et de leur mode de vie puisse motiver à mieux les connaître, ni que l'un des objectifs des manuels de langues étrangères soit de susciter l'intérêt. Cependant, la tendance à présenter le profil 'stéréotypé' d'un pays étranger risque d'entraîner le figement des représentations sociales de ce dernier et de faire découvrir à l'élève le seul côté dit 'positif' du monde étranger. Si la France est admirée pour ses beaux monuments et les Français en raison de la réputation de leur haute couture, de leurs parfums ou de leur gastronomie, ces qualités superficielles devraient simplement être une introduction à une étude plus approfondie, qui permettrait de rendre opérationnelle la description des traits spécifiques d'une culture autre, car l'objectif de l'apprentissage est non pas théorique mais pratique.

Traditionnellement, pour accéder à la richesse intellectuelle d'un pays, la pensée, la littérature, les beaux-arts représentent l'objectif prioritaire de l'apprentissage de la langue et le vrai moyen de comprendre la civilisation de ce pays. La découverte de la réalité culturelle s'effectue par la lecture de textes rédigés dans une langue figée et à travers des personnages sans réalité psychologique ou sociale. La présentation de la vie quotidienne et des habitudes attribuées aux membres d'une société néglige les différences sociales ou individuelles au profit d'une image unitaire et simplifiée de la réalité. Ainsi, la 'civilisation' d'un pays est envisagée au singulier plutôt qu'au pluriel.

Nous touchons ici un point important du lien étroit entre culture et langue. Pour l'illustrer, on peut se servir de l'exemple de la culture associée à la langue française. Dans ce cadre, il ne s'agit pas de présenter l'unique culture « franco-française ». L'ouverture s'est faite, évidemment, aux autres cultures francophones. Et à travers le français, les cultures de tous les groupes de locuteurs francophones méritent d'être également promues ; il est préférable que la culture du français, elle-même hétérogène, soit un accès au pluriculturalisme francophone plutôt qu'à la francité.

Pourtant, les manuels se réfèrent principalement et théoriquement à la vie des Français de l'Hexagone sans prendre en considération d'autres francophones vivant en Belgique, au Canada, en Suisse, en Afrique, etc., et dont les cultures langagières sont en partie différentes. Ces francophones partagent en effet un même code puisqu'ils ont en commun la plus grande partie du même répertoire lexical, du même système phonologique, des mêmes structures morpho-syntaxiques. Toutefois, leurs comportements sociaux ne sont pas universels, à vrai dire, les différences socioculturelles jouent un grand rôle dans les interactions, même parmi les francophones.

De ce point de vue, par rapport aux connaissances déjà acquises dans la culture d'origine, la nouvelle façon de percevoir le monde pourrait paraître aux élèves, tout d'abord, très théorique. L'enseignant est censé mettre l'apprenant au courant des limites des connaissances acquises en classe. Son devoir, essentiel, consiste à prévenir les élèves qu'il est nécessaire de prendre certaines précautions lors de leurs contacts avec des francophones. Une connaissance partielle ou insuffisante pourrait provoquer une mauvaise interprétation, et finalement des ratés de communication. Avec l'explication la plus claire possible, et quelques stratégies d'interprétation des comportements culturels, cet effort peut permettre à l'élève d'éviter un décodage inapproprié, ou de le réparer s'il se produit malgré tout.

Venons-en maintenant à la variabilité de la langue française, qui est aussi mouvante que la culture. En France même, il serait illusoire d'imaginer qu'il existe une uniformité linguistique. Bien que le pouvoir central poursuive depuis des siècles une politique linguistique visant à uniformiser les français dialectaux en un français unique, correspondant aux normes du français de Paris, des particularismes locaux, des langues régionales et des dialectes sociaux survivent et se développent sans cesse. Dans cette optique, les cours de français ne peuvent plus se limiter aux Français parisiens ou au français de Paris, ni aux personnages que l'on rencontre dans les manuels ou les magazines touristiques, aimables, sympathiques, serviables, accueillants, dont la vie se déroule sans problème et qui représentent une image prestigieuse de la langue française. Cette représentation idéalisée exclut toute hétérogénéité : les différences régionales et sociales, la domination de la capitale, la complexité des dialectes, la diversité des us et coutumes, etc. La France n'est pas une unité indivisible, bien au contraire, l'Hexagone est l'unité dans la diversité. Les caractéristiques propres à chaque région, dont le paysage, le genre de vie, la mentalité, ne sont pas identiques, cela est évident. Depuis plus d'un siècle, l'immigration rend la France aussi bien pluriethnique que pluriculturelle. Ces étrangers deviennent Français et se sentent français autant que les Français de souche. Malgré les efforts réalisés par certains auteurs de manuels contribuant

à corriger les images déformées que véhiculent les stéréotypes et qui compromettent la compréhension culturelle, il semble que les personnages soient encore peu représentatifs de la réalité française d'aujourd'hui. Ces images d'un pays où règne la douceur de vivre incitent très peu les apprenants à comparer point par point leur société à une autre. Dans ces conditions, l'étude des coutumes étrangères est accomplie sans aucun rapport avec la réalité socioculturelle dont la langue fait partie. Cependant, il est probable que ce soit ces stéréotypes qui inspirent et motivent le choix du français. Même si les élèves ne savent rien de la langue, ils ont déjà des opinions sur le pays et les gens, qui témoignent de représentations stéréotypées. Ces préjugés 'favorables' fixés chez les étudiants sont encore renforcés, tout au long de leurs études, par des scènes de milieux standardisés, idéalisés, peu authentiques, qui n'existent que dans les manuels scolaires. Les idées ancrées pourront ultérieurement mettre en danger un rapport établi avec des Français éloignés des stéréotypes. Une connaissance partielle peut devenir une source de malentendus, dans la mesure où les membres d'une culture présument que l'autre culture avec laquelle ils entrent en contact est uniforme. Les observations faites sur un individu de cette autre culture tendent à être généralisées à la population entière. Il se peut que cette attitude rende difficile l'adaptation sociale à une nouvelle vie. Malgré sa compétence de communication, s'il arrive dans le pays étranger sans remettre ces stéréotypes en question, le nouveau venu aura du mal à établir des relations avec les autochtones ou à s'adapter à la vie française en situation réelle.

La simple exposition aux cultures française-francophones à travers un manuel ou des documents est loin d'en épuiser la complexité. Cependant, il est indéniable que « *les contenus culturels offrent un point de départ indispensable à une approche « distancée » de soi et « relativisée » de l'autre* », même s'ils ne peuvent « *être que partiels et fragmentés en regard des réalités socioculturelles complexes et diversifiées* » (Gohard-Radenkovic 1999 : 135). A travers la présentation du pays étranger dans sa pluralité sociale, culturelle, linguistique et régionale, les étudiants peuvent se rendre compte qu'il y existe une diversité similaire à celle de leur société maternelle. L'appréhension d'une culture étrangère dans l'analyse des différences induit en ce sens non seulement une approche interculturelle qui consiste à comparer des communautés culturelles, mais aussi une approche intraculturelle, soit une comparaison à l'intérieur d'une même culture. L'enseignant est chargé de compléter les livres scolaires et d'encourager ses élèves à une véritable réflexion sur les aspects pertinents des différences culturelles. Il s'agit de leur apprendre à se méfier des apparences, puis de les initier à la culture étrangère par une connaissance interculturelle des modes de vie. Un mot 'étranger' doit être expliqué et clarifié dans son sens culturel comme linguistique. Cependant, l'enseignement ne peut inclure ni toutes les situations, ni tous les malentendus qui pourraient surgir, parce que leur nombre potentiel est très vaste. L'objectif d'une étude comparative de la culture est, donc, de préparer les apprenants à éviter des malentendus ou à les lever.

L'analyse préalable de la différence des traits culturels, qui pose assurément de nombreux problèmes, peut être conçue comme une préparation au 'choc' culturel. Sur la base de ses expériences interculturelles, l'enseignant peut sensibiliser les aventuriers débutants à certains éléments de malentendus en les aidant à construire un pont, concrétisé par le double aspect des structurations sociolinguistiques et socioculturelles, car leur expérience de la réalité quotidienne de leur propre société, nécessaire mais insuffisante, n'aide pas toujours les apprenants de cultures étrangères à mettre en lumière cette différence. Les jeunes voyageurs, sur le conseil du guide-enseignant, s'essaient à ouvrir leur esprit vis-à-vis du monde étranger, à élargir l'horizon, à faire tomber la barrière que constituent les différences et à débattre des problèmes dus aux difficultés linguistiques et culturelles.

A partir d'une approche comparative de la culture, l'étudiant sera psychologiquement équipé pour résoudre certaines difficultés. L'éclairage contrastif constitue un moyen parmi d'autres permettant à l'apprenant de se débrouiller dans des situations déconcertantes ou difficiles. Comme le déclare Bertrand (1997), « *il est important pour accéder à la culture de l'autre, de prendre conscience de la relativité des cultures et des interactions entre elles.* » Un moyen de s'attaquer aux stéréotypes est de passer des généralités au niveau des particularités révélatrices des spécificités d'une réalité complexe, celle de milieux francophones divergents.

A ce propos, deux niveaux de connaissances sont complémentaires, et ceci sur deux plans différents. Sur le plan international, l'un porte sur des connaissances générales illustrant une image globale et approximative du caractère universel des pays francophones ; l'autre se réfère au caractère national d'un pays donné. Ceci a pour but de multiplier les comparaisons de la vie d'un pays avec les habitudes d'autres peuples. Sur le plan national, il s'agit de tenir compte des comportements collectifs tout en privilégiant les comportements particuliers. La description la

plus détaillée des multiples composantes d'une société ainsi que la comparaison des différences au sein d'une même société pourraient permettre à l'étranger non seulement de lire la culture autre d'une façon distanciée mais aussi de distinguer les représentations collectives d'une communauté de celles plus individualisées émanant d'individus. L'objectif est de présenter un portrait fidèle des mœurs et des coutumes du pays et de son peuple. Représentant l'ensemble des images auxquelles se réfèrent tous les membres d'un même groupe, le premier type de notions 'd'unité' est, en quelque sorte, simple et facile à comprendre. Le deuxième, composant des aspects 'de diversité' tels que la manière de penser, de vivre ou d'être à la fois commune à tous les membres sociaux et singulière, propre à chacun d'entre eux, semble être fin, subtil, complexe et difficile à maîtriser par les membres d'un autre groupe. D'évidence, c'est surtout ce dernier type de connaissances dont on a besoin lors d'interactions interculturelles. En effet, avant de connaître une personne, la 'généralité' des connaissances à l'égard de sa société est précieuse, dans le sens qu'elle fournit des schèmes d'interprétation censés être applicables à un ensemble de comportements communs à son groupe social. Suite aux contacts personnels, la prise de conscience de ses 'particularités' est indispensable pour concevoir la personne en tant qu'individu. Pour le dire autrement, même si la généralité constitue un ensemble de références communes à un groupe, elle donne souvent une image abstraite, stéréotypée et crée une apparence parfois trompeuse, du fait que les membres d'un groupe se distinguent l'un de l'autre de manière variable et individuelle. Pour cette raison, la prise en compte de l'individualité est aussi importante que celle de la généralité en vue d'une meilleure appréciation de l'autre.

4.2.2.6 Avantages d'une approche culturelle

Du point de vue de Howard Lee Nostrand (1965), comprendre le mode de vie des natifs est non seulement important dans l'apprentissage d'une langue mais aussi indispensable dans l'établissement d'une communication internationale. Puisque la langue seule ne peut pas transmettre le message complet, la connaissance culturelle est essentielle. Il ajoute que l'enseignement de la culture en parallèle avec la langue étrangère est un moyen de susciter l'intérêt des élèves. Certains, ne voyant pas un avantage concret à l'apprentissage d'une langue étrangère, s'intéresseront peut-être davantage au mode de vie (Nostrand 1966).

La mise en rapport de la langue et de la culture devrait permettre à l'apprenant de mieux comprendre le rôle crucial de la langue non seulement dans l'élaboration, mais aussi dans l'évolution de la culture, et de développer sa manière de se servir du code linguistique, dans le contexte culturel d'un peuple donné. Les finalités éducatives sont de rendre les apprenants capables de parler et d'agir dans le contexte d'une autre communauté, de les faire accéder à des savoirs, des savoir-faire, des comportements attachés aux cultures étrangères, en particulier aux cultures quotidiennes.

La mise en relation des cultures, en rapprochant des valeurs différentes, devrait permettre à l'apprenant de prendre appui sur le système de référence de l'autre, pour relativiser le sien et comprendre l'autre. La découverte des différences sera avantageuse à condition qu'elle contribue à une tolérance qui ne soit ni de l'indulgence, ni de l'intégration totale, mais de la compréhension, du respect et de l'adaptation.

En ce sens, l'approche culturelle dans la didactique des langues ne sert pas seulement de clé d'accès à une communauté linguistique étrangère, mais également d'ouverture sur sa propre culture. L'apprentissage de la culture ne doit plus se limiter à une tentative de situer un ensemble d'éléments culturels dans une analyse globale, mais doit aussi et surtout consister en un entraînement de la faculté de percevoir des différences socioculturelles entre les modèles interprétatifs. Il doit notamment activer divers schèmes culturels lors du contact interculturel.

Vu que la variation des normes culturelles affecte les manières de parler, la prise de conscience de la diversité des schématisations discursives représente une condition cruciale pour l'interaction exolingue. Voici, d'après Scollon et Scollon (1995 : 127), les aspects culturels les plus significatifs pour la compréhension des systèmes de discours, et qui représentent les facteurs principaux de la communication interculturelle :

- a) Idéologie : histoire, y compris croyances, valeurs et religion ;
- b) Socialisation : (a) éducation, enculturation, acculturation ; (b) socialisation primaire et secondaire ; (c) théories de la personne et de l'apprentissage ;
- c) Formes de discours : (a) fonctions du langage : information et relation, négociation et ratification, harmonie du groupe et bien-être individuel ; (b) communication non verbale : kinésique (mouvements corporels), proxémiques (emploi de l'espace), concept de temps.

La compétence (inter) culturelle, suite à notre réflexion, désigne la capacité à :

- a) déclencher la prise de conscience d'un autre monde culturel ;
- b) stimuler l'intérêt pour l'étude d'une langue ;
- c) créer une attitude ouverte envers la nouvelle civilisation ;
- d) développer l'attention et la sensibilité culturelles à l'égard de la culture de l'autre ;
- e) avoir une prise de conscience objectivante de ses propres préjugés et biais culturels ;
- f) développer la capacité de communiquer convenablement dans des contextes culturellement différents ;
- g) faire face de façon culturellement appropriée aux situations de contact réel ;
- h) assurer une bonne interprétation des références linguistico-culturelles, des valeurs et des attitudes des autochtones.

En résumé, la compétence dans l'usage des formes rituelles occupe une grande partie de la conversation quotidienne. Savoir (connaissances), savoir-faire (compétences) ou savoir-être (attitudes), c'est savoir s'introduire dans un groupe sans perdre son identité et, dans cette intention, appliquer son savoir-vivre, sa manière d'être à un nouvel environnement et adapter son savoir-dire (performances) aux modèles discursifs de l'autre. Nous appelons l'ensemble de ces savoirs *culture comportementale*.

Par rapport à la production d'un énoncé en langue étrangère, l'interprétation de la parole d'une personne venant d'un autre milieu culturel apparaît plus difficile. Une grande diversité d'interprétations possibles, en particulier dans l'interaction interculturelle, où non seulement l'inégalité linguistique des deux sujets, mais aussi leurs différences culturelles interviennent. En exagérant à peine, nous pouvons affirmer que dans les situations exolingues, la compréhension est toujours approximative étant donné les différences de type tant culturel que linguistique qui affectent la communication.

Venons-en au point suivant, à savoir la vérification d'actes de parole en contexte exolingue. Pendant un échange verbal, les interlocuteurs contrôlent le processus conversationnel : en tant que locuteur, le natif vérifie si l'énoncé qu'il vient de construire est interprétable ou conforme au niveau réceptif de son interlocuteur ; en tant qu'allocutaire, l'étranger est attentif au message et le relie aux intentions communicatives présumées de son interlocuteur. Ce processus discursif est aussi vrai en situation endolingue, mais moins problématique que dans l'interaction exolingue, qui demande une confirmation régulière de la compréhension mutuelle et où il se trouve une grande insécurité d'interprétation du côté du non-natif. Pour cette raison, il s'avère très important que l'étranger prenne du temps pour saisir le sens derrière le discours exprimé dans la langue de l'autre. Le travail de réception mérite, dans ce cas, d'être mieux considéré que la tâche d'expression pour que les interlocuteurs d'origines différentes respectent les différences et tiennent compte de ce qui est à l'intérieur aussi bien qu'à l'extérieur de chaque culture. De ce point de vue, il convient que tous prennent conscience, en premier lieu, des particularités socioculturelles de chacun, puis acceptent ces différences de manière à éviter les chocs culturels. L'idée d'effort d'interprétation de l'intention d'autrui souligne l'importance d'admettre que ce dernier formule son énoncé dans des conditions culturelles différentes. A vrai dire, un nouveau modèle d'investigation et de compréhension des actions typiques, des comportements stéréotypés et des attitudes figées d'une nouvelle communauté devrait être adopté par le nouveau venu comme une autre mesure d'interprétation de l'être de l'autre. Au bout du compte, nous n'avons pas l'intention de suggérer de remplacer l'ancien système culturel par celui du nouveau groupe ; nous constatons simplement qu'il est souhaitable d'appliquer la nouvelle « typicalité » d'interprétation ou d'ajustement social à la situation étrangère afin d'obtenir des résultats typiques, attendus par les partenaires.

Dans cette perspective, la compétence en culture étrangère consiste encore, outre la capacité d'exprimer des énoncés selon les modèles culturels de communication étrangers, dans l'aptitude à percevoir l'attitude d'autrui à travers son discours : quelle est son intention ? qu'attend-il de nous ? Tout cela en vue du bon déroulement de la communication. En général, nous déchiffrons l'intention de l'autre grâce à notre propre expérience. « *Chaque individu a tendance à considérer le monde tel qu'il le voit, à travers ses catégories d'origine ethnologique, sociologique, psychologique* » (Porcher 1986). L'attitude d'autrui est décodée par un raisonnement subjectif, évaluée ou dévaluée à partir de notre propre point de vue. Ainsi la communication est avant tout fondée sur la perception et l'expérience d'intersubjectivités, les relations s'établissent entre des individus relevant d'histoires collectives et personnelles différentes. Par ailleurs, la langue n'est qu'un ensemble de variétés langagières qui permettent aux sujets parlants une intercompréhension relative. L'interprétation du discours d'autrui, qui peut conduire à des conclusions diverses, doit passer par un raisonnement objectif. Il faut appliquer une approche distancée de soi et relativisée

de l'autre pour détruire un regard nourri de croyances collectives, de préjugés, d'images reçues, de stéréotypes. A vrai dire, il est préférable de saisir et d'interpréter les messages de l'autre dans le contexte culturel où il se trouve, sans abandonner nos propres systèmes interprétatifs mais en nous adaptant au nouveau contexte culturel.

De même, pendant que nous estimons les opinions de l'autre, nous sommes aussi évalués, interprétés ou classés par lui. Par son regard, notre identité se présente à travers la comparaison et les différences, ou pour le dire autrement, au moyen d'une analyse comparative. La façon d'interpréter l'autre dépend, en grande partie, du groupe d'appartenance et de traits personnels (le point de vue, la pensée). Sous cet aspect, la *culture comportementale* représente un ensemble de savoirs absolument fondamentaux mais difficiles à acquérir : non seulement pour nous comprendre tels que nous sommes, mais également pour maîtriser ce que nous sommes aux yeux des autres.

Les acteurs sociaux s'engagent par la parole, processus communicatif déterminé par les composantes culturelles du moment. L'énoncé de l'émetteur implique un contrat proposé à son récepteur, établissant une relation entre la langue et les circonstances sociales aussi bien qu'individuelles. Cet acte est lié à des conventions plus ou moins communes, assez évidentes pour être discernées par le destinataire. Si le message envoyé est correctement perçu, il aboutira à l'accomplissement de l'action attendue par les deux partenaires. Cela décrit l'interprétation langagière dans le cadre du dialogue endolingue, à notre avis, moins compliquée que le décodage dans une conversation exolingue. Dans les interactions avec une personne relevant d'une autre langue/culture, en dépit des précautions, de multiples incompréhensions ou malentendus surgissent pour deux raisons principales :

- le même comportement peut être interprété différemment par des personnes de cultures différentes ;
- l'attention qu'une société porte à certains aspects plus qu'à d'autres peut entraîner la variété dans la sélection et le traitement de l'information. (voir Gohard-Radenkovic 1999)

En fin de compte, l'interprétation culturelle est une capacité maîtrisée par le raisonnement, lui-même conditionné par la culture. Autrement dit, c'est la compétence de comprendre et d'interpréter un système de pensée fonctionnant selon sa propre logique, à la fois commune et opposée à d'autres systèmes de réflexion. Le passage de la conception à l'interprétation, avec une logique arbitraire qui constitue ce système unique, demande la conscience non seulement de l'universalité, mais aussi de la diversité, et finalement de la différence.

Apprendre une langue étrangère, c'est aussi apprendre à se comporter socialement avec la langue. Savoir se conduire implique à la fois des connaissances, des attitudes et des comportements. Plutôt que de s'engager à dresser une grammaire des comportements culturels, il serait mieux d'adopter une approche pragmatique en mettant les signaux culturels en pratique, en actions énonciatives. Cette méthode permettra de saisir, via le langage, l'image d'une culture qui se révèle dans le monde réel par des actes de communication. Essayer de construire les rapports fonctionnels qu'entretiennent la communication et la culture, au niveau non seulement du message mais de la relation à l'autre, tel est l'objectif de la compétence culturelle.

Pour conclure, notre but ultime est simplement de montrer, dans cette partie, à quel point langue et culture sont en interaction et pourquoi qu'on ne peut pas négliger la culture des gens dont on prétend apprendre la langue.

4.2.3 Communication dans une langue étrangère

« En fait, à chaque langue correspond une organisation des données de l'expérience. Apprendre une autre langue, ce n'est pas mettre de nouvelles étiquettes sur des objets connus, mais s'habituer à analyser autrement ce qui fait l'objet de communications linguistiques. »

(Martinet 1960)

L'activité d'apprendre et celle de communiquer ne sont pas dissociables. Mais la communication précède-t-elle ou suit-elle l'apprentissage ? En effet, on peut apprendre en communiquant : c'est le cas de l'acquisition de la langue étrangère au sein du milieu social. Les occasions de communiquer avec des locuteurs de la nouvelle langue permettent au non-natif une découverte linguistique. Sa connaissance de la langue est élaborée, par et dans des interactions. Dans le contexte scolaire, on apprend pour communiquer. L'apprenant n'est pas amené à communiquer verbalement sans connaissances linguistiques suffisantes. L'apprentissage s'effectue d'une manière institutionnalisée, dans un milieu où il n'est pas exposé au nouveau code.

Nous voulons souligner que l'important n'est pas quelle étape précède l'autre, mais que les deux routes se joignent harmonieusement.

4.2.3.1 Définition de 'communication'

Communication, venant du mot latin « *Communicatio*; 1365, 'commerce, relation' », signifie 1. Le fait de communiquer, d'établir une relation avec (qqn, qqch) ; 2. Action de communiquer qqch à qqn. Résultat de cette action ; 3. La chose que l'on communique ; 4. Moyen technique par lequel des personnes communiquent ; message qu'elles se transmettent ; 5. Ce qui permet de communiquer ; passage d'un lieu à un autre (= circulation, transport) PAR EXT. (1690) Arrière, route. (Le Petit Robert 1 1990 : 346)

Selon les thèses de Martinet, la caractéristique principale du langage est d'être un instrument de communication ; dans ce sens, la langue française est « un outil qui permet aux gens de langue française d'entrer en contact les uns avec les autres ». Il définit ainsi le terme « communication » : « la transmission de l'expérience d'une personne à une autre » (Bachmann et al. 1991 : 20).

Dans l'*Encyclopedia of Social Sciences* (1931), Sapir estime que la « communication est en fait un réseau extrêmement complexe de rapports de compréhension, complets ou partiels, entre les membres des différentes unités qui composent la société » (Bachmann et al. 1991 : 48).

Hall (1973 : 38) montre quant à lui que la communication représente le moyen par lequel on assigne un sens aux actes des êtres humains.

Suite à ces définitions, la communication humaine désigne, pour nous, un processus de transmission de messages entre êtres humains à l'aide d'un code. Par ce processus, qui inclut plusieurs composantes, à savoir le fait, l'action, le résultat, le message, les moyens techniques et les formes (code verbal, non verbal, paraverbal), les acteurs sociaux se servent du langage comme d'un instrument symbolique pour établir des contacts et échanger des informations en vue d'atteindre le niveau le plus haut possible d'une compréhension mutuelle.

4.2.3.2 Actes de communication

La communication constitue une tentative de partager un sens à travers la transmission de messages. Dans l'acte verbal, le récepteur doit, au niveau de la compréhension, prendre en compte la totalité du répertoire verbal de l'émetteur du message en essayant de saisir le sens que ce dernier veut lui transmettre. Du côté du locuteur, son message doit exprimer explicitement ses intentions de manière à être transparent pour son partenaire. Une communication efficace n'est possible qu'à condition que l'allocutaire finisse par capter le sens visé par le locuteur. Comme l'affirme Flahault (1979 : 77), « parler, c'est anticiper le calcul interprétatif de l'interlocuteur ». En vue d'une compréhension mutuelle, l'anticipation du calcul interprétatif de l'autre est une nécessité. Ce que l'un dit fournit des repères sur la base desquels l'autre formule à son tour ses propres paroles de façon à être compris, c'est ainsi que nous calculons la 'carte mentale' de l'autre afin que nos interprétations soient compatibles.

Selon Schutz : « le langage n'est pas le substrat de considérations philosophiques ou grammaticales, mais le moyen d'exprimer mes intentions et de comprendre celles des autres » (1987 : 186). La communication constitue un processus de discussion et de négociation par lequel les participants cherchent à conclure des accords. Il s'agit d'un arrangement vis-à-vis d'un contexte interprétatif. Les participants cadrent des schémas interprétatifs communs pour fixer le programme général selon lequel se déroule l'interaction et génèrent des attentes les uns envers les autres. Le cadrage est modifiable en fonction de l'intention et des attentes des interlocuteurs. Un accord minimal sur le but communicatif, sur l'outil interprétatif, résultant d'une coopération conversationnelle, contribue à l'intercompréhension.

La communication comporte des interprétations en série, dans lesquelles l'allocutaire décode ce qu'il croit être la vraie intention du locuteur et les attentes qu'il a à son égard. Les difficultés d'interprétation proviennent autant des difficultés d'encodage du locuteur que des difficultés de décodage de l'allocutaire. Chaque sujet joue les deux rôles à la fois : producteur de sa propre parole et récepteur interprétant la parole de l'autre. L'enchaînement des activités de production et de réception nécessite la capacité à attribuer grosso modo les mêmes valeurs aux formes et d'établir les mêmes relations entre les valeurs.

Ainsi, la communication ne renvoie pas seulement aux processus d'encodage, de transmission et de décodage, mais aussi à ceux de coconstruction de références, de modification des données de l'interaction et de réinterprétation des significations construites. Il s'agit d'une activité où les sujets se réunissent dans le but de produire une action conjointe et coopérative. L'interaction exige un travail collectif constant, au cours duquel les acteurs ont besoin de

contrôler en permanence leur production discursive en vérifiant si ce qu'ils communiquent correspond à ce qu'ils envisagent de dire et si leurs messages sont formulés adéquatement à leur propre système de référence et aux enjeux de l'interaction. En parallèle, chacun essaie d'imaginer l'interprétation, les attitudes et les attentes de l'autre pour assurer la compréhension mutuelle. En ce sens, non seulement le locuteur s'efforce de s'auto-adapter aux paroles qu'il produit, mais il s'attache également à s'adapter à celles de l'autre. C'est ainsi qu'est co-construite progressivement la signification de messages à l'aide d'une grille de référence et d'un filtre interprétatif adéquat, voire de savoirs communs partagés.

Participant à la structuration des individus comme de la communauté, ces savoirs antérieurs à la communication, appelés autrement les connaissances du monde, s'accumulent dans la mémoire et se modifient constamment au cours de la vie. Cette partie de la mémoire qui devient un outil dans l'interprétation des faits et dans la recherche du sens peut constituer un obstacle sérieux à la communication. Chaque personne a sa façon de percevoir le monde avec ses grilles et filtres résultant de son histoire. Cela dit, un mélange complexe de facteurs personnels, historiques, contextuels et culturels – quelquefois appelé champ des expériences individuelles – constitue la source des interprétations dans le processus d'encodage et de décodage. Il semble donc fort possible que deux sujets puissent percevoir un événement de manière différente ou lui accorder différentes importances ou différents sens. Chacun communique et interprète des messages en fonction de ses propres perceptions de l'environnement. Il recherche une interprétation pertinente en regard de ce qu'on sait par expérience et de ce qu'il a perçu. Les perceptions mondaines d'un locuteur, nécessaires pour établir l'information, se basent sur son champ des expériences et sont largement déterminées par sa culture. Le problème est que l'on tend à pointer les traits de l'environnement qui supportent ses propres attentes en laissant tomber les autres. On est programmé sur un seul objectif et on ne garde pas l'esprit ouvert et souple pour trouver des solutions nouvelles, condition nécessaire à la réussite de la communication.

De cette façon, si les champs des expériences des deux locuteurs sont similaires, les sens fondés sur leur base d'expériences en commun peuvent être partagés harmonieusement. Mais en l'absence d'un tel chevauchement, c'est-à-dire s'il manque un répertoire de référence chez un des interlocuteurs, ce dernier est incapable d'assigner un sens approprié à un message spécifique. Sans certains savoirs préalablement partagés, les acteurs cherchent, par conséquent, à donner du sens à leur production discursive et tendent à tirer différentes conclusions d'un même événement communicationnel. C'est la raison pour laquelle la diversité des interprétations des mêmes énoncés nécessite un travail interactif constant pour construire une signification partagée. Cela est possible à condition que les interlocuteurs s'appuient sur un minimum commun de connaissances extralinguistiques culturellement significatives.

L'importance de partager des références communes est fortement soulignée par Venier (1993 : 76) : « *Communiquer – de façon satisfaisante – c'est notamment entrer dans une compréhension mutuelle, se situer dans un canal d'échanges où l'on partage un certain nombre de références communes. Ces références minimales entraînent progressivement à une meilleure perception et compréhension des valeurs, des idées, des opinions, de la philosophie de l'autre, c'est-à-dire de sa culture personnelle* ».

Pour compléter ce point de vue, nous disons que la synchronie conversationnelle est facilitée par le partage des mêmes normes, des mêmes valeurs de référence ; la compréhension mutuelle requiert un certain degré de prévisibilité et de familiarisation ou routinisation, et en particulier une expérience interactive et référentielle équivalente.

4.2.3.3 Caractère ambigu de toute communication

« Communiquer, ce qui en apparence semble le plus simple, mais en fait s'avère le plus compliqué. »

(Cassé et Déol 1987)

Toutefois, il est impossible de rendre explicites tous les aspects discursifs de la communication humaine puisque *le sens d'une rencontre est indirect et implicite* (Gumperz 1989 : 21). Un message ambigu est défini ici comme celui qui peut être interprété de plusieurs façons, et ce dans la mesure où non seulement nul n'est jamais certain de ce que l'autre veut dire, mais où il est également impossible de contrôler entièrement le sens de ce que l'on dit ou écrit. Cela dit, ce n'est pas uniquement le locuteur qui donne du sens, à travers des mots ou des phrases, à ses messages, le sens échangé est partiellement co-construit par l'auditeur qui les interprète pour leur donner un sens. La signification résulte donc d'une construction conjointe entre les participants. C'est dans ce sens que se positionne Gumperz, selon lequel « *les interprétations sont négociées,*

corrigées et altérées dans l'interaction » (1989 : 63). Plus précisément, « *l'interaction verbale est une activité de mouvements de la part d'au moins deux participants ; quelles que soient l'action, l'interprétation ou l'information produites, celles-ci ne dépendent pas de manière univoque de signes verbaux et non verbaux, mais se constituent au cours de cet échange interactif organisé en séquences* » (Gumperz 1989b : 126).

Malgré le risque d'incompréhension, les avantages de l'ambiguïté résident dans ce qu'elle délègue au destinataire une part de responsabilité dans l'interprétation ; elle contribue aussi à sauvegarder son territoire, à maintenir une relation cordiale. À l'opposé, le message non ambigu, dont le sens est complètement clair, réduit la possibilité d'une mauvaise interprétation mais limite les options interprétatives et ne laisse pas 'le choix' à l'interlocuteur.

Certes, le problème réside dans la manière d'interpréter. Il existe de nombreux facteurs susceptibles de brouiller le sens visé, celui que le locuteur encode pouvant différer radicalement de celui que l'allocutaire assimile en décodant le message. Même si un sens a été bien encodé et adéquatement transmis sans interférence, il peut arriver que l'allocutaire ne comprenne pas le message ou même l'interprète complètement mal. Partageant l'idée de Ledru-Menot (1993 : 107) selon laquelle « *l'essentiel du sens n'est pas dans les mots – mais dans la façon dont ces mots sont proférés* », on pourrait dire que, dans une communication, ce qui est dit compte moins que comment cela est dit. Chaque communication se compose toujours de deux niveaux⁷⁹, celui du contenu et celui de la relation entre les interlocuteurs. Le contenu à transmettre peut être le même, mais le type de relation qu'une personne décide d'avoir avec une autre (ce qu'elle dévoile de soi-même, ce qu'elle attend de l'autre et le type de leur rapport) ne ressemble jamais à celui qu'ont les autres avec cette même personne. Cette valeur relationnelle qui révèle la nature des liens entre les conversants s'exprime à travers les messages ; c'est pourquoi tout énoncé peut être interprété de multiples façons. La décision de l'interpréter d'une façon ou d'une autre dépend de la perspective de l'allocutaire ; celle-ci est définie, par ailleurs, non seulement par ce qui se passe au moment de l'interaction, mais aussi par le schéma identifiable et familier des locuteurs. Ce faisant, c'est la subjectivité des perspectives ou la diversité des points de vue des partenaires vis-à-vis du message transmis qui rend possible une pluralité d'interprétations et qui déclenche éventuellement un dysfonctionnement de la communication. Une communication défectueuse, qui engendre une frustration mutuelle, peut surtout apparaître lorsque les participants pensent que chacun d'eux comprend ce que disent les autres. « *Préalablement à toute possibilité de se faire comprendre et de savoir ce qu'autrui a l'intention de transmettre, participer à une conversation, souligne Gumperz (1989b : 123), c'est être capable de saisir ce qui n'a pas été verbalisé, et replacer ce qui est entendu ou vu dans un univers connu et connaissable* ». Ledru-Menot (1993) conclut que la communication – aux deux niveaux de l'information et de la relation – peut s'améliorer si l'un considère la situation du point de vue de l'autre et si les deux acceptent d'envisager ensemble des points d'accord minimum.

Un problème se pose ici : ce qui est connu par l'un ne l'est probablement pas par l'autre, soit parce qu'une telle réalité n'existe pas dans le cadre conceptuel de ce dernier, soit parce qu'à telle ou telle réalité ne correspond pour lui qu'une interprétation possible. La découverte d'un sens toujours négociable dans une rencontre en face-à-face exige des compétences spécifiques de la part des participants. D'un côté, parler de façon appropriée nécessite l'aptitude à employer des scripts différents et de l'autre, interpréter l'intention du locuteur demande des savoirs culturels spécifiques, et ce pour une grande partie de la compréhension. Autrement dit, pour comprendre un message, il faut que les participants puissent intégrer ce qu'ils ont entendu à leur savoir mondain, à ce qui est déjà connu.

4.2.3.4 Culture et communication

« La communication apparaît comme indissociable de la civilisation pour, au moins, deux raisons : parce qu'elle met en jeu des règles d'interaction qui changent d'une culture à une autre, et parce que les représentations rattachées aux mots sont tributaires de la culture des interlocuteurs. »

(Benavada 1982)

Les modèles de communication ont des valeurs conventionnelles. Cela dit, ces pratiques sociales indiquent la manière dont les énoncés doivent être interprétés et rendent les sous-entendus des énoncés interprétables parmi ceux qui partagent les mêmes valeurs sociales :

⁷⁹ Les théoriciens de Palo Alto considèrent que la plupart des énoncés fonctionnent à la fois au niveau du contenu (ils décrivent certains états de choses) et de la relation (ils contribuent à instituer entre les interactants un lien socio-affectif particulier). La formulation de Kerbrat-Orecchioni oppose le contenu référentiel au contenu relationnel (1992 : 9).

ainsi, ils n'ont pas besoin de s'interroger sur ce qu'ils font. Ils présument que leur groupe comprend leur attente, leur intention, leur objectif parce qu'ils agissent selon la même norme de comportement. La façon de se conduire est si habituelle, prévisible et logique pour tout le monde que personne ne recherche une explication. Ce système de connaissance standardisé, disponible, acquis et développé, sert de schèmes d'interprétation et d'expression, ce que Schutz (1987 : 222) qualifie de guide indiscuté et indiscutable. Ce modèle est accepté et mis en application, sans discussion ni opposition, dans les situations quotidiennes ; ces modes d'emploi tout prêts offrent des solutions stéréotypées aux problèmes typiques dans les situations courantes. Après tout, c'est une question d'habitudes sociales. L'acquisition des conventions d'interprétation est donc le résultat de l'expérience interactionnelle du locuteur, de sa participation à des réseaux sociaux de relations.

Pour un étranger qui ne partage pas ces routines sociales, tout ce qui se passe dans une nouvelle société lui paraît irraisonné et est mis en question. Il ne lui reste qu'à apprendre l'implicite, signe d'une expression muette du monde selon l'expression de Zarate (1986). La compréhension du principe tant général que particulier de la conduite culturelle rend possible l'anticipation du comportement adéquat dans une situation inconnue. C'est un des moyens pour accéder à la culture étrangère et, à la fois, une modalité de sécurisation psychique pour les personnes venant d'une autre culture, autrement dit, la confiance en soi pendant des interactions 'inhabituelles'.

Dans cette optique, acquérir un nouveau modèle d'interaction, une nouvelle manière discursive (ou pour le dire autrement, apprendre la particularité de la procédure d'énonciation – dire et comment dire) sous la forme d'une grille d'expression ou d'un schème d'interprétation est utile, non seulement pour saisir un autre mode de signification du fait étranger, mais surtout pour rendre intelligibles les énoncés en langue étrangère, de même que pour évaluer les intentions et raisonner les actes sociaux de l'autre.

De ce fait, les pratiques de communication, en tant que comportement social, comporte une dimension sociale et culturelle. Il ne faut donc pas croire qu'un meilleur vocabulaire ou une meilleure base en grammaire va supprimer l'ambiguïté du discours. Même si un énoncé est grammaticalement correct, il peut porter des sens culturels différents. Lors d'un contact entre cultures, les difficultés surgissent non seulement au niveau des techniques d'expression, mais également au niveau des concepts culturels incompatibles.

Le problème apparaît lorsqu'un même comportement présente des nuances de signification d'une culture à l'autre. Casse et Déol (1987) donnent l'exemple de la réponse à une demande sous forme de silence, qui signifie un refus aux Etats-Unis, alors qu'elle est interprétée comme 'peut-être' en Angleterre. L'emploi de tels schémas interprétatifs est conventionnel, spécifique à chaque culture. Les formules discursives sont régies par un système de conduites conventionnelles qui forment des rituels sociaux.

On peut constater que l'échec de l'interprétation ne surgit pas à cause d'un mauvais usage des gestes, mais d'un emploi différent des principes de discours. Les conventions discursives différentes font apparaître une confusion dans l'interprétation des buts et des points principaux du discours de l'autre. A cet égard, le problème de la communication interculturelle réside non seulement dans la barrière linguistique, mais également dans la façon de penser et de s'exprimer adéquatement. Il est possible que l'on comprenne un Thaïlandais qui pense en thaï et s'exprime en français, mais son message peut paraître inadéquat. Bien sûr, aucun de ses interlocuteurs français ne va lui dire de se taire, même s'il est en train d'embarrasser tout le monde en s'adressant à un porteur comme si ce dernier était une personne très importante ou en s'adressant à un grand homme comme s'il était un garçon d'ascenseur. Dans de telles situations désespérées, ce Thaïlandais n'est plus qu'un *maladroit culturel*.

Notre hypothèse de base est qu'un message est communiqué de manière appropriée à condition qu'il reflète chacune de ces variantes : qui communique quoi, à qui, où, quand, comment et pourquoi le message est communiqué. Des cultures diverses suivent des conventions différentes pour décider quelle information est personnelle et confidentielle. En situation interculturelle, il ne suffit pas d'estimer combien d'informations l'autre possède déjà et de combien il a encore besoin⁸⁰ ; les *communicants interculturels* doivent décider quelle information est à fournir ou à omettre, et ce à l'aide de références partagées entre les sujets venant de cultures différentes. L'un

⁸⁰ D'après Flahault, il est souhaitable de distinguer « entre ce que l'autre sait que je sais et ce qu'il ignore que je sais, ainsi qu'entre les choses dont je sais qu'il les sait, celles dont j'ignore s'il les sait, et celles dont je sais qu'il les ignore » (1979 : 77).

doit comprendre comment l'autre interprète le contexte et reconnaître que ce qui est évident pour lui ne l'est peut-être pas pour l'autre, et vice versa.

Intrinsèquement lié au cadre communicatif, le cadre culturel se compose de la culture comportementale ou quotidienne, type de connaissance permettant à l'individu d'accéder à la communication ordinaire dans les situations de la vie courante. En tant qu'indice de comportement social, l'altérité culturelle se présente dans le discours comme une ressource. Elle détermine comment le contenu est exprimé ; les priorités culturelles déterminent comment le message est interprété. Ainsi, il faut toujours choisir des formes discursives au moment où on a des idées à communiquer. Samover *et al.* (1981 : 24) soulignent à quel point la culture et la communication sont inséparables :

« Culture and communication are inseparable, because culture not only dictates who talks with whom, about what, and how the communication proceeds, it also helps to determine how people encode messages, the meanings they have for messages, and the conditions and circumstances under which various messages may or may not be sent, noticed, or interpreted. In fact, our entire repertory of communicative behaviors is dependent largely on the culture in which we have been raised. Culture, consequently, is the foundation of communication. And, when cultures vary, communication practices also vary » (cité par Ronen 1986 : 91).

Il existe donc un lien étroit entre culture et communication. Cet avis est également partagé par Sathe (1985), selon lequel la prise en compte de la culture peut diminuer les problèmes de dysfonctionnement de la communication. Son analyse indique que plus les messages à communiquer sont complexes, plus il y a d'erreurs de compréhension. Et c'est cette déformation des messages qui cause la rupture de la communication. Néanmoins, la culture aide à diminuer de tels problèmes de deux façons : il n'est pas nécessaire de parler de sujets où il y a déjà des connaissances de base communes et les données partagées offrent un indice d'interprétation des messages communiqués.

4.2.3.5 De la compétence linguistique à la compétence de communication

En grammaire générative, la *compétence* est le système de règles intériorisé par les sujets parlants, grâce auquel ils sont capables de construire, de reconnaître ou de comprendre un nombre infini de phrases inédites, de déceler et d'interpréter les phrases ambiguës, de produire des phrases nouvelles. Selon le concept de la grammaire générative, la compétence s'oppose à la *performance*, définie par l'utilisation effective de la langue dans des situations concrètes. Tandis que la compétence est comprise comme celle que nous avons de la langue, la performance est conçue comme l'utilisation de cette compétence dans des actes de parole concrets, c'est-à-dire les usages linguistiques selon Chomsky (la théorie de l'usage linguistique = la théorie de la performance, (1965 : 9).

La langue, en tant qu'outil de communication, est pleinement reconnue par la pédagogie d'aujourd'hui comme pratique sociale. La valeur utilitaire des langues étrangères, pour une meilleure insertion culturelle et la réussite professionnelle est nécessaire. Apprendre une langue, c'est apprendre à l'utiliser. La compétence au sens de Chomsky doit être en utilisation dans un contexte social. Il s'agit d'apprendre des règles d'appropriation sociale des formes linguistiques. L'apprentissage des règles d'emploi est nécessaire à une construction de la capacité à se faire comprendre ou à comprendre des énoncés en situation de discours, à sélectionner les formes grammaticales acceptables, appropriées aux différentes situations ou contextes (compétence pragmatique). Hymes insiste que « *l'option communicative ne consiste pas en une simple mise en œuvre de compétences ou de structures connues séparément et a priori, mais plutôt en une intégration de ces compétences et des structures dans l'action* » (1984 : 190).

Notre conception est basée sur ce modèle intégré de Hymes. La grammaire ne peut pas être modelée séparément de l'utilisation. Celle-ci n'est pas une simple mise en œuvre de ce qui est déjà donné dans la grammaire et surtout, tout n'est pas donné dans la grammaire. Les règles ne fonctionnent pas par hasard, il faut en plus des règles d'usage approprié aux situations/contextes. Alors que la *compétence linguistique* est comprise comme un système de règles permettant de produire des énoncés grammaticaux et de comprendre un nombre infini de phrases, la *compétence de communication* est conçue comme un savoir constitué de deux dimensions : linguistique et extralinguistique (les formes linguistiques de la langue et ses règles sociales), comme une connaissance conjuguant de normes de grammaire et de normes d'emploi. Savoir quand, comment, avec qui il est approprié d'utiliser telle ou telle forme permet au locuteur d'employer un ensemble de structures formelles au bon moment. C'est ce en quoi consiste

l'appropriété situationnelle de la parole quotidienne ou pour le dire autrement, un emploi de la langue adéquat aux situations. Le savoir-faire en communication renvoie, en fait, à l'aspect social du comportement, à l'appropriation des messages verbaux au contexte socioculturel, c'est-à-dire à leur acceptabilité en référence à une situation sociale donnée, vu que la langue reste dans son contexte social.

4.2.3.6 Compétence de communication

La compétence de communication, notion empruntée à la sociolinguistique, est supposée s'acquérir en même temps que la compétence linguistique. Le fondateur du concept, Dell Hymes confirme qu'il faut savoir comment se servir de la connaissance de la langue en fonction du contexte social. Les façons de parler varient en fonction des interlocuteurs, endroits, intentions, etc. Le choix des structures linguistiques par rapport aux structures sociales est gouverné en grande partie par la connaissance des règles sociolinguistiques.

A la suite des travaux de Hymes, Coste (1978 : 27) présente ainsi les composantes de la compétence de communication :

- a) Une composante de maîtrise linguistique : savoirs et savoir-faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés ;
- b) Une composante de maîtrise textuelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisées d'énoncés (agencements et enchaînements transphrastiques ; rhétoriques et manifestation énonciative de l'argumentation) ;
- c) Une composante de maîtrise référentielle : savoirs et savoir-faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonnels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part ;
- d) Une composante de maîtrise situationnelle : savoirs et savoir-faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage.

Abbou (1980) définit les cinq composantes de la compétence de communication suivantes qu'il juge indispensables à l'apprentissage :

- a) Compétence linguistique – l'ensemble des aptitudes et des capacités langagières dont disposent les locuteurs pour percevoir, comprendre et interpréter des énoncés et émettre à leur tour des énoncés perceptibles, compréhensibles et interprétables ;
- b) Compétence socioculturelle – l'ensemble des aptitudes et capacités dont disposent les locuteurs pour mettre en relation des actes, situations, événements et comportements avec un ensemble de codes sociaux et de systèmes référentiels ;
- c) Compétence logique – l'ensemble des aptitudes et capacités à produire des ensembles discursifs interprétables, à les mettre en relation avec des représentations et catégorisations du réel et à distinguer leurs bases conceptuelles, leurs modalités d'enchaînement et autres procédures qui donnent aux discours leur cohérence, progression et validité ;
- d) Compétence argumentaire – l'ensemble des aptitudes et capacités qui permettent les opérations discursives, en termes de rapports d'individus à des institutions, à des situations, à des contextes, projets, besoins, stratégies, etc.
- e) Compétence sémiotique – l'ensemble des aptitudes et capacités donnant à l'individu les moyens de percevoir le caractère arbitraire, multisystémique des signes d'expression sociale et des productions langagières.

Pour synthétiser, la compétence de communication désigne la compétence complexe qui inclut le savoir grammatical et la capacité d'utilisation, de mobilisation et de mise en place de ce savoir, autrement dit, les règles sociales de la langue, le savoir quand, comment et avec qui il est approprié d'utiliser telle ou telle forme... – le tout en tant que partie intégrante de la langue parlée. Nous acquérons ces compétences dans le but de comprendre les discours de l'autre, ses intentions et son comportement. De même, elles constituent un outil de contrôle de nos paroles pour qu'elles soient intelligibles, acceptables lors d'interactions.

Dans la communication, « on a, donc, une association entre des informations contextuelles (implicites) et l'information énoncée (explicite). Cette dernière repose sur les connaissances linguistiques disponibles dans le cas envisagé, c'est-à-dire les connaissances grammaticales, lexicales, etc., les premières reposent sur des connaissances extérieures » (Klein 1989 : 61). La compétence de communication se situe ainsi à la fois dans le champ du linguistique et de l'extralinguistique. Au niveau linguistique, elle comprend une *compétence grammaticale*, à savoir la connaissance des structures lexicales, syntaxiques, sémiotiques et phonologiques. Au niveau extralinguistique, il s'agit d'une *compétence sociolinguistique* : la capacité de communiquer avec les membres d'une

société et la connaissance des normes et des règles d'usage appropriées de la langue, et d'une *compétence socioculturelle* : la capacité d'utiliser le savoir quotidien nécessaire pour comprendre et pour interpréter le code linguistique. Ces deux niveaux entrent en interaction lors de la production d'un discours. Au niveau pragmatique, « la possession d'un certain nombre de repères sociolinguistiques et la maîtrise de repères socioculturels élémentaires permettent de construire les compétences référentielles indispensables à l'adéquation des usages sociaux d'un code en contexte » (Gohard-Radenkovic 1999 : 96). La capacité de lier le contenu au contexte, de construire le sens local et de le relier à un contexte plus large du savoir et des valeurs par un ensemble de moyens constitue un processus de signification, appelé *contextualisation* (Malinowski 1935 ; Gumperz 1977).

4.2.3.7 Situation de communication

Le contexte est une sorte de cadre qui fournit des informations nécessaires pour comprendre et interpréter de façon appropriée un énoncé qui se produit dans une situation particulière, d'ordre physique, social et culturel. Cet environnement de l'énoncé se définit par des savoirs à la fois linguistiques et extralinguistiques partagés par les participants. À l'aide d'un savoir d'arrière-plan servant de support à l'interprétation linguistique et de signes linguistiques communs, verbaux, paraverbaux et non verbaux, les interlocuteurs arrivent à *contextualiser*, c'est-à-dire à rendre les énoncés compréhensibles et interprétables.

Les informations obtenues contribuent à définir le contexte situationnel⁸¹ où les interactions sont structurées, à connaître la situation de communication où se passent les événements de parole et à comprendre les activités sociales dans lesquelles ces événements prennent place et évoluent, cela permettant au locuteur de prévoir ce que son partenaire attend de lui et réciproquement. D'une part ces paramètres situationnels fonctionnent comme un cadre d'interaction, où se présentent les rapports sociaux antérieurs des acteurs. De l'autre, la situation se définit et se redéfinit indéfiniment dans la communication, elle se manifeste comme un produit de l'interaction. Le rôle de la situation dans l'interaction est donc primordial dans la mesure où elle sert de donnée d'explication en même temps qu'elle constitue une construction d'interprétation.

À cet égard, ni la grammaticalité des énoncés, ni la mise en place des actes de parole dans des situations données ne suffisent dans l'interaction, car celle-ci constitue un lieu de positionnement réciproque des participants et de reconnaissance de leurs relations sociales. Une production 'situationnelle' du message, dont la forme et le contenu dépendent de la situation de communication, qui est le contexte physique, social et énonciatif de la communication, à savoir le lieu, le moment, les circonstances de l'énonciation, le rapport, l'objectif et l'intention des interlocuteurs, est par conséquent nécessaire pour définir la situation de communication dans laquelle, souligne Gumperz (1972), le choix entre diverses façons de parler se fait en fonction du contexte, des présupposés culturels et de l'expérience personnelle des participants. Cette tâche est obligatoire étant donné que chaque choix linguistique est effectué selon le sens social transmis entre les participants, selon leurs intentions, le but de la conversation et les dimensions sociales de la situation. Comme le dit Gaonac'h (1987 : 201), « On n'apprend pas une langue, mais des situations de langage : la variété des activités de langage conduit à la mise en œuvre d'une variété de compétences. »

4.2.4 Compétence communicative bilingue en situation biculturelle

Selon la définition de Lüdi et Py (1986 : 19), le bilingue correspond à une sorte de prototype idéal, une combinaison possible de compétences (deux langues de culture acquises simultanément comme langues premières, utilisées avec une maîtrise équilibrée, c'est-à-dire également parfaite, quotidiennement et dans des situations de communication nombreuses et variées), combinaison qui n'épuise en aucune façon l'ensemble du phénomène. Le bilinguisme, selon Bloomfield (1970), désigne la possession d'une compétence d'un locuteur natif dans les deux langues. D'après Grosjean (1982), le bilinguisme est l'utilisation régulière de deux (ou de plusieurs) langues. Le bilingue est la personne qui se sert de deux langues dans la vie de tous les jours. Karla Dejean Le Féal (1997 : 76) oppose le vrai bilingue au faux bilingue en définissant le faux bilinguisme comme la capacité à s'exprimer couramment dans deux langues ; le vrai bilingue, beaucoup moins fréquent, est une personne possédant dans deux langues cette maîtrise caractéristique que l'on ne rencontre que chez le locuteur natif et qui est essentiellement due à une sensibilité linguistique particulièrement prononcée.

⁸¹ Par contexte situationnel ou contexte de situation, on entend « les données communes à l'émetteur et au récepteur sur la situation culturelle et psychologique, les expériences et les connaissances de chacun des deux » Dictionnaire de linguistique, Larousse (1973 : 120).

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, la langue est une réalité sociale constitutive de la culture et la traduit par ses usages. La compétence de communication suppose donc l'acquisition aussi bien de compétences socioculturelles que sociolinguistiques. Même si ces composantes jouent un rôle d'accélérateur dans la maîtrise de l'outil linguistique étranger, la mise en contact de deux types de pratiques sociales et langagières peut conduire à des conflits tant linguistiques que culturels, relatifs à l'identité de l'individu : entre la peur d'abandonner sa culture d'origine ou de perdre sa maîtrise en langue première et l'adoption de nouvelles normes de comportement ou la volonté d'être identifié comme natif d'une langue seconde.

Le bilingue constitue un lieu de rencontre entre deux langues et entre deux cultures. Comme le déclare Moussouri (1997 : 75), « la notion de compétence de communication bilingue repose non seulement sur la maîtrise du répertoire communicatif, constitué par l'action conjointe des deux codes et régi par ses propres règles de fonctionnement interne et externe, mais aussi sur la maîtrise d'un savoir et d'un savoir-faire biculturel. » Pour réussir son bilinguisme, l'individu bilingue doit être capable non seulement de changer de système langagier, mais également de faire un usage approprié des schémas d'expression et d'interprétation propres à chaque langue. D'une part, la capacité à communiquer dans un contexte culturel lui demande de mettre en jeu des savoirs diversifiés autant sur le plan cognitivo-émotionnel que sur le plan sociopolitique. De l'autre, le bilingue a besoin d'une compétence d'interaction bilingue afin de résoudre les problèmes de communication que les limites de sa compétence en langue étrangère soulèvent. Il est possible que l'individu bilingue cherche à construire son propre parler bilingue et l'utilise de sa propre façon, face à des besoins communicatifs imprévus. Dans une situation d'interaction quotidienne, l'apprenant bilingue n'est pas contraint de produire des énoncés conformes à des instructions scolaires, mais de communiquer avec succès. Préservé de toute évaluation formelle par un natif⁸², il n'a pas peur de 'réparer' sa capacité lacunaire par ses propres stratégies cognitives et sociales. En d'autres termes, l'instabilité de sa compétence communicative bilingue l'invite à créer une compétence 'idiosyncrasique' originale qui répond le mieux possible à ses besoins.

Dans la mesure où le bilingue dispose de deux moyens d'expression et même s'il maîtrise moins bien une de ses langues, il a l'avantage de disposer de ses connaissances dans une langue pour surmonter des difficultés à s'exprimer dans une autre. Certains phénomènes linguistiques tels que l'*interlangue* (connaissances intermédiaires d'une langue apprise), l'*interférence* (superposition inconsciente des systèmes), l'*alternance codique* (passage dynamique d'une langue à l'autre dans une communication entre participants bilingues), l'*emprunt* (insertion d'un élément du système A dans le système B), la *paraphrase* (reprise d'un texte sous une autre forme) et le *calque* (traduction littérale d'un mot en emploi figuré dans une autre langue) apparaissent largement dans le discours bilingue. En fait, ces instruments linguistiques constitutifs du « parler bilingue » (Alber et Py 1986, Py 1995) permettent au bilingue de remplir des fonctions discursives fondamentales et de satisfaire de nouveaux besoins communicatifs. Cette compétence communicative bilingue ne doit pas être perçue comme un indice de l'incapacité du bilingue ou un handicap se manifestant sous forme de fautes ou de ratés de l'acquisition, mais plutôt comme un élargissement de connaissances référentielles et discursives, une variété dans les façons de s'exprimer, une diversité de modèles de réalité ainsi qu'une identité linguistique et culturelle à géométrie variable.

En essayant d'établir un parallèle entre « *interlangue* » (langue de l'apprenant) et « *interculture* » (culture de l'étranger), nous trouvons que comme l'*interlangue*, l'*interculture* possède des traits spécifiques qui la distinguent de la « culture cible » tout en fournissant des instruments adéquats pour communiquer et vivre avec l'autre. Ces instruments linguistiques et repères culturels désignent un état intermédiaire dans le processus de grammaticalisation et d'acculturation, à mi-parcours entre l'appropriation de nouveaux éléments du système linguistico-socio-culturel et la construction du répertoire bilingue qui coïncide ou non avec les normes utilisées par le natif. De ce fait, l'*interlangue* et l'*interculture* constituent une grille de référence ni 'indigène' ni 'allogène' mais 'bilingue' et 'biculturelle'. Cette grille est à la base de la construction des compétences référentielles indispensables à la compréhension des situations dans lesquelles se déroulent les échanges entre bilingues et/ou biculturels. Dans cette optique, la compétence de communication bilingue en situation biculturelle ou la compétence interculturelle en interaction exolingue doit être comprise non comme l'addition de deux répertoires linguistiques mais comme l'aptitude à communiquer adéquatement en deux langues de manière disjointe ou conjointe et la capacité à faire face aux situations d'altérités, soit la possession d'un certain

⁸² Il y a toujours évaluation de l'alloglotte par le natif (sous des formes certes implicites le plus souvent).

nombre d'usages sociaux de deux langues ; de même, non seulement comme l'adjonction de deux ensembles de savoirs culturels mais comme la capacité de décodage en deux cultures, soit la maîtrise de deux ensembles de repères socioculturels élémentaires.

Dans le cadre de la didactique des langues, l'utilisation simultanée et parallèle de deux stratégies linguistiques, sociales et cognitives permet à l'apprenant d'acquérir la langue seconde. La motivation à interagir avec les sujets qui la parlent et le besoin de le faire constituent, en fait, deux facteurs importants dans l'acquisition rapide de la compétence bilingue.

4.2.5 Communication exolingue

A la fin de l'apprentissage d'une langue étrangère dans un milieu scolaire et dans un minimum de temps, les élèves sont censés savoir le maximum de notions utiles. Malheureusement, les pratiques verbales dans la classe (surtout nombreuse) se limitent à de simples échanges impliquant un minimum de rituels au niveau de la présentation, de l'ouverture, de la ratification et de la clôture. Ces compétences étroites ne permettent donc pas d'accomplir des tâches plus complexes ou de régler des situations conflictuelles ou imprévues telles qu'argumenter, raisonner, persuader ou convaincre, qui exigent une compétence de communication bien plus sophistiquée.

Plus tard, plongés dans un nouvel environnement linguistique, les élèves auront à tester les limites de leurs connaissances. En s'aventurant en terrain inconnu, ces nouveaux venus s'approprient des pratiques sociales qui ne sont pas les leurs. Les problèmes résident surtout dans la difficulté de dialoguer plus que de conjuguer des verbes. Ils sont invités par les natifs à communiquer oralement dès le départ. Pour éviter la rupture de la communication, le non-natif adapte, avec beaucoup d'efforts, son message au code disponible. Le natif, de son côté, doit, avant d'encoder son message, évaluer le niveau de compétence du décodeur pour choisir la forme de présentation la plus appropriée : vocabulaire courant, phrases simples, etc. Dans une telle communication, les différences entre participants ne se limitent pas au degré de possession du code linguistique, mais concernant de larges domaines culturels. Cette interaction est dite communication de type exolingue. Nous consacrerons la partie suivante à en observer de plus près la spécificité.

4.2.5.1 Définition d'exolingue

Rémy Porquier (1994 : 163) définit le mot 'exolingue' de la façon suivante :

« En complément à communication et à situation, deux paradigmes étaient en jeu. D'une part celui de -lingue renvoyant à la notion de système linguistique ; d'autre part, celui de exo- renvoyant à la dimension interlinguistique et interculturelle de la communication entre natifs et non-natifs ».

Il qualifie de « communication exolingue » l'ensemble des événements langagiers associés à des situations de contact interlinguistique. La communication exolingue constitue l'une des dimensions du contact interculturel. Porquier (1984) dresse une typologie des situations exolingues en tenant compte de cinq paramètres : les langues (ou idiomes) à la disposition des interlocuteurs ; le milieu linguistique de l'interaction ; le cadre situationnel de l'interaction ; le type d'interaction ; le contenu de l'interaction.

Par exolingue, Bernard Py désigne (1994 : 46) « toute interaction conversationnelle caractérisée par une asymétrie significative des répertoires linguistiques des interlocuteurs, et par la prise en compte de ces asymétries par les interlocuteurs eux-mêmes. »

A partir de ces définitions, le mot « exolingue » renvoie à une interaction en face à face entre un locuteur alloglotte et un locuteur natif. Ce type d'interaction est caractérisé par des différences linguistico-culturelles significatives dans la maîtrise par les interlocuteurs de la langue utilisée dans l'échange. Les interactants ne partagent que partiellement un même système linguistique et organisent différemment leurs rapports pendant l'interaction. Il est évident que plusieurs facteurs peuvent intervenir :

- a) Facteur linguistique : les deux participants n'utilisent pas les mêmes codes ;
- b) Facteur social : les interlocuteurs viennent de groupes sociaux différents ;
- c) Facteur contextuel : le discours n'est pas contextualisé de la même façon ;
- d) Facteur culturel : les deux interlocuteurs ont des pratiques culturelles et des rituels de communication différents.

Le locuteur alloglotte se trouve en l'occurrence dans un milieu étranger où l'acquisition d'une langue nouvelle se fait en partie par le dialogue exolingue. Il doit se battre avec le nouveau code linguistique tout en essayant de s'approprier de nouvelles pratiques sociales. En tant que biculturel, il s'ouvre la possibilité d'être autre dans la langue étrangère. Comme un

bilingue, il s'approprie, d'une part, de nouvelles connaissances afin de les rendre intelligibles et acceptables aux yeux de l'allocutaire. De l'autre, il fait preuve de compétence langagière en langue seconde en assurant l'efficacité de ses énoncés. Que le locuteur soit 'bilingue accompli' ou 'bilingue en devenir' (Py 1997 : 496), il fait partie des alloglots. Sa maîtrise partielle des ressources grammaticales, lexicales ou pragmatiques de la langue cible ne lui permet pas de communiquer tout à fait à l'aise.

En cours de communication exolingue, quand la maîtrise de la langue est inégale entre les locuteurs et la disproportion des connaissances extralinguistiques communes est importante, un trouble de compréhension peut surgir, surtout lorsque des indicateurs implicites ne sont pas pris en considération, et provoquer la rupture de la communication.

C'est pourquoi dans la conversation de deux participants dont les rituels communicatifs sont éloignés l'un de l'autre, l'analyse des facteurs sociaux caractérisant leur personnalité et l'effort visant à rendre leurs grilles et filtres de perception compatibles sont indispensables, de manière à interpréter et à comprendre les différents processus de construction du monde engagés par chacun.

En réalité, il nous semble impossible que les interlocuteurs issus de milieux socioculturels différents puissent posséder la même grille de référence. Il faudrait donc distinguer entre une grille de référence 'native' et une grille de référence 'allogène' mais appropriée à interpréter les différences. Si l'intercompréhension résulte d'une interprétation et d'une compréhension ayant passé par une reformulation, et donc par une modification des propos de l'autre, c'est que la compétence de communication permet de contrôler les discours, de réparer les malentendus et enfin de reformuler des propos de manière à les rendre compatibles. A cet égard, l'attribution d'un même sens ne peut se réaliser qu'à condition que les deux grilles de référence (indigène et allogène) soient assez compatibles pour créer un minimum de références partagées. Toutes ces capacités stratégiques du locuteur peuvent se construire en communiquant et en interagissant. La reproduction de significations préétablies constitue un aspect important du travail conjoint. En fait, la réappropriation progressive du sens des messages pendant l'interaction souligne le fait de s'entendre sur les situations et la façon de les gérer en s'appuyant de manière plus ou moins explicite sur les mêmes présupposés culturels, dont la nature est loin d'être explicites ou même explicables.

4.2.5.2 Aspect culturel de la communication exolingue

Partageant des normes sociales communes, les individus d'une même communauté linguistique ont moins de difficultés à supposer ce que veulent réellement leurs partenaires. Au contraire, dans la communication interculturelle, le message est transmis dans la langue d'une culture et décodé dans le contexte de la culture de réception. Autrement dit, un des partenaires utilise la grammaire d'une autre langue en se fondant sur les conventions discursives issues de sa culture d'origine. Le sens du message original tend à se modifier pendant le décodage interculturel. La non-conformité entre le système de signes utilisé à des fins communicatives et le système d'outils d'interprétation constitue une source fréquente de « bruit » culturel qui engendre un dysfonctionnement au niveau de la transmission de messages dans la communication interculturelle. Malgré un certain chevauchement des connaissances du monde des deux locuteurs, la différence entre leurs répertoires de comportements discursifs et de sens sémantico-culturels communiqués peut amener l'un d'entre eux à recourir à l'ensemble de ses propres signes familiers et à interpréter à tort le sens que l'autre voulait transmettre réellement, d'où la possibilité d'une rupture de communication et une production fréquente de malentendus : « *It seems that, in intergroup encounters, judgements of performance and of ability that are quite reliable when people share that same background may tend to break down* » (Gumperz 1982 : 2).

En somme, la communication interculturelle est caractérisée par les différences plus que par les similarités, car les interactants de cultures différentes appliquent des perceptions, des valeurs, des normes, des croyances, des attitudes différentes au processus d'interaction. Il n'est guère surprenant que ce type de communication soit influencé par des facteurs culturels complexes. Ces différences risquent fort d'affecter la qualité de la communication. Le but poursuivi n'est pas de se plaindre des différences, mais d'en être conscient afin de les compenser et de les utiliser de manière constructive. Comme l'exprime Gregory Bernard (1995 : 115),

« As far as differences in culture are concerned, if we always view them simply as obstacles to overcome, we miss the opportunity of being enriched by them. If we accept that there is more than one way of thinking, more than one way of perceiving the world, we are increasing the number of options open to us. »

4.3 Conclusion

Tout au long de ce chapitre, notre étude s'est articulée autour de la problématique suivante : pour quelle raison la culture est-elle centrale dans l'apprentissage d'une langue ? Nous avons tenté de montrer à quel point langue et culture peuvent être en interaction. Même si la langue est plus structurée que la culture et si ses règles et unités sont plus précises que celles de la culture, la langue ayant pour but la communication devrait être enseignée en tant que langue et à ce titre, inclure sa dimension culturelle, aspect significatif qui participe pleinement à la construction d'une compétence de communication. Il est donc impossible de dissocier langue et culture sur le plan de la communication. Communiquer dans la langue de l'autre, c'est en effet communiquer avec la langue de l'autre d'une manière différente. La communication sans égard au contexte culturel est au mieux incomplète ; au pire, elle mène tout droit à une mauvaise compréhension.

Sous cet aspect, la langue doit être enseignée comme moyen et comme objet. Elle doit être employée comme moyen pour transmettre et acquérir des connaissances sur les peuples, sur leur culture et sur la langue elle-même. Comme objet d'étude, la connaissance des structures grammaticales de base d'une langue intervient dans la construction du répertoire linguistique nécessaire à la communication.

Quant à la culture, il faut accepter que cette notion se présente de façon si dispersée et complexe. Elle englobe tant de domaines qu'on parviendra rarement à l'acquérir complètement pendant sa scolarité. Seule une partie des notions sociolinguistiques 'générales' peut être inculquée à l'apprenant en milieu scolaire, tandis que le reste sera acquis en l'absence de tout enseignement. La maîtrise des règles culturelles implique une expérience qui ne peut pas prendre place dans le cadre (forcément limité) de la classe, de même que l'aptitude langagière du locuteur résulte de sa pratique interactionnelle régulière. Une partie de la compétence culturelle *générale* peut être enseignée. L'école peut procurer à l'apprenant des schémas d'interprétation dont il se servira dans la lecture du monde. C'est un moyen de le préparer à vivre des malentendus inéluctables, à les résoudre et surtout à relativiser les stéréotypes.

La sensibilisation culturelle est possible à condition qu'on entre en contact complet avec l'autre culture pour vivre parmi son peuple, communiquer avec lui, expérimenter ses activités quotidiennes. La compétence culturelle *particulière* d'un apprenant reste ainsi à maîtriser lors de plongées dans des situations réelles où l'application de ses connaissances est nécessaire. L'idéal pour l'alloglotte sera de s'entourer d'autochtones, considérés comme les meilleurs connaisseurs de leur langue et de leur culture, dans la situation la plus proche possible de celle où ces natifs ont acquis les notions langagières, et afin de se familiariser avec des formes sociales nettement éloignées des siennes, et en particulier de prendre conscience de la dimension culturelle de la langue de l'autre.

Néanmoins, cette situation 'idéale' reste difficile à réaliser. Il vaudra donc mieux trouver une voie différente et réalisable, où les connaissances sur jouent un rôle important. Le hiatus méthodologique se situe précisément à cet endroit : entre connaissances théoriques d'une culture et connaissances sur une culture étrangère, connaissances sur la culture cible que l'individu acquiert dans son contexte culturel source. En ce sens, l'individu connaît la culture autre en tant qu'observateur et acteur étranger. Cet étranger communique avec des natifs de la langue en utilisant un instrument de communication de type 'allogène' et en percevant la culture autre avec une grille d'interprétation également 'allogène'. Ces deux schèmes *d'interlangue/interculture*, même s'ils comportent des traits particuliers qui les distinguent de la langue et de la culture cible, fournissent des instruments adéquats pour communiquer et vivre avec l'autre. Ainsi, ce n'est pas la même chose d'avoir des connaissances d'une culture et sur une culture : face à un même événement, le natif et le non-natif n'agiront pas de la même façon. En dépit de grandes différences entre les connaissances de sa propre culture chez le natif et les connaissances sur la culture de ce dernier chez le non-natif, les deux ont besoin de références communes minimales pour rendre possible la compréhension mutuelle. Ces références se composent d'une part d'une *culture théorique* (ce dont on parle) et d'une *culture pratique* (manière dont on parle) et de l'autre, d'une *culture générale* (aspects universaux des cultures dans le monde) et d'une *culture particulière* (éléments particuliers de chaque culture).

Les connaissances sur la culture scolairement acquises visent à rendre l'apprenant apte à les réutiliser de manière appropriée dans des situations de communication personnelle avec d'autres individus. Une partie de cette compétence culturelle est construite au travers d'une formation scolaire alors que l'autre reste à reconstruire, restructurer tout au long de la vie

extrascolaire. C'est la compétence culturelle scolaire ou les connaissances sur que l'individu doit suffisamment acquérir pour se sortir des inévitables malentendus culturels. Cette préparation à des situations 'inattendues' doit se baser sur l'idée que toute culture attribue probablement une place définie aux étrangers, ce qui suppose un ensemble d'attentes et de tolérances. Autrement dit, en établissant des contacts avec des étrangers, il semble que le natif puisse accepter avec tolérance que ceux-là ont la liberté de choisir les comportements qui leur conviennent le plus et le droit d'agir différemment que lui. Pour cela, l'école est chargée de former l'apprenant de manière qu'il se comporte non pas comme un natif, mais comme un étranger qui sait communiquer adéquatement dans la langue de l'autre ; 'adéquatement' dans le sens de savoir gérer les différences des comportements discursifs et si possible les rendre compatibles. L'école assume la responsabilité de fournir aux élèves des outils importants, à savoir des schémas d'interprétation, des méthodes convenables, des exemples significatifs de conflits culturels, des renseignements nécessaires pour éviter l'*erreur culturelle*, erreur que Puren (1998) considère comme une erreur d'interprétation causée par un manque d'information.

Pour conclure, les échecs de la communication exolingue proviennent, dans la plupart des cas, d'une incompréhension de nature interculturelle plus que d'une mauvaise compétence linguistique. Dans ce type de communication, l'interférence culturelle, due aux différences des façons de penser, des goûts, des valeurs, des croyances et des attitudes sociales, est à la base des ratés. En effet, le degré de réussite de l'interaction tient non seulement à la richesse en constructions structurales (compétence linguistique), mais également à l'habileté discursive (compétence de communication).

Dans le domaine pédagogique, l'enseignant est chargé d'orienter ses élèves vers une bonne réflexion : ce qui est crucial dans l'apprentissage d'une langue, ce n'est pas seulement de mieux comprendre sa structure, c'est aussi de maîtriser son utilisation. Les élèves ont besoin de produire des énoncés non seulement linguistiquement corrects, mais surtout appropriés. En fait, il est admis que l'application rigoureuse des règles linguistiques est moins critique pour une communication efficace en langue seconde que les aspects extralinguistiques d'accompagnement. Il n'est pas exagéré de dire que les natifs supportent mieux les erreurs grammaticales que le caractère 'déplacé' du style et des comportements. De même, il est beaucoup plus choquant pour un non-natif de perdre la face devant son interlocuteur que d'inventer un mot inconnu. Cela requiert d'accorder plus d'attention à enseigner une langue à l'intérieur de son contexte culturel. Il s'avère crucial que l'enseignant de langues étrangères garde présente à l'esprit l'existence possible de conflits entre les normes culturelles de la communauté d'origine des élèves et celles de la langue qu'ils apprennent. A vrai dire, il ne s'agit pas d'enseigner une forme de prestige, classique, unique et 'scolaire', mais de situer la forme d'une langue dans sa spécificité culturelle d'usage.

L'objectif visé consiste à aider les apprenants à avancer vers la capacité de fonctionner d'une manière bilingue et biculturelle. Ils sont invités à jouer le rôle de médiateur interculturelle en portant secours à ceux qui sont monolingues/monoculturels ou bilingues/biculturels incompetents. *Agir d'une manière bilingue* désigne la façon de communiquer adéquatement en deux langues, alors que *se comporter d'une manière biculturelle* se réfère à la façon d'agir en retenant le principe de deux systèmes de valeurs et d'attitudes véhiculés dans deux contextes culturels. La *biculturalité*⁸³ parfaite est rarement atteinte – et elle n'est pas exigée sauf dans des sociétés totalement bilingues – mais l'*interculturalité* constitue un but hautement désirable et accessible.

Notre dernière remarque est que l'on peut percevoir l'apprentissage des langues étrangères comme un outil pour se découvrir pour soi-même, par soi-même, et pour s'attaquer à la dimension interculturelle en reculant pour reconsidérer sa propre culture comme la culture du partenaire. Nous arrivons à une proposition dans laquelle l'apprentissage peut stimuler la sensibilité interculturelle dans un système autonome de découverte. L'objectif est de permettre à l'apprenant de trouver son chemin et de surmonter les obstacles une fois qu'il est entré dans le monde privé et professionnel.

L'étude autonome, ou apprentissage effectué et dirigé par l'apprenant lui-même, souligne l'idée que ce dernier doit apprendre à développer lui-même une sensibilité aux différences culturelles pour faire face aux inévitables malentendus culturels. Le rôle de l'enseignant se réduit à celui d'un conseiller, d'un guide dont la tâche consiste à rendre ses élèves

⁸³ La biculturalité désigne la personnalité d'un individu qui vit dans deux cultures parallèles et réagit selon les valeurs de chacune. L'interculturalité correspond au profil d'une personne qui se trouve dans une situation de contact entre deux références culturelles, qui anticipe et comprend les différences et qui arrive à les gérer adéquatement.

capables de choisir eux-mêmes la méthode la plus efficace pour satisfaire leurs besoins. Lado (1988 : 68) résume ce concept ainsi : « *Our teacher cannot include all the possible situations and misunderstandings that might arise, because their potential number is so vast. The objective, therefore, is to prepare the learner to make sense and avoid misunderstanding in some generalized way.* » De ce point de vue, la tâche pédagogique consiste à aider les apprenants à découvrir un nouveau système langagier cadrant de nouvelles manières de percevoir, de classifier, de catégoriser et d'interagir, en proposant de nouvelles façons de voir, de connaître et de construire le monde.

Visant à ouvrir la voie à la poursuite de l'apprentissage auto-responsable, auto-guidé et auto-contrôlé, à l'extérieur et à l'intérieur d'un contexte de formation, et à susciter l'envie d'établir le lien entre l'école et le monde, le processus d'apprendre à apprendre par soi-même et pour soi-même doit constituer une partie obligatoire des cursus universitaires à développer dans le cadre de la formation en langues étrangères.

Ce chapitre est totalement consacré à l'élaboration des principes de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. Dans les trois chapitres restants, nous tentons de mettre en évidence, au moyen de ces bases conceptuelles, la barrière culturelle à laquelle sont confrontés les Thaïlandais dans l'usage social et professionnel du français.



Chapitre 5: Le rôle des valeurs socioculturelles dans les rencontres interculturelles

« La nature des hommes est identique ; ce sont leurs coutumes qui les séparent. »

(Confucius, 551-478 av. J.-C.)

5.1 Les différences culturelles : problèmes de contacts interculturels

Une personne venant d'arriver dans un nouvel environnement est un greffon culturel qui attend une grande opération. Cette personne a quitté son corps habituel pour vivre dans un autre. Le degré auquel elle va être acceptée ou refusée dépend de sa capacité d'adaptation à son nouveau cadre.

L'acceptation ou le refus de la partie greffée au nouveau corps, autrement dit, l'adaptation du nouveau venu au nouveau milieu peut osciller entre amour et haine. C'est l'apogée du processus d'adaptation, d'apprentissage, le point culminant du choc culturel vécu comme une aventure.

Quelle horreur que d'être Martien sur la Terre ! Comme un semis fragile, l'homme ou le Martien doit soit s'adapter et croître soit se flétrir et périr. Mais à la différence du semis dorloté, l'homme n'a pas besoin d'être protégé par les soins attentifs du paysan, il peut survivre et s'adapter de lui-même au climat et à l'environnement. L'homme a la capacité d'apprendre, d'exercer, de manipuler et de développer son potentiel en interprétant le monde autour de lui dans des sens différents et nouveaux et en s'y adaptant sans perdre sa propre identité culturelle ou sociale. Il ne deviendra pas un autre, mais plutôt une personne au caractère riche, variable et adaptable aux situations.

A son arrivée dans un monde inconnu, cet étranger peut immédiatement sentir quelques différences dans la façon dont le peuple local communique, pense et agit. Son exposition à une autre culture l'amène initialement au choc culturel. Cet alloglotte n'est pas tout à fait sûr de ce qui s'est passé, se passe ou va se passer. Il ne sait jamais si son comportement est approprié à telle ou telle situation et si les autochtones vont approuver ou désapprouver des habitudes qui leur sont étrangères. Certaines de ces différences semblent être attractives. D'autres pourraient continuellement ennuyer le nouveau venu. Le malentendu surgit comme la conséquence inévitable des différences culturelles. Ceci aboutit à la confusion, à l'anxiété et, quelquefois, au désespoir.

L'étudiant thaï qui descend d'avion à l'aéroport Charles-de-Gaulle se soucie fortement de sa nouvelle vie. Le fait que le mot *สวัสดี* /Sawaddii/ en thaï se traduise soit par bonjour soit par bonsoir est encore facile à accepter. Mais pourquoi exprimer sans cesse des souhaits tels que bonne journée, bon après-midi, bonne fin d'après-midi, bonne soirée ou bonne nuit, bon appétit et santé dans la culture française ?

Comment choisir entre serrer la main, embrasser et incliner la tête pour saluer un Occidental ? Et qui prend l'initiative de saluer le premier ? Ce pauvre étudiant a très peu de sujets de discussion lorsqu'il rencontre des Français même après avoir appris leur langue pendant dix ans ! Il doit observer la façon de vivre des autochtones, même les petites choses de la vie quotidienne. Il découvre aussi que pour compter sur leurs doigts, les Français représentent le chiffre 'un' par le pouce, 'deux' par le pouce et l'index, alors que chez lui, le 'un' est représenté par l'index, le 'deux' par l'index et le majeur et que seul le 'cinq' est compté avec le pouce. Pour appeler quelqu'un, ses compatriotes font un signe de la main dirigé vers le bas, et non vers le haut comme les Français. Quand ces derniers épluchent des fruits ou des légumes, la lame du couteau va de l'extérieur vers soi ; la direction est inverse chez les Thaïlandais. La manière d'éplucher devient une des premières anecdotes entre lui et son colocataire français quand ce dernier vante les qualités des habitudes ou des coutumes françaises.

De même, l'expatrié français, patron d'une grande compagnie, débarquant à Bangkok très sûr de lui, se trouve tout d'un coup perdu dans un monde déconcertant, où les gens sourient plus qu'ils ne parlent, où « oui » veut dire « non », où les « non-dits » sont significatifs. Entouré de signes illisibles, écrits dans une langue qu'il n'arrive pas à comprendre, il désespère quand les Thaïs lui indiquent des directions pas plus précises que « là-bas » parce qu'ils sont incapables de lire un plan en anglais. Les gens qui connaissent six ou sept mots d'anglais le bouleversent avec une question insensée : « Hey you, where you go ? » pour dire « bonjour ».

Le visiteur doué de raison prend conscience des intentions cachées derrière les habitudes, ce qui lui permet de mieux faire face à ces situations étranges. C'est une question de perception, d'observation et d'attention portée aux choses qui sont quelque peu différentes. Le nouveau venu ne perçoit que partiellement les comportements des gens. Il doit faire face à un tas

de nouvelles informations, dont quelques-unes sont indigestes. A cause de cette surcharge visuelle et émotionnelle, il cherche à placer l'information dans les paquets les plus appropriés. Alors, toute habitude différente ou inédite dans telle situation est classée dans une catégorie associée à une représentation habituelle. Les Américains sont superficiels ; les Français sont snobs ; les Thaïlandais n'assument pas leurs responsabilités ; les Suisses sont froids, etc. Une fois ces boîtes constituées et fermées, elles peuvent devenir des généralisations paralysantes et il est difficile de rouvrir pour redécouvrir une vue plus équilibrée.

Dans l'idéal, il faudrait connaître non seulement les aspects généraux des normes d'une société, mais aussi leurs manifestations particulières. Cela permettrait d'adopter une attitude réfléchie vis-à-vis de la réalité extérieure, qui à son tour engendrerait une bonne compréhension mutuelle et une meilleure appréciation réciproque.

Présenter une société dans toute sa complexité n'est pas une chose facile, surtout si on tente de la mettre en comparaison avec une autre société tout aussi complexe et très différente. Nous tâcherons, malgré tout, de dépeindre dans ce chapitre le caractère infiniment riche et composite des nations française et thaïlandaise, au risque d'une simplification réductrice. Cet effort est en fait un défi – décrire une nation ou la culture d'un peuple en termes faciles à comprendre sans pour autant réduire excessivement la complexité et la diversité de ses individus. Il est probablement impossible de présenter tous les aspects d'une culture dans leur complexité. Les ethnologues, anthropologues et sociologues s'efforcent de décrire les caractéristiques nationales ; mais qui sont les « Français », de nos jours, avec par exemple les immigrés d'Afrique et d'Asie du Sud-Est ?

Le contact interculturel ou même intraculturel est l'occasion de formulations qu'une personne fait sur une autre. Quand A parle de B, il est certain que la constatation de A contient l'information que A veut transmettre aux autres. Cette information est vraie pour A, mais qu'elle soit aussi valable pour B reste à prouver. Pour être considérée valable pour B et pour tout le monde, la constatation de A doit être descriptive, faite de façon à décrire la personne en tant que membre d'une société dont elle partage le système de valeurs avec les autres membres. En d'autres termes, les informations qu'on donne à propos d'un individu doivent être applicables à tous les membres de la société, sinon nous risquons une fausse généralisation. Cela dit, nous considérons le membre de la population comme une unité sociale et non comme une particularité individuelle. Ainsi, la façon de décrire un peuple et de le comparer avec un autre doit se baser sur des sources vérifiables, plus ou moins officiellement approuvées par les membres de la société concernée pour éviter une perception sélective très grossière.

Cependant, la subjectivité est inévitable dans les études de type ethnologique, étant donné que les chercheurs sont obligés de recueillir des données sur un groupe presque entièrement par l'intermédiaire d'une observation participative. En conséquence, les traits culturels de la société étudiée sont perçus d'une manière sélective.

Par ailleurs, l'observation par un individu d'une société sur un individu d'une autre ne peut pas se réaliser sans l'appui du stéréotype. Le stéréotype est dangereux lorsque le modèle rigide des propriétés collectives du groupe est automatiquement appliqué à chacun de ses membres. 'M. Dupont est Français, alors il a des valeurs individualistes'. Il est possible que M. Dupont fasse exception dans son groupe. Le stéréotype n'est donc qu'une demi-vérité ; dans l'interaction interculturelle, cela ne suffit pas. Si nous voulons trouver quel type de personne est M. Dupont, un contact personnel est nécessaire.

Néanmoins, le stéréotype fournit initialement des renseignements, même caricaturaux, sur un nouvel environnement, et permet, surtout au début, d'avoir une image générale des membres du nouveau groupe avant de parvenir à les particulariser, à les distinguer l'un de l'autre. Autrement dit, le stéréotype n'a pas que des côtés négatifs. Il apporte des connaissances sur une autre société qui facilite la particularisation de ses membres. A la suite de contacts, l'individualité de chacun nous amène à tenir compte aussi bien de la particularité des individus que de la diversité de leur culture.

Est-il vraiment possible de comprendre profondément la façon de vivre des autres ? L'anthropologue Edward T. Hall souligne l'importance de connaître toute l'histoire de l'individu pour le comprendre et suggère de se plonger dans la société de la culture donnée. Etablir des relations profondes avec les membres d'une autre culture exige l'effort de « *passer une vie dans un pays étranger et faire face aux réalités quotidiennes d'un autre pays* » ou de s'intégrer progressivement par le biais d'« *un programme d'apprentissage très étendu et très compliqué qui comprend non seulement l'apprentissage de la langue mais aussi de la culture* » (Hall 1979 : 58).

Dans le cadre de notre recherche, les renseignements sur les populations partent de ces considérations. Notre description illustrée par des extraits des entretiens avec nos interviewés thaïs et français n'a pas pour but de décrire les individus, mais les systèmes sociaux dans lesquels les individus sont formés. Les systèmes sociaux ne sont pas faits pour l'individu exceptionnel, mais les valeurs dominantes sont partagées par la majorité du peuple concerné. Pour cette raison, si on se prépare à faire des affaires avec M. Dupont, il sera préférable de supposer que son organisation est fondée sur des valeurs individualistes.

La connaissance des caractéristiques nationales, bien que difficile, est indispensable. Ce travail souligne les aspects les plus typiques et les plus frappants des deux cultures : française et thaïe, dans des situations auxquelles on est facilement confronté. Connaître les normes et les habitudes nationales permet d'estimer les principes de comportement dans certaines circonstances courantes, et plus particulièrement dans les interactions interculturelles qui constituent l'objectif majeur de ce chapitre.

Signalons ici que notre analyse socioculturelle de M. Dupont se fonde sur ses interactions avec des interlocuteurs thaïs dans le but d'éviter de le 'stéréotyper'. Cependant, puisque M. Dupont représente un prototype dont les comportements sont proches de la réalité, il nous paraît inévitable de décrire les comportements de M. Dupont en tant qu'ensemble des caractéristiques typiques des Français.

Pour illustrer ce point de vue, imaginez qu'un Thaïlandais participe à une réunion pour résoudre certains problèmes. L'un des participants est son chef : M. Dupont. Au cours de la discussion, M. Dupont propose une solution qui paraît très peu appropriée à ce Thaïlandais. Ce dernier est confronté à un petit dilemme : lui faut-il parler franchement (appliquer la franchise, une valeur importante aux yeux de M. Dupont) ou montrer une discrétion respectueuse (sa propre valeur sociale) ? Quelle attitude va-t-il choisir ? M. Dupont et cet employé thaï hésitent peut-être la plupart du temps à répondre à cette question. Quelles que soient leurs réponses, elles ne peuvent être expliquées que par leurs priorités culturellement nationales.

Beaucoup d'expatriés français, aux bagages culturels remplis de concepts d'égalité et de confrontation directe, s'attendent à une attitude plus réfléchie et à plus d'initiative de la part de leurs collègues et subalternes thaïs. Dans la plupart des réunions, il semble que les expatriés français, qui viennent d'environnements encourageant la franchise, choisissent d'être plus directs que les Thaïlandais. Le Thaïlandais met l'accent sur une discrétion respectueuse, qui se manifeste en fermant la bouche et qui est souvent incomprise par les expatriés. Ces derniers trouvent initialement les autochtones inactifs parce qu'ils ne s'affirment pas et que leur dévouement semble se limiter à achever un travail. En fait, il s'agit de valeurs culturelles et de priorités, d'autant plus mises en évidence quand des gens de plusieurs nationalités se réunissent. Les obstacles et les frustrations se multiplient.

Le fait de s'immerger dans plusieurs cultures soulève la question du degré des différences plus que celle des différences ou des similarités comme telles. Par exemple, si un nouveau venu attend une excuse verbale de la part d'un Thaï fautif, suivie d'une explication quant à l'action corrective qu'il va entreprendre, il risque d'être surpris. Mais les sentiments de déception et de regret, qu'ils soient exprimés explicitement ou avec un sourire, sont pour la plupart similaires.

Le but principal de ce chapitre est de permettre aux Thaïlandais de mieux comprendre leurs amis français, ainsi qu'aux Français de mieux regarder la société thaïe dans son ensemble. Nous ne tenons pas à dénigrer ni à critiquer quiconque ou une quelconque norme sociale. D'ailleurs, il n'est pas important de savoir pourquoi deux cultures sont comme elles sont, plutôt de savoir comment elles sont et diffèrent l'une de l'autre – et de comprendre la nature de ces différences. Le Thaïlandais, autant que le Français, peut découvrir à travers cette étude la diversité de sa propre culture dont il ne s'aperçoit même pas.

Pour comprendre en profondeur les zones pertinentes des coutumes de chaque nationalité, les normes qui régissent ce que l'on peut ou ne peut pas faire et pourquoi, l'analyse de cas sera accompagnée de commentaires et d'informations supplémentaires visant à éviter au lecteur de faire face à des situations désagréables, et à l'aider à se sortir des malentendus et des situations embarrassantes.

S'appuyant sur des objectifs descriptifs et interprétatifs, cette étude est donc réalisée de manière à illustrer certaines lacunes dues au manque de compréhension des autochtones par les étrangers, et vice versa. Elle devrait être utile non seulement aux personnes qui fréquentent

quotidiennement des gens d'une autre nationalité, mais aussi à celles qui connaissent mal la culture de l'autre.

Au bout du compte, nous prions le lecteur de lire cette partie avec une grande ouverture d'esprit. Qu'il nous excuse s'il trouve ici des généralisations abusives. Les termes « Français » et « Thaïlandais » s'appliquent à l'ensemble des habitants des deux pays, et en particulier à ceux qui exercent leur métier dans un contexte international et interculturel où les représentations sociales jouent un rôle indéniable. Les termes « Occidental » et « Asiatique » désignent respectivement des « mentalités » occidentales et orientales auxquelles la France et la Thaïlande appartiennent. Nous sollicitons aussi l'indulgence du public des deux pays face aux commentaires agressifs de l'autre. L'objectif est de refléter le point de vue de l'un envers l'autre, d'éclaircir le conflit de mentalités avec des explications objectives, de faire comprendre que ce qui est perçu comme de la méchanceté ou de la grossièreté peut en fait venir des différences de cultures, et, enfin, de créer une compréhension réciproque et une appréciation vis-à-vis de la culture de l'autre.

Une dernière remarque importante, en tant qu'étrangère francophile : on peut me trouver prétentieuse de vouloir donner une image de la culture française, si ancienne et riche. Mon but ultime est, à mon modeste niveau, de faire partager à mes compatriotes francophones mon admiration pour la France, pour sa culture et son peuple. Par ailleurs, mon autre espoir est d'inviter un Français qui ne connaît pas ou pas assez bien mon pays à en découvrir la vraie identité et la valeur pour que non seulement au niveau gouvernemental mais aussi sur le plan des relations entre les personnes, la Thaïlande et la France conservent, en temps que gouvernement et population, une amitié durable.

5.1.1 La culture et l'homme

La culture joue un rôle prépondérant dans la vie de l'homme. Depuis la naissance jusqu'à la mort, la culture intervient à tous les niveaux de l'existence et se manifeste dans la façon dont l'homme se comporte en société. L'origine culturelle affecte non seulement les pratiques quotidiennes mais aussi les théories que l'individu développe pour les expliquer. Ainsi, aucune partie de la vie d'une personne n'est exempte d'influences culturelles. Vivant avec les autres membres de la même société, elle participe impérativement aux normes culturelles de la société en question. Suivant les termes de Michel Leiris (1969 : 37) : *« alors que la race est strictement affaire d'hérédité, la culture est essentiellement affaire de tradition, au sens large du terme : qu'une science, ou un système religieux, soit formellement enseigné aux jeunes par leurs éducateurs, qu'un usage se transmette d'une génération à une autre génération, que certaines manières de réagir soient empruntées sciemment ou non par les cadets à leurs aînés ».*

La culture est étroitement liée à l'avenir aussi bien qu'à l'histoire du groupe. En effet, elle apparaît d'un côté comme le produit de ses expériences et de l'autre elle offre à chaque nouvelle génération une recette d'explications typiques pour clarifier des situations problématiques. Ces explications deviennent des modèles de perception, d'organisation et d'interprétation. Il ne faut pas oublier que le partage de sens symboliques et de comportements n'est qu'approximatif, en ce sens qu'ils sont plutôt équivalents qu'identiques pour deux individus. Ainsi, chaque membre de la société apprend ce système de règles de conduite, de valeurs et de notions pour en user à sa manière.

Au point de vue national, c'est aussi la culture qui définit l'ensemble des modèles de comportement des individus d'une société. Transmises de génération en génération par voie d'éducation ou d'imitation, les règles culturelles conventionnalisées couvrent la totalité des façons de penser, croire, agir et réagir de manière acceptable pour les autres et permettent de reconnaître et d'interpréter les modes de comportement d'autrui.

Les comportements du sujet social sont façonnés sur deux plans complémentaires : la 'culture généralisée', la 'culture particularisée'. La culture généralisée est la culture d'une collectivité qui intervient dans la formation préalable de l'individu. Il s'agit d'éléments définissant l'appartenance d'un membre à son groupe et lui permettant d'être reconnu comme une unité de la société dont il partage certaines valeurs. Dès la naissance, l'enfant apprend d'autres membres de son espèce une série de comportements qui forment, dans une large mesure, sa personnalité et sa conception du monde. Entrant en rapport avec la culture qui lui est destinée, il construit largement son adaptation à la société dans laquelle il vit. Au cours de son développement, l'enfant s'approprie petit à petit les modèles de comportement caractéristiques qui lui serviront de recettes d'expression et d'interprétation dans toutes les activités sociales.

Toutefois, ces modèles culturels ne forment pas de façon identique la personnalité de tous les membres. Il est vrai que tous possèdent les mêmes règles de conduite de base, mais il est hors de question que tous les éléments constitutifs culturels d'une société puissent se retrouver chez tous. Chacun est libre d'être unique, d'agir, de réagir et de vivre à sa façon, ce qui diversifie une personne de l'autre. A l'échelon individuel, la culture représente un facteur capital dans la construction de l'identité personnelle.

On peut expliquer ce phénomène par le fait que la culture généralisée qui est construite dans l'enfance est continuellement reconstruite et modifiée au cours du développement social de l'individu de manière à constituer ses propres modèles comportementaux. En fait, intervient ici la culture particularisée dont l'individu se sert pour créer, particulariser, individualiser sa propre personnalité. Comme le définissait Barnovv (1973 : 10) : « *personality is a more or less enduring organization of forces within the individual associated with a complex of fairly consistent attitudes, values, and modes of perception which account, in part, for the individual's consistency of behavior* », la personnalité résulte de l'expérience individuelle. Il est impossible que deux sujets entretiennent exactement les mêmes rapports avec le monde environnant. Même devant le même événement, la même personne a tendance à réagir différemment à des moments et en des lieux différents.

En somme, les individus appartenant à des cultures différentes et vivant dans des milieux différents singularisent non seulement leurs comportements mais aussi leur façon de percevoir le monde. Ainsi, il n'est pas évident que deux personnes voient exactement la même chose. Les modes de perception, d'expression différents existent aussi parmi les individus de même culture. Pourtant, cette diversité apparaît plus évidente parmi les gens de cultures différentes. Ces différences donnent naissance à une grande variété de manières d'exprimer, d'interpréter et de percevoir les réalités culturelles.

5.1.2 L'interculture et l'homme

On pourrait dire que la forme la plus simple d'interaction interculturelle est celle qui a lieu entre un individu étranger et un environnement nouveau. L'étranger expérimente toujours certaines formes de choc culturel étant donné le dysfonctionnement, dans un endroit social nouveau, de son état mental intégrant les valeurs de base acquises très tôt dans sa vie. L'étranger expérimenté arrive à apprendre certains symboles ou rituels du nouvel environnement mais il semble qu'il ne puisse pas reconnaître les valeurs sous-jacentes. Dans cette situation, l'étranger est obligé de retourner à l'état mental d'un petit enfant et de réapprendre les choses les plus simples. Cet état mental peut souvent affecter l'état physique et conduire à des sentiments de détresse, d'impuissance et même d'hostilité envers la nouvelle culture.

Nous touchons ici un point essentiel qui montre à quel point la culture est importante dans la relation interpersonnelle. Les codes différents de deux cultures peuvent inquiéter les interlocuteurs lors d'une interaction interculturelle. L'envie de connaître et d'apprécier d'autres cultures implique l'acceptation de l'existence des différences de cultures, de comportements et de perceptions. Les nouvelles réalités peuvent apporter à la fois des chocs culturels, des préjugés et des avantages. Cette découverte pourrait aboutir à la modification de la culture d'origine ou à un élargissement des caractéristiques de l'individu. D'un côté, les rencontres interculturelles, au lieu de supprimer les incompréhensions, multiplieraient les barrières suite à des malentendus. De l'autre, les nouvelles manifestations culturelles contribueraient à la mise en évidence d'aspects cachés qui organisent le système social de l'autre et à la prise de conscience des pratiques tant explicites qu'implicites de son propre système.

Dans le livre *Cultures and Organizations*, Geert Hofstede (1991) divise le processus d'acculturation d'un étranger en quatre phases. La première est une période d'*euphorie* : il s'agit du voyage de noces, de l'excitation de voyager et de regarder de nouvelles terres. Deuxième phase : la période de *choc culturel* lorsque la vraie vie commence dans le nouvel environnement. La troisième phase ou l'*acculturation* débute au moment où le visiteur apprend lentement à se comporter selon les nouvelles conditions, adopte certaines valeurs sociales, trouve une confiance en soi croissante et devient intégré à un nouveau réseau social. La quatrième phase désigne l'*état d'esprit stable* éventuellement atteint, qui peut rester négatif par rapport à ce qu'il était chez soi, si le visiteur continue par exemple à se sentir étranger et discriminé. Ou ce dernier peut se sentir aussi bien qu'avant et être considéré comme biculturellement adapté. Ou il peut même atteindre un état meilleur ; dans ce cas il devient 'natif'.

Chez les natifs de l'environnement d'accueil, Hofstede observe aussi des types standard de réactions face aux étrangers. Le premier stade de la réaction psychologique est la

curiosité avec laquelle les gens de la culture d'accueil reçoivent la culture d'un visiteur. Si ce dernier reste et essaie de vivre dans la nouvelle culture, un deuxième stade surgit, l'*ethnocentrisme*. Le visiteur est évalué selon les valeurs culturelles des hôtes, et cette évaluation tend à être défavorable. L'*ethnocentrisme* d'un individu ou d'un peuple consiste à considérer son propre petit monde comme le centre de l'univers. Si les hôtes ont très peu de contacts avec le visiteur étranger, il est probable que l'*ethnocentrisme* persiste. Régulièrement exposés aux contacts interculturels, les hôtes pourraient entrer dans le troisième stade : le *polycentrisme*, la reconnaissance que différents types de peuples doivent être évalués selon différents standards. Les hôtes apprennent à comprendre l'étranger selon ses propres standards. C'est une forme d'esprit de bi- ou multiculturalité. La tendance à appliquer différents standards aux différents peuples pourrait se transformer en *xénophilie*, la croyance que tout est meilleur dans la culture de l'étranger. Hofstede conclut que ni l'*ethnocentrisme*, ni la *xénophilie* ne constitue une bonne base pour une coopération interculturelle.

D'après Taft (cité par Hamers et Blanc 1989 : 123), l'*enculturation* est une partie de la socialisation et commence dans la socialisation primaire. On est 'enculturé' pour devenir un membre culturellement compétent. Entrer en contact avec une autre culture suppose de 's'acculturer' afin de s'y adapter. Dans une *acculturation* harmonieuse, la personne acquiert les règles et l'habileté linguistique de la nouvelle culture et les intègre d'une manière appropriée avec sa culture d'origine. En ce sens, son identité devient biculturelle. Quand l'individu s'adapte à une nouvelle culture au détriment de sa culture maternelle, il y a 'déculturation'. La déculturation extrême aboutit à l'assimilation, qui peut s'accompagner de la perte de la première langue. Le fait d'apprendre une nouvelle langue et en même temps de maintenir ou de perdre sa langue maternelle fait partie intégrante de l'adaptation culturelle.

En partant de l'idée que l'homme s'efforce toujours de s'adapter à un nouvel environnement, nous ne pouvons pas exclure une obligation de réadaptation à un ancien environnement culturel. Quand l'individu qui a réussi son acculturation retourne dans son pays, il semble inévitable qu'il fasse l'expérience d'un choc culturel inverse en réadaptation à sa société d'origine. C'est à dire que l'adaptation recommence sans cesse, partout, chaque fois qu'on change d'environnement. Le fait d'être natif ou étranger dans la société où on se trouve compte moins que de maîtriser la façon d'interagir adéquatement avec les autres, sans devenir un marginal qui alterne quotidiennement entre deux mondes sans identité propre. L'homme biculturel, à notre sens, est la personne qui possède deux programmations mentales servant à vivre dans deux cultures. Et l'homme interculturel est la personne qui considère la diversité des cultures comme un outil d'adaptation à une nouvelle vie sociale.

5.1.3 Cultures riches en contexte

L'anthropologue Hall distingue les cultures à contexte riche (ou élevé) et les cultures à contexte pauvre. D'après lui, les cultures à contexte pauvre fonctionnent selon un mode direct, linéaire et verbal. Ce qui compte, c'est que le travail soit effectué ; le pourquoi et le comment – le contexte de la transaction – n'ont aucune importance. Ces cultures valorisent la performance. Les cultures à contexte riche, par contre, sont des cultures d'attache : « *les cultures à contexte élevé exigent une sérieuse prise en compte des relations individuelles* » (Hall 1971 : 57) ; « *dans une société à contexte riche les liens sociaux sont si forts qu'on a tendance à laisser une immense souplesse au système* » (1979 : 126). L'individu est prioritaire, les gens sont sans arrêt en contact les uns avec les autres. Les rapports sont implicites : ils sont codés, circulaires, indirects. Ce sont le corps, la situation, le type de relations qui véhiculent le message. Les relations entre personnes placées dans un contexte riche durent toute la vie. Les relations interpersonnelles comptent davantage que les affaires, car elles signifient davantage que faire avancer les choses ou gagner de l'argent. La Thaïlande et la France font partie des cultures riches. La vie des Thaïlandais exige une participation et une intégration à la société ; autrement dit, les Thaïlandais sont des passionnés de la vie collective, qui mènent une vie intense et cherchent à se réunir et à se connaître. Les Français aiment le pouvoir et les relations ; ils privilégient l'individu et ne traitent jamais avec ceux qu'ils ne connaissent pas bien et en qui ils n'ont pas confiance. C'est grâce au réseau humain qu'on arrive à réaliser un projet.

5.1.4 Stéréotype, identité et préjugés

Le rapport entre ce que nous sommes pour nous-mêmes et ce que nous sommes pour les autres est à la base de la construction de notre identité. Il s'agit en effet de deux processus

d'identification : connaître les autres en gardant son appartenance culturelle et se connaître soi-même en reconnaissant la présence des autres.

La présence de l'autre constitue à la fois la condition nécessaire à notre existence et une menace pour celle-ci en ce sens que la différence entre nous et les autres défavorise notre identité, met en cause la formation de notre identité. Pour exorciser cette peur, aucun moyen n'est plus efficace que la réduction des particularités de l'autre à une image fixe, à un moule figé, facile à manipuler et à contrôler ; ce qui donne naissance aux stéréotypes.

Notre réflexion s'appuie sur l'existence d'un lien étroit entre le stéréotype, en tant qu'image de l'altérité, et la constitution de l'identité. Les contacts interculturels entre groupes n'engendrent pas automatiquement la compréhension mutuelle. Ils confirment plutôt l'identité de chaque groupe. Ainsi, les membres de l'autre groupe ne sont pas perçus comme des individus mais selon un mode stéréotypé. Alors que l'autostéréotype est attribué par l'individu aux membres de son propre groupe, l'hétérostéréotype concerne ceux de l'autre groupe.

L'identité peut être définie comme l'idée que chacun se fait de soi-même par rapport à l'image de son propre groupe et des rapports entre les groupes. Ce que nous sommes dépend alors non seulement de la façon dont nous nous voyons mais aussi de l'image que les autres se font de nous, de notre relation avec eux et de ce qu'ils représentent à nos yeux. A ce propos, Py et Oesch-Serra (1997 : 39) observent que « la formule stéréotypée, qui fait partie du savoir commun d'une communauté donnée, fonctionne ainsi comme un indice qui signale une double relation : celle qui rattache l'individu à un groupe donné et celle qui distingue celui-ci d'autres groupes sociaux ».

Le message que nous voulons transmettre, c'est que le stéréotype constitue un facteur qui influence l'interaction interculturelle. Les individus possèdent des caractéristiques innombrables, chacun est unique de plusieurs façons. Puisque personne ne peut traiter adéquatement toute l'information sur l'autre, on simplifie cette complexité par des moyens variés. Un moyen est d'assigner un ensemble de traits à un groupe entier et d'agir comme si tous les membres ordinaires du groupe possédaient ces traits, sans prendre en compte la diversité individuelle. Ces caractéristiques constituent le stéréotype. En contact avec un membre d'une autre société, l'utilisateur du stéréotype pense procéder à une simple description. Il tend à 'stéréotyper' les messages verbaux ou gestuels de l'autre, à 'généraliser' ses comportements, qualités, défauts ou mentalité et à 'typifier' cet étranger en lui appliquant automatiquement le modèle rigide censé caractériser son groupe. Le stéréotype sert donc non seulement à simplifier les propriétés complexes de la personnalité de l'autre, mais aussi à généraliser ses exceptions individuelles. Quand on fait connaissance avec une personne, on prétend le connaître en raison de son appartenance à son groupe et on tâche d'interagir avec lui comme l'on a fait avec ses compatriotes. Samover (1981 : 200) qualifie ce mode de contact de *méthode paresseuse d'interaction*.

Pour illustrer cette idée, nous citons un passage de la revue *Autrement* (Franco 1990 : 22-23) concernant des conduites des Thaïlandais qui semblent « peu cultivées » à l'aune du monde occidental.

« Serait-ce que nos notions culturelles ne s'appliquent pas à ce pays ? Nos conceptions, qui font de la culture un ensemble de phénomènes artistiques, littéraires, intellectuels, sont-elles mal adaptées ici ? La culture thaïlandaise, comme celle du Brésil, ou du Pacifique, se trouverait-elle dans l'art de la vie ? »

Ils ne se soucient pas du lendemain, ne souscrivent à aucune caisse-retraite, ni assurance sociale. S'ils ont de l'argent ils s'achètent une Benz, s'ils en ont davantage ils en achètent deux. Ils portent des montres Rolex authentiques (ils laissent les fausses aux touristes) et ont leur bouteille de whisky black label dans leurs pubs préférés. Ils ne militent pas dans des organisations de bienfaisance et ne s'occupent guère du tiers monde ni d'autres endroits lointains. Ce qui se passe à Paris ne les intéresse guère, pas plus que ce qui se passe à Londres ou à Rome. C'est à peine s'ils veulent savoir ce qui se passe en dehors de Bangkok. Ils ne s'occupent pas des affaires des autres et ne lisent pas de livres dont le sujet pourrait leur compliquer l'existence. Ils n'ont pas inventé le Minitel et n'auraient sans doute que mépris pour nos discours sexuels par télématique. S'ils achètent un ordinateur c'est pour décorer leur bureau, ou pour jouer à Pac-Man. Leur préoccupation essentielle est d'ailleurs de quitter ce bureau au plus vite et d'aller paï tião (se balader, se divertir) dans un endroit sanouk (amusant) et ne plus penser à rien. Penser les fatigue, et leur semble de toute manière inutile. « J'ai beaucoup pensé » équivaut presque à « j'ai mal à la tête, je me suis fatigué pour rien ». Ils ne font pas de programmes, oublient l'heure et le jour. De toute manière leur système bizarre de comptage leur facilite la tâche. Fait pour s'embrouiller, il permet tous les détours. Je te

vois à trois heures, selon les cas, peut devenir neuf heures du soir, neuf heures du matin, ou au milieu de la nuit. Qu'importe d'ailleurs, bien fou qui veut saisir le temps...

Nous avons fait des héros comme Malraux ou Sartre, qui savaient aligner de longs textes. En Thaïlande les héros sont des militaires, des boxeurs, ou à la rigueur Michael Jackson (...). A part ça, ce qui compte dans le pays, c'est d'avoir un flingue, un radio-téléphone et un rendez-vous avec une pute dans un motel de la Cité. Et surtout de pouvoir jouer gros dans des tripots clandestins protégés par la police. Le reste, "culture" eksetera, connais pas...

Il ne fait aucun doute que, dans la pensée de cet écrivain, la vie thaïlandaise est 'insensée' par rapport à la vie dite 'civilisée' des peuples occidentaux. Il serait intéressant de savoir si la 'grossièreté' que l'auteur voit chez les Thaïlandais résulte de la brièveté de son séjour en Thaïlande ou de son esprit occidental. Ou des deux ?

Pour leur part, les anthropologues ont souvent fait remarquer que l'ethnocentrisme est présent dans toutes les sociétés humaines, même les plus isolées : la tendance à poser son propre groupe comme mesure absolue à laquelle comparer tous les autres et à juger les diversités comme des infériorités peut être considérée universelle. Dans le chapitre « Race et civilisation », Leiris (1969 : 33-34) dénonce clairement le cliché ethnocentrique :

« jusqu'à une époque récente l'homme d'Occident – qui, avec le grand mouvement d'expansion coloniale qu'inaugurent les découvertes maritimes de la fin du XV^e siècle, s'est implanté jusque dans les régions terrestres les plus éloignées de l'Europe et les plus différentes par le climat, instaurant au moins temporairement dans toutes ces régions sa domination politique et apportant avec lui des formes de culture qui lui étaient propres – cédant à un égocentrisme assurément naïf (encore qu'il fût normal qu'il tirât quelque orgueil du développement impressionnant pris chez lui par les techniques), s'est imaginé que la Civilisation se confondait avec sa civilisation, la Culture avec la sienne propre (ou du moins celle qui dans le monde occidental était l'apanage des classes les plus aisées) et n'a cessé de regarder les peuples exotiques avec lesquels il entraînait en contact pour exploiter leur pays, (...), soit comme des « sauvages » incultes et abandonnés à leurs instincts, soit comme des « barbares », usage étant alors fait, pour désigner ceux qu'il considérait comme à demi civilisés quoique inférieur du terme que la Grèce antique appliquait péjorativement aux étrangers ».

En ce sens, si le commentaire caricatural de l'auteur de la revue *Autrement* relève du fait que pour le plus grand nombre des Occidentaux il y a des non-civilisés, manquant des connaissances riches et variées dans les principales branches des arts, des lettres et des sciences telles qu'elles se sont constituées en Occident, il est regrettable que cet auteur ait estimé que les Thaïlandais constituaient un peuple exotique d'une manière trop superficielle et qu'il les ait critiqués sans effectuer de recherche suffisamment approfondie sur ce que signifie l'esprit thaï. A cet égard, il serait inutile de changer sa pensée occidentale ancrée qui constitue, en grande partie, sa conceptualisation du monde.

Or, il nous semble que la culture des Thaïlandais mérite d'être illustrée d'une manière explicative pour que les gens d'un autre horizon saisissent mieux le sens conventionnel que les Thaïlandais attribuent à telle ou telle façon d'agir ou de réagir dans certaines situations. Nous espérons contribuer par cette tentative d'explication à atténuer les conflits interculturels lors des contacts entre Thaïlandais et étrangers. Nous présenterons divers aspects résultant de l'enseignement du bouddhisme et de l'éducation au sein de la famille et en milieu scolaire, les trois institutions principales à l'intérieur desquelles se formule un ensemble de règles sociales en vigueur dans la nation autant qu'à l'échelon individuel.

5.2 Le bouddhisme et la perception du monde de la société thaïe

95% des Thaïlandais adhèrent au bouddhisme, le pratiquent ou plutôt le vivent, car cette religion est ressentie comme une façon d'être. La religion étant à la fois un produit social et un facteur de transformation de la société, la présentation des principes du bouddhisme du peuple thaï a pour but d'aider à comprendre les comportements et la perception du monde des Thaïlandais, du fait que le bouddhisme, deuxième pilier du royaume, est la force spirituelle qui donne toute son originalité à la Thaïlande. L'esquisse du contexte religieux constitue une introduction à l'étude approfondie des différences culturelles entre l'Occident et l'Orient, entre l'Europe et l'Asie, entre les Thaïlandais et les Français, dans leur vision du monde, dans leurs attitudes vis-à-vis de la vie, dans leur système de valeurs sociales et dans l'interprétation culturelle de ce qui les entoure physiquement et mentalement.

5.2.1 La douleur, sa cause et sa suppression, fondement de la doctrine bouddhique (Dhamma)

La Triratana (les Trois Joyeux), hautement respectée par les bouddhistes thaïlandais, comprend le Bouddha, le Dhamma (les enseignements) et la Sangha (la fraternité bouddhiste). Le bouddhisme représente en fait une philosophie, qui est à l'origine de l'insouciance et de la décontraction des Thaïlandais – état de grâce qui les met à l'abri des tensions et des dépressions nerveuses –. Il dérive de la doctrine Theravâda, originaire de Ceylan, appelée aussi Hīnayana (Petit Véhicule). Différent du bouddhisme mahayāna qui a forgé la notion de bodhisattava, êtres de miséricorde qui œuvrent pour le salut collectif, le Theravâda souligne la capacité et le pouvoir de chacun à atteindre la délivrance par ses propres efforts. Il encourage le renoncement au monde des sens, le détachement par rapport à la vie et l'absence d'attention à la vie. Le cœur de la doctrine Theravâda se fonde sur trois aspects principaux : l'existence de la douleur (dukkha) ; l'éphémérité (anicca) ; la non-substantialité (anatta), en insistant sur la possibilité de supprimer la souffrance pour atteindre l'état de bonheur (le Nirvāna). Le bouddhisme repose sur les *Quatre Nobles / Saintes Vérités* dans lesquelles le Bouddha a formulé l'existence de la souffrance, l'origine de la souffrance, la suppression de la souffrance et le sentier menant à la délivrance de la souffrance. Gautama Bouddha enseignait les quatre nobles vérités qui avaient le pouvoir de libérer tout être humain capable d'en prendre conscience.

Dhukkha (la vérité de dukkha) : l'existence conduit inévitablement à la douleur ;

Samuthaī (la vérité de la cause de dukkha) : l'origine de la douleur réside dans les passions ;

Nirotha (la vérité de la cessation de dukkha) : pour anéantir la douleur, il faut supprimer les passions ;

Makkha (la vérité du chemin) : pour éliminer le désir et éteindre le dukkha, il faut suivre une discipline.

Le bouddhisme enseigne la vérité sur la vie et indique la façon d'atteindre la sagesse et le bonheur même dans cette vie, et comment on peut s'évader du cycle de la réincarnation et mettre fin à toutes souffrances pour toujours. Le bouddhiste croit que la souffrance est présente dans tous les aspects de la vie humaine. L'impertinence est une source de la douleur. Le degré de la douleur humaine varie selon les actes commis dans la vie passée. Les bouddhistes croient à la réincarnation puisqu'il y a des causes, qu'il y aura des effets et que toute action produit ses résultats. La loi des causes et des effets est un élément essentiel qui détermine l'état présent de l'homme. L'existence présente résulte des actions antérieures : de bons actes antérieurs font aboutir à une bonne vie actuelle et des conséquences maléfiques proviennent de mauvaises actions commises dans le passé. Vu que tout phénomène a sa cause, on est obligé de prendre en compte toutes les actions présentes qui sont capitalisées pour une vie posthume, autrement dit mériter la vie et pratiquer une discipline morale pour obtenir une réincarnation heureuse. Le principe de la réincarnation (Samsara), l'idée que la vie est éternelle et se transmet de créature apparente en créature apparente a un rapport étroit avec la loi des causes et des effets. Si l'on souhaite l'extinction d'une existence, on doit supprimer les causes, autrement dit supprimer le désir humain dû à l'ignorance, en y renonçant, en s'en délivrant et en menant une vie pure, dans laquelle l'homme concerné doit garder la pureté ou la justesse de la foi, de la pensée, de la parole, de la conduite corporelle, des moyens de subsistance, de l'effort, de la conscience et de la concentration. Ces huit nobles chemins sont dits *Sentier du Milieu*, puisque, idéalement, il évite l'extrême austérité et l'extrême sensualité. Ce Sentier constitue une voie suprême du salut, qui est d'abord pour le bouddhisme connaissance, lucidité menant à l'abolition de la douleur. A condition de suivre ces huit ramifications qui portent sur le contrôle total de l'esprit sur les sens, l'homme peut parvenir à la délivrance du cycle des réincarnations, à la réalisation du Nirvāna, le but ultime du bouddhisme Theravâda. Littéralement, le Nirvāna signifie l'extinction de tout désir et donc de toute douleur. C'est aussi la fin du cycle des renaissances qui constitue l'existence ou la sortie du cercle de l'attachement qui conditionne perpétuellement la misère humaine.

5.2.1.1 La Doctrine du Karma

Le Karma réfère aux actes ou actions. Selon l'enseignement du Bouddha, la vie de l'homme est soumise à la loi du Karma : la loi de causalité – croyance selon laquelle tout acte, bon ou mauvais, entraînera des conséquences dans la vie présente ou future. La théorie du Karma est bien exprimée par le proverbe thaï *ทำดีได้ดี /ham dīi, dāi dīi* ; *ทำชั่วได้ชั่ว /ham chūa dāi chūa* se traduisant par « Fais le bien et tu recevras le bien ; fais le mal et tu recevras le mal ».

Admettant la loi du Karma, les Thaïlandais acceptent volontiers les différences, entre richesse et pauvreté, beauté et laideur, bonne santé et mauvaise santé, intelligence et stupidité, etc. De telles différences sont des conséquences bénéfiques ou maléfiques que l'homme subit dans la vie présente. La richesse, la beauté, la bonne santé et l'intelligence sont les fruits des actions de bonne volonté, alors que la pauvreté, la laideur, la mauvaise santé et la stupidité représentent les conséquences de mauvais actes. Par conséquent, on ne doit pas se plaindre de sa situation actuelle, qui n'est que le résultat de ses actes antérieurs.

L'acceptation du concept de la causalité, selon lequel tout phénomène a sa cause et que toute cause produira un effet, crée un caractère spécifique chez les croyants thaïlandais. Ils se contentent de leur condition actuelle, ils ne déplorent pas leur passé et ne craignent pas leur futur. Un bon exemple est donné par Luang Suriyabongs : « *The doctrine of Karma which teaches that good deeds will receive merit and evil deeds demerit, is clearly reflected in the behavior of our people in everyday life. They are easily satisfied with what they earn; they seldom oppose authority. They work for their happiness, rather than for material gain* » (1978 : 68).

En ce sens, tout est déjà défini et rien ne peut le changer. Il est ainsi plus rationnel d'accepter la vie comme elle est et de ne pas se soucier de ce qu'on ne peut pas changer parce que c'est le destin. D'une part, cette réflexion apporte une consolation lors du malheur. Face à la souffrance, les Thaïlandais ont tendance à se résigner sans inquiétude. D'autre part, il semble que ce peuple manque d'enthousiasme pour résoudre les situations conflictuelles du fait que le destin étant inchangeable, il vaut mieux rester indifférent envers ce qui arrive. Ainsi, ces croyances personnelles aident les bouddhistes thaïs à accepter leur place dans la hiérarchie aussi bien dans la vie qu'au travail.

5.2.1.2 La Doctrine d'Anatta

L'Anatta signifie le non-soi. Cette notion a pour but de montrer l'éphémérité, la précarité (anicca) dans le monde et la souffrance de la vie humaine (dukkha). La raison de renoncer à l'Ego vient de l'idée que pour parvenir au Nirvâna, l'homme doit se débarrasser de la croyance en sa personnalité, du 'je suis, je crois et je pense', en d'autres mots, du Moi, car la souffrance – la seule réalité authentique – naît du désir qui n'est qu'une affirmation du Moi. Le Bouddha a dit dans son premier sermon : « *A l'origine de la douleur universelle est la soif d'exister...* »

La théorie de l'éphémérité, selon laquelle tout n'est que temporaire, passager, et que seuls les actes survivent, provient d'une réflexion sur l'imperfection du monde qui entraîne l'intention de se débarrasser de soi (l'impersonnalité). Dans la pratique bouddhiste, cette notion vise la suppression de la souffrance due aux changements qui affectent la vie humaine (naissance, maladie, vieillesse, mort...), c'est-à-dire l'effort de se débarrasser de la soif de vivre et de se libérer du cycle des réincarnations.

Dans la vie quotidienne, on peut mettre une telle conception au service d'un développement moral. Si on reste attentif au non-soi, on peut atteindre une libération du désir, de la vanité et de l'idée de soi. Dans ce sens, on peut se débarrasser de ses attachements et l'on devient désintéressé.

Dans l'interaction avec les autres, on devrait avoir l'esprit ouvert et percevoir les choses selon le principe de cause et d'effet : lorsqu'il y a une cause, il y aura un effet, plutôt que selon ses propres désirs. Les principes suivants sont essentiels à l'application de la Doctrine d'Anatta dans la vie quotidienne :

1. Ne rien faire juste pour son propre bien ou pour satisfaire seulement son envie et ses besoins ;
2. Tout faire pour diminuer sa propre importance ;
3. Ne pas placer ses propres idées au-dessus des points de vue des autres.

De ce fait, les bouddhistes ne mettent jamais en question les souffrances qu'ils subissent à présent et ne mettent pas non plus publiquement en évidence leurs désirs. Ils supportent avec courage les malheurs qui leur arrivent et se satisfont de leur condition présente. D'un côté, ce caractère constitue l'aptitude à tout comprendre et à accepter sans amertume. De l'autre, ce trait culturel semble manifester une absence d'émotion, de réaction devant certains phénomènes aux yeux des non-bouddhistes.

5.2.2 Aspects pratiques des préceptes du bouddhisme dans la vie quotidienne thaïlandaise

Pour autant, la Thaïlande n'est pas restée à l'écart de l'influence occidentale. Comme d'autres pays asiatiques, elle a souffert et profité de ses contacts avec l'étranger, mais

l'esprit sans cesse mouvant de la culture thaïlandaise est demeuré le plus fort, même au sein de la vie citadine moderne.

Les concepts principaux issus de l'enseignement du Bouddha exposés ci-dessus permettent de connaître les attitudes de base des Thaïlandais vis-à-vis de la vie. L'importance que les fidèles bouddhistes accordent à certains actes physiques et mentaux au fil du cycle des existences se traduit par des comportements et par des modes de relations sociales, culturelles et institutionnelles.

Le bouddhisme représentant à la fois une religion et une philosophie de la vie, les préceptes du Bouddha fournissent non seulement la base morale du chemin sacré menant à la délivrance de la souffrance humaine mais aussi des clefs philosophiques qui peuvent s'appliquer comme règles de conduite morale dans la pratique quotidienne. On pourrait dire que le bouddhisme est une philosophie du bonheur. Ceci explique les sourires qu'on verra très souvent sur les lèvres des Thaïlandais. D'ailleurs tous les Bouddhas thaïs arborent un sourire et une tranquille douceur. Suriyabongs souligne l'influence considérable du bouddhisme : « *Buddhism is deeply rooted in the hearts of our people. The centuries-old practice of its teachings has moulded our national characters into a quiet, peace-loving and good-hearted, people, living happily in the true spirit of Metta Karuna (kindness and compassion). It is this spirit of Metta, which gives the Thai a ready smile. People will go miles out of their way to help a stranger. Wherever he goes, he will find wholehearted hospitality from rich and poor alike* » (1978 : 68). Le charme qui a permis à la Thaïlande d'être appelée 'Terre des sourires' (*Land of Smiles*) provient sans aucun doute de l'influence du bouddhisme sur son peuple.

On pourrait dire de même que le bouddhisme est une philosophie de la liberté. « Libre » en ce sens que seul l'homme qui sait et comprend est vraiment libre. Son destin est entre ses mains et son salut ne dépend que de lui puisqu'il résulte de ses actes. Et seul l'homme peut parvenir à la délivrance à condition de suivre la voie recommandée par le Bouddha. On ne prie jamais un Etre suprême, le Ciel ou Dieu, car ceux-ci ne jouent aucun rôle dans le destin. D'ailleurs, le Bouddha a proclamé l'égalité de tous les hommes. « *The Buddhist Way of life is open to all regardless of caste, sex and race. People are to be judged by action or character, by what they think and do, not by birth or color* » (Phra Rajavaramuni 1990 : 8). Cette philosophie exerce une influence plus ou moins grande sur les conduites des Thaïlandais : des hommes libres. Les habitants de la Thaïlande actuelle sont les descendants de quatre grandes migrations : celles des Mônes-khmers, des Tibto-birmans et des Sino-thaïs venues des régions tibétaines, de l'Asie centrale et celle des Malais venus du Sud. Cette véritable mosaïque ethnique composée de divers modèles culturels et religieux n'empêche pas les Thaïlandais qui n'ont pas tous les mêmes coutumes d'avoir en commun le sentiment d'appartenir à la même terre : 'Thaïlande' ou 'terre des hommes libres'. Leur génie syncrétique a su assimiler les apports culturels de ces différentes sources pour les fondre dans une culture originale et souriante.

De ce fait, nous pouvons dire que le bouddhisme pénètre dans tous les aspects de la vie thaïe, à tous les niveaux de la société, depuis des siècles. Le bouddhisme est vital pour les Thaïlandais car il forme une partie actuelle de leur vie quotidienne. Il exerce une influence profonde sur leurs arts, leurs traditions, leur éducation et leur caractère. Il a modulé leur manière de penser et d'agir. Un bon exemple provient du 'Sentier du Milieu', noyau de la doctrine bouddhiste qui garde les Thaïlandais sur un chemin entre les extrêmes de la vie. L'adhésion au concept du 'Sentier du Milieu' a aidé à la résolution des problèmes des Thaïlandais et reflète très bien l'influence du bouddhisme en Thaïlande. De même, il faut reconnaître que la société thaïe supporte plutôt bien les chocs, soutenue par les valeurs traditionnelles qui incitent à la modération, à la patience, à l'humilité. De tels comportements nationaux ont été également précisés par Prem Tinsulanonda, ex-premier ministre de Thaïlande dans son discours intitulé 'The 21st Century : The Rise of Asia' le 26 novembre 1996 : « *In the past five decades, Thailand has confronted numerous problems, from poverty, political instability, weak democratic governments, dishonesty of public figures, to the communist threat. Nonetheless, Thailand has cut through those obstacles and dealt with the problems with a certain degree of success. Adherence to the middle way of moderation, perseverance, tolerance of differences and adaptation has been its strength.* » La philosophie bouddhiste devient une partie intégrante de la vie thaïe. Cette identité nationale, toujours évidente, est très profitable dans les moments difficiles. Un atout important du peuple thaï face à la modernisation, ou plus récemment à la crise économique asiatique, est sa souplesse et sa capacité d'adaptation. A ce propos, Guy Maillet, représentant d'Aérospatiale à Bangkok, salue l'attitude des habitants du royaume⁸⁴ : « La

⁸⁴ Entretien avec François Tourane, reporter du magazine *Gavroche* (mai 1998).

force de la Thaïlande, ce sont les Thaïlandais. Ils ont une capacité étonnante à traverser la crise, à faire le dos rond en attendant des jours meilleurs ».

5.3 Les comportements bouddhiques des Thaïlandais

Les grands concepts bouddhiques tels que mérites, péchés et actes se transforment en discipline morale et constituent une pratique quotidienne dans la communauté thaïe : faire le Bien, éviter le Mal et garder la pureté de l'âme. Ces trois principes éthiques déterminent les obligations morales qui règlent la conduite d'un bouddhiste pour qu'il porte son attention sur les bonnes actions à effectuer et qu'il évite les mauvaises.

5.3.1 Les quatre états de l'âme sublime (le Brahmavihara)

Un des principes de base de la société thaïe est d'éviter les conflits ouverts et les émotions extrêmes. Les relations avec les autres doivent se dérouler paisiblement et agréablement. Les Thaïlandais détestent la violence et sont très gênés par tout acte qui pourrait nuire à autrui. La suppression de l'agressivité se manifeste sous forme de sourire, d'absence de mécontentement et de dispute, de maîtrise de sa colère et de compromis. Ces comportements se basent sur quatre vertus :

1. Metta (affection) : aimer les autres comme on s'aime soi-même ;
2. Karuna (compassion) : partager la souffrance, la difficulté et l'affliction des autres ;
3. Mudita (joie) : apprécier le bonheur, le succès et le bien-être des autres ;
4. Upekkha (équanimité) : maîtriser ses émotions dans toutes les vicissitudes.

La volonté de maintenir de bonnes relations avec autrui rend les Thaïlandais réservés, indulgents, polis, modestes et accueillants. On leur enseigne à penser aux autres avant de penser à eux-mêmes. Le désintéressement radical de soi entraîne l'hospitalité, la fraternité. L'idée de base est que, si l'on accorde plus d'importance à autrui qu'à soi-même, on pourra éviter des relations conflictuelles avec autrui. La quatrième vertu met l'accent sur la capacité de rester serein malgré des tribulations ou en dépit de bonheurs suprêmes ce qui exige des qualités d'endurance, de patience et de modestie. Ce précepte paraît logique dans la mesure où, lorsque l'on est mécontent de l'autre, on ne montre pas sa colère pour éviter d'agir sur autrui ; de même, quand on est heureux de son propre succès, on s'abstient de manifester son plaisir afin de ne pas rendre l'autre jaloux. Tout cela vise la paix dans la société. L'extrait suivant résume bien ces caractéristiques :

« By training the mind to curb human passion, greed, anger, and ill-will, they become more forgiving, more tolerant towards their fellow men, and more merciful towards all creatures. Thus the life of every sentient being, not of man alone, is respected by our people, the feeling of a fellow, his view, his ways of living, religious or not, are generally respected by all. No Thai Buddhist would despise or show indignation towards a fellow who does not agree with his point of view. Tolerance, respect for his fellow men, is the keynote of our Thai character » (Suriyabongs 1978 : 69).

Selon leurs propres termes, les bouddhistes autour du monde ont appris à regarder les choses telles qu'elles sont vraiment. Quand ils voient des points négatifs, ils sont encouragés à voir également des côtés positifs. On peut considérer cette conduite, d'une part, comme une volonté de communion, de partage de l'opinion de l'autre. Toutefois, de telles façons d'agir pourraient être tenues pour une tentative d'évasion, et les Thaïlandais semblent en effet manquer de confiance en soi pour se défendre, pour se confronter à leurs problèmes.

5.3.2 Les quatre bases de la Réussite (l'Iddhipada Quatre)

Le Bouddha a prêché des normes relatives au travail :

1. Chanda : être satisfait de ce que l'on a ;
2. Viriya : travailler avec persévérance ;
3. Citta : se concentrer sur un travail déterminé ;
4. Vimansa : considérer ce que l'on fait avec attention.

L'Iddhipada Quatre marque fortement la mentalité thaïe et la vie quotidienne et professionnelle des Thaïlandais : pour être sur le chemin de la réussite, il faut d'abord prendre plaisir à exercer un travail (Chanda). L'acteur du travail ne doit pas renoncer à ses efforts avant que son but soit atteint (Viriya). Travailler sans relâche ne s'effectue que par la constance de l'esprit (Citta). Et finalement, il faut examiner le projet en cours de réalisation avec un raisonnement juste (Vimansa). C'est à partir de soi-même et par soi-même que l'homme assurera son succès. Il s'agit du principe du recours à soi-même.

Dans la pratique quotidienne, l'application des quatre principes de la Réussite du Bouddha a apporté au mode de vie thaïlandais la modestie et la joie de vivre. Ce peuple a

tendance à tout faire avec amusement et divertissement. Le plaisir semble influencer pratiquement tous les aspects de la vie. Malgré la croyance populaire où la vie n'offre que de la souffrance selon la première noble vérité, les Thaïlandais ne prennent la vie que du bon côté. La vie joyeuse a pour but unique de diminuer la douleur humaine. Ces croyants sont donc gais, souriants et contents d'eux. Ils aiment travailler en groupe parce que c'est plus amusant que de travailler tout seul.

Le fait que les Thaïlandais aiment se trouver en bonne compagnie et non pas seuls, qu'ils ne sont pas individualistes mais plutôt grégaires, qu'ils mêlent l'amitié à la profession, qu'ils travaillent d'une manière légère et agréable reflète un goût marqué pour l'amusement. Cela ne signifie pas que la vie est dénuée de tensions ou que le travail est exécuté sans problèmes. Au contraire, les Thaïlandais acceptent que la vie est dure, mais si l'on veut atteindre un but déterminé, il faut le faire avec plaisir.

Le plaisir de vivre à la thaïe révèle quelques traits de caractères dominants de ce peuple tels que le refus des conflits face à face, de la critique, de l'agressivité, de la violence. Ces traits risquent d'être interprétés par les étrangers comme un refus de faire face aux réalités douloureuses, un manque de sérieux dans l'exécution de tâches. En fait pour les Thaïlandais, la joie de vivre est simplement un outil pour rendre la vie plus agréable, moins pénible.

5.3.3 Les quatre principes de la vie sociale (le Sanghavatthu)

Comme les Thaïlandais sont attirés par la paix autant que par la joie de vivre, ils n'hésitent pas à suivre les quatre principes suivants pour vivre avec les autres joyeusement et paisiblement :

1. Dana : faire preuve de charité envers son prochain ;
2. Piya vajja : avoir des paroles aimables ;
3. Atthacariya : avoir un caractère obligeant ;
4. Samanattata : avoir une aptitude à l'adaptation.

En bref, il s'agit de la façon d'aider autrui par des contributions d'argent, de matériaux ou de connaissances ; par la parole, des actions physiques ; par un soutien pour faire face et résoudre des problèmes. Le Bouddha a insisté sur l'importance du non-soi. Le Sanghavatthu est une des doctrines dans laquelle le concept d'impersonnalité occupe une place primordiale. Les trois premières règles mettent en évidence l'amour et la compassion envers les autres. Le dernier principe moral vise la capacité de s'adapter non seulement à n'importe quelle situation mais aussi à n'importe quel type de personne.

Admettant ce code moral, les Thaïlandais ont peur d'agir sur autrui. Ils ont peur de la critique, de la confrontation face à face, de l'affirmation de la vérité si cette dernière risque d'attrister ou de déranger autrui. Dire des choses négatives vis-à-vis des autres est un péché verbal. Ne pas relever les erreurs de quelqu'un ou ne pas le critiquer devant les autres sont des tactiques pour ne pas dominer les autres et ne pas se montrer supérieur à eux.

Contrairement à ce que certains étrangers peuvent penser, ces concepts de comportement ne rendent pas le Thaïlandais docile et soumis mais facilitent la vie collective, le préparent à s'adapter avec aisance à un milieu inhabituel et à accepter des habitudes différentes des siennes.

5.3.4 Les six directions de relation sociale (Disa)

Le Bouddha a comparé les gens de la société qui nous entourent, avec qui nous sommes obligés d'entrer en relation de diverses façons selon le statut de leur relation avec nous, aux *six directions*, en ce sens que les gens sont comme les directions différentes dans l'espace autour de nous :

1. Puratthima – disa (direction en avant) : ceux qui viennent en avant, c'est-à-dire les parents.

Un successeur de la famille, en plus d'être l'héritier de la richesse et du nom de la famille, doit aussi assumer les devoirs variés et adopter certaines qualités vertueuses relatives à la garde du lignage.

- A) Cimentant des relations avec ses parents, un enfant devrait les honorer des manières suivantes :

- a) Ayant été élevé par eux, je vais m'occuper d'eux en retour ;
- b) Je vais les aider à faire leur travail ;
- c) Je vais maintenir l'honneur et perpétuer les traditions de ma famille ;
- d) Je vais me rendre digne de mon héritage ;
- e) Quand ils seront décédés, j'accomplirai des actes méritoires et leur en dédierai les mérites.

Un chef de famille, en plus de savoir comment gagner sa vie, garder la prospérité et maintenir la longévité de la famille, doit se conformer à certains principes concernant les responsabilités envers sa famille.

B) Il se comporte selon les principes de conduite pour les parents :

- a) Il met son enfant en garde contre le mal ;
- b) Il nourrit et éduque son enfant ;
- c) Il fournit une instruction à son enfant ;
- d) Il s'occupe de son mariage avec une femme appropriée ;
- e) Il lui transmet son héritage en temps voulu.

2. Dakkhana – disa (direction à droite) : ceux qui sont dignes de respect, c'est-à-dire les enseignants.

Pour celui qui apprend, élève, étudiant ou chercheur, les quatre voies de Réussite (Iddhipada) sont complétées par d'autres principes et pratiques.

A) Il doit par exemple honorer 'l'allumeur de réverbères' dans sa relation avec l'enseignant, l'élève doit exprimer son respect :

- a) Il se lève pour le recevoir et lui montre du respect ;
- b) Il s'approche de lui pour s'occuper et être à son service, pour questionner et recevoir les conseils de sa part ;
- c) Il montre un vif désir d'apprendre ;
- d) Il le sert et fait des commissions pour lui ;
- e) Il apprend avec respect et attention et considère une tâche d'apprentissage comme une tâche importante.

B) Accomplissant leurs responsabilités à l'égard de leurs élèves, les enseignants se conduisent pour les aider :

- a) Ils leur apprennent à être propres ;
- b) Ils enseignent de façon à ce que les élèves comprennent et assimilent les connaissances ;
- c) Ils leur transmettent complètement toutes sortes de connaissances ;
- d) Ils les encouragent et les louent de leur bonté et de leurs talents ;
- e) Ils enseignent de manière à ce que les élèves soient capables de manipuler leurs connaissances pour mener la vie et pour vivre dans l'aisance.

3. Pacchima – disa (direction en arrière) : ceux qui viennent en arrière, c'est-à-dire les femme et enfants.

Pour être partenaires dans la vie, de bons époux et bonnes épouses devraient avoir non seulement une vie sexuelle plaisante, mais aussi posséder les qualités qui garantissent leur compatibilité et constituent une base solide pour un mariage durable. Le couple se partage les responsabilités, ils s'aident et se servent l'un l'autre.

A) Le mari devrait servir sa femme en :

- a) l'honorant conformément à son statut de femme ;
- b) ne la méprisant pas ;
- c) ne commettant pas d'adultère ;
- d) lui donnant plein pouvoir dans la direction de la maison ;
- e) lui offrant occasionnellement des cadeaux, ornements et habits.

B) La femme honore son mari en :

- a) mettant de l'ordre dans la maison ;
- b) étant accueillante et serviable envers les amis et les parents, à elle et à lui ;
- c) lui étant fidèle ;
- d) sauvegardant les biens acquis ;
- e) faisant ses travaux avec zèle.

4. Uttara – disa (direction à gauche) : ceux qui sont à côté, c'est-à-dire les amis et compagnons.

Notre relation avec des amis est importante, ayant une grande influence sur notre avancement ou notre régression dans la vie. Ainsi, nous devons faire attention à la façon dont nous devons et ne devons pas nous conduire avec nos amis. Par leur amitié réciproque, les amis devraient se supporter l'un l'autre.

A) On devrait traiter ses amis en :

- a) partageant avec eux ;
- b) leur parlant avec bienveillance ;
- c) les aidant et en agissant pour leur bien-être ;
- d) étant présent pendant leurs hauts et leurs bas ;

e) étant fidèle et sincère.

B) Quant aux amis,

- a) Ils protègent l'ami quand il est imprudent ;
- b) Ils surveillent sa propriété quand il ne se tient pas sur ses gardes ;
- c) Ils sont un refuge en cas de danger ;
- d) Ils ne l'abandonnent pas en cas de besoin ;
- e) Ils respectent ses parents et les autres membres de sa famille.

5. Hetthima – disa (direction plus bas) : ceux qui supportent, c'est-à-dire les domestiques et la main-d'œuvre.

Les gens qui travaillent ensemble en qualité d'employé et d'employeur devraient entretenir des rapports suivant leurs fonctions, pour que de bonnes relations soient maintenues et que le travail se poursuive en douceur.

A) Le maître devrait soutenir ses domestiques et employés en :

- a) leur assignant une tâche en fonction de leurs forces, sexe, âge et talents ;
- b) payant leurs gages proportionnellement à leur travail et adéquatement pour gagner leur vie ;
- c) leur fournissant des avantages divers, tels que des soins médicaux ;
- d) leur faisant partager une portion de n'importe quel profit spécial qui serait survenu ;
- e) leur accorder des jours de congé et du temps de repos.

B) L'employé aide son employeur en :

- a) commençant à travailler avant lui ;
- b) arrêtant de travailler après lui ;
- c) prenant seulement ce qui lui est donné par son employeur ;
- d) exerçant bien son travail et en cherchant des façons de le faire mieux ;
- e) ne vantant que la bonne réputation de son employeur et des affaires de ce dernier.

6. Uparima – disa (direction du haut) : ceux qui sont plus haut en vertu, c'est-à-dire les moines.

A) En soutenant les moines, le laïc témoigne de ses rapports avec sa religion :

- a) agir envers le moine avec bienveillance ;
- b) lui parler avec bienveillance ;
- c) penser à lui avec bienveillance ;
- d) l'accueillir avec bonne volonté ;
- e) lui fournir les quatre choses nécessaires (nourriture, robes, abri et médicaments).

Les moines (Sangha) de la religion bouddhiste ont la responsabilité d'apprendre, de pratiquer et d'enseigner le Dhamma, et de ce fait de perpétuer la religion. Les moines ont nombre de règles de conduite à observer. Ici ne sont mentionnées que certaines de leurs responsabilités en relation avec des laïcs.

B) Pour aider un laïc, le moine se comporte des manières suivantes :

- a) l'empêcher de jouir du Mal ;
- b) l'encourager à faire le Bien ;
- c) l'aider avec bonne volonté ;
- d) lui permettre d'entendre ce qu'il n'a jamais entendu ;
- e) lui expliquer et lui clarifier ce qu'il a appris ;
- f) lui montrer le chemin du paradis, lui enseigner le chemin du bonheur et de la prospérité.

La doctrine bouddhique des *six directions* donne des conseils sur les comportements en s'appuyant sur des vérités intemporelles – le bonheur positif créé par la compassion, les relations sages – et vise à l'objectif final de la liberté spirituelle : vivre dans le monde et encore au-dessus du monde.

Quand les rôles et les activités se basent plus sur la compassion que sur l'exploitation, on trouvera qu'en fait on peut se mettre dans une situation assez confortable pour exercer ces activités d'une manière soulagée, sans pression. Le principe de compassion aide à simplifier et à harmoniser sa vie. Comparons, par exemple, la tendance moderne à considérer tous les aspects de la vie comme une lutte entre des intérêts personnels conflictuels – les chefs contre les travailleurs, les enfants contre les parents, les élèves contre les enseignants ou même les femmes contre les hommes ou les maris – aux principes simples des *six directions*. Cette doctrine met le bien-être au premier rang, avant la puissance ou la richesse, et envisage la société comme un milieu dans lequel tous les hommes obtiennent une opportunité égale pour maximiser leur

développement de soi, leur bien-être et leur bonheur, et non pas comme un champ de bataille où l'on lutte pour la puissance ou pour une richesse matérielle tenue pour le but de la vie.

Les enseignements des *six directions* ont pour objectif primordial de faciliter les contacts humains. Ils mettent en lumière les principes intemporels : amour, amitié, compassion, bienveillance, harmonie, coopération et sagesse, et encouragent les hommes à les mettre en pratique. Dans la vie, chaque personne assume plusieurs rôles et chaque rôle possède son propre code de politesse, ses propres rituels de contact, de communication et de coopération. En fait, ces règles sociales fondamentales visent non simplement le succès, mais aussi une vie de bonheur.

5.4 Les piliers jumeaux de la société thaïe

« En Thaïlande on ne vit pas avec des réalités. On vit avec des sentiments. »

K.N.S.K

L'étude des principes du bouddhisme donne des indications précieuses sur la formation morale des bouddhistes thaïlandais. Les comportements culturels des Thaïlandais sont marqués par le désir profond de maintenir des relations paisibles avec les autres. Le désir de faire le Bien et d'éviter le Mal installe solidement dans leur cœur une valeur religieuse positive. Eviter les émotions extrêmes et pardonner les fautes d'autrui sont des attitudes que concrétisent deux expressions clés : *Maï pen raï* (ไม่เป็นไร) et *Tchāi yen yen* (ใจเย็นเย็น).

5.4.1 *Maï pen raï* (ça ne fait rien, tant pis, c'est O.K., cela n'a pas d'importance, pas du tout, pas de problème)

Dans une situation difficile ou urgente, il s'agit de comprendre la façon d'examiner les événements d'un point de vue thaï, point de vue qui peut se révéler pratique dans bien des cas mais qui peut aller à l'encontre de concepts occidentaux.

L'expression très courante dans la langue populaire *Maï pen raï* sert dans toutes les circonstances, d'un côté pour apaiser des situations conflictuelles : « ce n'est rien, ça ne fait rien, ce n'est pas grave », et de l'autre pour consoler la personne concernée, l'encourager et lui faire oublier les frustrations : « on ne peut rien faire à ce qui est déjà arrivé, rien n'est grave, ne vous en faites pas ! ». Dans une situation très difficile où un homme vient de perdre sa fiancée, un Thaï dira « rien n'est grave, ne sois pas frustré » et non pas « je sais ce que vous devez ressentir ». Très significative de la philosophie de la vie quotidienne des Thaïlandais, ces mots visent à faire oublier les soucis et la souffrance ; ils mettent les personnes qui se disputent sur un chemin entre des extrêmes – *le Sentier du Milieu*. Ils ont un effet très apaisant, libèrent des préoccupations et font envisager l'avenir. Effacer d'éventuelles rancunes et les événements désagréables ne veut pas dire renoncer aux réalités douloureuses mais les regarder avec courage et compréhension.

L'énoncé *Maï pen raï* est entendu beaucoup plus souvent que ses équivalents occidentaux, ce qui reflète la diffusion de la philosophie bouddhiste. Pour une mentalité occidentale assez rigide, *Maï pen raï* semble irritant, un peu exaspérant. Dans certaines situations, cette expression provoque une impression de laisser-aller, d'indifférence vis-à-vis des conflits. « Ce n'est pas grave » traduit la mentalité thaïe, selon laquelle on console son semblable de sa douleur et on lui pardonne sa maladresse, sa méconnaissance.

5.4.2 *Tchāi yen yen* (doucement, calmez-vous, maîtrisez-vous)

Conserver son calme, essayer de comprendre la peine de ses semblables et d'apaiser leur culpabilité ou leur embarras fait partie de l'étiquette sociale classique du Royaume. Le peuple thaï manifeste rarement sa colère ou ses émotions ; ces sentiments ne font rien avancer.

Tchāi yen, qui se traduit littéralement par 'cœur froid', signifie la maîtrise de soi. C'est une question de dignité humaine : celui qui garde son calme gagne le respect de tous. *Tchāi yen* est lié au sang-froid français. Le sang-froid représente une réaction plutôt rare dans une nation où les citoyens considèrent le conflit comme un débat, la confrontation comme une vertu. « Un mousquetaire français pouvait se battre en duel, tuer son ennemi et conserver son sang-froid. Pour un Thaï, la violence dénote 'un cœur chaud', avec lequel il ne peut pas combattre l'ennemi et garder son calme » (Cooper 1996 : 114). *Tchāi yen* est plutôt le désir conscient d'éviter un désagrément potentiel. C'est une consolation de soi pour surmonter la colère, le mécontentement, l'impatience et les tentations d'agression. *Tchāi yen* désigne le désir de rester en paix avec autrui malgré la colère, le mécontentement et l'inquiétude. C'est un élément essentiel de l'ambiance décontractée qui règne dans la société thaïe : le refus de s'enervier pour ce qui est simplement passager, la tendance à accepter les difficultés avec détachement, la préférence donnée au rire plutôt qu'aux lamentations.

Le peuple apprend à se relaxer dans les moments d'adversité et de déception. En ce sens, la règle cardinale : savoir maîtriser ses émotions, garder son calme constitue la base de l'harmonie sociale.

En bref, Maï pen raï et Tchaï yen reflètent un principe de base de la société thaïe, à savoir que toute relation doit se dérouler dans des conditions plaisantes et paisibles. Maintenir un conflit ouvert implique l'intention de rompre un lien amical avec autrui. Pour participer à la vie collective, il convient d'avoir l'esprit modéré, de maîtriser ses frustrations individuelles et de se soucier des attentes des autres.

5.5 Principes de relations sociales

Depuis l'enfance, le Thaïlandais est élevé de manière à accepter un code social basé sur le respect de ses supérieurs, parents, professeurs et aînés. Dans une relation familiale ou sociale, l'accent est mis sur la dimension verticale (distance) : inégalité, respect, obligation, protection autant qu'horizontale (proximité) : déférence, évitement des conflits ou désir de plaire aux autres. Les relations inégales entre deux personnes se basent sur des obligations mutuelles et complémentaires. Le jeune doit au plus âgé du respect et de l'obéissance. L'aîné doit au plus jeune de la protection et de la considération.

✦ Règles de respect, principe de fonctionnement social

Toute la société thaïe est divisée entre un grand peuple et un petit peuple. Il y a toujours quelqu'un qui est placé plus haut et quelqu'un qui est placé plus bas. Les règles pour traiter avec un grand homme sont assez simples : rester derrière lui en marchant, se situer physiquement plus bas que lui, ne lui parler qu'à condition d'y être invité, ne jamais le contredire, répondre plutôt que de questionner, etc.

Les valeurs décrites ci-dessous sont révélatrices des traits culturels des relations dans la société thaïe. Elles expriment un aspect de la mentalité thaïe, l'attitude de respect dans la hiérarchie sociale d'un inférieur vis-à-vis d'un supérieur, et parmi les égaux.

5.5.1 Kreng tchaï

Kreng tchaï (เกรงใจ) représente un élément fondamental et unique de la civilisation thaïlandaise. Dans cette société où la relation des interactants parent-enfant, enseignant-élève, aîné-jeune, supérieur-subalterne, patron-client est cruciale, Kreng tchaï désigne une attitude de politesse et une façon d'exprimer son attention, sa considération, son obéissance et son respect pour quelqu'un d'un rang plus élevé dans la stratification sociale ou l'âge. Linguistiquement, le mot est un composé de deux mots : kreng (être intimidé par, craindre) et tchaï (cœur). Il désigne la considération que l'on a pour quelqu'un et la crainte du dérangement. Pour le dire autrement, il s'agit d'une répugnance extrême à abuser de la gentillesse de quelqu'un ou à le vexer par une critique, un défi ou une confrontation. Ce concept qui n'existe pas dans la culture occidentale est utilisé par les Thaïlandais pour garder une relation plaisante et coopérative, et explique pour beaucoup la politesse, la courtoisie, l'humilité et surtout la modestie rencontrées dans cette société.

Nous analyserons le fonctionnement du concept de Kreng tchaï sous la forme de certains comportements verbaux et gestuels.

□ Kreng tchaï implique 'on a peur de déranger les autres'

✦ Refus ➔ Peur de déranger

« Cette histoire m'est arrivée lors d'une interaction avec un Français. Je suis allée à la bibliothèque du BCLE où j'ai fait la connaissance d'un stagiaire français vivant à Bangkok depuis une année. Ce jour-là, il y avait une fête d'adieu en l'honneur de son ami qui quittait la Thaïlande le lendemain. Ce Français m'a invitée à cette fête malgré que nous nous connaissions très mal. J'ai refusé à plusieurs reprises en disant que je ne connaissais même pas son ami. Il m'a convaincue d'y participer en tant que son invitée. Il a dit 'viens, ne sois pas timide, nous sommes tous amis'. En fait, je n'éprouvais pas de la timidité mais de la gêne en pensant que j'allais les déranger, alors j'ai maintenu mon refus. Pourtant, nous avions une amie en commun, elle travaillait avec lui. Elle a aussi été invitée à ce déjeuner. C'est elle qui m'a fait changer d'avis. Je suis allée finalement à la fête. J'ai entendu ce Français dire à une amie commune que j'étais très timide et qu'il avait dû me demander plusieurs fois avant que j'accepte de venir. » Ce malentendu provient du fait que ce Français ne connaissait pas l'art de la politesse tel qu'il est pratiqué en Thaïlande. La négation ne signifie pas la timidité mais l'humilité.

❑ **Kreng tchai** signifie 'on ne veut pas s'imposer aux autres'

❖ Compliments → Se contenir

De même, la tendance à refuser les compliments pose un problème pour certains étrangers, qui trouvent les Thaïlandais trop modestes. En fait, la flatterie est un des aspects les plus plaisants d'une petite conversation thaïe. Devant les autres, les Thaïlandais ne cherchent pas à briller de manière à se faire valoir. Vis-à-vis d'autrui, on essaie de s'effacer en ne se faisant pas remarquer, en diminuant ses propres mérites ou en gardant l'ego dans certaines limites. On fait des efforts pour ne pas s'imposer aux autres et on reste toujours modéré dans les rapports sociaux.

Un patron français a demandé à sa secrétaire : *Est-ce que les Thaïlandais n'aiment pas quand on les loue en leur présence ? Ils ont toujours refusé mes compliments.* Son observation n'est pas totalement exacte parce que les Thaïlandais sont en fait friands de flatterie mais de façon discrète. Le mot « merci » ne suffit pas à répondre à un compliment. Ils saisissent au contraire une admiration en répondant « non, c'est pas ça ; vous êtes trop gentil de dire ça, mais ce n'est pas vrai ; en fait, c'est vous qui êtes meilleur ; vous parlez trop bien, je n'ose pas accepter votre compliment, etc. », afin de ne pas gonfler leur ego.

Dans leurs relations avec les Français, les Thaïlandais doivent eux aussi tenir compte de la mentalité de ceux-ci. L'homme français a pour habitude de faire des compliments, en particulier aux femmes au sujet de leur élégance, de leur beauté, de leurs habits. Une femme thaïe a raconté qu'au moins un collègue français la complimentait chaque jour sur ses vêtements. Au début, elle a pris ces compliments comme très positifs, sincères. Elle s'est crue jolie, bien habillée. Plus tard, elle a commencé à mieux comprendre le « savoir-parler » français. Un Français a résumé cette idée de la façon suivante : « *si vous êtes un homme, vous êtes maître dans l'art de complimenter les femmes. Si vous êtes une femme, vous avez appris à vous sentir flattée* ».

❑ **Kreng tchai** signifie 'on ne veut pas faire perdre la face aux autres'

'Perdre la face', dans le sens d'être humilié, est une expression empruntée à la langue chinoise. David Yau-Fai Ho, sociologue à Hong Kong, définit ce mot comme suit : « *Face is lost when the individual, either through his action or that of people closely related to him, fails to meet essential requirements placed upon him by virtue of the social position he occupies* » (Hofstede 1991 : 61).

La 'face', partie antérieure de la tête, désigne au fond la prise en compte de la place sociale d'une personne et de sa valeur digne d'estime. Le maintien de la face de tout le monde au sens de dignité, de respect de soi et de prestige favorise l'harmonie sociale. Dans la tradition chinoise, perdre la dignité de soi équivaut à perdre ses yeux, son nez et sa bouche. Montrer du respect à quelqu'un est dit 'donner la face'. Ce concept de face, selon lequel les relations sociales devraient fonctionner de façon que la face de tout le monde soit respectée, constitue significativement un principe relationnel de base en Thaïlande.

Chaque interaction est un lieu où des rapports sociaux sont établis. Et à chaque interaction, la face de chaque participant est remise en cause. Kerbrat-Orecchioni (1989 : 156) définit la 'face' comme *l'ensemble des images valorisantes que l'on entre, dans l'interaction, de construire de soi-même et d'imposer aux autres – et à soi-même*. Il est donc nécessaire, pour préserver l'ordre social, de tenir compte des procédures culturelles dont la fonction consiste à sauvegarder les images en circulation, de préserver la face de soi et de sauvegarder la bonne figure des personnes concernées.

Nous retrouvons ici la position d'Erving Goffman, pour qui la face est diffusée dans le flux des événements de la rencontre. Il définit la face comme « *la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier* » (1974 : 9). Pour l'auteur, la face est une image de soi. Cet élément rituel que l'individu porte en entrant en contact avec les autres est partageable, dans la mesure où l'image de lui-même entre en jeu lors de chaque rencontre. L'individu se sent assuré si sa propre image reste bonne aux yeux d'autrui. Mais lorsque sa valeur sociale est mise en cause, c'est-à-dire qu'il voit sa face menacée, il se sent blessé, honteux, humilié. Le souci de *garder, sauver, donner* la face pousse l'individu à faire des efforts pour donner aux autres l'impression qu'il ne perd pas la face. L'auteur explique que la face sociale d'une personne, son bien le plus précieux et son refuge le plus plaisant, est un prêt que lui consent la société. En tant que membre d'un groupe, la personne est censée faire preuve de considération. Sa réputation sociale ne dépend pas seulement du fait de garder soi-même la face, mais aussi de ne pas faire perdre la face aux autres. On attend de lui qu'il ne soit pas blessé par autrui et qu'il fasse son possible pour ne pas heurter les

sentiments d'autres membres non plus. Les *bonnes manières* ont donc pour but de combiner les règles d'amour-propre et de considération. Pour y arriver, les participants sont supposés ne pas violer les règles d'interaction en se conduisant *proprement*, c'est-à-dire de façon à garder leur propre face comme celle des autres.

Le moyen de sauver la face ou de valoriser celle de l'autre consiste ainsi à éviter les actions susceptibles de mettre en danger la face de tous. Le répertoire comportemental ou savoir-faire, à savoir éviter les critiques dures, les remarques désobligeantes, les reproches marqués, les injures, les insultes, etc., quand on circule socialement dans les chemins des autres, permet de neutraliser certaines menaces.

❖ Commentaires → Perdre la face

Les Français aiment-ils poser des questions ? Citons un guide thaï : « *pourquoi certains moines fument-ils des cigarettes ? Vous dites que l'homme et la femme ne se touchent pas en public mais pourquoi ce couple se tient-il la main dans la rue ? Les voitures en Thaïlande coûtent cher, mais pourquoi y en a-t-il autant ? Etant très patriotes, les Français ne critiquent jamais la France et son peuple face à des étrangers ; et nous nous privons aussi de tels sujets de discussion sur notre pays. Quand nous leur posons des questions sur leur pays, ils essayent de faire la revue de presse sur leur chère patrie. Mais nous savons déjà bien que la France est un pays riche d'une grande culture. Ils adorent parler du bon côté de leur cher pays et s'amuse à critiquer nos habitudes ainsi que notre société. Leurs sujets de conversation favoris sont : les femmes thaïlandaises, les croyances surnaturelles, les attitudes spirituelles, les repas exotiques qu'ils trouvent bizarres, immangeables.* »

La conversation thaï évite normalement les sujets graves, trop analytiques, pleins d'effervescence critique ou revendicatifs. Mentionner des choses qui peuvent faire perdre la face à l'allocutaire est l'action la plus difficile à supporter pour un Thaïlandais, car une parole désagréable est comme une insulte. Ce principe concerne aussi bien le locuteur que l'interlocuteur : « *Désirant sauver la face d'autrui, on doit éviter de perdre la sienne, et cherchant à sauver sa face on doit se garder de la faire perdre aux autres* » (Goffman 1974 : 14). Les conversations doivent, pour cette raison, être légères, distrayantes, plaisantes pour l'un et pour l'autre. L'expression de commentaires qui risquent de produire des désaccords est à éviter à tout prix. De même, l'agressivité verbale comme la violence physique sont malséantes. La critique est perçue comme une insulte verbale. « *Si la critique vient d'autrui, elle sera plus mal tolérée : la menace de face est plus violente lorsqu'elle émane d'autrui, incitant alors la victime à 'réagir', et à adopter un comportement d'auto-défense* » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 233). Les Thaïlandais sont d'avis que toute vérité n'est pas bonne à dire : il ne faut pas dire tout ce qu'on pense et même parfois dire ce qu'on ne pense pas... Par contre, être franc et honnête représente un principe moral pour les Occidentaux. Pour ces derniers, le fait de découvrir la vérité et de s'en charger directement, ouvertement et honnêtement est nécessaire à une bonne relation de travail. La franchise est donc appréciée. Celui qui dit ce qu'il pense clairement est estimé.

Le problème du choix entre franchise et délicatesse ou entre politesse et véracité peut se manifester sous de nombreuses formes, sur lesquelles nous reviendrons.

❖ Questions → Perdre la face

Le fait de blâmer quelqu'un pour ce qu'il a fait par erreur, imprudence ou maladresse ou pour avoir blessé quelqu'un verbalement peut causer une impression désagréable à un Thaïlandais. Tout reproche doit être discret afin d'éviter de mettre la personne en question publiquement mal à l'aise.

La répugnance thaï à critiquer va jusqu'à ne pas poser de questions si cela implique une critique. Par exemple, poser une question lors d'une conférence ou d'un séminaire pourrait, au mieux, être perçu comme une façon d'attirer l'attention et, au pire, comme une mise en question de la sagesse du conférencier.

Un sujet nous a fourni une anecdote à ce sujet : un professeur français fait semblant de faire une faute d'orthographe pour qu'un des élèves lui montre cette erreur. Jusqu'à la fin du cours, personne ne lève la main. Après la sonnerie, un groupe d'étudiants vient s'adresser au professeur en lui indiquant la faute : *Excusez-nous monsieur, est-il possible que ce mot soit mal épilé ?* Il s'agit des vertus d'harmonie et de maintien de la face. Etant donné le respect sourcilieux des relations hiérarchiques fondées sur l'âge et sur le niveau social, aucun élève thaï n'a l'audace de faire perdre la face au professeur devant tout le monde. Les étudiants attendent un moment convenable pour lui parler avec respect. La timidité et la peur d'être jugé impoli s'expriment par le silence de l'apprenant. Comme le disait Didier Gonin (1976 : 167) : « *Les attitudes des élèves face aux professeurs sont empreintes d'un respect qui confine à la vénération. Les classes sont silencieuses ;*

aucun problème de discipline sérieux ne s'y pose ». Ce phénomène est très banal pour les Thaïlandais. Un professeur peut demander après toutes les conférences 'Il y a des questions ?' et ne jamais s'en entendre poser ; quelques-unes arrivent peut-être quelques jours ou quelques mois après et souvent en privé. Questionner l'enseignant implique soit que son discours est moins que parfait, soit que la personne qui pose la question est incapable de comprendre son message. C'est pourquoi très peu de questions sont posées. L'étudiant se sent honteux ou stupide de ne pas comprendre la leçon clairement et brillamment donnée. La meilleure façon de ne pas éprouver un tel sentiment est d'admettre tout ce qu'on lui enseigne sans argumenter. Contrairement à la relation enseignant-élève de la culture occidentale, où la conscience de face est moins importante que la discussion ouverte des conflits, dans la classe thaïe, les confrontations doivent être évitées à tout prix ou au moins être formulées de sorte à ne blesser personne. Non seulement l'enseignant ne devrait pas perdre la face mais aussi les élèves, si cela est évitable.

Beaucoup de conférenciers et de professeurs occidentaux déplorent le manque de stimulation intellectuelle et se plaignent d'un système éducatif qui décourage l'évaluation critique et punit l'originalité : *« l'école façonne la jeunesse dans un moule qui reproduit des valeurs immuables : obéissance envers les aînés, humilité face aux maîtres et au savoir qu'ils diffusent (...) Le mode d'enseignement préconise l'apprentissage "par cœur" et ne laisse aucune place aux remises en cause ni aux discussions au fond. L'environnement scolaire contribue à façonner un citoyen au-dessus de tout soupçon, discipliné, discret, poli, respectueux envers ses aînés... bien propre dans son uniforme aux couleurs de l'école »* (C. Le Diraison 1993 : 75). D'après John Eaton Calthorpe Blofeld, professeur d'université en Thaïlande pendant plusieurs années : *« il règne ici un tel respect des convenances que j'ai de la peine à savoir ce que les étudiants pensent réellement. Les circonspections extrêmes les font hésiter à poser des questions ou à exprimer, oralement ou par écrit, des opinions susceptibles de différer de celles d'un maître »* (1979 : 55).

Les élèves thaïs sont connus pour leur passivité et leur manque d'esprit critique parce qu'ils ont appris à l'école à ne jamais critiquer ou contredire leurs professeurs en public, à ne pas mettre en doute leur parole, à ne pas intervenir en classe sans autorisation officielle, en dehors des incitations précises du professeur. Le processus éducatif est centré sur le *kru* (ครู), terme dérivé du sanskrit 'guru' et désignant une personne importante et honorable qui trace le chemin intellectuel à suivre et mérite d'être traitée avec respect et déférence aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. L'inégalité enseignant-enseigné ne signifie pas seulement que les élèves doivent faire un signe de 'wai' exprimant à la fois une salutation et un grand respect envers l'enseignant lors de son entrée et de sa sortie de la classe, mais que toute communication en classe se fait uniquement à son initiative.

□ **Kreng tchai** indique 'on pense aux autres avant à soi-même'

❖ **Tolérance** ➔ **Se retenir**

Outre le fait que les bouddhistes sont réputés pour supporter les désagréments, les malheurs, ils sont aussi célèbres pour leur patience quant à leurs envies. Ils apprennent à cacher leurs émotions, leurs sentiments ainsi que leur volonté, leurs besoins et leurs attentes. Il n'est pas surprenant qu'un Thaï bouddhiste ne réclame rien pour son propre bénéfice, que ce soit un bien, un droit ou une chose considérée comme due. Il les attend en silence, c'est le devoir d'une personne supérieure de les proposer à quelqu'un d'inférieur. Demander des profits pour soi-même est tenu pour inconvenant. Une demande, considérée comme une manière de se mettre en avant, renvoie à la cupidité du demandeur. S'appuyant sur un fort sens de la hiérarchie, une personne de bas statut ne mettra jamais en question une décision ni ne se plaindra d'une situation difficile. Une telle force de caractère provient de la croyance bouddhiste dans le *Karma* selon laquelle son propre destin est prédéterminé.

Pour les Français, le fait de ne pas revendiquer de promotion, salaire, primes, remises, bénéfices ou avantages, etc. signifie que l'on est satisfait des conditions actuelles. Aucune aide ne sera offerte sans sollicitation. Il paraît convenable de prendre l'initiative d'une démarche ou de s'adresser franchement à un responsable pour lui faire part de sa volonté.

Pour les Thaïlandais, c'est le chef qui doit prendre lui-même conscience d'éventuels problèmes, par sa propre observation et sa sagesse. S'il est temps qu'un chef augmente le salaire de son assistant, ce n'est pas ce dernier qui s'adressera au chef pour le lui rappeler, mais cette initiative surgira de l'autorité compétente.

❑ Kreng tchaï veut dire 'on garde le silence'

❖ Silence → Modération

De plus, la peur de dire la vérité ou de poser des questions qui pourraient vexer l'interlocuteur pousse les Thaïlandais à cacher leurs pensées ou certaines vérités désagréables. Cette attitude est probablement interprétée par les Européens non habitués au comportement thaï de Kreng tchaï, comme de la timidité ou de la modestie asiatique qui fait obstacle à la spontanéité et à l'efficacité.

Bien souvent, un employé thaïlandais évitera d'avoir une explication avec son employeur français, afin d'éviter des inconvénients ; il préfère se taire et s'en tenir à une apparence de compréhension. Après un certain temps, n'arrivant pas à accomplir la tâche qui lui est assignée, cet employé avouera son échec à son chef. Ce dernier, qui accorde de l'importance à l'égalité, à la franchise et à la droiture, est troublé par cette façon d'agir. Pour lui, la tendance à montrer de la déférence ou de la modestie indique un manque d'initiative, de la faiblesse et de la dépendance.

Pour conclure, nous pouvons résumer la conception Kreng tchaï avec les définitions suivantes :

- ❑ Obéir aux désirs des autres, satisfaire leurs besoins ;
- ❑ S'abstenir de déranger ou d'interrompre autrui ;
- ❑ Faire preuve de retenue dans la manifestation des émotions qui risqueraient de gêner les autres ;
- ❑ Éviter de contredire l'opinion ou de décevoir les attentes d'autrui ;
- ❑ Éviter de donner des instructions, de donner des ordres à un supérieur, de traiter en égal une personne plus âgée, plus expérimentée ;
- ❑ Se garder d'évaluer la performance d'un collègue ou d'un supérieur ;
- ❑ Renoncer à réclamer ses propres droits ;
- ❑ Renoncer à poser des questions lorsqu'on ne comprend pas quelqu'un.

5.5.2 Haï kiad

Une valeur morale que presque tous les Thaïlandais désirent s'approprier est kiad – honneur ou respect. L'addition du verbe haï dénomme la valeur Haï kiad (ให้เกียรติ), qui signifie « témoigner du respect ou faire honneur à quelqu'un ». Cette expression bidirectionnelle de respect entre un supérieur et un jeune a plusieurs manifestations.

❑ Le wai

"This characteristic Thai way of greeting is one of the most, if not the most, beautiful ways of contact ever 'devised' to promote understanding among human beings."

(Yee et Gordon 1995)

Kerbrat-Orecchioni (1992 : 41) souligne que *les gestes constituent aussi un excellent indicateur de l'état de la relation*. Dans le contexte thaï, le wai, geste de joindre les mains au niveau de la poitrine, avec une légère inclination de la tête plus ou moins profonde selon la personne saluée et l'intensité du respect signifié, représente non seulement la façon de dire non verbalement « bonjour » mais aussi et surtout d'exprimer son respect. Ce geste, le plus significatif des actes sociaux qui renforcent la structure sociale thaïe, a de multiples fonctions : salutation, remerciement, respect et hommage. La règle de base est simple et claire : dans toute rencontre sociale, la personne socialement inférieure prend physiquement une position plus basse que son supérieur social. Plus les mains sont élevées, plus la tête est baissée, plus le wai est respectueux. Cela dit, les multiples façons de le réaliser traduisent le degré de respect de l'inférieur par rapport au supérieur. En observant deux personnes se rencontrer et se saluer, on reconnaît théoriquement leur rang respectif.

Savoir quand le wai se fait est encore plus important que de savoir comment le faire. Le wai se réalise à différents moments selon le genre de relation de deux personnes. La question de savoir qui sera le premier à faire ce geste repose sur le statut social relatif des parties. À noter que les présentations formelles thaïes par un tiers se font dans l'ordre inverse de la pratique considérée conventionnellement polie dans les pays occidentaux, où la personne la plus importante serait normalement nommée en premier : 'Monsieur le Directeur, c'est Khun Pierre, votre nouveau comptable'. En Thaïlande, on commence par présenter les personnes les moins importantes : 'Khun Pierre, voici Monsieur le Directeur'. Bien entendu, c'est Khun Pierre qui fait le wai au directeur. D'habitude, le jeune « wai-e » l'ainé lors de leur première rencontre et lorsqu'ils se

quittent. Le waï de remerciement se pratique aussi quand on reçoit quelque chose d'important d'un aîné. C'est une marque de protocole montrant qu'un inférieur respecte un supérieur.

Il convient de noter aussi que le waï ne signifie pas uniquement « bonjour », l'expression de salutation que quiconque peut être le premier à dire. En fait, ce geste peut exprimer plusieurs choses : la salutation, la politesse, l'obéissance, la soumission, des remerciements respectueux. Ou tout à la fois. « Historiquement, la position du waï signifie que les mains ne sont pas armées. Alors l'homme le plus faible était le premier à montrer que ses mains ne contenaient aucune arme » (Cooper 1996 : 15). Traditionnellement, le plus jeune salue le plus âgé, un chef attend un waï de son subalterne et ne le fait donc pas en premier. Quelquefois, le waï ne doit pas être pratiqué. Si un serveur « waï-e » en recevant un pourboire, le donateur ne retourne pas le geste. On ne « waï-e » pas une personne dont le statut professionnel est plus bas bien qu'on soit plus jeune qu'elle. Les supérieurs auxquels s'adresse le waï peuvent ou non répondre. S'ils se placent à un niveau très élevé, tel le roi ou le moine, un petit signe de tête leur suffit à signifier aux subordonnés que leur message de politesse a été perçu. Ainsi, quand la distance sociale entre deux individus est très grande, le waï n'est pas rendu. Ce signe de respect peut avoir pour réponse un signe de tête, un sourire, un doigt levé ou simplement un grognement. Ne pas répondre au waï est interprété comme un signe de froideur qui s'apparente au fait de ne pas serrer la main dans la culture occidentale. A noter qu'entre l'âge et le rang social, c'est ce dernier qui compte. Certains jeunes peuvent avoir un mérite particulier comme les membres de la famille royale, les bonzes, les supérieurs hiérarchiques, qui leur vaut le respect.

A l'Ouest, une des façons de se saluer les plus courantes est de tendre la main pour serrer celle que tend l'autre personne. Qui dit salutation, dit poignée de main. Ce salut se réalise tout particulièrement dans les rituels d'ouverture, servant à rassurer autrui, c'est-à-dire à l'assurer de ses intentions pacifiques (en lui tendant ouverte sa main droite, on lui prouve que l'on est, au sens propre désarmé) (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 301). Pour les Latins, c'est une façon d'établir le contact physique. Mais, qui doit tendre la main en premier ? Le principe de base est que l'initiative vient de la femme, de la personne plus âgée ou du supérieur. L'ordre est le suivant : il faut commencer à serrer la main et à adresser la parole aux femmes d'un certain âge, passer aux plus jeunes et finir par les hommes. La règle est donc simple : d'abord les femmes, puis les hommes, en commençant à chaque fois par la personne la plus âgée. Comme le waï, la poignée de main est une marque de respect. Elle souligne la distance sociale qui sépare les individus.

Nous pouvons dire que le waï diffère principalement de la poignée de main en ce que cette dernière se pratique non seulement entre rangs sociaux différents mais également entre égaux. Le waï, au contraire, exprime l'inégalité : les personnes de rangs égaux se « waï-ent » rarement tandis que les autres le font obligatoirement. La culture thaïe met l'accent, en premier lieu, sur le statut social, puis sur l'âge, alors que dans la société occidentale le critère du sexe vient en premier, suivi de l'âge.

Le rituel de la poignée de main peut donner lieu à des malentendus, plus particulièrement entre les gens dont les façons de saluer sont éloignées. Un jeune stagiaire thaï venant d'arriver en France a du mal à ne pas tendre la main à son superviseur en premier comme on le pratique chez lui. Et il ne doit pas oublier non plus de serrer la main de tous ses collègues même si chez lui on ne « waï-e » pas tout le monde. S'il reçoit un client dans son bureau, c'est à lui de tendre la main quand le visiteur arrive et quand il s'en va, mais chez lui, c'est le client qui prend l'initiative du waï en arrivant et en repartant.

Une étudiante, fraîchement débarquée de Thaïlande, arrive en Suisse. En rencontrant son professeur pour la première fois, elle ne sait pas comment saluer : devait-elle lui serrer la main ? (chez elle, on ne se touche pas). Était-ce à elle de tendre la main en premier ? (elle est femme mais il est supérieur). Heureusement, le problème a été bien résolu : le professeur lui a tendu la main.

□ La place d'honneur

Dans la relation interpersonnelle, l'apparence physique des interactants indique leur position sociale : haute ou basse. Cette relation dissymétrique reflète une hiérarchie entre les interlocuteurs en termes de pouvoir, de rang ou d'autorité. La règle de supériorité suppose le maintien de l'espace social entre les personnes de statuts différents. Dans le contexte thaï, il est d'usage que les supérieurs s'assoient devant, les inférieurs au fond. La distance sociale est aussi évidente dans l'ordre de la marche : les supérieurs à l'avant, les inférieurs derrière.

Le système des places que nous appelons ici 'place d'honneur' est un symbole de protection, de domination d'une personne plus puissante et de soumission d'une dominée. Cela

dit, aussi longtemps que les jeunes suivent le pas des aînés, ils sont bien protégés. Marcher ou s'asseoir derrière quelqu'un montre que l'on se soumet volontairement et respectueusement à cette personne. Pourtant, à l'heure actuelle, cette pratique est réservée de préférence aux occasions cérémonielles. Dans la pratique quotidienne, il est préférable de ne pas devancer les personnes âgées, mais de marcher au même niveau.

□ Haï kiad au bureau

Un Thaïlandais se sent respecté quand son supérieur lui demande son avis. Il ressent aussi le Haï kiad quand son chef le présente à un visiteur. Le fait que son patron montre son travail aux autres ou qu'il vante ses idées ou ses opinions devant autrui dans une réunion renforce le respect.

Tous les principes de conduite qui précèdent renforcent l'organisation hiérarchique et reflètent un sens aigu de la position sociale, caractéristiques essentielles des Thaïlandais. Les coutumes mentionnées mettent en évidence une préoccupation profonde en ce qui concerne la position sociale et la position d'autorité que cela sous-entend. Le rituel constitue le moyen de mettre chacun à sa place en définissant son rôle, en clarifiant le pouvoir de chacun des participants et en ne laissant ainsi aucun doute sur l'origine de l'autorité.

L'expression gestuelle des positions sociales tend à fixer l'identité circonstancielle des interlocuteurs et à définir la situation. Etant en relation avec le rapport des statuts et des rôles, le rapport des places identitaires permet aux sujets de se situer par rapport à l'autre et de se placer dans une bonne position pour l'interaction.

5.5.3 Nam tchai

Littéralement, Nam tchai (น้ำใจ) peut être traduit par « l'eau du cœur ». Cette valeur sociale se manifeste par des actes de gentillesse sincères, par l'aide apportée à une personne connue ou étrangère sans rien attendre en retour.

Une forme très courante de Nam tchai se présente lorsque quelqu'un apporte de la nourriture au bureau et la met sur la table pour tout le monde. D'habitude, il s'agit d'un souvenir rapporté de vacances ou d'un voyage d'affaires ; cela implique que la personne pense toujours à ses collègues. Autre manifestation de Nam tchai : quelqu'un propose de donner un coup de main à une personne qui travaille dur ou qui a beaucoup de choses à faire, à une personne qui se trouve en difficulté ou a du mal à faire quelque chose, ou même à une personne âgée ou à un handicapé qui est en train de traverser la rue.

A ce propos, voici l'avis d'un comptable thaï dans une banque française : « Parmi nos amis et nos parents, si nous pouvons nous aider mutuellement, nous le faisons. Nous n'attendons pas qu'ils en fassent autant, mais ils vont chercher l'occasion. Ce sentiment vient de la culture du village. Quand vous faites cuire quelque chose et que vous en avez trop, vous le partagez avec votre voisin. Le jour suivant, ou quelques jours plus tard, il fera la même chose. En thaï, nous avons une expression 'Nam tchai mai khoei haeng huead' (littéralement : l'eau du cœur ne se dessèche jamais). »

En somme, Nam tchai désigne l'obligation de montrer de la considération. Kreng tchai, par opposition, exige de s'abstenir d'agir, de réagir ou de contredire l'autre. Les concepts Nam tchai et Kreng tchai permettent d'établir des relations sociales amicales : avoir du Nam tchai pour quelqu'un est un acte de générosité. Un ami éprouve normalement une gratitude de longue durée et une sorte de dette morale envers un ami dont il a reçu un service, un bienfait, et celui qui a reçu la faveur fait de son mieux pour rendre la pareille. Il s'agit du processus de reconnaissance – la source de relations fructueuses et interminables.

5.5.4 Saï tchai

Signifiant littéralement « mettre le cœur à », Saï tchai (ใส่ใจ) résume une autre valeur essentielle thaïe et reflète les attentions que l'un porte à l'autre.

Dans la plupart des pays occidentaux, la vie professionnelle et la vie privée ont tendance à constituer deux mondes complètement séparés, des mondes qui n'empiètent qu'avec prudence sur le territoire l'un de l'autre. Dans le contexte français, essayer d'établir des contacts avec un cadre sur une base plus personnelle peut l'aliéner ; la formation de relations familières avec des collègues passe au second plan par rapport aux résultats et à l'efficacité au travail.

Au contraire, dans un pays agricole comme la Thaïlande, la frontière entre le monde professionnel et le monde social est plus mince. Les gens ont tendance à accorder plus d'importance aux relations professionnelles qu'à la tâche professionnelle en elle-même. Des questions personnelles qui provoqueraient ailleurs une réponse du type 'mêlez-vous de ce qui vous

regarde l' sont considérées, dans la société thaïe, comme une marque d'intérêt pour le bien-être de l'autre.

L'activité professionnelle d'un Thaïlandais fait complètement partie de sa vie privée. Pour lui, un environnement de travail idéal est un endroit dans lequel tout le monde travaille au sein d'un grand groupe, chacun avec une tâche spécifique – offrant un maximum d'occasions pour bavarder. Ses collègues sont les membres de sa famille étendue. Ce qui se passe dans la famille des autres intéresse tout le monde au bureau. Les nouvelles sont annoncées de vive voix. Quand le fils d'un employé finit ses études, le père est félicité par ses collègues, ses chefs et ses subalternes. Quand le père d'un employé tombe malade, un bouquet de fleurs accompagné d'une carte remplie de signatures est envoyé à l'hôpital. Le népotisme, le favoritisme des membres de sa famille peuvent expliquer ce trait culturel des Thaïlandais. Les relations économiques et sociales sont inséparables. Il est préférable de passer sa vie dans une compagnie familiale que l'on connaît que dans une compagnie dirigée par des étrangers.

Citons une standardiste thaïe : *« Pour les gens thaïs, de petits contacts personnels comme adresser un sourire, prendre des nouvelles, se souvenir d'un anniversaire sont très importants. De telles préoccupations minimes nous impressionnent. Cela montre une bonne intention. Il s'agit de l'attention, du soin que l'on porte aux autres ».*

La participation à des célébrations familiales telles qu'ordinations, mariages, funérailles représente une forme de Saï tchaj. Ces rituels sont si importants que ni un membre de la famille ni un proche de la famille ne doivent les manquer. *« Au début, j'étais surpris par les raisons de famille données par mes employés qui avaient demandé un congé spécial »,* dit le directeur adjoint français d'une compagnie aérienne.

Comme il a été dit plus haut, les subordonnés sont dépendants de leurs supérieurs et attendent d'eux une prise en charge émotionnelle complète. Le supérieur doit savoir encourager, réprimander, il peut connaître toutes les affaires familiales de ses subordonnés. Il est censé leur fournir un soutien moral et, quelquefois, un support matériel. Des conseils, une protection, la promotion de l'avancement d'une carrière représentent un encouragement psychologique : Kamlang tchaj (กำลังใจ) ou « force du cœur ». Le fait qu'un supérieur écoute avec sympathie les problèmes personnels d'un de ses subordonnés marque un rapport proche entre le supérieur et son subalterne. Pourtant, il faut noter que le supérieur ne raconte pas ses problèmes en retour. Mais cela ne veut dire pas que le subalterne n'a pas le droit de montrer du Saï tchaj envers son supérieur. Il se peut que les questions attentionnées provoquent des conflits interculturels, car *« s'enquérir de la santé de quelqu'un, de sa famille ou de l'état de ses affaires, c'est lui manifester un signe de sympathie et d'intérêt ; mais d'une certaine façon, c'est aussi empiéter sur ses réserves »* (Goffman 1974 : 65). Voici une expérience d'un conseiller en ressources humaines d'une société française active dans le pétrole : *« Un jour, ma secrétaire thaïe m'a demandé 'Monsieur, est-ce que vous avez des problèmes ?' Je suis surpris par cette question. Pourquoi j'ai des problèmes ? Elle m'a dit qu'elle me voyait froncer les sourcils. Je l'ai remerciée de ses attentions pour moi et lui ai expliqué que j'allais très bien et que sourciller était un geste de concentration ».*

5.5.5 Hen tchaj

Un autre code social que les Thaïlandais respectent dans la pratique quotidienne est le Hen tchaj (เห็นใจ), littéralement la faculté de « regarder à l'intérieur du cœur » des autres.

Plus concrètement, il s'agit de la capacité à comprendre ce que ressent l'autre, de l'envie de partager sa peine, sa difficulté, son fardeau en montrant de la compassion, de la compréhension. Un chef peut manifester la qualité de Hen tchaj en cherchant d'abord à s'informer des autres travaux que son subordonné effectue actuellement avant de lui assigner une nouvelle tâche. S'il trouve que cette personne est déjà trop chargée, il reconsidérera la mission. Posséder la qualité de Hen tchaj implique aussi la volonté d'écouter et peut-être l'envie d'être flexible, lors des interactions et du traitement des problèmes.

De même, quand une personne a commis une erreur, il est normal qu'elle se sente honteuse de son action et qu'elle ait peur d'en discuter avec son supérieur. Si ce dernier la met à l'aise en regardant dans son cœur et en indiquant à quel point il comprend son sentiment, elle éprouvera certainement de la gratitude envers une attitude de compassion. Tout ce qu'il faut faire, c'est montrer sa compréhension des problèmes et des difficultés des autres.

5.5.6 Sam ruam

Dès leur enfance, les Thaïlandais apprennent à rester calmes dans des situations de détresse ou de tension, évitant de manifester des émotions extrêmes, qu'ils soient fâchés, tristes –

ou même heureux. La valeur du calme est connue sous le nom thaï de Sam ruam (สามรวม), lié à un concept bouddhiste de modération : Tang sai klang (le Sentier du Milieu).

□ Colère

Le degré d'expression émotionnelle varie selon les cultures et le style individuel. Les bouddhistes thaïs croient qu'on doit exercer sa maîtrise dans des situations qui, à l'Ouest, aboutissent souvent à la manifestation d'émotions extrêmes de colère, de bonheur, de frustration ou de tristesse. Le peuple thaï est très sensible aux émotions et se sent mal à l'aise face aux situations conflictuelles. La colère qui est due à une situation pourrait être interprétée par certains Thaïlandais comme une colère contre eux. Pour éviter la confrontation et sans chercher à savoir qui est fautif, on termine de préférence la conversation avec une phrase telle que 'd'accord, je comprends, on peut s'arrêter maintenant'.

Un responsable français du département maintenance qui a subi la colère 'cachée' d'un ami thaï raconte une anecdote : « *Un jour j'ai fait une grosse erreur. J'ai demandé pardon à mon ami. Lui, en tant que Thaï, il était extrêmement vexé. Il ne m'a jamais montré de signe de colère. Manifestement, notre relation d'amitié est terminée* ».

□ Bonheur

Une règle de bienséance stipule qu'un Thaïlandais peut exprimer un état de bonheur extrême, mais avec retenue. Quand on se sent heureux, cette émotion se manifeste préférentiellement sous la forme d'un simple sourire ou d'un remerciement aux gens qui sont complices de ce bonheur. Il est probable qu'un étranger soit surpris d'être salué par un ami thaï qu'il n'a pas rencontré depuis cinq ans avec un grand sourire et une batterie de questions, mais sans démonstration physique ; il pourrait douter que son ami soit vraiment content de le voir en le voyant si peu démonstratif.

Sur le plan professionnel, il suffit à un subordonné de dire modestement un petit merci modéré au supérieur qui vient de lui donner une promotion importante ou une grosse augmentation de salaire. Premièrement, il ne veut pas montrer trop explicitement son plaisir d'avoir obtenu quelque chose parce que les autres pourraient penser qu'il avait éprouvé un grand désir. Deuxièmement, il est d'usage de ne pas se faire briller aux yeux des autres. Cette personne a eu la bonne chance d'être promue, mais les autres non, alors il vaut mieux être Sam ruam pour montrer son Hen tchai à ceux qui n'ont pas eu la même chance. Cette attitude pourrait étonner un chef étranger et l'amener à se demander sérieusement si l'augmentation est suffisante et si le nouveau poste est vraiment convenable. Étrangers, ne soyez pas déçus si vous faites une faveur à un Thaïlandais et qu'il ne semble pas exprimer ses remerciements ou éclater de joie. Au fond de son cœur, il ressent de la gratitude.

□ Douleur / tristesse

La maîtrise du chagrin et des remords valorise aussi un bon bouddhiste. À des funérailles, où les Occidentaux pourraient s'attendre à voir des larmes, ils rencontrent plutôt une attitude stoïque. Un bouddhiste pratiquant n'est pas supposé pleurer ou gémir sur la douleur, le malheur ou les privations. Il doit plutôt garder ses sentiments pour lui-même. Après tout, il s'agit de ses propres sentiments, il ne faut donc pas partager sa peine avec les autres. Manifester ouvertement de la souffrance rend autrui mal à l'aise. Un soulagement léger dans des rites de funérailles à la veille de la crémation est une façon de surmonter la souffrance due à la séparation de la personne aimée. Dans ce contexte, le divertissement soulage la tragédie de la vie humaine. Il évoque le bonheur de savoir que le défunt a quitté sa vie présente douloureuse pour renaître dans une vie meilleure. Pour quelle raison s'apitoyer sur son propre sort ? Au lieu de regarder la mort comme une souffrance, il est préférable de l'appréhender du bon côté : on meurt pour se réincarner, entrer dans une autre vie sainte plus proche du Nirvana, une nouvelle vie d'une grande bonté.

5.5.7 Bunkhun

"Bunkhun, or indebted goodness, is a psychological bond between someone who, out of sheer kindness and sincerity, renders another person the needed help and favor, and the latter's remembering of the goodness done and his ever-readiness to reciprocate the kindness."

(Komin : 1990)

Dans le contexte thaï, le concept de bunkhun (บุญคุณ) joue dans et entre toutes les couches sociales. Il crée un modèle de comportement par lequel les gens de différents statuts

peuvent interagir d'une manière adéquate et amicale. Les Thaïlandais considèrent le bunkhun comme une de leurs valeurs importantes, même si ce n'est pas la plus importante. Ils sont élevés à valoriser ce processus de gratitude – la réciprocité des bontés reçues, et l'empressement à rendre en retour. Temps et distance ne sont pas des facteurs propres à amoindrir le lien de bunkhun.

Comme indiqué par la définition, le concept de bunkhun implique deux aspects. Le premier est appelé katanyoo rookhun (กตัญญู รู้คุณ) ou katanyoo katavétita (กตัญญู กตเวทิตา), qui peuvent être traduits par 'gratitude et endettement'. On doit apprécier les personnes qui nous font une faveur. Un enfant devrait éprouver une grande gratitude et un grand endettement envers ses parents, comme l'élève à l'enseignant, le domestique au maître, ou l'ami à son ami qui l'a aidé. Ce sentiment de gratitude et d'endettement entraîne des actions ; en reconnaissance de ce que l'autre a fait pour lui, le récipiendaire de la faveur fera de son mieux pour la lui retourner.

Le deuxième aspect de bunkhun est appelé mettaa karunaa (เมตตา กรุณา), ou 'clémence et gentillesse'. Faisant partie du *Brahma Vihara* ou quatre états de l'âme sublime, cette qualité est particulièrement applicable aux interactions entre personnes de rangs sociaux différents : le supérieur ou la grande personne se comporte avec bienveillance envers les personnes qui lui sont inférieures. Un chef devrait soutenir financièrement ou moralement un subalterne en difficulté. Un enseignant devrait consacrer son temps et ses efforts pour ses élèves. Une personne riche fait des dons aux pauvres.

Le rôle des deux éléments de bunkhun, dans un long cycle d'interaction, est d'assurer une relation respectueuse entre deux personnes. Il est possible que la relation de bunkhun continue jusqu'à la mort d'une des deux parties. Cet attachement pourrait même s'étendre à la famille des parties concernées, renvoyant la relation à un continuum fructueux et infini.

En fin de compte, nous avons mentionné ces sept valeurs culturelles thaïlandaises parce qu'elles représentent des traits culturels pertinents. Nous avons présenté des comportements, des croyances et des rites modelés par bouddhisme. Vu que les mœurs apparaissent au travers des activités du langage qui témoignent du groupe social, nous pensons qu'il est important d'étudier à la fois la culture, qui est un produit du langage, et le langage, qui est un héritage social.

La culture influence le langage et les manières de penser, et le langage fournit aux sujets le moyen d'accéder à la culture. En fait, les comportements verbaux et gestuels sont deux façons de communiquer qui à la fois reflètent les images sociales et déterminent les croyances socioculturelles du groupe.

L'analyse des ingrédients religieux, culturels et philosophiques des Thaïlandais avait pour but primordial de faire comprendre leurs comportements sociaux. Dans les deux parties suivantes, nous allons regarder de plus près les caractéristiques gestuelles et les conduites verbales.

5.6 La communication non verbale

"The Thais as a group display certain behavioral traits that are more pronounced than many other societies as a population. Even among Southeast Asians, they stand out differently in mentality and body language."

(Yee et Gordon 1995)

Cette citation implique l'idée que la communication humaine est un phénomène canalisé et contraint par un système multidimensionnel de signes verbaux et non verbaux fortement coordonnés les uns aux autres. Selon Richard Mead (1990), seulement à peu près 30% de ce qui est communiqué dans une conversation est verbal. Une part plus grande du sens transmis l'est donc non verbalement. C'est pourquoi la fonction communicative du langage verbal ne peut être réellement comprise sans l'intégration des facteurs non verbaux. A la différence des formes langagières qui peuvent être décrites par les grammairistes, les formes non verbales semblent plus difficiles à codifier dans la mesure où il n'existe pas de registre standard des significations des gestes. La gestuelle et les positions du corps ont des significations différentes selon les cultures ; un geste comporte une signification au moment où il est exprimé. Il est admis depuis longtemps, par les chercheurs étudiant la communication non verbale, que « ce qui est impliqué dans la compréhension interculturelle est plus qu'un simple problème de valeurs ou qu'un processus de production de stéréotypes raciaux ou ethniques. Un grand nombre de malentendus peuvent être décelés au niveau de la perception et de l'interprétation, de signes faciaux et gestuels qui semblent à première vue triviaux » (Gumperz 1989 : 40).

✦ Le langage du corps⁸⁵

Ces dernières années, la kinésique⁸⁶, étude scientifique du langage corporel, est le sujet d'investigations croissantes en contexte interculturel, tout comme la proxémie⁸⁷, la manière dont les cultures conçoivent les limites de l'espace personnel, la distance sociale, la protection et l'intrusion dans des territoires.

Les mouvements du corps jouent un rôle si prépondérant dans la vie quotidienne que l'on ne peut pas les négliger. Il semblerait que le langage corporel ne soit pas difficile à pratiquer entre personnes d'une même nation mais qu'il soulève beaucoup de difficultés pour les gens de cultures différentes. Hall décrit les relations de l'homme à l'espace comme le produit de sa culture et non de sa conscience. La méconnaissance de la notion d'espace peut être à l'origine d'interprétations erronées provoquant des malentendus : « Hall insiste à juste titre sur les malentendus créés par les différences de comportement : une gestualité abondante, par exemple, peut connoter la vulgarité pour certaines cultures, pour d'autres, c'est l'impassibilité qui sera interprétée comme de la froideur, voire de l'agressivité » (Dabène 1994 : 76).

De nombreux chercheurs soulignent que les signaux communicatifs non verbaux assument la fonction principale de compléter le verbal en lui assignant un sens. Bateson (1955) constate que *ces messages de second genre fournissent le cadre qui structure l'interprétation du verbal* (cité par Bachmann, Lindenfeld, Simonin 1991 : 51). Casse et Déol (1987 : 127) soutiennent qu'en situation de négociation les messages implicites ou cachés sont parfois plus importants que les messages exprimés ouvertement. Pour Schutz (1987 : 117), il nous faut prendre en compte les fonctions spécifiques des mouvements corporels de l'autre comme champ expressif ouvert à l'interprétation, comme signes de la pensée de l'autre. L'essentiel est d'appréhender les expressions corporelles de l'autre non pas simplement comme des événements du monde extérieur, mais comme des facteurs intervenant dans le processus de communication lui-même, bien qu'ils ne s'organisent pas en des actes de travail du communicateur (ibid. : 118). Enfin une remarque de Goffman : *Les signaux ou les indices qui véhiculent les messages cérémoniels sont d'une variété remarquable. Ils peuvent être linguistiques, tels un compliment exprimé en une certaine langue et sur un certain ton ; gestuels, telle qu'une pose qui manifeste l'insolence ou l'obséquiosité ; spatiaux, tel le fait de passer le premier ou de s'asseoir à la droite plutôt qu'à la gauche de quelqu'un...* (1974 : 49-50).

Ainsi, dans une communication où l'habileté interprétative du sujet est en question, le non-verbal spécifie en quelque sorte la signification du message verbal. Une conversation ne se déroule pas seulement dans une foule de mots, mais le regard, la voix, l'intonation ou même le silence jouent le rôle d'indicateurs tout aussi importants. Paradoxalement, le code non verbal peut aussi constituer un grand obstacle dans l'échange interculturel, où les sous-entendus sont nombreux et difficiles à cerner par les étrangers. D'après Michel Leiris (1969 : 38), « *gestes, attitudes corporelles, voire même expressions du visage, relèvent de la culture eux aussi, par voie d'éducation ou d'imitation* ». Si le non-verbal contient ainsi des indices culturels, son caractère culturel devient indéniable ; il signale l'appartenance à un groupe culturel donné et son interprétation fait partie de la compétence culturelle de communication de l'individu. Les cultures différentes attachent des sens différents aux signes non verbaux aussi bien à l'envoi qu'à la réception. Les signaux non verbaux faits dans une société auraient une signification différente dans une autre ; la façon de parler, l'expression faciale et les mouvements corporels sont des produits culturels qui ne sont pas universels. C'est pourquoi plusieurs interprétations peuvent être données à un signe. Il existe bien sûr des comportements tels que rire ou pleurer dont la signification sociale est identique dans des cultures diverses. Mais des gestes aussi simples qu'un regard ou un sourire n'ont pas toujours un sens univoque dans des sociétés différentes. Dans la culture thaïe, le sourire peut aller de pair avec, d'une part, les émotions (joie, angoisse, regret, consolation, doute, insulte ou moquerie) et d'autre part avec les relations personnelles (amitié, modestie, timidité). En Inde, secouer la tête de haut en bas est un signe de négation et de droite à gauche, d'approbation. Un étudiant hindou a répondu « oui » à son professeur suisse en secouant

⁸⁵ Nel Schnaper classe le langage du corps en cinq catégories : 1. les mouvements du corps de toute sorte y compris les expressions du visage, les mouvements des mains, des jambes ou tout changement dans la position du corps : la *kinésique* ; 2. l'espace interpersonnel c'est-à-dire la distance entre les deux personnes et son utilisation : la *proxémique* ; 3. les silences entre les échanges verbaux : la *chronémique* ; 4. le regard et les mouvements des yeux : l'*oculosique* ; 5. les contacts directs tels que les poignées de main, les accolades, les tapes amicales : la *haptique* (Casse et Déol 1987 : 146).

⁸⁶ Ray L. Birdwhistell a baptisé *kenesics* la discipline qui étudie tous les mouvements corporels qui sont communicatifs (1974). « The Language of the Body: The Natural Environment of Words » In Albert Silverstein (éd.), *Human Communication: Theoretical Explorations*. Hillsdale, N.J. Erlbaum).

⁸⁷ Ce terme est un néologisme créé par l'anthropologue Edward T. Hall (1971) pour exprimer que l'usage de l'espace de l'homme est déterminé par la culture.

- la tête de droite à gauche. La réponse était ambiguë pour ce dernier qui n'était pas sûr si son étudiant avait vraiment dit « oui » ou s'il avait voulu dire « non » en utilisant le signe de négation de la culture occidentale. Il est donc quelquefois difficile de capter le vrai sens si nous recevons des messages contradictoires du verbal et du non-verbal.

Changer de langue, c'est aussi changer de culture. « Dans toute rencontre, notamment dans les rencontres interculturelles et interethniques, l'interprétation correcte du comportement verbal, non verbal, de l'autre conditionne les échanges à tous les niveaux » (Hall 1979 : 83). Faire des signes non verbaux est en conséquence un moyen extrêmement puissant – et extrêmement difficile à contrôler – de transmettre des sentiments. Ces perceptions, faites inconsciemment, sont particulièrement dangereuses quand l'un de deux locuteurs appartient à une autre culture. L'un des deux pourrait se conduire selon les normes de sa propre culture et enfreindre ainsi celles de l'autre.

Il semble que l'ambiguïté est plus forte dans la communication non verbale que dans l'interaction verbale. Les mouvements, le ton de la voix, l'attitude, le silence, toute sorte de gestes exigent des interprétations particulières. Les gestes thaïlandais de communication non verbale sont des gestes symboliques qui servent à différencier les positions sur l'échelle socioculturelle en fonction du statut, du prestige, de l'âge et du pouvoir. Les gradations variées du wai, mains jointes et tête baissée, représentent par exemple non seulement un salut cérémonial, mais aussi une marque de respect qui clarifie le statut relatif des parties concernées. Les mains au front, au menton, à la poitrine ou vaguement au-dessous de ce niveau, pendant que la tête et les épaules sont baissées ou tenues bien droites, ces variations distinguent les degrés de respect que l'un a pour l'autre. La façon dont les Thaïlandais se tiennent debout, s'assoient, marchent, sourient ou regardent est conditionnée par les trois normes sociales pertinentes : ne pas manifester de sentiments extrêmes (sam nam) ; ne pas empiéter sur la vie d'autrui (kreng tchai) ; faire preuve de respect par rapport aux autres (hai kias).

Vu que ces normes socioculturelles implicites ne sont pas universelles, l'interprétation des gestes des Thaïlandais par des gens de l'autre bout du monde risque, dans une proportion considérable, d'aboutir à des malentendus, à de graves erreurs et à des jugements négatifs vis-à-vis de comportements jugés ambigus. De la même façon, l'explosion non-verbal d'un Latin peut être mal vécue par un Asiatique si elle n'est pas comprise ou interprétée dans son registre culturel. Les actes non conscients pratiqués entre individus de la même ethnie peuvent choquer une autre ethnie. Le repérage des attitudes non-verbales et la compréhension des significations du langage non-verbal sont pour cette raison bien utiles pour ne pas choquer et ne pas heurter les personnes. Ayant pris conscience de cette réalité, nous allons étudier ici certaines règles gestuelles, dont la signification varie selon les cultures, en l'occurrence dans la culture thaïlandaise et dans la culture occidentale représentée par la France et la Suisse. D'un côté, ce travail sur la proxémie permet de connaître les règles élémentaires du comportement gestuel dans les sociétés concernées. De l'autre, il renvoie à une compréhension interculturelle de ces réalités non-verbales.

5.6.1 Le regard

Un chef d'escadre a déclaré après avoir vécu deux ans en Thaïlande : « Il y a des milliers de types de regard : l'admiration, la tentation, l'indifférence, etc. Je ne sais pas encore bien ». Bien souvent, le regard peut engendrer des malentendus interculturels. Comme le souligne Edward T. Hall : « L'étude du comportement du regard révèle des contrastes intéressants entre deux cultures » (1979 : 176). En effet, la façon d'orienter son regard varie suivant les cultures. Selon Mead (1990), le mouvement du regard est un phénomène physiologique. Les pupilles se dilatent quand on s'intéresse à l'interlocuteur ou au sujet de conversation. Si on est ennuyé ou antagonique, elles se contractent. A cet égard, certaines cultures qui se rendent compte de l'importance des yeux font attention aux messages involontairement exprimés. Goodwin (1980) s'attache à démontrer que, dans l'interaction, la direction du regard prise par les interlocuteurs, ainsi que la présence et l'absence du regard de l'auditeur conditionnent l'activité conversationnelle et la production linguistique.

□ Direction du regard et conversation

La direction du regard joue un rôle prépondérant dans l'interaction sociale thaïe. Regarder quelqu'un avec insistance est une mauvaise conduite. Il est discourtois de manifester ouvertement de la curiosité, d'examiner, d'explorer autrui car ce faisant on le dérange (kreng tchai). Néanmoins, dans la conversation, le regard droit et direct des interlocuteurs est un signe de

respect mutuel. Il est d'usage qu'un locuteur socialement inférieur regarde attentivement l'interlocuteur qui est plus âgé ou supérieur. L'œil fixé sur l'interlocuteur témoigne de la politesse et de l'attention que l'un accorde à l'autre ainsi qu'à son message. Les Thaïlandais apprennent à chercher la personnalité exprimée dans les yeux. Un enseignant thaï de langue a critiqué ses étudiants occidentaux : « *They are cold hearted, they don't tell me anything with their eyes. They don't look at me when they talk* » (Mead 1990 : 21).

Les affrontements visuels, dans la relation de dominance, jouent un rôle important. Signalons que bien qu'adresser un regard attentif à son interlocuteur soit une règle de courtoisie, il est exceptionnel de dévisager quelqu'un dans certaines situations. Il est défendu de regarder son souverain dans les yeux. Un subalterne thaï bien élevé ne croise pas le regard de son supérieur si ce dernier lui adresse des reproches. La manière de fixer les yeux d'un supérieur traduit l'insolence : le jeune ne se repent pas de sa culpabilité et n'accepte pas ses fautes. Dans ce cas, l'inférieur doit baisser les yeux ou diriger le regard vers le sol. Ces gestes de respect pourraient créer des malentendus si le supérieur est un Occidental dont la culture n'apprécie pas l'évitement du contact oculaire, généralement perçu comme désignant des manières évasives et méfiantes. Pour les Thaïlandais, c'est plutôt trop peu d'échanges de regard durant la conversation qui fait comprendre que l'interlocuteur est en train de cacher quelque chose et est indigne de confiance.

□ Regard discret

D'ailleurs, les personnes bien éduquées ne regardent jamais quelqu'un manger ; cela dévoile la gourmandise. On n'échange pas un regard avec quelqu'un d'inconnu, c'est un acte de curiosité. Un regard lancé par une femme à un homme serait interprété comme une avance. Les filles de bonne famille ne promènent pas le regard sur quiconque, surtout sur les hommes inconnus, ni ne leur sourient ou ne les saluent en premier. Celle qui prend des initiatives sera mal vue car on pensera qu'elle tente de séduire un garçon et veut attirer son attention avec un regard perçant et provocateur. Un regard fixe lancé par un homme à un autre homme pourrait aussi produire un conflit mortel. Il s'agirait d'un défi, d'une sorte d'appel à la violence.

La façon de cacher un regard est à la fois une stratégie d'évitement des conflits et un signe de politesse. On a le droit de regarder les autres à moins que ce regard ne les importune. Dans l'esprit asiatique, c'est l'implicite qui compte. Les Thaïlandais ont pour coutume de jeter un coup d'œil de côté. Si on s'intéresse à quelqu'un, on le regarde et on l'observe discrètement : on lui lance rapidement un regard que l'on détourne si cette personne lance un regard en retour. La curiosité qui dépasse les limites engendrera des relations conflictuelles. Il faut la satisfaire de manière naïve et discrète (*sam ruam*). Bien que regarder autrui latéralement soit considéré comme impoli, le fait de dévisager quelqu'un est plus grossier.

□ Regard et pensée dévoilée

Les yeux dévoilent les pensées et les sentiments. Puisque les mouvements des yeux : regarder en face, latéralement, baisser modestement les yeux, éviter le regard d'autrui ou échanger un regard, etc. ont chacun leur signification, les gens se comprennent quand ils se regardent. En thaï, il y a une expression, « les yeux sont les fenêtres du cœur », qui signifie que l'on peut s'exprimer à travers les yeux. Ils servent à parvenir à des buts communicatifs : on regarde attentivement un serveur pour demander l'addition ; on regarde dans la direction d'un taxi pour l'appeler. Le souci de leur regard comme de leurs vêtements et de leurs paroles rend donc les Thaïlandais très attentifs à la manière dont ils regardent. S'habiller et parler comme il faut équivalait à se servir de ses yeux comme il se doit. S'il s'agit de sentiments désagréables ou de mauvaises pensées, il vaut mieux les garder dans son cœur.

□ Regard et jugement

Très implicite, la signification des mouvements des yeux à la thaïe peut être mal interprétée par les étrangers. Il arrive que la coutume de regarder en cachette soit analysée par les membres d'autres sociétés comme de la faiblesse, de l'impuissance ou un manque de sincérité. Pour les Occidentaux, regarder quelqu'un en face donne une impression de franchise et de sévérité. Au contraire, le regard droit des Occidentaux est impertinent aux yeux des Thaïlandais, qui préfèrent un peu de distance et peuvent être choqués par un regard direct qui semble envahir ou déranger leur vie privée. La raison pour laquelle un Thaïlandais se sent mal à l'aise face au regard occidental est qu'un regard fixe provoque à la fois des sentiments d'analyse, de jugement et de critique.

Le témoignage suivant, d'une étudiante thaïe en Suisse, fait état d'une situation un peu conflictuelle au sujet d'un regard. Selon cette personne, la Suisse représente un pays paisible.

à la population solitaire, réservée et distante. *« Depuis le premier jour en Suisse, je suis très frappée par l'amour du silence des Suisses. En train, chaque Suisse lit un livre de poche, un journal ou écoute un baladeur tout au long du voyage. Ils ne discutent pas. Chez moi, on adore se parler en train, en autobus, en bateau, partout. On n'est jamais seul et on n'a pas envie d'être seul. Je me rappelle un jour, en chemin de Berne à Milan, une dame suisse s'est assise presque en face de nous et nous a regardées avec des yeux mécontents de Berne jusqu'à Brigue. Nous, ma copine et moi, n'avons pas cessé de papoter pendant presque trois heures. En revenant à Berne depuis Milan, le même incident s'est reproduit : un vieillard suisse ayant une place pas loin de nous n'a pas arrêté de nous dévisager tout au long du voyage. Peut-être n'a-t-il pas compris pourquoi nous arrivions à parler sans cesse durant quatre heures. Il nous dévisage, nous regarde attentivement quand nous parlons ; il examine nos actions, nos gestes comme s'il était en train de nous évaluer. Autrefois, cette attitude me gênait beaucoup car je la trouvais vraiment impolie. Après un certain temps ici, je ne me sens plus horrifiée du regard agressif, agaçant ou provocant des autochtones. Je n'attribue pas un sens négatif à ce geste. Maintenant, j'interprète un tel regard dans le sens que les gens n'aiment pas les bruits irritants, c'est tout. »*

□ Regard – compliment – séduction

Dans la culture française, le croisement du regard des deux sexes a un sens positif. Si quelqu'un du sexe opposé vous regarde d'un air caressant, un regard direct est un compliment. Cela n'a pas le côté malsain que ça peut avoir, par exemple, dans la société thaïe. Ce petit jeu est une chose qui manque aux Français à l'étranger. Un Français serait surpris de découvrir que son regard doux, accompagné d'un sifflement à une jeune fille thaïe ne fonctionne pas comme dans son pays. Bien que les Thaïlandais adorent sourire, dans une telle situation, ce Français ne recevrait qu'un regard dur en retour, ou probablement un visage boudeur du père de la fille en question. L'intention du Français de complimenter la beauté de la fille par son regard serait interprétée par cette fille comme une intention de lui conter fleurette.

Un tel regard peut signifier pour elle agressivité, affront ou moquerie. Un guide français a dit qu'il se sentait déçu et mal à l'aise lorsque personne ne le dévisageait : *« Si on vous regarde, c'est parce que vous avez quelque chose qui attire l'attention, et cela fait du bien qu'on vous trouve intéressant. Si personne ne fait attention à vous, c'est pire. Que vous êtes moche ! »* Michèle Barzach, ancien ministre de la Santé, a été interrogée par un correspondant de la BBC à Paris sur ce que signifiait pour elle être française : *« savoir plaire aux hommes et en voir la confirmation dans la rue »* lui a-t-elle répondu. *« Lorsque j'arrive à Londres, je suis étonnée que les hommes ne me regardent pas. Et puis je me souviens que je suis à Londres »* (Platt 1997 : 152).

Au bout du compte, on peut conclure à l'évidente complexité de l'interprétation du sens du regard dans des cultures différentes. Saisir le sens réel d'un regard demande des efforts et de l'expérience pratique. La prise en considération de la variation culturelle est nécessaire à une bonne interprétation des comportements gestuels dans une rencontre interculturelle.

5.6.2 Le baiser

Un des gestes qui choquent le plus les Thaïlandais est le rituel de la bise 'à l'occidentale', en particulier le geste d'embrasser sur la bouche, qui est considéré comme un acte sexuel privé. De nombreux sujets l'ont confirmé : *« je ne savais pas comment réagir la première fois qu'on m'a fait une bise pour me dire bonjour ; au début, je me sentais très embarrassée. Avec le temps, je m'y suis habituée parce que c'est leur coutume. Maintenant, j'ai l'impression que la salutation à la thaïe est un peu froide. Quand mes amis français me rendent visite en Thaïlande, il me faut leur expliquer en détail pourquoi on ne peut pas faire ici ce qu'on fait en France »*.

La société thaïe n'accepte pas le toucher en public. L'expression des sentiments sous forme de contact corporel y est liée au sexe. Par pudeur, un geste comme la bise en public est impérativement proscrit : obscène, il doit être évité. Cette attitude correspond à celle que Hall décrit : *« l'expression des sentiments prend des formes très discrètes : le corps n'est pas l'objet de cajoleries, caresses, baisers »* (Hall 1971 : 193). Les comportements qui ne sont pas universels peuvent entraîner une mauvaise compréhension entre les cultures. L'évitement du toucher des Thaïlandais peut exprimer la froideur, l'indifférence, l'hypocrisie même pour des Occidentaux. Quant aux embrassades occidentales dans les lieux publics, elle peut étonner les Thaïlandais ou d'autres étrangers qui trouveraient les autochtones vraiment curieux.

Dans la culture thaïe, les gens se saluent par le geste traditionnel *wai*, qui consiste à réunir les paumes en signe de prière. Se serrer la main est devenu acceptable dans la société moderne car il s'agit d'un geste international de salutation ; mais faire la bise reste encore embarrassant et choquant pour les Thaïlandais traditionalistes. Ceux qui se sont habitués aux coutumes occidentales après un séjour d'un certain temps dans un pays occidental et une longue période de travail dans la communauté francophone, éprouvent moins de difficulté à se saluer par

une bise, à condition que « *cela se passe au bureau, à l'aéroport, mais pas dans la rue, au restaurant ou dans tout autre lieu public* ».

5.6.3 Le toucher : contact physique et règles de l'espace

Quand un Thaïlandais poli parle, il tend à utiliser un minimum de gestes. Trop de gestes semble embrouiller les gens. Toucher quelqu'un en public ne se fait pas dans cette société, en particulier entre individus de sexe différent. On le voit bien dans la danse populaire thaïe, le ramwong, où chaque danseur évolue sans jamais toucher l'autre. On ne voit jamais un couple marié s'embrasser dans un endroit public, en présence des autres. Les Thaïlandais se tiennent à une certaine distance les uns des autres. Chacun est censé garder une distance raisonnable entre son corps et celui des autres. Pourtant, il n'existe pas de distance systématique ni dans la conversation ni dans les déplacements. Les distances fixes qui servent à distinguer les différents types de relations interpersonnelles dans la culture occidentale ne sont pas mises en pratique dans la société thaïe, où il suffit que chacun respecte une distance appropriée dépendant de son sexe, de son statut social, de son âge et de l'intimité avec son interlocuteur.

Contrairement aux Asiatiques, les Occidentaux font peu attention aux contacts physiques. Voici quelques remarques de Thaïlandais choqués par la liberté d'expression et l'exposition des corps dans les pays occidentaux : « *Le choc ? quand je vois les jeunes s'embrasser ou les filles ne pas porter de soutien-gorge ; quand ils se montrent presque nus ou nus comme un ver ; l'expression amoureuse en public des jeunes ; la présence de sexualité très ouverte, je vois un couple de jeunes s'embrasser dans un métro en ignorant le monde qui les entoure ; le premier choc pour moi ? là-bas, ils s'embrassent devant tout le monde. En Thaïlande, même les mains, on les tient discrètement* ».

Certains Thaïlandais ont une patience limitée vis-à-vis de ce qu'ils appellent le mépris des Français pour leur liberté de mouvement : « *En France, dans le métro, les gens s'assoient tellement près qu'on a les genoux qui se touchent. Et quand ils me parlent, ils sont si près qu'ils pourraient m'épargner leur haleine* » ; « *je déteste la façon dont les gens se collent dans les espaces publics. C'est inadmissible qu'on me touche en public. Ça m'a paru grossier et exaspérant jusqu'au moment où j'ai compris que cela fait partie de leur culture. Maintenant si quelqu'un s'approche trop près, je ne me gêne plus pour le lui dire* ».

Le sentiment d'agression évoqué peut être expliqué par la remarque de Vrugt et Kerkestra, que « *When the touching contact is more intimate than the relation allows, this behavior may be viewed as a kind of invasion* » (cité par Kerbrat-Orecchioni 1992 : 59). Ces Thaïlandais ont besoin d'un espace personnel et se sentent agressés si quelqu'un y pénètre sans leur permission. Cette attitude peut aussi expliquer l'obligation d'éviter tout contact physique en public dans la société thaïe. Les tabous concernant les manifestations publiques de tendresse et d'affection entre les deux sexes restent nombreux. La vision de la sexualité diffère de celle de l'Occident. Normalement, le contact physique en Thaïlande se pratique en fonction de l'amitié plus que de l'intimité. L'intimité conjugale entre mari et femme et l'intimité familiale entre père et fille ou mère et fils ne se manifestent pas devant les autres. Les tabous sur les démonstrations physiques d'affection ne s'appliquent pas entre membres du même sexe. En Thaïlande, il n'est pas étonnant de voir deux femmes se promener main dans la main ou deux hommes se tenir par la main ou se tenir l'épaule. Ce geste traduit une attitude amicale et non un signe d'homosexualité. Il est rare par contre de rencontrer un homme et une femme se comportant de cette manière parce que le respect de la bonne distance entre homme et femme est strictement appliqué. Certains jeunes couples occidentalisés vont jusqu'à se tenir par la main dans la rue, mais c'est tout à fait osé, au regard de la tradition. Malgré sa grande réussite ou son esprit large, une femme libérée perd la face si elle se promène main dans la main avec un homme, même s'il s'agit de son mari.

Au bureau, le partage des gestes physiques fonctionne selon la hiérarchie. La question de supériorité / infériorité intervient dans le jugement des comportements appropriés. Il est tout à fait acceptable pour un supérieur de poser la main sur un inférieur du même sexe, le plus souvent sur l'épaule. Ce geste amical a la fonction de renforcer une bonne relation professionnelle. De plus, ce type de contact est significatif : « *il peut souligner que cet employé a fait un bon travail, il peut adoucir une critique, ou il peut suggérer que la réunion est finie et que l'inférieur doit partir* » (Cooper 1996 : 26). Il est inutile de dire que l'employé ne touche pas son supérieur en retour.

Dans la conversation, les Thaïlandais gardent aussi une bonne distance, ni trop près ni trop loin, et la distance diminue en fonction de l'intimité. Parler à quelqu'un de très près est méprisable, parler à la figure d'autrui exprime un manque de respect. Les pratiques conversationnelles diffèrent selon les cultures. Par rapport à ses propres règles d'interaction sociale, un Français interprète la distance conversationnelle thaïe comme quelque chose de

désagréable : « *chaque fois que je leur parle en m'approchant d'eux, ils prennent du recul. Mais je ne vois pas à quoi ça sert, cette longue distance* ».

5.6.4 Les vêtements

Dans les différentes cultures, les styles de vêtements signalent le degré de formalité et de simplicité.

L'idée de comportement approprié dans la société thaïe peut, d'ailleurs, se traduire par des codes stricts à respecter qui se basent sur des règles implicites telles que s'habiller dans une tenue décente. L'habillement constitue un autre moyen de percevoir le souci de l'apparence extérieure des Thaïlandais. Le jugement qu'ils portent sur les vêtements ne s'appuie pas sur des valeurs matérielles, mais sur des critères physiques et moraux : être comme il faut. Ce qui importe dans l'apparence physique, c'est la propreté et la convenance des habits en fonction du statut, de l'âge, de la profession et des circonstances. Dans la société thaïe, l'apparence est révélatrice du statut social et du niveau d'éducation. « *En Occident, il est déjà apparu acceptable qu'un héritier à un trône porte un blue jean pendant ses loisirs, et s'habille élégamment selon la mode la plus récente* » (Cooper 1996 : 32). Cela n'est pas la norme des Thaïlandais, qui n'apprécient pas les tenues débraillées ou dénudées. Une Thaïlandaise a été choquée de voir certaines Françaises venir en short au bureau. « *Westerners tend to dress more informally in hot weather. This is not the case in Asian countries, where despite the heat shirts and ties are worn by male office workers, and only manual workers and foreign tourists dress in shorts and loose shirts* » (Mead 1990 : 152).

Se faire belle dans une tenue trop légère est aussi très mal vu pour une femme. Soucieux de la décence et sensibles à la pudeur, on ne se montre pas, on ne se permet pas d'imaginer l'autre déshabillé. La séduction est un art subtil. Le désir ne se présente pas explicitement dans des vêtements trop suggestifs ou par une expression voluptueuse. La peur du vulgaire est plus grande que le désir de séduction ou d'affection. On se moque des femmes sans soutien-gorge, vêtues d'une jupe trop courte ou d'un short trop serré. C'est une question de dignité : si on veut être jugé comme quelqu'un de propre, de respectable, de bien éduqué, venant d'une bonne famille, il faut prendre soin de son habillement. Des femmes peu soucieuses de leurs habits et des codes de comportement seront l'objet de commérages. C'est pourquoi les étrangers occidentaux sont quelquefois méprisés pour leur tenue vestimentaire négligée, pour leur sexualité trop expressive.

5.6.5 La tête

Le concept de la hiérarchie thaïe est aussi perceptible à travers l'ordre d'importance des parties du corps. D'après les Thaïlandais, le corps est un ensemble de parties hiérarchiques dotées d'une valeur symbolique. La tête est la partie la plus haute, où habite le génie protecteur. Représentant la noblesse d'une personne, cette partie sacrée qui contient l'âme est digne de respect. Pour cette raison, elle est intouchable. Toucher la tête de quelqu'un de plus âgé, de supérieur est un geste de mépris, un acte d'humiliation, une insulte extrême. Par contre, poser la main sur la tête d'une personne plus jeune constitue un acte de tendresse acceptable.

Quand le sujet thaï s'adresse à Sa Majesté le Roi, il dit : « ma tête sous la poussière au-dessous de votre pied s'adresse à vous ». C'est de cette origine humble que dérive le pronom personnel de première personne masculine *phom*, qui signifie littéralement « mes cheveux ». L'usage de *phom*, en parlant à une personne de niveau égal ou supérieur, souligne le respect considérable du « je » envers son interlocuteur. En rehaussant le « vous », le « je » « *se rabaisse, pour creuser plus profondément encore le fossé hiérarchique qui le sépare de son partenaire d'interaction* » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 26).

Par tradition, la tête a une place si importante que si une personne d'un rang supérieur ou d'un âge plus important est assise, on passe à côté d'elle en se courbant légèrement de manière à ne pas la dominer et à ne pas passer au-dessus de sa tête avec une partie de son propre corps. Plus la tête du jeune est basse, plus le respect présenté à l'ainé est grand. On se met à genoux lorsqu'on s'adresse à une personne assise, on se penche en baissant la tête quand on passe devant un supérieur debout ou quand on croise un supérieur qui marche. Tous ces gestes ont le même objectif : ne pas tenir la tête plus haut que la tête d'une personne supérieure. Cela symbolise le respect, la soumission et la demande de protection de la part de l'inférieur. Le geste de se courber en passant devant des auditeurs assis dans une salle de conférence manifeste à la fois du respect à l'égard du maître de conférence et de la politesse envers les autres participants, car on essaie de ne pas leur boucher la vue.

5.6.6 L'agenouillement

Traduit par certains gestes de politesse et de modestie qui paraissent quelquefois trop courtois pour les étrangers occidentaux, le rabaissement de soi des Thaïlandais vise à exprimer de la soumission ou du respect. A ce propos, voici l'opinion d'un attaché à l'Ambassade de France en Thaïlande : « *les Thaïs sont trop serviles. Je n'aime pas ça. Ils sont un petit peu trop respectueux. Ce n'est pas la peine de se comporter aussi poliment que ça. Je ne sais pas comment réagir en retour* ». Devant une foule de gens, certains étrangers se sentent mal à l'aise quand une serveuse s'agenouille en leur demandant « Qu'est-ce que vous prenez comme boisson ? » ; d'autres s'indignent à la vue d'une file de domestiques à genoux. Ils ignorent souvent pourquoi les employés thaïlandais se courbent en passant devant leur patron, pourquoi ces Thaïlandais sont si humbles, si soumis. Selon eux, il suffit de faire des excuses et de se tenir droit en passant devant les chefs. Parmi les Thaïlandais, ces façons de montrer du respect marquent une dévalorisation de soi, symbolisant l'humilité et la reconnaissance du statut supérieur de l'autre.

Il est évident qu'un geste qui caractérise une valeur de politesse dans une culture peut être considéré dans une autre culture comme choquant, absurde, déraisonnable ou ridicule. En effet, il est arrivé que l'action de s'agenouiller des Thaïlandais soit étiquetée par des Français comme 'l'esprit d'esclave'. Peut-être cet esprit d'esclave s'accorde-t-il avec 'l'esprit colonial' que des Thaïlandais ont attribué à des Français qui avaient lancé des feuilles de papier en disant « *Tiens, c'est ce que tu veux* » ? Ce geste, vraiment vulgaire selon ceux-là, a été qualifié par le même ressortissant français de « *normal, entre nous* ».

5.6.7 Les mains

Un autre problème interculturel mérite d'être abordé ici, c'est qu'en Thaïlande, on ne lance jamais les choses à une autre personne. Quand quelqu'un lance quelque chose, on se dit qu'il est mal disposé, fâché contre quelqu'un ou mécontent de la situation actuelle. Pour les étrangers, il est quelquefois amusant de voir un Thaïlandais marcher un mètre ou moins pour remettre en mains propres un stylo ou une gomme à son collègue. Jeter des objets à autrui est un acte de mépris ; si l'objet appartient à une catégorie semi-sacrée comme la nourriture ou un livre, cet acte est grossier. S'il s'agit d'objets sacrés, tels qu'un pendentif du Bouddha, un billet ou un calendrier sur lequel apparaît l'image du roi, cet acte engendrerait de graves ennuis. Les choses qui sont remises à autrui le sont de préférence avec la main droite, pour signifier le respect et avec les deux mains pour témoigner du respect à une personne âgée. Cette coutume reflète le corps hiérarchique thaï où le statut de la main gauche est inférieur à celui de la main droite. En Thaïlande, les mains sont classées dans deux catégories : la droite étant plus acceptable et plus polie pour donner, recevoir des objets et mettre des choses dans la bouche, la gauche en principe se situant « un rang plus bas » puisqu'elle sert à la toilette ; elle est donc moins propre que la droite. En fait, il serait impoli d'offrir ou d'accepter quelque chose de la main gauche, même pour un gaucher.

On ne désigne pas les gens du doigt ou de la main. Désigner quelqu'un du doigt, même s'il s'agit de jeunes ou d'un inférieur, est un acte absolument méprisant. Montrer du doigt le visage de quelqu'un est une insulte suprême.

Un signe de la main peut se faire pour dire au revoir ou pour appeler quelqu'un, mais jamais pour faire comprendre quelque chose à quelqu'un. Parler en bougeant les mains pourrait embrouiller la situation au lieu de l'éclaircir, car l'interlocuteur pourrait penser que le locuteur s'exprime avec colère. On bat des mains lorsqu'il s'agit d'applaudir, mais non pas pour attirer l'attention de l'autre. Claquer des doigts est une action moins polie que faire signe à quelqu'un en tournant sa paume et en bougeant les doigts rapidement vers soi. Toutefois, il est moins choquant de montrer quelque chose (sauf des objets sacrés) du doigt que de les désigner du pied.

5.6.8 Les pieds

A l'opposé de la tête, les pieds sont considérés comme la partie la moins noble du corps. Dans la culture thaïe, le statut du pied est largement inférieur à celui qu'il a dans la vision occidentale. Pour en témoigner, citons l'anecdote d'un patron français ayant voulu demander à sa secrétaire de faire réparer ses chaussures. Il les a posées sur le bureau de celle-ci avec une petite note, « venez me voir, s.v.p. » Cette action déplacée a choqué sa secrétaire thaïe, qui lui a dit : « *vous auriez dû mettre les chaussures dans un sac et les poser au-dessous de la table, non pas sur le bureau parce que les chaussures sont une chose sale et basse* ». Le chef était stupéfait de cette critique et s'est excusé. Pour les Thaïlandais, du fait que les pieds sont la partie la plus souillée de l'anatomie, tous

les objets qui s'utilisent avec cette partie du corps se voient attribuer la même valeur. Les chaussettes et chaussures sont donc incluses dans une série de tabous. Une histoire à propos de chaussures est récemment arrivée à une étudiante roumaine qui taquinait son copain thaï avec une paire de chaussures qu'elle venait d'acheter. Mais au lieu de lui montrer simplement ses nouvelles chaussures, elle les a mises sur la tête du garçon. Ce dernier est entré tout de suite dans sa chambre sans mot et s'y est enfermé pendant quelques jours. La Roumaine nous a avoué qu'elle ignorait que c'est un tabou thaï. Pour elle, c'était juste une plaisanterie. Elle n'a pas du tout compris pourquoi son copain était réellement fâché. Voici un autre exemple d'erreur culturelle relative aux chaussures. Un manager étranger avait été invité chez son assistant. La mère du Thaï était sortie pendant que le manager enlevait ses chaussures. Ce dernier a décidé de lui faire le wai en tenant une chaussure à la main. Ce wai qui se voulait respectueux est devenu tout d'un coup une insulte.

Une des questions les plus posées par les visiteurs en Thaïlande est 'pourquoi vous déchaussez-vous à l'entrée de la maison ?' Cette règle se base sur le respect pour la sainteté du lieu. La coutume d'enlever ses chaussures provient du fait que traditionnellement, les Asiatiques s'assoient, dorment, et même mangent par terre. Les chaussures salissent le plancher. Bien que la plupart des activités ne se passent plus par terre, cette coutume reste encore pratiquée en tant que témoignage de respect envers le propriétaire de l'endroit visité. Cette règle ne vise pas simplement, comme les Occidentaux ont tendance à le croire, à ne pas souiller les lieux.

De même, tous les gestes liés à des mouvements des pieds manifestent une action infâme. Par conséquent, les pieds ne servent qu'à marcher et jamais à pointer. Désigner quoi que ce soit du pied ou pointer délibérément le pied vers quelqu'un est impardonnable. Les Occidentaux considèrent le pied comme une partie ordinaire du corps, et pour eux désigner quelque chose du pied ou du doigt ne fait aucune différence. Sans hiérarchie corporelle dans leur culture, ils peuvent penser que le pied est plus pratique pour désigner quelque chose car il peut aller plus loin que la main. Ce geste insignifiant pour eux, peut être ressenti par un Thaïlandais comme une insulte, une injure grave ou un acte de supériorité, signifiant : 'Tu n'es pas assez important pour que j'utilise ma main'.

Quand on s'assoit dans un édifice religieux, il ne faut pas que les pieds soient pointés vers le Bouddha ; on s'assoit donc en sirène, les jambes repliées sur le côté, les pieds pointant vers l'arrière. Il est également grossier de s'asseoir les jambes croisées avec un pied pointant intentionnellement vers la tête de quelqu'un assis à l'autre bout de la salle, ou de s'asseoir le dos contre le mur, les jambes allongées en avant et les orteils dirigés vers quelqu'un en face de soi. C'est un tabou absolu de mettre les pieds sur son bureau ou sur une chaise, même si personne ne se trouve en face. Ouvrir ou fermer une porte avec les pieds est également mal vu, d'autant plus que les Thaïlandais croient que la porte est un endroit où habite un ange - gardien du lieu.

Outre les gestes interdits, il existe d'autres habitudes qu'il faut éviter. Il ne faut pas s'asseoir sur des oreillers ou sur des objets respectables, des images du Bouddha ou des portraits du roi. S'asseoir sur un livre ou lui donner un coup de pied est grossier et irrévérencieux. Marcher sur des livres ne se fait pas non plus, les textes écrits étant vénérés à titre de véhicule de connaissances. De même, il ne faut jamais passer par-dessus une personne assise ou étendue par terre ni enjambrer une partie de son corps (y compris ses jambes étendues ou ses pieds ou les affaires posées à son côté). Si les jambes ou les objets personnels de l'autre bouchent le passage, il vaut mieux attendre qu'il replie ses jambes et ramasse ses affaires.

Les chapeaux sont aussi traités avec respect par les Thaïlandais, de par leur relation avec la tête. On ne pose pas un chapeau au-dessus de chaussures à cause de la mauvaise association entre pieds et tête. Notons que les objets de statut 'bas' doivent être traités d'une façon appropriée. Placer ses pieds ou même ses chaussures sur une chaise est aussi mal vu que de poser un chapeau par terre.

Pour compléter ce sujet, nous citerons un incident relevé par une étudiante thaïlandaise invitée chez une amie suisse. Après le dîner, tout le monde va s'asseoir dans la salle de séjour pour regarder la télévision. Son amie s'assoit sur le canapé en mettant ses pieds sur une petite table devant elle. Les pieds pointaient vers ses parents, qui se trouvaient par terre de l'autre côté. Ce geste a choqué la Thaïlandaise non seulement parce que la Suisse se situait dans une position plus haute que la tête de ses parents, mais aussi parce qu'elle laissait ses pieds pointer vers eux.

5.6.9 La voix

Un trait de la voix qui a une connotation positive dans une culture peut frapper très différemment l'étranger, qui réagit selon ses propres préférences culturelles. Contrairement aux Occidentaux, les Thaïlandais sont très sensibles au volume de la voix et en particulier aux gens qui élèvent la voix. Très peu peuvent tolérer les voix qui s'élèvent et les expressions de frustration ou de colère. Arnaud le constate : « *les Thaïlandais n'apprécient pas les discussions enfiévrées, le ton qui monte ni les index pointés sur l'auditoire* » (1991 : 42). On apprend aux enfants thaïs à parler d'une voix douce et basse, c'est pourquoi ils élèvent rarement la voix pour réclamer l'attention ou lors d'une discussion. La bienséance conversationnelle exclut les débats, les paroles extrêmes, la prise de parole génératrice d'ennuis.

Baisser la voix en public est une marque d'éducation et parler sur un ton doux à toute petite voix traduit le respect du locuteur pour l'interlocuteur. La voix qui s'élève symbolise un pouvoir potentiel anarchique. La remarque suivante d'un technicien thaï en témoigne : « *la plupart d'entre nous avons appris une langue étrangère avec des professeurs thaïs. On a passé plus de temps à lire et à écrire qu'à écouter mais moins à parler. Quand nous parlons avec les natifs de la langue, il arrive que quelques mots nous échappent. A notre maladresse linguistique, certains collègues étrangers réagissent en élevant la voix. Ils commencent à parler plus fort au lieu de clarifier des points mal compris. Le fait de hausser le ton n'aide pas à comprendre mais énerve* ».

Ce qu'un Thaïlandais considère comme un irrespect, une démotivation, un arrivisme ou une arrogance est perçu par un délégué général de la société Peugeot comme la preuve d'un bon travail ou comme une critique constructive : « *je dirais que les Thaïlandais sont trop shy, trop timides. Il y a des gens qui parlent fort. C'est une bonne mesure – plus spontanée pour améliorer le travail. Pour les Thaïlandais, il faut être un peu plus patient. Les Français, Italiens, Espagnols sont Latins. Les Latins, ils sont un peu plus bruyants. On oublie très rapidement. Ça ne reste pas. On blow up, après ça redescend. C'est trop lourd de garder de la colère* ».

L'attitude de ce Français se fonde peut-être sur la conception de l'intensité vocale comme stratégie dominatrice, relevée par Kerbrat-Orecchioni : « *celui qui parvient à imposer sa parole, donc à s'imposer dans l'interaction, c'est celui qui parle le plus fort ; de même pour qu'un ordre réussisse, il peut être recommandé de le donner d'une voix forte* » (1992 : 80).

Enfin, un conseil pratique pour ceux qui penseraient qu'un Thaïlandais ne les comprend pas : il s'agit simplement de reformuler, sans élever la voix, même s'ils sentent qu'ils perdent patience. Le recours à l'intensité vocale ou à la mitraille élocutive pour assurer la supériorité dans l'interaction pourrait avoir un effet quelque peu terrorisant selon la pratique verbale thaïe. L'habitude de chuchoter en public des Thaïlandais risque également d'être mal considérée par les membres d'autres cultures.

Il convient de noter ici que comme dans la plupart des activités, les Thaïlandais croient qu'une méthode indirecte produit de meilleurs résultats qu'une attitude rapide, franche, brusque – souvent tenue pour une vertu dans la culture occidentale. Quand un chef français pousse un cri devant son employé thaï, et que ce dernier se tait sans aucune réaction, l'interprétation des deux protagonistes diverge : pour l'un, c'est un signe de grande patience ; pour l'autre, s'il accuse quelqu'un de quelque chose et que cette personne ne nie pas, c'est qu'elle reconnaît sa culpabilité. En fait, le mode de relation sociale thaï dans lequel les jeunes doivent respecter les plus âgés et les inférieurs, les supérieurs, empêche un jeune et un inférieur d'exprimer quoi que ce soit et de contredire ainsi les ordres ou les volontés de supérieurs hiérarchiques. De plus, le contrôle des émotions étant une des valeurs principales de l'éthique bouddhiste, les bouddhistes ont appris à s'abstenir d'émotions extrêmes, à garder le silence lorsqu'ils sont innocents parce que cela ne sert à rien de s'expliquer avec une personne perverse. On se tait parce qu'on se croit innocent et que l'accusation est fautive. D'ailleurs, si celui qui adresse de vifs reproches est un supérieur, il est malséant de lui répondre. Le statut attribué à l'âge et à la hiérarchie n'encourage pas le subordonné à s'exprimer librement ou à se comporter avec agressivité. Signalons qu'un supérieur qui perd patience en hurlant devant n'importe qui perdra immédiatement de sa dignité. Personne ne respecte celui qui ne se maîtrise pas, qui perd son sang-froid.

5.6.10 Le sourire

Le même geste ne signifie pas toujours la même chose dans les cultures différentes. Le sourire n'en est pas exclu. Les Occidentaux supposent souvent qu'un sourire indique du plaisir et de la bonne humeur et que ce sens est universel ; ce n'est pas toujours vrai. Le Thaïlandais apprend à sourire dans le cadre de l'étiquette : une apparence de bonheur évite d'infliger de la peine à quelqu'un d'autre.

Dans sa culture, le sourire est préférable au cri : dans une situation difficile, conflictuelle ou confuse, il constitue un compromis, une paix et une consolation. On se sourie dans l'intention de soulager la tension, de maintenir la relation amicale – l'harmonie sociale sur laquelle on compte pour faire fonctionner les choses à long terme. Dans la société thaïe, la proportion des messages non verbaux est plus grande que dans la société occidentale ; l'approbation, le malaise, les remerciements, les excuses, le désaccord, et même – dans certaines circonstances – la colère se transmettent silencieusement. Le fait qu'une personne ne dise rien ne veut pas dire qu'elle ne ressent rien. Elle remplace plutôt le verbal par le non-verbal ou par un geste très conventionnel comme le sourire.

Le Français qui ne comprend pas cette caractéristique thaïe croit parfois que son ami thaï se moque de lui quand il sourit. En réalité, le Thaïlandais sourit afin de demander une réconciliation, de montrer un désir de discussion. Le Français ignore si le sourire qui lui est adressé signifie la colère, le mécontentement, le mépris ou la taquinerie. Dans une telle rencontre interculturelle, il semble que le sourire n'ait pas sa fonction habituelle, mais aggrave plutôt la situation en la rendant conflictuelle. Ce geste étonne plus d'un Occidental ; voici l'aperçu de Gido Franco (1990 : 29) sur le sourire thaï : « *Les gouvernements de toutes les époques ont cherché à faire valoir une certaine « identité » thaïe, composée de qualités plus charmantes les unes que les autres. L'une d'elles serait le fameux « sourire siamois », qui n'est en fait qu'un sourire automatique. Dans des circonstances où d'autres peuples ne sourient pas, les Thaïs sourient. Parlant de choses sérieuses, ils se marrent. Devant un étranger, s'ils ne lui cherchent pas querelle, ils sourient aussi. Ce sourire intrigue les farangs (étrangers de race blanche) mais ne les dérange pas vraiment.* »

Il vaut mieux que les Thaïlandais sachent, de leur côté, que certains Occidentaux se sentiraient plus rassurés par une expression faciale sérieuse que par un sourire. Ils sont habitués aux expressions qui manifestent les sentiments éprouvés de manière explicite, visible et compréhensible, sans aucune ambiguïté. De par ses nombreuses significations possibles, le sourire thaï risque d'engendrer de graves malentendus. Citons une ancienne étudiante en France : « *un jour, j'ai souri à un homme en lui demandant l'itinéraire du métro. Mon sourire lui a fait penser que je lui faisais des avances. Il n'a pas compris que ce sourire accompagnant une question ne disait rien de spécial. Nous sourions naturellement et spontanément dans toutes les activités communicatives.* »

Au contraire, dans la culture occidentale, on sourit pour une raison précise. Dans le *Nouveau Petit Robert*, le mot sourire est défini comme « *un mouvement léger de la bouche et des yeux, qui exprime l'amusement ou l'ironie* ». Le sourire ne convient pas dans toutes les situations. Sourire à quelqu'un dans une situation désagréable ou contraignante risque de déclencher la réplique hostile : « *de quoi êtes-vous en train de rire ?* »

Beaucoup d'étrangers se sentent perturbés par les mille sens du sourire thaï. Certains appellent 'sourire stupide' un sourire qui leur paraît insensé, ils parlent de bêtise, ou même d'insolence, lorsqu'ils n'arrivent pas à distinguer le sourire traduisant « oui, je sais » ou « oui, je comprends » du sourire de « pardon, dites-le encore une fois ». Parfois, ils ont de la peine à différencier le sourire « oui, je reconnais cela » de celui de « non, c'est faux et c'est vous qui avez tort ».

En Thaïlande, le visiteur, entouré de visages épanouis arborant un large sourire, conclut peut-être qu'il vit dans un pays soit d'imbéciles, soit de gens très heureux. La seconde conclusion, plus proche de la vérité, n'est pas toute la vérité.

□ Le sourire thaï

Le sourire thaï n'a pas nécessairement une raison particulière, mais il n'est pas dénué d'émotion. C'est une expression faciale générale servant à exprimer plusieurs émotions différentes, non confinée au bonheur et au plaisir. « *Le sourire n'est pas seulement une marque de joie ou de satisfaction. Il peut exprimer un tout autre sentiment : embarras, incompréhension, gêne, ennui, peur* » (Arnaud 1991 : 23). Nous pouvons confirmer la diversité des sourires thaïs par une liste de différents types de Yim ou sourires à la thaïe :

Yim siam (ยิ้มสยาม) : sourire connu comme sourire thaï ;

Yim phim jai (ยิ้มพิมพ์ใจ) : sourire impressionnant ;

Yim souéi (ยิ้มสวย), Yim waan (ยิ้มหวาน), Yim ké (ยิ้มเก๋), Yim thé (ยิ้มเท่ห์), Yim yuan jai (ยิ้มหวานใจ), Yim yod-yoi (ยิ้มหยดย้อย), Yim narak-na-end-du (ยิ้มน่ารักน่าเอ็นดู) : beau sourire ;

Yim chaeng (ยิ้มแจ่ม), Yim yam (ยิ้มยิ้ม), Yim pèn (ยิ้มแป้น), Yim boek ban (ยิ้มเบิกบาน), Yim mai hoop (ยิ้มไม่หุบ), Yim tè (ยิ้มแต่), Yim raa (ยิ้มร่า), Yim kwang (ยิ้มกว้าง), Yim ra-run (ยิ้มระรื่น), Yim yong-phong-sai (ยิ้มยอพงผ่องใส), Yim yèm-jèm-sai (ยิ้มยิ้มแจ่มใส), Yim sod-chun (ยิ้มสดชื่น) : sourire de bonheur ;

- Yim thön rap (ยิ้มต้อนรับ) : sourire accueillant de bienvenue ;
 Yim chuan choen (ยิ้มชวนเชิญ) : invitation ;
 Yim thak thaai (ยิ้มทักทาย) : sourire de salutation ;
 Yim soo (ยิ้มสู้) : sourire courageux : « je sais bien que je ne gagnerai pas, pourtant je fais de mon mieux » ;
 Yim cheun chom (ยิ้มชื่นชม) : sourire admiratif ;
 Yim iong-ai (ยิ้มเอียงอาย), Yim muan tuan (ยิ้มมวนตัว), Yim khoen (ยิ้มเขิน) : sourire timide, modeste ;
 Yim thang nam taa (ยิ้มทั้งน้ำตา) : « je pleure en souriant parce que je suis très content » ;
 Yim sao (ยิ้มเศร้า) : sourire triste ;
 Yim yak (ยิ้มยาก) : visage toujours sans sourire ;
 Yim mai awk (ยิ้มไม่ออก) : « j'essaie de me remonter le moral, mais je n'y arrive pas » ;
 Yim yae (ยิ้มแหย), Yim fuan (ยิ้มเฟื้อน), Yim juan (ยิ้มเจื่อน) : sourire grimaçant : « je sais bien que ce que j'ai fait est mauvais, mais je n'y peux rien et je m'excuse » ;
 Yim tha-meng (ยิ้มทะมึง) : sourire méfiant, soupçonneux ;
 Yim haeng (ยิ้มแห้ง), Yim jud (ยิ้มจืด) : sourire sec ou sourire fade ;
 Yim yaw (ยิ้มเยาะ), Yim yiad (ยิ้มเหยียด), Yim yann (ยิ้มหยัน), Yim yei (ยิ้มเย้ย) : sourire sarcastique : « tu vois, c'est exactement comme je t'ai dit » ;
 Yim koe (ยิ้มเกือ) : « je minaudes mais personne ne s'intéresse à moi, Hélas ! » ;
 Yim choen chuan (ยิ้มเชิญชวน), Yim yua yuan (ยิ้มช่วยชวน), Yim hai thaa (ยิ้มให้ท่า), Yim kroom krim (ยิ้มกลุ้มกริ่ม) : sourire séduisant ;
 Yim nai naa (ยิ้มในหน้า), Yim nai thee (ยิ้มในที) : demi-sourire ;
 Yim mee lessanaï (ยิ้มมีเลศนัย) : sourire rusé : « je te souris en te cachant ce que je pense vraiment » ;
 Yim sayè (ยิ้มแสบ), Yim yèk khio (ยิ้มแหยกเขี้ยว) : sourire de mauvaise intention ;
 Yim yee-youéi (ยิ้มยียวน), Yim khouéi (ยิ้มกวน) : sourire provocateur : « je souris pour chercher des ennuis, des histoires » ;
 Fun Yim (ฝืนยิ้ม), khèn yim (แค้นยิ้ม) : sourire dur : « je suis triste, je suis fâché. Pour cacher ces sentiments je souris ».

□ Usage des sourires

Cette liste peut peut-être permettre aux étrangers de comprendre pourquoi les Thaïlandais sourient beaucoup plus qu'eux. Le peuple thaï sourit la plupart du temps parce que le sourire fait partie de sa vie étant donné qu'on lui apprend dès l'enfance à plaire aux autres. Le sourire doux est une réaction spontanée, naturelle : on sourit parce qu'on réussit à faire quelque chose ou parce qu'on le rate. « *Un policier qui vous arrête et compte bien vous faire payer cher telle ou telle infraction sourira avec une infinie douceur. Un étudiant qui 'se ramasse' un zéro sourira. On sourit aux funérailles, en contemplant un accident meurtrier, etc.* » (Arnaud 1991 : 23). Communicatif et significatif, le sourire thaï remplit plusieurs fonctions sociales :

+ Salutation : se sourire est une façon de se saluer parmi les Thaïlandais. Un simple sourire a la même fonction que les mots « bonjour » et « au revoir ».

+ Consolation : la propension à ne regarder que le côté drôle des choses de la vie pousse les Thaïlandais à observer les choses embarrassantes avec bonne humeur. Ainsi, le sourire permet d'aider psychologiquement une personne en situation désagréable à sortir de son malheur, à se détendre face à un événement sérieux. Le sourire exprime l'idée que cette mauvaise expérience est partagée et que finalement, on ne peut plus rien y faire, donc pourquoi ne pas sourire ?

+ Excuse, pardon et remerciement : le sourire sert aussi à pardonner à l'auteur d'une inconvenance involontaire. Ce dernier exprime d'abord son regret avec un sourire. Lorsqu'il retourne le sourire de l'autre, l'incident est clos : on sourit pour s'excuser, l'autre sourit pour pardonner, on lui adresse encore un petit sourire pour le remercier et la situation conflictuelle est réparée. Trois sourires remplissent de cette façon trois fonctions distinctes.

Le sourire sert à réparer une infraction à l'étiquette. Il est d'usage de sourire pour se faire pardonner un comportement désagréable qui pourrait, dans d'autres cultures, exiger des explications minutieuses et probablement dans certains cas une compensation monétaire. Un

sourire embarrassé signifie le regret, la culpabilité et la volonté de réparer ses torts. Un sourire peut démontrer l'embarras et désamorcer une situation potentiellement explosive. Dans ce cas, il vaut mieux que le sourire d'excuse soit accompagné par des excuses verbales et l'intention manifeste de rectifier la situation. Par ailleurs, les Thaïlandais se servent souvent du sourire pour remercier d'un petit service. Le remerciement verbal s'utilise moins souvent en Thaïlande que dans les pays occidentaux. Le sourire de remerciement peut être accompagné par un léger signe de la tête signifiant « merci » et le sourire en retour peut être traduit par « ah ! il n'y a pas de quoi ».

+ Dissimulation de l'embarras : le sourire peut indiquer un effort de déguiser l'embarras. La personne qui interprète ce type de sourire comme une proposition ou une invitation et continue le sujet au lieu de le laisser tomber risque de commettre une erreur.

+ Evitement des conflits : une des principales fonctions du sourire est de neutraliser, au moins partiellement, un comportement menaçant. Le sourire thaï peut dissimuler un sentiment déplaisant. Les Thaïlandais ont l'habitude de sourire dans les situations critiques pour éviter des mots et actions qui pourraient être regrettés plus tard. L'« adoucisseur rituel »⁸⁸ ne sert pas seulement à cacher des émotions pénibles, il permet aussi d'écarter tout risque de confrontation directe dans une situation difficile.

+ Provocation : il se peut aussi que le sourire engendre un conflit violent. Sourire ironiquement à l'autre peut le faire passer du calme apparent à un acte d'agressivité. Le sourire a donc quelquefois un côté négatif.

+ Sans commentaire : le sourire permet également d'éviter de contredire les autres. Un simple sourire froid suffit déjà à exprimer son désaccord. On peut traduire le sourire par « je ne suis pas de votre avis mais je n'ai rien à dire ». Il permet de se sortir temporairement d'une situation difficile et de pousser l'autre à clore le thème source de conflit pour que le ton de la discussion ne monte pas.

+ Finalement, le sourire embellit et rajeunit.

Tous ces sourires, dont les fonctions sont évidentes pour les Thaïlandais, peuvent au contraire irriter l'Occidental qui n'arrive pas à définir le vrai sens des sourires qui lui sont adressés. Un étranger en difficulté en Thaïlande peut se trouver face à un malentendu si un Thaï lui sourit. En fait, le sourire n'a rien à voir avec la joie, il est là pour écarter toute gêne. Le malentendu surgira si l'autre n'en comprend pas la signification et s'il ne sait pas comment réagir. Le sourire thaï dans un pays européen peut aussi produire des interprétations divergentes entre deux acteurs sociaux de cultures différentes : un visiteur thaï sourit amicalement à un autochtone et ne s'attend pas à un joli sourire en retour. Pour ce Thaï, sourire est un acte qui conçoit l'amitié, un acte pour entretenir des relations amicales ; par contre l'autochtone considère ce geste avec froideur car il n'en comprend pas le sens. De même, les Thaïlandais sont choqués par les visages tendus, figés ou sérieux, par les visages qui expriment la distance, la froideur, la dureté. Une critique souvent faite par des employés thaïs aux expatriés français est que ces derniers sont trop « sérieux » et « se considèrent importants », qu'ils n'abandonnent pas leur air concentré, leur prétention pour une expression plus ouverte, plus gaie : « *Les Français sont trop sérieux. Cela veut dire qu'ils travaillent tout le temps. Leur unique but est de finir leur travail. Ils ne se soucient que de leur rapport. Pas le temps de sourire. Pas le temps de dire bonjour. Pas le temps de demander "comment va ton enfant ?"* »

□ Le sourire français

Certains étrangers en visite en France sont probablement gênés par la dureté, la froideur apparente des Français. Ce n'est pas que les Français n'apprécient pas les étrangers, mais en France, on ne sourit pas aux gens qu'on ne connaît pas. Beaucoup de visiteurs reconnaissent que les Français ont un sourire merveilleux. Et quand l'occasion se présente, les Français sont toujours prêts à se déridier. Simplement, ils n'ont pas l'habitude de sourire sans raison apparente en marchant dans la rue. Ils peuvent se dire « bonjour », croiser leurs regards, et cela sans sourire. Se sourire sans se connaître leur paraît étrange.

Pour un Français, le sourire est réservé aux réelles occasions de contentement. Citons un conseiller juridique : « *Pourquoi sourire quand on ne connaît pas les gens ? Tant que quelqu'un m'est inconnu, je me méfie. Pour nous, le sourire n'est pas pour tout le monde et il ne s'offre pas de la même façon. Sourire à tort et à travers n'est pas notre type. Quand nous sourions, il faut une raison. Quand une personne qu'on ne connaît pas nous sourit, on peut croire qu'elle se moque de nous, qu'il est hypocrite. Si une femme nous sourit, on peut penser qu'elle minaude, qu'elle fait des manières. Le sourire a son côté négatif. On prend un risque dès qu'on se met à sourire, on se dévoile et on laisse aux autres* »

⁸⁸ Terme emprunté à Goffman (1988 : 171).

l'occasion de juger, de découvrir sa personnalité. Surtout dans le business, si je suis présenté à quelqu'un et qu'il se met à me sourire, c'est hypocrite de sa part. Il n'est pas sincère, il vient de me connaître, pour quelle raison me décroche-t-il ce sourire ? Et en France, on a horreur des hypocrites. Celui qui sourit trop facilement n'est pas seulement pris pour un hypocrite, mais son comportement est aussi trouvé bizarre ».

C'est aussi l'avis d'un directeur exécutif français travaillant depuis trois ans à Bangkok : *« le sourire thaï ne veut rien dire. Il n'a pas de conséquence. Chez nous, nous nous sourions parce que nous nous apprécions. Ici, une façade de sourire ».*

A la différence des Français, pour les Thaïlandais, il est difficile de ne pas sourire en public. Le sourire, toujours apprécié par tous, est une chose que les Thaïlandais apprennent dès le plus jeune âge : *« Fais un petit sourire, sois un peu aimable et tu gagneras tout ».* Sourire à quelqu'un sans pouvoir compter sur le sourire de l'autre en retour peut leur faire perdre leurs moyens. Et la personne peut se sentir perdue lorsqu'elle ne sait pas comment réagir face à quelqu'un qui a l'air renfrogné.

Aux yeux des Thaïlandais, une expression faciale, voire un visage boudeur, signe de mécontentement, est aussi une marque de mépris, d'indélicatesse et d'irrespect. Dans la société thaïe, il est normal de voir un inférieur sourire à la réprimande d'un supérieur, le sourire étant alors une marque de soumission, d'excuse, de repentir. Cela explique pourquoi un employé thaï sourit à son chef français qui lui en veut. Ce sourire, par contre, est souvent interprété autrement par le patron étranger : cet employé souriant se moque de lui au lieu de reconnaître sa faute, il n'est pas sérieux et manque de respect. En fait, mécontent, le Thaïlandais cache son état d'âme nerveux avec un sourire poli. Il se peut donc que le silence, le sourire, qui sont les armes de la dissimulation, soient considérés par les étrangers comme l'expression du caractère trop léger des Thaïlandais.

5.6.11 Le rire

Lié au sourire, le « rire thaï » semble être un autre point de confusion pour les étrangers. Un trait frappant chez les Thaïlandais est en effet leur bonne humeur. Ils paraissent heureux, gais, souriants et toujours de bonne humeur. Ils vivent sans souci et profitent au maximum du moment présent. La question suivante a été posée à une fille thaïlandaise d'un naturel joyeux : *« pourquoi ris-tu tout le temps ? Tu ris à toutes les phrases que j'ai dites, toi ».*

Le rire n'exprime pas seulement la bonne humeur des Thaïlandais. Il s'agit aussi d'une stratégie de contrôle. S'il se passe quelque chose de grave, on rit pour se calmer, se consoler, se contrôler et pour apaiser l'angoisse de l'un ou de l'autre. Un étudiant français, très gêné par l'expression rieuse de son copain thaï, lui a un jour demandé : *« Pourquoi ris-tu ? Y a-t-il quelque chose de drôle ? »* Ce Thaïlandais riait dans l'intention d'améliorer une situation déplaisante, de rendre son ami moins sérieux, moins soucieux.

5.6.12 Expression des émotions

Une critique souvent faite par les employés thaïs à leurs collègues français se rapporte à l'expression des émotions extrêmes. Un Français séjournant à Bangkok, parlant d'un collègue compatriote réputé pour son caractère expressif, dit ceci : *« je crois que les Thaïlandais comprennent bien la nature des Français. Nous nous exprimons rapidement, directement et ouvertement. Ils s'habituent très bien à cela. Après un certain temps, ils sont aussi obligés de dire les choses directement. Je vois qu'ils rient tout le temps devant cet homme. En fait, je pense qu'ils ont du respect pour lui ».* Un subalterne thaï toujours troublé par le ton élevé des Français a un point de vue différent : *« S'ils ne sont pas satisfaits de quelque chose, il est très courant qu'ils hurlent. Vous voyez, ça fait peur ».*

Pourtant, cette caractéristique semble normale parmi les Français, comme l'affirme un dirigeant d'une banque française : *« les Français ne font pas attention à ce qu'ils disent. Ce n'est pas méchant, ce n'est pas de la mauvaise intention. Mais les réactions des Thaïs sont fortes. Quelquefois, ce qui n'est pas important pour nous devient un drame. S'il y a quelque chose qui ne va pas, les Thaïs ne le disent pas en face. Ils ne disent pas de mal de cette personne. Dès que nous le constatons, nous le clarifions tout de suite. Si on n'est pas d'accord au travail, on s'arrange tout de suite. Les Thaïs prennent du temps pour se calmer. Ils gardent leur rancune, tandis que les Français oublient en cinq minutes, ils s'excusent même s'ils avaient raison ».*

Même point de vue de la part d'un délégué d'une société d'aérospatiale : *« On est dans la position de vendeur, il faut satisfaire le client. On travaille beaucoup, on est toujours sous pression. On est dans une société très agréable, avec des gens charmants. Au bureau, c'est le stress. Les Latins sont explosifs – il faut qu'ils libèrent l'énergie accumulée sous forme de stress. Il est à l'intérieur, quand il se libère, il peut être très violent ».*

C'est aussi l'avis d'un manager d'une compagnie française de pétrole : *« C'est irritant quand on est en colère. En Thaïlande, les gens vous laissent découvrir des éléments. Ils vous jugent*

en lisant vos yeux. C'est de la subtilité. Le message est passé ou pas. Je m'y suis adapté. J'ai mis du temps avant de comprendre ça : de mai pen raï, de kreng tchai, de se calmer. Quant aux Thaïlandais, ils ont compris que nous sommes verbalement violents.

Et on essaie de travailler "soft". Moi, je respecte les gens de haut en bas. Je me mets au niveau de chacun, je m'adapte à leur profil, à leur niveau. Je sais me calmer, éviter certains gestes qui peuvent choquer. Les relations de travail marchent mieux depuis que j'applique ces quelques règles.

On n'ose rien dire pour éviter l'affrontement, cela veut dire aussi qu'on ne prend jamais de décisions, et ce n'est pas bon. Les gens se sont aussi adaptés à ma personnalité – extravertie, qui a peut-être choqué les gens au début ».

Holmes (1996 : 56) parle d'une certaine forme de colère propre aux Occidentaux. Leur colère se manifeste par des traits tendus ou qui déforment le visage, une couleur intensifiée de la peau et une voix plus forte ; il leur arrive même de frapper violemment du poing sur la table. Bref, quand un Occidental se met en colère, cela se voit : tout devient plus fort. Les Thaïlandais peuvent aussi se fâcher, mais leur expression de colère est nettement différente. Un Thaïlandais qui se fâche manque d'entrain. Sa peau pâlit, les muscles de son visage se crispent parfois légèrement. Il se peut qu'il respire profondément, plutôt que rapidement. Sa voix et ses gestes sont plus doux que d'habitude. Une personne bien élevée sait assourdir les signes extérieurs de colère. Plus l'on est haut placé, plus on est censé se maîtriser.

La durée de la colère est une autre dimension importante dans les différences de cultures ; selon le même auteur, beaucoup d'Occidentaux constatent que leurs colères ne sont que de courte durée. Plusieurs Australiens ont par ailleurs affirmé que « nous pouvons piquer une colère contre vous à trois heures de l'après-midi et vous inviter à boire une bière à cinq heures, alors que les Thaïlandais, dont la colère semble durer beaucoup plus longtemps, seraient rassurés de savoir qu'ils accordent trop d'importance et d'inquiétude à la colère des Occidentaux, les expatriés devraient être plus soucieux de la façon dont ils dirigent leur colère ».

En somme, la relation entre Français et Thaïlandais fonctionnerait mieux si les premiers comprenaient le sens caché des sourires thaïs et si les derniers supportaient mieux les sautes d'humeur françaises. Les Français ont peut-être l'habitude de 'vociférer', ils n'ont pas pour autant de mauvaises intentions. Au travail, ils ne craignent pas du tout de déranger quelqu'un ou d'agir rapidement et immédiatement pour obtenir ce qu'ils veulent, même si leur comportement est agressif. Notons ici que, tandis que les Thaïlandais interprètent le ton élevé comme un signe de querelle, les Français le considèrent comme inhérent à la discussion. Alors que les Français sont réputés pour leur humeur irascible et leur impatience, il semble que les Thaïlandais soient trop réservés dans leur expression. Selon eux, le ton de la voix est lié à la colère et se mettre en colère est encore pire qu'élever la voix.

L'étude de la communication non verbale nous a montré comment les mouvements sont inextricablement liés à la signification. Afin de comprendre vraiment, on doit être capable d'entendre le message silencieux et de lire le mot invisible. Celui qui apprend une langue sans référence aux composants non verbaux est sérieusement handicapé. Percevoir ces aspects augment non seulement la sensibilité à d'autres êtres humains mais approfondit aussi la compréhension de son propre système kinésique.

5.7 Les comportements verbaux : la prise de parole dans la culture thaïe

Si le français est connu pour être la langue de l'amour et l'italien, une langue musicale, le thaï pourrait être connu pour son aspect de politesse. La langue thaïe donne une image transparente du fonctionnement de la société. Ses propriétés reflètent l'ordre social structuré par une hiérarchie complexe. L'interaction entre les membres de la société fonctionne principalement sur la reconnaissance du statut social des uns et des autres. Le respect que l'un éprouve pour l'autre se manifeste, en fonction de l'âge et de la hiérarchie, sous la forme de mots différents. Les différences sociales structurent toujours la manière de parler : qui parle en premier, à qui, où, quand et comment sont les questions de base de toute interaction verbale thaïe. La prise de parole se base sur un principe unique : la soumission volontaire totale aux interlocuteurs supérieurs en âge, puissance et rang social.

Les marques de respect apparaissent non seulement dans le code gestuel, mais aussi dans un langage approprié. Le vocabulaire thaï comporte un grand éventail de nuances destiné à fixer ou reconnaître chaque aspect du statut social : lien de parenté, ordre dans la famille, âge, éducation, profession, pouvoir, statut économique et politique. Il reflète ces réalités sociales avec un degré de sophistication auxquels les Occidentaux s'accoutument difficilement.

Le choix du vocabulaire approprié au niveau social de son interlocuteur est un élément primordial pour assurer la réussite d'une interaction. Le langage de Cour ou *Rachasap*

(ราชาศัพท์) en est la preuve. Le rachasap constitue une langue particulière réservée aux personnes d'un niveau suprême comme le roi et sa famille ainsi qu'aux bonzes, dont le statut social est élevé. Il existe en outre une langue soutenue destinée à l'élite et une langue ordinaire pour le peuple. De plus, de nombreux mots thaïs sont utilisés non seulement pour mettre en évidence la distance entre les acteurs sociaux, mais également pour témoigner du respect vis-à-vis des personnes à qui l'on parle. Pour cette raison, la langue thaïe représente à la fois un code de respect et un signe de politesse.

5.7.1 Termes d'adresse

L'importance des liens familiaux se manifeste dans le titre spécifique donné à chaque parent. Du fait que la structure familiale constitue le noyau le plus important de la société thaïe, il existe un attachement très profond entre les membres de la famille. L'organisation de la famille suit toujours une dimension hiérarchique. Le profond respect des jeunes envers les aînés s'observe par le fait qu'on n'appelle pas un membre de sa famille par son seul prénom mais par un terme de parenté qui exprime le statut d'une personne par rapport à une autre. Phee (aîné) et Nong (cadet) marquent une différence d'âge : « Phee François » réfère à « Grand Frère François », « Nong Marie », « Petite Sœur Marie ». On appelle Loung (oncle) le frère aîné du père ou de la mère et on dit Paa (tante) pour la sœur aînée du père ou de la mère, alors que Naa est réservé à un frère cadet et à une sœur cadette maternels et que Aa est adressé à un frère cadet et à une sœur cadette paternels.

L'utilisation de vocables indiquant les liens de parenté ne se limite pas au cercle familial. Extension de la relation de parenté, le rang hiérarchique s'étend populairement hors de la famille. Les gens ont tendance à envisager l'ensemble de leurs relations sociales en termes de relations familiales. Il est d'usage, par exemple, d'appeler le père d'un ami 'papa' et sa mère 'maman'. C'est l'adresse la plus chaleureuse et la plus polie qu'on puisse présenter aux parents d'un ami. L'usage des termes de parenté est si développé qu'il a lieu partout, avec un vendeur, un conducteur de bus, un garçon ou une serveuse, etc. L'un tient l'autre pour un membre de sa famille étendue. L'appellation dépend de l'âge et du statut des interlocuteurs. Les personnes âgées sont largement appelées 'grands-parents'. Il est aussi populaire de dire Loung et Paa à un homme ou à une femme plus âgés que ses parents, Naa et Aa étant employés pour un homme ou une femme plus jeunes. Quelquefois, il arrive qu'une personne appelle son interlocuteur moins âgé Phee au lieu de Nong pour marquer son infériorité sociale par rapport à l'autre, malgré son âge. Un tel comportement verbal témoigne d'une dévalorisation implicite : il convient de se rabaisser pour que l'autre s'en trouve rehaussé.

L'emploi des termes de parenté exprime à la fois la hiérarchie et l'intimité. La façon d'appeler des amis proches illustre bien un langage inégalitaire : si un ami est plus âgé, on le respecte en tant que Phee et il mérite une certaine estime, c'est-à-dire qu'on ne parle pas avec lui comme avec quelqu'un que l'on appelle Nong. De même, au travail, des termes de parenté tels que Phee et Nong sont populairement en usage entre collègues, même de statut différent. Un jeune cadre thaï qui appelle son chef 'Phee Paron' montre non seulement leur différence d'âge mais aussi leurs relations intimes. Les termes de parenté sont préférables aux formes pronominales dans le procédé d'adresse thaï, car ils permettent de se désigner soi-même et de se positionner dans la relation interlocutive, tout en établissant un lien socio-familial particulier.

Dans les interactions interculturelles, la différence de systèmes d'adresse pose un problème aux Thaïlandais. L'usage occidental du prénom apparaît moins approprié dans la culture thaïe, qui préfère une formule de politesse : titre + prénom. Il existe donc un terme honorifique, khun, qui équivaut à « monsieur, madame ou mademoiselle », suivi par le prénom ou le surnom de la personne à laquelle l'on s'adresse. Ce préfixe, équivalent de 'vous', peut également s'employer avec la deuxième personne lorsqu'on ne connaît pas le nom de son interlocuteur. Dans le contexte thaï, les prénoms sont toujours formels. En Occident, au contraire, l'usage du prénom est souvent réservé aux situations informelles, pour transmettre l'amitié et la familiarité. D'ailleurs, comme le nom de famille thaïlandais est relativement long et que l'on attache plus d'importance à l'individu qu'à son appartenance à une famille, il est d'usage d'appeler à tout propos quelqu'un par son prénom précédé du titre honorifique khun, qui induit un certain respect.

Ainsi, dans la culture thaïe, on dit souvent « Khun Française » à la place de « Française » ou « Madame Gautier », pour la raison que « Madame Gautier » introduit une distance excessive, tandis que l'usage du prénom sans titre fait preuve de trop d'intimité. En outre, la façon de dire le nom d'un étranger à la thaïe diffère de celle de la culture occidentale : on ne dit jamais « Khun Gautier », de même que Mme Gautier ne s'attend pas à être appelée « Madame Française ».

L'emploi de khun représente d'un côté une marque de politesse et de l'autre, une façon formelle de s'adresser à quelqu'un. Appeler l'autre par son prénom ou surnom sans titre peut manifester une familiarité excessive. Ainsi, khun propose une formule de politesse adéquate aussi bien avec les étrangers que les Thaïlandais. Khun est un mot pratique parce qu'on peut quelquefois l'utiliser pour faire référence à un interlocuteur dont on ignore le prénom.

5.7.2 Je / tu, vous

Différent du pronom personnel en français, celui en thaï reste toujours à la même forme lorsqu'il est sujet ou objet d'une phrase. Les formes les plus usuelles sont :

(di)tchan (féminin) et phom (masculin) sont l'équivalent de je, me et moi ;

the	= tu, te, toi (sing.)
khun	= vous (sing.) ;
khao	= il, elle, lui, le, la ;
(phuak) rao	= nous ;
phuak the	= tu (pl.) ;
phuak khun	= vous (pl.) ;
phuak khao	= ils, elles, les, leur.

Comme beaucoup de langues asiatiques, les pronoms personnels thaïs constituent une autre preuve de la complexité des relations hiérarchiques dans la société. Le thaï possède toute une panoplie de formes pour désigner l'autre en fonction de son statut social, son âge, son sexe et du respect que l'on lui témoigne – il existe une dizaine de formes de pronom de deuxième personne. Cela entraîne évidemment certains problèmes dans la communication interculturelle. Ainsi, dans une interaction franco-thaï, en contexte professionnel, par exemple, si les interlocuteurs choisissent le 'tu', le Thaïlandais se sentira mal à l'aise ; si c'est le 'vous' qui est retenu, c'est le Français qui devra faire des efforts ; et si chacun se conforme à son propre usage, la dissymétrie des emplois, qui connote l'existence d'une hiérarchie dans l'interaction, semble intenable.

En guise d'illustration, cette anecdote d'une femme manager thaïlandaise : « *dans nos cours de grammaire et de conversation, l'enseignant nous a toujours demandé de nous vouvoyer pour dialoguer, et tout le monde avait l'habitude du vouvoiement. Au bureau, je vouvoie tous mes collègues bien qu'ils soient plus jeunes ou soient mes subalternes. La raison est simple, c'est parce que je peux conjuguer les verbes au pronom de la deuxième personne du pluriel plus vite qu'au singulier. Mes amis ont cru que je voulais maintenir une certaine distance. En tant qu'administratrice, je dois travailler avec d'autres chefs de file qui sont plus âgés. Je n'ose pas les tutoyer de crainte de leur manquer de respect malgré nos positions égales. Bien qu'ils me disent « tu », je garde le « vous ». Je choisis volontairement le vouvoiement parce que je les estime dignes d'être respectés en fonction de leur âge, éducation, position, expérience, et le terme « vous » me semble le plus convenable. Je peux dire que mon problème provient du fait que je n'ai étudié et utilisé qu'un seul niveau de langue : une langue soutenue. Je me sens mal à l'aise de tutoyer une personne dont le rang social est supérieur. Avec le pronom très égalitaire "you" en anglais, je me sens plus à l'aise parce qu'il n'y a rien que "you", mais en français entre "tu" et "vous", c'est le dernier que je préfère. Surtout, quand je suis obligée de parler en français avec un supérieur thaï que je n'ose pas tutoyer quand bien même je tutoierais d'autres chefs français ».*

En réalité, l'usage anglais du you ne met pas tous les Thaïlandais plus à l'aise non plus. On peut comprendre le sentiment d'un Thaïlandais qui découvre qu'il doit en anglais se désigner toujours par une forme unique, 'I', ou s'adresser à un serveur comme à son parent par le 'you' : « *Not to have an array of pronouns to show respect for differences in age and hierarchy can be a real problem for the Thais. (...) A group of Thais – even if a foreigner is present – will often slip into their own language to avoid the problem of not showing respect to a senior person* » (Toews et McGregor 1998 : 199).

Nous proposons une explication culturelle. Dans la langue thaïe, l'emploi du vocabulaire repose sur le concept de respect thaï dans toute sa rigueur et ses subtilités. Par conséquent, on peut dénombrer un grand nombre de pronoms personnels qui situent une personne par rapport à une autre, et cela à différents niveaux de langue. Il existe ainsi des « je » contextuels : suprême, formel, égal, standard, inférieur, vulgaire, pour s'adresser au roi, à la famille royale, au patriarche suprême, aux bonzes, à un noble, à un ami, à une personne inconnue, à un domestique, etc. De même, cette règle est appliquée à l'interlocuteur et existe un « tu » vulgaire, un « tu » standard, un « vous » égal, un « vous » supérieur, un « vous » suprême et un « vous » spécifique.

Le marquage de la relation entre les interlocuteurs repose tout autant sur le choix d'une des treize formes de la première personne que sur celui d'une des quinze formes de la deuxième personne. Le tableau ci-dessous montre que le choix des pronoms personnels de la

première personne se fait non seulement dans le cadre des différences de classes sociales entre les interlocuteurs, mais aussi sur le plan du genre, le masculin ou le féminin. De ce fait, un homme et une femme s'adressent l'un à l'autre en termes différents. Dans le cas de la deuxième personne, le choix entre « tu » et « vous » dépend en principe de la couche sociale de la personne à qui le « je » s'adresse.

Usage des pronoms selon les couches sociales dans la société thaïe

Aux supérieurs

① Le statut du je est inférieur à celui du vous :

Je	<	Vous	Respect
Kramom (f. Mom chan)		Taifalaongtueepabat (roi)	
Kraphom (f. Ditchan)		Tay thaw (noble)	
Phom (f. Ditchan)		Than	
Noo		Than / Khoun	

Entre égaux

② Le statut du je est égal à celui du vous :

Je	=	Vous	Politesse
Khaphachau		Than	
Phom (f. Ditchan / Chan)		Khoun / Than	

③ Le statut du je est égal à celui du tu :

Je	=	Tu	Familiarité
Rao		The	
Rao		Nay (m)	
Ua (m)		Lu	
Khaw (f)		Tua	
Kha		Eng	
Kuu		Mung	
Chan		The	

Aux inférieurs

④ Le statut du je est supérieur à celui du vous :

Je	>	Vous	Respect
Khaphachau (roi)		Than	
Rao (noble)		Than	
Phom (f. Ditchan)		Than	
Attama (moine)		Yôme	

⑤ Le statut du je est supérieur à celui du tu :

Je	>	Tu	Respect
Chan		The	
Chan		Raw	
Chan		Jao	
Chan		Noo	
Chan		Kae	

Ces différents pronoms d'adresse correspondent à autant de degrés différents dans la considération que l'on souhaite manifester envers son interlocuteur. Prenons un exemple précis, la valorisation de l'allocutaire et l'autodévalorisation du locuteur se manifestent par des termes honorifiques indirects. Le choix d'une forme humble dénotant le locuteur lui-même : kha noy phou tam toi (moi petit, je suis inférieur) est une façon d'honorer l'allocutaire : tay thaw (vous la noble, je me trouve au-dessous de vos pieds).

Ainsi, le pronom choisi représente à la fois la courtoisie et l'estime qu'une personne éprouve pour une autre. Nous pouvons dire que les pronoms d'adresse en langue thaïe marquent le respect parmi les non-égaux et la politesse entre les égaux. On peut schématiser le système d'adresse thaï comme suit :

- ① Je = vous (collègues, parents)
- ② Je < vous (élève < enseignant, employé < employeur)
- ③ Je = tu (amis, parents)
- ④ Je > vous (roi > peuple, bonze > laïque)
- ⑤ Je > tu (maître > domestique, client > serveur)

Statuts	B. Égaux	↗ + ① (Politesse formelle) : (je = vous)
		↘ + ② (Familiarité informelle) : (je = tu)
C. Inférieurs		↗ + ① (je > vous)
		↗ + ② (je > tu)

En thaï, les pronoms de deuxième personne sont les marqueurs de la familiarité : « tu » est réservé à des personnes considérées inférieures ou égales au locuteur. Le vouvoiement est préféré lors de conversations avec des personnes inconnues ou peu connues. L'âge joue un rôle décisif : l'adulte inaugure la relation sur le mode du 'tu' pour son interlocuteur plus jeune et de 'vous' avec celui plus âgé. En français, la distinction entre « tu » et « vous » semble avoir une règle d'application plus simple : il y a un « tu » unique et deux « vous », le pluriel de « tu » et le « vous » de politesse. Kerbrat-Orecchioni décrit très clairement les pronoms français de deuxième personne : la distance est marquée par 'vous' réciproque et la proximité par 'tu' réciproque. Le tutoiement symbolise une relation de familiarité ou de solidarité. Il permet d'exclure ou d'inclure un individu dans un groupe, ce 'tu' fonctionnant comme un ciment social qui soude efficacement l'ensemble communautaire (1992 : 45).

En général, le changement de « vous » à « tu » est possible en français sur accord mutuel des interlocuteurs : *le français connaît le Toi, diffèrent du Vous, frontière entre la connaissance et l'amitié (...)* le tutoiement n'a droit de cité que là où l'on est certain qu'il sera le bienvenu (Massard 1969 : 79), autrement dit, le tutoiement témoigne du fait que les deux êtres reconnaissent une certaine familiarité entre eux. On peut supposer que des facteurs comme l'âge, le statut social ou l'état des relations n'imposent pas de contrainte significative du moment qu'un accord est conclu. Ainsi, un subalterne peut tutoyer son chef et un enfant ses parents. Entre adultes n'appartenant pas à la même famille, le passage au tutoiement sont dans des délais variables. La règle générale est que ce soit l'aîné ou le supérieur qui propose le tutoiement. Dans le cadre familial, « *les membres d'une même famille se tutoient généralement, même s'ils n'appartiennent pas à la même génération* » (Kerbrat-Orecchioni 1992 : 48). Ainsi, dans les relations de parenté, l'axe de la solidarité annule celui du pouvoir.

La structure thaïe est beaucoup moins flexible, le choix du tutoiement ou du vouvoiement est fait dès le premier contact et se conserve pour toujours. Le vouvoiement n'est jamais transformé en tutoiement, étant donné que le choix est structuré non seulement par le type de relations avec autrui, mais aussi par le rang social, qui est immuable.

La négociation des pronoms d'adresse s'effectue dès la première rencontre pour établir la bonne distance entre les participants et pour trouver la forme appropriée à l'état de la relation.

Par ailleurs, les mots dépourvus de sens qui sont mis à la fin d'une phrase et qui n'ont pas du tout de sens réel constituent une autre façon de montrer du respect envers l'allocutaire. La politesse exige d'un homme qui parle qu'il termine les siennes par *khrǎb* (ครับ), et d'une femme qu'elle termine ses phrases par *khà* (ค่ะ). Cela semble être une des formes les plus élémentaires de politesse en Thaïlande.

5.7.3 La conversation à bâtons rompus

5.7.3.1 Plaisanteries

« Les plaisanteries et les farces ont souvent pour but d'amener une personne à faire mauvaise ou piètre figure »

(Goffman 1974)

L'humour est une subtilité culturelle. Ce qui est considéré comme drôle est d'une haute spécificité culturelle. Dans les interactions interculturelles, l'étranger expérimenté sait que les plaisanteries et ironies sont des tabous tant qu'il n'est pas absolument sûr de la conception de la culture de l'autre vis-à-vis de l'humour : « *Note that joking is potentially dangerous in a cross-cultural context. A successful joke depends upon shared perceptions of incongruity, and is usually culture-specific. What seems humorous to you may strike members of the other culture as serious, facile, or simply irrelevant. A joke that goes wrong at the wrong moment can have the negative effect of increasing the tension* » (Mead 1990 : 201).

Dans une culture où le maintien de la face et du statut n'est pas un point fatal, l'insulte amicale est un moyen ordinaire de plaisanterie entre amis. Dans la société thaïe où la

question du statut est sacrée, une blague pourrait être prise comme un acte menaçant pour la face de celui qui le subit, comme un insulte susceptible de vexer ou d'offenser l'autre.

Il semble que les Thaïlandais ne s'habituent pas aux plaisanteries occidentales même si elles viennent d'une bonne intention. Ils ne peuvent simplement pas les accepter et ne savent pas non plus les manier. Voici une histoire drôle pour un alloclotte, mais qui a fait perdre la face à une autochtone. Lors d'une réception de type buffet, un Français taquina sa collègue thaïe en lui disant : « *Tu manges comme un cochon* » dans l'intention de dire « tu manges beaucoup, tu mélanges tout dans ton assiette comme le font les cochons ». Cette Thaïlandaise se sentit gravement insultée car elle interpréta que « manger comme un cochon » signifiait manger de manière sale, goulument. De même, la blague « *Tu ne viens que pour manger, tu ne dis rien* », prononcée sans mauvaise intention par un collègue français, fut mal interprétée par une Thaïlandaise qui crut qu'on la trouvait gloutonne. Devant les autres, elle se sentit méprisée. Une autre Thaïlandaise relate une plaisanterie insupportable qui lui a été faite lors d'un séjour en France. Un ami français lui dit : « *Tu ne sais rien toi, t'es mal élevée.* » Cette fille pensa qu'il se moquait de ses parents en affirmant qu'ils l'avaient mal éduquée. Fâchée, elle le montra du doigt en criant qu'il n'avait pas le droit de lui parler sur ce ton et lui dit : « *mes parents m'ont très bien élevée, c'est toi qui es mal poli.* »

5.7.3.2 Interjection

Il existe aussi dans la langue thaïe une langue familière, ou langue du marché dite **Kham Sabot** (คำสบถ) et considérée comme des grossièretés. Il est préférable de l'éviter au maximum, surtout en public. Si on se sent obligé de l'utiliser, on le fait très discrètement.

Nos sujets thaïlandais, travaillant avec des Français, observent un certain goût pour l'interjection chez leurs collègues français pour signifier leur colère, leur impatience, leur mépris, leur étonnement ou leur admiration. Une Thaïlandaise fut stupéfaite d'entendre son chef jurer « *merde !* » devant elle. Elle crut que son travail était mauvais. Après le premier choc, elle s'y habitua. En fait, de telles interjections sont aussi naturelles et spontanées que le sourire thaï.

5.7.3.3 Communiquer sans parler

Les formules toutes faites et les échanges de routine – salutations, vœux, excuses, remerciements ou compliments – s'organisent selon des principes de politesse. Dans les situations de communication, d'une part pour clore l'interaction et de l'autre, pour accepter les politesses d'autrui, on est contraint de retourner des énoncés ritualisés tels que :

Bonne journée ! – Merci, pareillement ! / A vous aussi !

Je vous remercie ! – Tout le plaisir est pour moi ! / C'est moi !

Mais la politesse peut aussi s'exercer de façon plus discrète et subtile. Il peut être frappant pour des étrangers de découvrir qu'en Thaïlande, les 'rituels' se déroulent dans bien des cas sans parole.

□ Bonjour

Un Suisse nous a raconté que pendant un voyage en Thaïlande lors duquel il logeait dans une famille thaïe, il a été frappé par l'indifférence des Thaïlandais. Le matin, il saluait les gens dans la maison et n'obtenait en réponse qu'un regard bizarre. « *J'ai l'habitude de dire bonjour avant de déjeuner. Je l'ai dit à tout le monde, personne ne m'a répondu. C'est très désagréable quand on s'adresse à des gens et que personne ne nous répond.* »

Il est probable que cet exemple de choc culturel résulte d'une coutume suisse. Ce peuple aime bien se saluer : « *When you enter the store, the hairdresser's, or any other establishment, you would be pleasantly greeted with a Bonjour, Guten tag, or Buon giorno. In Switzerland, greeting each other is a polite tradition, which has survived many centuries. Leaving the store, paying at the cashier, or quitting the office, one is courteously wished "Goodbye" or "Have a nice day". Many European countries promote and encourage habitual greetings, and the Swiss practice it diligently* » (Shirley Eu-Wong 1996 : 96).

En Occident, celui qui ne répond pas verbalement au salut de quelqu'un sera considéré comme mal éduqué. En Thaïlande, cette règle s'applique aussi : ce qui diffère, c'est que les gens ont moins l'habitude de se saluer. En famille, on ne se dit pas traditionnellement bonjour le matin, ni bonne nuit avant d'aller se coucher. Toutefois, avant de sortir de la maison ou en y revenant, les jeunes sont tenus d'honorer les personnes plus âgées par une parole ou un geste.

La parole s'utilise moins en milieu social thaï et des comportements gestuels tels un signe de tête, un léger sourire ou un regard fixe peuvent remplacer les mots efficacement et significativement.

□ Merci

La fréquence minimale de « merci » et de « je vous en prie » a aussi gêné cet ressortissant suisse : *« Je suis très gêné du fait que les gens n'ont pas répondu à mon remerciement. Sur le moment, je m'attends à quelques mots en retour. C'est déplaisant cette impression de se parler tout seul, comme si nos actes n'étaient reconnus par personne ».*

Il est arrivé quelque chose de semblable à un manager français d'une grande compagnie de produits laitiers située en Thaïlande. Invité à la réception d'un dîner de mariage, il offrit un cadeau aux nouveaux mariés. Il fut quelque peu en colère parce que le couple n'avait pas eu la courtoisie de lui écrire un mot de remerciement pour son cadeau.

« Merci » comme « s'il vous plaît » s'expriment verbalement beaucoup moins souvent en Thaïlande qu'à l'Ouest. Un sourire de gratitude est toujours suffisant. On ne dit pas « merci » à chaque occasion, car d'autres moyens existent. Par ailleurs, ce n'est pas la coutume thaïe d'envoyer un petit mot de remerciement quand on reçoit un cadeau. Le fait de ne rien dire ne signifie cependant pas que l'action n'est pas reconnue. Les Thaïlandais ont tendance à se retenir d'exprimer leur contentement et leur gratitude quand on leur offre un cadeau. Le remerciement s'exprime donc de manière moins apparente.

Il existe cinq façons de dire 'merci', en fonction, partiellement, du service rendu et principalement du statut de la personne qui rend le service. Voici quelques exemples :

- ① Sans parole ni geste ➡ à un conducteur de taxi qui vous rend la monnaie ;
- ② Sourire ➡ à une vendeuse dans un magasin qui vous remercie pour votre achat ; à un portier qui s'incline gracieusement devant vous ;
- ③ Sourire et inclination de la tête ➡ à un enfant qui vous apporte du café ;
- ④ 'Merci' ➡ à un policier qui vous indique le chemin dans la rue ;
- ⑤ 'Wai' ➡ à un médecin qui vous soigne ou à un bonze qui vous offre quelque chose.

D'autres facteurs, à savoir l'âge et la sympathie, structurent les remerciements : pour un même service, on remercie l'ainé d'une manière plus explicite que le jeune. Un 'merci' verbal sera, par exemple, plus convenable qu'un simple sourire ou une inclination de la tête face à une domestique âgée qui apporte un verre d'eau.

5.7.3.4 Statut, salutation et conversation quotidienne

Comme nous l'avons noté à plusieurs reprises, la Thaïlande est un pays à structure sociale hiérarchique où chaque personne est présumée reconnaître sa place dans l'ordre social. Dès leur enfance et à travers l'éducation familiale et scolaire, les enfants thaïs apprennent un ensemble de comportements appropriés aux normes sociales.

Situer son rang social et celui de son partenaire est fondamental et obligatoire dans les interactions. Le concept *Roojak thee soong thee tam* (รู้จัก ที่สูง ที่ต่ำ), équivalant à l'idée de « savoir qui est haut, qui est bas » a pour but de clarifier le statut des interactants, leur rôle lors de rencontres sociales. L'égalitarisme (Holmes 1996 : 32) des structures sociales occidentales, où l'accent est mis sur l'égalité dans plusieurs aspects de la vie quotidienne, ne se retrouve pas dans la société thaïe, où l'un est toujours inférieur ou supérieur à l'autre. Si on ne fixe pas sa place, on est totalement perdu et on ne peut pas jouer son rôle social de façon adéquate.

Dans la conversation quotidienne thaïe, on ne se gêne pas pour questionner. Le fait de demander mille choses comme l'âge, le métier, le revenu, le statut conjugal, le nombre d'enfants, etc., est une façon de ne pas se montrer égocentrique mais de se soucier de l'autre. Il s'agit en fait de cadrer le vrai statut de son interlocuteur pour pouvoir se comporter d'une manière appropriée à son égard. Des questions sur la famille d'une personne qu'on ne connaît pas bien peuvent gêner les Occidentaux, qui les trouvent trop personnelles, tandis que le Thaïlandais voit exactement le contraire : 'si je ne pose pas de questions sur la famille de la personne, comment vais-je vraiment la connaître ?'

L'expression thaïe « où allez-vous ? » sert de salutation. Le locuteur ne fait pas preuve d'indiscrétion : « d'où venez-vous ? » s'apparente à « Salut ». Historiquement, cela s'explique par le fait que l'on voulait savoir si l'autre ne s'était pas perdu en chemin. De nos jours, ces questions n'exigent pas une réponse explicative. Les réponses standard : « je vais me promener, travailler ou vaquer à mes occupations » sont suffisantes. Cette chaîne de questions-réponses constitue ainsi un rituel de salutation à la thaïe.

Une question telle que « avez-vous déjà mangé ? » traduit une attention bienveillante ; la réponse « oui, j'ai déjà mangé » est quasiment attendue et soulage l'éventuelle inquiétude du locuteur. Il faut savoir que le problème de la famine a joué un rôle particulier dans l'histoire du

pays. S'enquérir de la vie professionnelle ou privée en posant des questions telles que « qu'est-ce que vous faites dans la vie ?, quel âge avez-vous ? où habitez-vous ?, est-ce que vous êtes déjà marié ?, avez-vous des enfants ?, pourquoi vous n'en avez que deux ? » n'est ni embarrassant ni impoli, mais tout à fait acceptable. Les réponses obtenues permettront de mieux se connaître. Ce rituel de salutation n'est pas universel. Les Suisses par exemple pourraient considérer le fait de poser des questions personnelles comme un acte impoli ou trop direct : « *The Swiss are reticent to begin with and to ask about their salaries is in bad taste, or downright rude* » (Eu-Wong 1996 : 131). Ces questions, pour les Thaïlandais, témoignent plutôt de leur préoccupation pour les autres. Cette sollicitude est preuve de sincérité. Si quelqu'un a une robe coûteuse, un salaire élevé, une bonne famille, on se montre heureux de sa bonne fortune. Si quelqu'un a des problèmes, alors on exprime sa compassion. Par des questions personnelles, on ne cherche pas à se mêler de la vie privée d'autrui, mais à lui manifester de l'intérêt.

L'intimité n'est pas hautement protégée en Thaïlande. Il en est de même dans le milieu du travail. Il est plus normal entre collègues de se poser des questions sur la vie privée et les sentiments que sur le temps ou le sport. Cela ne signifie pas s'immiscer dans les affaires des autres, mais faire savoir à autrui que l'on a de la sympathie pour lui. Un manager thaï se sent obligé de discuter avec ses employés de leur vie personnelle, car ce qui se passe chez eux peut avoir un effet sur leur travail. Par contre, 'Savez-vous quelque chose sur votre personnel thaï ? Savez-vous d'où ils viennent ? Savez-vous ce qu'ils attendent de la vie ? Savez-vous ce qu'ils veulent faire dans l'avenir ?', sont des questions auxquelles les managers occidentaux ne peuvent pas répondre, car ils vivent dans une culture où le travail n'est pas mélangé avec l'amitié. « *Dans certaines entreprises, les directeurs n'ont pas le droit de déjeuner avec les cadres et encore moins de les voir en dehors du travail* » (Platt 1997 : 199).

Mais dans le cadre thaïlandais, vie professionnelle et vie familiale sont inséparables ; ce qui se passe dans la vie privée doit être pris en considération plus qu'occasionnellement par l'entreprise. Si l'enfant d'un employé a besoin d'un prêt pour son éducation, le chef peut participer financièrement. Si le père d'un employé décède, une nuit de prière au temple peut être prise en charge par le chef. Tout cela sert à motiver les subalternes qui répondent à ces bienfaits en fournissant un travail impressionnant.

5.7.3.5 Conversation : style et sujets

Il semble que les conversations françaises n'intéressent pas vraiment la plupart des Thaïlandais, d'une part parce que les références leur manquent, et d'autre part parce que « *les Français approfondissent les conversations par des analyses, des chiffres, des arguments, des questions comme qui, quand, comment, pourquoi. Avec leurs sens critique et leur sens du détail, ils essaient de nous vaincre et de nous convaincre. Ils veulent toujours des raisons* » (Platt 1997 : 175). Analyser un sujet et agir sur l'analyse sont des choses que les Thaïlandais trouvent difficiles. A leurs avis, rien ne sert d'avoir raison envers et contre tout ou de tout comprendre.

Pour eux, une discussion consiste à bavarder pour simplement passer un agréable moment ensemble. Une conversation significative est seulement possible quand les interlocuteurs se connaissent vraiment bien. Il serait exceptionnel pour un Thaïlandais d'accabler son amie de ses problèmes personnels. Pour cette raison, les interactions sociales entre Thaïlandais se situent en général à un niveau superficiel et il semble qu'elles s'arrêtent avant de passer à un degré plus sérieux. Ce peuple fait preuve d'une grande maîtrise pour maintenir une apparence détendue. Cela dit, les sujets de conversation doivent être à la fois drôles et intéressants. Pour cette raison, les conversations légères sans sujets graves, qui pourraient produire des désaccords, sont préférées aux discussions enfiévrées et aux débats acrimonieux.

5.7.3.6 Tabous : sujets à éviter

L'étiquette locale est fondée sur les concepts universels du respect et de la considération envers les autres. Dans le contexte thaï, il s'y ajoute un concept purement bouddhiste : la tolérance. Chacun est libre de faire ce qu'il veut aussi longtemps qu'il n'empiète pas sur les sentiments, les croyances ou les coutumes des autres. Cette tolérance se remarque surtout dans les domaines monarchique et religieux.

Une question, surtout 'indiscret', peut menacer la face ou le territoire de l'autre. En tant qu'étranger, on sera bien volontiers pardonné d'aborder certains thèmes considérés comme tabous en Thaïlande. Les étrangers pourront poser des questions sur tous les sujets susceptibles de les intéresser. Mais il ne faut pas s'attendre à ce qu'un Thaïlandais donne une réponse satisfaisante à toutes les questions posées : ces gens placent la courtoisie avant toute autre considération, mais

tiennent également à ne pas perdre la face. Les réponses que l'on fera à un étranger seront donc souvent neutres et peu informatives.

« Nous leur avons expliqué bien sûr, mais avec prudence. Dès leur arrivée en Thaïlande, nous les prévenons de surveiller leurs paroles. Des questions mal intentionnées pourraient produire un résultat plus grave qu'ils ne croient. Ils ont la liberté de penser mais pas de mépriser les choses qu'ils ne connaissent pas bien. Je leur conseille d'éviter les sujets qui pourraient mettre leurs hôtes dans l'embarras » (extrait d'un entretien avec un guide professionnel thaï).

La monarchie et la religion sont les deux institutions thaïes sacrées. La population tolère la plupart des comportements dès l'instant qu'ils n'offensent pas l'une ou l'autre de ces institutions, vis-à-vis desquelles toute critique ne touche pas uniquement à la morale et aux sentiments du peuple thaï, mais peut aussi provoquer des problèmes sérieux sur lesquels nous reviendrons.

5.7.3.6.1 Monarchie

"Leaders like Genghis Khan became known because of brutality ; Thailand's rulers like King Rama V became loved because of brilliance (...) The Royal Family, by tradition of reverence and by love of all Thai people, commands a deep and genuine respect from young and old across the country."

(Yee et Gordon 1995)

La famille royale thaïe, à laquelle le peuple thaï voue une vénération profonde et sincère, tient une place très spéciale dans le cœur de ce peuple, du fermier travaillant dans sa rizière au chef d'un empire d'affaires international assis derrière son bureau dans un bâtiment moderne. Après la Nation et la religion, la monarchie, institution la plus influente en Thaïlande, jouit d'un respect immense dans toute la société. Ainsi, chacun évite à tout prix toute remarque désobligeante, voire tout commentaire négatif qui ternirait la réputation de la monarchie. Des jugements négatifs sur le roi, la reine ou tout autre membre de la famille royale sont tabous tant sur le plan social que juridique. La constitution thaïe déclare que rien de dénigrant ne devrait être dit à leur propos.

La place du roi se situe au sommet du royaume. Même après la disparition de la monarchie absolue, le roi reste considéré comme un être semi-divin, le *chao mahachiwit* (เจ้ามหาชีวิต) ou le Maître de la Vie, autres synonymes de roi. Le respect que les sujets lui témoignent dépasse l'imagination. Le roi est hors d'atteinte de la critique. Tout manque de respect à Sa Majesté le Roi, en paroles ou en gestes, ou tout commentaire blessant à l'encontre de la famille royale rencontrera une réaction forte et peut être tenue pour un crime grave.

Voici une anecdote montrant jusqu'à quel point les Thaïlandais s'offensent de tout commentaire ou acte qui suggère un manque de respect à l'égard de la monarchie :

« However, try not to make the same mistake as the poor Frenchman who disagreed with the amount of change given to him after paying for his meal in a restaurant. He got into a heated argument and refused to accept the banknotes that the waitress held out for him. He grew so angry that he grabbed the notes, screwed them up, threw them to the floor and ground them underfoot. A foot on the King's head! A Thai drinking at a nearby table jumped up, smashed his fist into the Frenchman's surprised face and followed up with a flying kick to the stomach. The limits of tolerance had been passed » (Cooper 1996 : 71-72).

Tous les objets portant un portrait des membres de la famille royale doivent être traités avec un respect profond. En Thaïlande, un billet de banque à l'effigie de Sa Majesté n'est pas seulement considéré comme un papier mais également comme une image de Son Altesse. Celui qui garde de l'argent dans ses chaussettes pour le mettre en sécurité peut être accusé d'avoir terni l'honneur du roi. De même, toute critique publique à l'égard de la monarchie, même sans mauvaise intention, peut être considérée comme un crime de lèse-majesté. Bref, la monarchie incarne une institution que les Thaïlandais ne remettent pas en cause, ni même ne discutent : *« If you were to express a negative opinion, a Thai would see this as a display of your ignorance of Thailand and not as an indication that there is anything wrong with the monarchy »* (Toews et McGregor 1998 : 169).

Pour terminer ce sujet, le fait que le mot thaï '*Phom*' signifie aussi bien les cheveux que le pronom personnel 'je' au masculin n'est pas une coïncidence. En effet, dans les temps anciens, lorsque les hommes se prosternaient devant le roi, ils avaient pour coutume de dire : *« Mes cheveux ne sont pas dignes d'être à la hauteur de la poussière qui se trouve sous les pieds de Votre Majesté »*. Par extension, la personne s'associe à ses cheveux. Il est également à rappeler

que la tête, pour les Thaïlandais, est considérée comme la partie la plus noble du corps. En ce sens, les cheveux dont le niveau d'importance équivaut à la tête méritent un respect ultime ; en fait, autrefois, il était d'usage que le coiffeur fasse le *waï* à son client avant de lui couper les cheveux. La façon dont les Thaïlandais estiment que leur *Phom* a une valeur inférieure à celle des pieds du roi témoigne bien de l'humilité thaïe et du respect de la royauté.

Pour Gido Franco, un tel respect est excessif : « *Il est très difficile d'écrire quoi que ce soit au sujet de la monarchie en Thaïlande, sans tomber dans la platitude ou sous le coup des lois qui frappent (un peu au hasard) le 'lèse-majesté'. Archaïsme ? Respect de la tradition, un peu excessif à nos yeux occidentaux ? Mais un fait bien réel pour nos reporters, qui doivent attendre sous le soleil un passage royal (sans pouvoir s'abriter), et pour nos photographes (à qui il est tout à fait interdit de se trouver 'plus haut' que le roi). Incidents nombreux et choc de cultures* » (1990 : 67).

5.7.3.6.2 Religion

La Thaïlande est un pays où la liberté de croyance est hautement respectée. C'est pourquoi la religion, institution qui sert de base à des codes moraux, fait aussi partie des tabous. Tout ce qui est lié à la religion – fondateurs (Bouddha, Yahvé, Jésus Christ), ses préceptes, ses religieux (bonzes, moines, derviches), ses objets sacrés est intouchable. Cela veut dire que le bouddhisme, religion de plus de 90% des Thaïlandais, mais aussi l'islam et le christianisme méritent de l'estime. L'appartenance religieuse est reconnue comme une affaire privée. La critique à l'égard de n'importe quelle religion est un acte indigne, une insulte lancée directement aux fidèles. La religion n'est pas un facteur de discrimination sociale. Le roi de la Thaïlande est le protecteur de toutes les religions du royaume.

Mépriser verbalement ou par gestes quoi que ce soit dans le cadre religieux est impardonnable : « *mistreating a Buddha image in Thailand is tantamount to going into a devout Catholic's house and turning the crucifix upside down* » (Cooper 1996 : 70). Afin d'éviter une mauvaise compréhension qui deviendrait un motif sérieux de conflit, il faut faire attention à la façon de parler d'un tel sujet délicat. En voici un à éviter : « *Certains Thaïlandais aujourd'hui s'interrogent au sujet de leur religion. Le rôle des bonzes serait-il réduit à celui de récitant des formules sacrées, que l'on convoque aux occasions solennelles, ouvertures d'une nouvelle banque, d'un nouveau bar, d'un nouveau centre commercial ?* » (Franco 1990 : 210).

5.7.3.6.3 Sexe et amour

Savoir rester pudique et discret est une évidence pour la société thaïe. Sa vision stricte de la sexualité et de l'amour rend les Thaïlandais très réservés à ce sujet. Leur pudeur les empêche d'aborder le thème de la sexualité dans une conversation. Cela dit, il faut souligner que ce sujet est épineux et que rien ne leur fait plus honte que de parler des comportements sexuels. Ce sentiment de honte s'étend jusqu'à l'expression de l'amour en public ; les contraintes sociales interdisent effectivement de se montrer trop libéré. Respectant strictement les normes sociales, les Thaïlandais sont très soucieux des comportements « appropriés », ne brusquent jamais les choses et ne se permettent aucun geste déplacé. La liberté d'expression amoureuse est étroitement limitée. Ainsi on voit les amoureux se tenir par le bout des doigts, à distance raisonnable.

5.7.3.7 Principes de base dans la conversation

La notion de contexte riche et pauvre en communication a été développée par Hall (1984). D'après ses théories, une personne venant d'une culture à contexte riche favorise un style de communication ambivalente. Tandis que 'oui' représente un accusé de réception chez de nombreux Orientaux, il signifie pour les Occidentaux un message d'acquiescement à une déclaration. Pour les individus de culture à contexte riche, une information peut se transmettre à travers le non-dit. La réponse ne se lit pas nécessairement dans le mot mais à travers les gestes, les expressions et les silences. Ce qui explique pourquoi de longues périodes de silence peuvent couper des phrases. Dans le contexte riche en communication, les valeurs de conformisme, d'harmonie dans le groupe, d'expression indirecte des conflits sont prioritaires par rapport à une présentation explicite qui nécessite un langage clair, concis, précis, univoque, style communicatif privilégié par un individu de culture à contexte pauvre. Certains malentendus entre les deux cultures semblent inévitables. Utilisant un mode de communication implicite, un émetteur de la culture de contexte riche risque d'être perçu comme poli, mais flou par un récepteur de contexte pauvre. Par opposition, ce dernier tend à se faire prendre pour une personne rude et arrogante, vu son style discursif 'direct'.

□ Expression de la négation et de l'affirmation

Dans la culture thaïe, il est bienséant de renoncer à donner une réponse négative claire, afin de laisser aux interlocuteurs la possibilité d'interpréter ce que l'on veut dire. Répondre « oui » à une question est une règle de bienséance conversationnelle. Il convient de noter que l'affirmation thaïe « oui » possède des nuances tandis que la réponse négative réfère à un refus absolu. Elle doit ainsi être employée avec réserve. Tout refus nécessite d'être adouci et atténué jusqu'à n'être plus que l'expression d'une regrettable impossibilité. Dans le discours, c'est donc une stratégie d'implication conversationnelle qui va véhiculer le refus.

Cela ne signifie pas qu'on tente de mentir, mais simplement qu'on n'a pas non plus l'intention d'exprimer toute la vérité. Il arrive souvent que « oui » et « non » pour les Thaïlandais ne signifient pas littéralement l'affirmation ou la négation ; en réalité, les deux particules égalent « moitié oui, moitié non ». La manière courante thaïe de répondre 'oui' par khrah ou khà ne devrait pas nécessairement être saisie comme une approbation ; cela sert à maintenir la communication, à dire 'je vous écoute.' Il s'agit d'un signe de compréhension. Il se peut que « Oui » signifie : « 'Je comprends ce que vous dites et rien de plus ; mon 'oui' ne veut dire pas que je partage votre avis ». Cet usage est quelquefois confondu avec le sens standard 'oui, je suis d'accord' si le locuteur utilise un ton impropre. Il est possible aussi qu'un Thaïlandais dise « oui » sans pour autant comprendre : 'Mon oui ne marque pas ma compréhension, mais signifie que j'entends ce que vous dites'.

Dans le premier cas, la difficulté d'interprétation surgit lorsqu'une marque de compréhension est interprétée comme un signe d'accord, alors que le second cas concerne l'ambiguïté qui est associée à la politesse. Basé sur une préférence pour la liberté d'interprétation, l'emploi de 'oui' dans ces deux situations a pour but de laisser au récepteur du message le soin de deviner le véritable sens de la réponse. Parler brusquement en supprimant toute ambiguïté du message implique que l'autre est incapable de faire une analyse sophistiquée des sens possibles, et c'est cela qui constitue l'impolitesse.

Vivant dans une culture qui donne la priorité à l'évitement des conflits, les Thaïlandais ont tendance à dire 'oui, je comprends'. Quelquefois, il s'agit de 'demi-compréhension'. Par politesse, il se peut qu'un Thaïlandais prétende avoir tout compris, puis chercher à tout clarifier tout seul. Cela s'explique, d'une part, par l'attitude de kreng tchai (ne pas déranger l'autre avec des questions) et de l'autre, par le désir d'éviter de se montrer ignorant. Dire « oui » représente une façon de garder sa propre face et de sauver celle de l'autre. On recherche toujours le moyen de sauver les apparences tout en évitant les conflits. On tend à donner une réponse qui satisfait autrui, même si elle détourne la vérité. L'implicite constitue un moyen efficace de maintenir une bonne relation avec autrui, de ne pas briser l'harmonie de la rencontre et notamment de combler des lacunes conflictuelles dans la conversation.

Dans un contexte où kreng tchai, la peur de déranger, est très grande, comment les Thaïlandais arrivent-ils à se comprendre ? Premièrement, celui qui pose une question a pour coutume d'insister, de répéter sa question à plusieurs reprises afin d'être sûr que son interlocuteur donne une vraie réponse et que le kreng tchai ne l'a pas influencée. Deuxièmement, le locuteur va être attentif aux signes non verbaux qui accompagnent la réponse et qui pourraient montrer une hésitation ou un manque d'assurance : un sourire timide ou incertain, un regard inquiet ou un geste nerveux, par exemple.

Le 'oui' de politesse s'applique également aux échanges au bureau : un employé thaï préfère dire « oui » à son patron même s'il ne prévoit pas d'achever le travail assigné. Ce Thaï veut non seulement faire de son mieux avant de dévoiler son incompetence, mais également montrer sa capacité à son chef. Le mot 'non' est rarement employé parce que dire « non » est une confrontation. Le 'non' pourrait décevoir son patron et montrer un manque d'efforts. Ce « oui » extrêmement courtois et subtil peut provoquer certains malentendus avec des étrangers ou ralentir un travail. Certains pourront penser qu'il s'agit d'hypocrisie. D'après les rituels de conversation thaïe, cette attitude n'est pas jugée hypocrite, mais courtoise. Au contraire, il est très mal vu d'être trop direct ; contourner est l'art thaï.

Des malentendus peuvent se produire si l'on ne comprend pas qu'un 'oui' thaï peut en même temps signifier 'non'. Un délégué général français qui a vécu cette expérience la raconte ainsi : « *les Thaïlandais n'ont pas du tout l'analyse critique pour progresser ou ne maîtrisent pas assez l'anglais. Ils n'aiment pas ne pas comprendre. Ils font semblant qu'ils comprennent, mais en fait ils ne comprennent pas. Plus tard, on découvre qu'ils n'ont rien compris du tout. Au lieu d'être logique : "Attendez, je ne maîtrise pas l'anglais, je vais chercher quelqu'un de compétent pour m'aider", il m'a répondu "oui" »* Il ajoute des conseils : « *pour vérifier une compréhension, vous pouvez toujours*

demande que vos instructions soient répétées, quand bien même votre personnel penserait que vous n'avez pas confiance totale en lui. Si vous comptez sur la répétition des instructions, soulignez à votre interlocuteur que vous vous méfiez de votre propre capacité à donner des instructions et que vous ne doutez pas de sa capacité de compréhension. » La suggestion suivante provient d'une directrice adjointe française : *« si le problème vient de la langue, je vais lui expliquer d'une autre façon. Pour moi, je suis persuadée que ce n'est pas sa faute. Ce n'est pas un crime. Il faut redemander. Au niveau linguistique, il ne parle pas couramment le français. Et il a souvent peur d'être mal jugé ».*

Il n'est pas difficile de comprendre que d'autres communautés qui ont l'habitude de dire 'oui' quand c'est « oui » et 'non' quand c'est « non » sans que cela leur pose de problèmes soient choquées des sens déformés. L'histoire suivante vient d'une attachée linguistique française : *« j'avais demandé à quelqu'un de travailler pour moi comme interprète. Il m'a dit "oui". Enfin, le jour où il devait travailler, il était malade. Au lieu de nous dire "non", il n'a rien dit. C'était très gênant de trouver quelqu'un. Avant de venir ici, je suis informée. Mais c'est trop abstrait, trop vague ».*

La franchise, la clarté, l'affirmation de soi, la compétition, le conflit ouvert, sont toutes des valeurs positives dans les cultures à orientation individualiste. Parler à cœur ouvert est une vertu. Dire la vérité sur ses propres sentiments représente la caractéristique d'une personne sincère et honnête. L'individu apprend à toujours dire la vérité même si elle le blesse. L'ambiguïté ne fait qu'aggraver la situation. Faire face à la vérité est indispensable à la vie en groupe.

Cette valeur est aussi appréciée par un directeur exécutif français : *« une chose qui m'a surpris c'est qu'on ne sait pas dire "non". Au lieu de dire "j'arrête de travailler avec vous parce que j'ai envie de partir travailler ailleurs", ma bonne m'a dit "ma mère est malade, je pars pour m'occuper d'elle". J'ai trouvé plus tard qu'elle est partie en raison du salaire. Ses mensonges m'ont surpris, pourquoi ne pas dire la vérité ? »*

Il y a donc difficulté à lire le non-dit pour ceux qui privilégient le message explicite. Voici le point de vue d'un responsable français du département de la maintenance : *« Dans la culture indienne, on dit toujours 'acha', c'est 'oui'. Tu as compris ? Acha. Le lendemain, rien n'est fait. Il y a un peu de ça quand même en Thaïlande même si ce n'est pas aussi évident. C'est rare que les Thaïlandais disent 'non'. S'ils ne veulent pas, ils ne font pas. En français, oui est oui, non est non. En thaï, oui peut être non, et non n'est pas dit ».*

Parallèlement, la même valeur est perçue négativement dans les cultures à orientation communautaire. Puisqu'elles favorisent la politesse, l'attention à sauver la face, l'harmonie, la coopération dans l'équipe, elles privilégient un mode de communication implicite. Une réponse négative 'explicite' peut être interprétée comme le reflet d'un esprit mesquin. La franchise est synonyme de froideur, d'insulte, de manque de prise en compte affective, de manque d'égards pour le groupe.

Ainsi, il est rare que les Thaïlandais refusent tout de suite une demande bien qu'ils ne puissent ou ne veuillent l'accepter. Des formules de négation indirectes telles que « Peut-être vous auriez raison, je vais y penser ; je vais réfléchir d'abord ; je vais essayer ; on verra ; on peut s'arranger, je crois ; je ne sais pas mais je crois que oui ; je ferai de mon mieux et je te dirai plus tard, etc. » ont une fonction protectrice de la face, permettant de se protéger soi-même et de ne pas mettre en cause son partenaire. Des réponses assez neutres comme « si vous voulez ; comme vous désirez ; suivez votre cœur » semblent d'ailleurs difficiles à interpréter pour un étranger. L'efficacité pragmatique de la stratégie des formules indirectes réside dans le principe de politesse : le but est de concilier la préservation de soi et le respect d'autrui. L'expression indirecte impose à l'interlocuteur un travail interprétatif libre. En même temps, le locuteur se sert de telles formules de politesse pour rejeter poliment une requête, pour éviter une confrontation directe ou un refus brusque. Un Thaï éprouve de la peine à décevoir un demandeur par une réponse négative, et sera la proie de remords s'il refuse. Puisqu'il a l'impression qu'un refus initial brusque est plus perturbateur que de manquer à une promesse, il crée d'abord un espoir, ouvre une possibilité et cherche plus tard un moyen convenable d'atténuer la déception.

Les non-dits ou l'implicite se réfèrent à la manière ou à l'art de dire « non » sans le verbaliser... L'explication complète n'est pas une habitude conversationnelle. Si le discours peut être problématique, on préfère ne pas exprimer ce qu'on ressent, révéler ce qu'on sait ou dire ce qu'on veut. La stratégie prudente du silence ou de l'évitement s'impose afin d'éviter de commettre un acte qui risquerait d'être menaçant pour autrui ; on préfère ne rien dire au lieu de refuser explicitement. Si le locuteur émet une opinion que l'interlocuteur ne partage pas, ce dernier se contentera de 'ne pas se prononcer'. La stratégie du silence est un moyen puissant pour respecter les obligations de la politesse, visant à ne pas contredire et à dissimuler la vraie pensée vis-à-vis de l'autre. Le silence traduit donc implicitement un désaccord. Cette stratégie simple mais efficace permet à la fois d'éviter un débat « chaud » et de clore une discussion sur un sujet

conflictuel. Ainsi, le silence sert à tenter d'éviter un acte risqué et permet du même coup de changer de sujet de conversation.

Pour un individualiste, il n'est pas seulement acceptable mais approprié de parler sincèrement et franchement. Critiquer, argumenter et contre-argumenter ouvertement et publiquement font partie des normes. Il paraît préférable de connaître l'opinion de l'autre, de savoir s'il n'est pas d'accord ou s'il s'est senti blessé ou offensé par certains comportements. Pour un Thaïlandais, la confrontation ouverte est socialement malséante. Il évite à tout prix les discussions, les conflits, les débordements, les gestes brusques, les conversations à voix haute.

Dans la pratique quotidienne, cette différence de mentalités semble fréquemment source de malentendus. Les Français qui ne connaissent pas la façon non conflictuelle, discrète des Thaïlandais de se sortir d'une situation difficile ne comprennent pas du tout pourquoi leurs partenaires thaïs annulent des contrats déjà acceptés, pourquoi ils ne disent pas dès le début qu'ils ne peuvent pas tenir un engagement. Très souvent, les Français déplorent que leurs partenaires thaïs ne tiennent pas leurs promesses, et cette perception de comportements vient renforcer les images perfides, inscrutables : *« C'est difficile de travailler en Thaïlande. Il y a quelque chose qui m'ennuie ici »* dit un attaché commercial. *« On a des discussions d'affaires. On se met d'accord sur certaines choses, sur certaines récompenses mais la société chinoise-thaïe ne veut pas écrire pour dire 'je suis d'accord avec vous'. Tout d'un coup, mon partenaire de contrat fait un U-turn. Il change d'idée sans prévenir. Il ne veut pas être lié à quelque chose d'écrit. Il a la liberté de se tirer de la parole. Il évite d'être enfermé avec du papier. Dans le monde des affaires, une satisfaction vient des normes de qualité. Pour respecter ces normes, vous êtes obligés de mettre des procédures par écrit. Ici, les gens ne veulent pas le faire parce que ça insiste sur le point faible, ça met en lumière les incompétences. Ils respectent l'avis aussi facilement qu'ils changent d'avis »*.

Les incidents que nous venons de citer engendrent de la frustration pour chacun. Développer un outil de régulation dans l'intégration des hommes de cultures différentes au sein d'une même équipe de travail peut réduire ces zones de frictions.

5.8 Conclusion

Les hommes appartenant à des sociétés distinctes mènent des genres de vie notablement différents, ne parlent pas la même langue et, selon toute probabilité, pratiquent des religions diverses. La dissemblance de leurs habitudes, de leurs manières de sentir, de penser et d'agir nous apparaît donc très nette. Comme nous l'avons laissé entendre au début de ce chapitre, les valeurs de référence d'après lesquelles sont évalués les comportements n'étant pas les mêmes, un comportement considéré comme souhaitable dans une culture peut être totalement indésirable dans une autre. Très souvent, deux personnes de culture différente se réfèrent à des systèmes de valeurs différents qui leur font suivre des logiques de comportement divergent. En exposant des malentendus résultant des différences culturelles et des différentes recettes d'interprétation, un certain nombre des anecdotes fournies par nos sujets en témoignent.

Dès la première rencontre, le Français projette sur le Thaïlandais (et réciproquement) toutes les représentations qu'il véhicule sur son pays et sur les conduites de ses habitants. Par simple esprit critique individuel et malgré une certaine ressemblance de leurs comportements, tous deux attribuent parfois un peu trop vite des étiquettes sous forme de stéréotypes culturels au mode de vie de l'autre sans renoncer à l'ethnocentrisme naturel qui leur fait croire que ce qui est bon, juste, adéquat, souhaitable pour l'un l'est aussi pour l'autre et les empêche d'admettre que chaque culture a sa valeur.

Si l'un se prive d'échanges directs avec des ressortissants du pays de l'autre ou n'a jamais ouvert son esprit à travers des cours sur la langue ou la culture autre, il a tendance à confondre soit l'image stéréotypée avec la réalité de l'autre, soit l'image individuelle avec l'image collective. Ayant organisé le concours au niveau national, une attachée linguistique du BCLE en Thaïlande parle ainsi des cinq étudiants lauréats du concours « Allons en France 98 » qui ont été choisis pour partir rejoindre les 600 jeunes francophones du monde entier invités à assister à la finale de la Coupe du Monde de football : *« j'ai été choquée, un peu surprise de ce qu'ils connaissent sur la France, même sur la Thaïlande. Il y a des images très stéréotypées »*.

Personnellement, continue-t-elle, je veux connaître les gens en profondeur. Pour les rencontrer, je vais ailleurs qu'à Bangkok, dans les endroits qui représentent le côté authentique. Sinon on ne connaît pas les vrais Thaïlandais, on ne connaît que leur côté artificiel. Si on veut découvrir le pays sous tous les aspects, on ne doit pas rester dans la capitale. Juger la France sur Paris est un jugement erroné. Ce n'est pas la capitale qui fait le pays, ce ne sont pas les Parisiens qui font la France. J'ai trouvé les gens campagnards naturels, moins pollués. J'ai du plaisir à discuter avec eux. Je préfère une expérience directe à la lecture. » Voici sa conclusion : *« Mes collègues français ne m'apportent pas beaucoup de choses sur*

les Thaïlandais. Ce n'est pas à travers eux que j'ai acquis cette expérience. C'est quelque chose que j'ai développé toute seule. De cette manière, je peux aller plus en profondeur ».

Cette déclaration confirme fortement l'idée que d'une certaine façon, l'image de l'autre n'est pas simplement influencée par la culture, mais aussi par le manque de certaines connaissances qui ne peuvent s'acquérir que par des expériences réelles, directes, interactionnelles et intersubjectives. La classe de langue n'assure qu'un accès marginal à la vie de l'autre. Pour le connaître en profondeur, il faut maîtriser non seulement les traits culturels qu'il partage avec d'autres membres de sa communauté, mais aussi ses propres pratiques sociales et culturelles. De ce fait, l'organisation d'un groupe social se compose d'une part de l'identité collective, et de l'autre d'une particularité individuelle. La méconnaissance de ce dernier composant est à l'origine de malentendus surgissant dans les interactions de type interculturel.

Nous arrivons maintenant à un point essentiel : la construction de la perception des autres. Nous voulons montrer que les apparences sont parfois trompeuses et qu'elles peuvent altérer la réalité. Il serait regrettable pour l'un de regarder l'autre d'une façon superficielle sans tenir compte de ses fondements socioculturels. Il serait également dommage de refuser de réaliser la multiplicité des perspectives possibles en appréciant la diversité des cultures et leurs richesses.

Tout au long de ce chapitre nous avons traité des représentations des Thaïlandais et des Français telles qu'elles sont culturellement, religieusement et philosophiquement perçues par les uns et les autres. Nous avons surtout étudié, d'une façon systématique et comparative, le système social et les valeurs culturelles des Thaïlandais en tant que principes fondamentaux de leurs comportements socioculturels, avec leurs effets sur le mode d'interprétation des traits culturels de l'autre. Cette analyse d'une gamme de significations comportementales nous a permis de dégager les principes socioculturels profonds qui façonnent les conceptions, perceptions et croyances de ces interactants, et donc leurs actes, leurs comportements et leur mode de socialisation. La mise en évidence de la façon dont ces traits spécifiquement culturels interviennent dans la communication exolingue, où les acteurs sociaux se trouvent en situation de confrontation interculturelle, nous semble nécessaire dans l'optique de la présente étude.

Sur le plan social, la sensibilisation aux stéréotypes culturels permettra de mieux cerner les difficultés des interactions conflictuelles en situation de communication exolingue. Le fait de bien comprendre les caractéristiques, les mentalités et les attitudes générales et particulières des interlocuteurs d'origines différentes, permet de diminuer les risques de malentendus interculturels et d'établir une meilleure communication. En ce sens, au fur et à mesure qu'un locuteur prend conscience de ses propres préconceptions et des stéréotypes de son interlocuteur d'une autre culture, il établit une compréhension et un rapport qui l'aideront à savoir de quelle façon réagir en présence d'une difficulté. Dans ces stéréotypes des peuples, il y a sans nul doute un malentendu dû à la différence de mentalité qui nous trouble et touche tous infiniment. Ce qu'on doit faire, c'est discuter, se donner des raisons, apprendre chacun les habitudes de l'autre, organiser un monde harmonieux de sorte à travailler en équipe de façon plus compréhensible. En fait, travailler dans un milieu interculturel est un atout dans la mesure où on réunit les meilleures choses de chaque culture pour le meilleur résultat, où on négocie pour trouver un mode de relation qui soit acceptable par tous. Cette réflexion sera illustrée dans le prochain chapitre.



Chapitre 6: Culture des affaires

« Pour survivre en milieu international, il faut créer une culture d'entreprise. Les mêmes principes de base, les mêmes méthodes de travail, les mêmes objectifs. Tout ceci crée un terrain d'entente qui rassemble, qui fédère. »

Jacques Maisonrouge (cité par Gauthey & Ratiu 1989)

6.1 L'interaction interculturelle sur le lieu de travail

En raison du développement de la technologie des transports et des communications, les interactions interculturelles se multiplient à une vitesse prodigieuse dans le monde moderne. Quand un individu traverse les frontières nationales, il se heurte inévitablement à des modèles de comportement inattendus. Des interactions interculturelles ont lieu entre touristes et autochtones, entre enseignants et élèves immigrés, entre immigrés ou réfugiés et bureaucrates du pays étranger, et aussi entre hommes d'affaires essayant d'établir des entreprises internationales.

Le tourisme représente la forme la plus simple d'interaction interculturelle. Tandis que le personnel touristique du pays d'accueil apprend la culture des visiteurs dans le but d'éviter les interactions désagréables et apprend leur langue pour promouvoir les affaires, certains touristes commencent à apprendre la langue ou l'histoire du pays à visiter afin de mieux le connaître et de ne pas être mal vus par les autochtones. Cependant, la bonne volonté des uns et des autres ne peut pas garantir de bons résultats. En dépit des connaissances socioculturelles que le guide d'accompagnement a acquis sur le touriste, il est probable que l'image que le guide se fait de la façon dont ce dernier vit chez lui est hautement déformée. De même, les renseignements sur l'histoire, la tradition, les pratiques religieuses ou la façon de vivre des autochtones fournis par un écrivain – ex-touriste du pays concerné – ne sont qu'une demi-vérité. La réalité encore à découvrir risque de provoquer des chocs culturels, des surprises et des malentendus. Chamsiri (1988) et Chantkran (1993) ont étudié en profondeur les problèmes relatifs aux interactions touristiques interculturelles en Thaïlande.

L'interaction interculturelle entre immigrés et natifs du pays d'accueil fait aussi l'objet de nombreuses études, par exemple sur les interactions scolaires interculturelles entre enseignants autochtones et élèves étrangers ou entre enseignants expatriés, embauchés comme experts, et élèves autochtones. Faute de données suffisantes sur le terrain thaïlandais, nous n'aborderons pas ici les aspects interculturels de l'immigration en Thaïlande.

L'interaction interculturelle professionnelle constituera donc le cadre de notre étude. Le but du présent chapitre est de montrer sur quels points les travailleurs thaïs diffèrent des non-Thaïs en matière de culture professionnelle et d'étudier les conflits culturels involontaires et imprévisibles qui surgissent souvent durant les interactions interculturelles. Voici le point de vue d'un sujet installé en Thaïlande depuis 1995 : « *La première année où je suis arrivé, je suis parti de zéro pour la langue. Je parle avec les gens pour qu'ils me comprennent. On a mis beaucoup de temps pour s'adapter à mon caractère. Mon personnel, il n'ose pas me dire ce qu'il pense. Cela ne veut dire pas qu'il ne veut pas. Ce n'est pas un défaut professionnel – c'est la culture. Il y a des gens qui viennent me voir. 'Monsieur Collo, je ne comprends pas.' C'est ma victoire. J'apprécie. Je peux détruire cette barrière. Ils ont mis du temps à faire ce pas. Et j'ai remarqué qu'ils le font avec certaines personnes, pas avec tous. Ces Français ne font pas des pas en avant. J'essaie de mettre des gens à l'aise en plaisantant, avec des braques. Être gai pour have a good relation. J'apprends des choses du pays où je vis. Je brise cette barrière, c'est ma façon de travailler. Dans notre profession, la personnalité joue beaucoup : ça compte énormément, le style de personne qui est attaché à l'expatrié. Certains expatriés travaillent ici comme à Paris. Les chefs à Paris n'ont aucun contact. On reste dans le contact non assimilé 100%. C'est comme ça à Paris* ». Le fait qu'il est possible de reconnaître, d'éviter ou même de surmonter les problèmes de contacts dus à la diversité des modèles culturels et que de telles différences peuvent se transformer en avantages constitue le message de ce chapitre.

Le monde n'est plus un endroit bien rangé où les employés de chaque nationalité travaillent seulement dans leur nation pour des compagnies de même origine. Les travailleurs d'une organisation multinationale ont besoin de compétences interculturelles afin d'affronter les problèmes soulevés par les différences de management et de priorités culturelles, notamment. À l'époque de la mondialisation où l'Occident rencontre l'Orient et où le monde ne peut survivre qu'à travers une coopération globale, il faudrait explorer et comprendre les différences profondes dans la pensée entre Orient et Occident. Sur le plan professionnel, la croissance considérable des opérations multinationales oblige l'individu à entrer en contact avec des individus d'autres

communautés. Il ne reste à l'individu ethnocentrique qui ne peut pas ou ne souhaite pas avoir affaire avec les membres d'une autre culture que des opportunités de carrière considérablement restreintes.

Si les hommes pensent, sentent et agissent différemment, comment diriger notre monde ensemble ? L'internationalisation des affaires exige la sensibilité des personnes concernées vis-à-vis de l'importance de la dimension culturelle. Une conscience croissante des contraintes liées aux priorités culturelles de chaque individu est essentielle à l'intercompréhension. Ce qui est universel, c'est que toutes les sociétés partagent les mêmes problèmes, mais les sociétés différentes ont choisi des solutions différentes à ces problèmes. En changeant de territoire, un certain nombre d'expatriés s'aperçoivent que les hypothèses qui ont guidé les comportements dans le passé ne sont plus applicables dans ce nouvel environnement. C'est pourquoi la méthodologie interculturelle est cruciale pour conceptualiser, mesurer et interpréter le contexte comportemental. La formation d'une sensibilité au problème interculturel permet à l'individu d'acquérir une compétence interculturelle, d'augmenter sa perception non seulement des conduites des autres, mais des éléments qui facilitent ou freinent le fonctionnement de chaque groupe social. L'efficacité de cette sensibilisation vient du fait que cette technique est assez puissante pour réduire les préjugés ethniques. Il s'agit de la volonté et de l'effort de mettre ses priorités culturelles de côté, de façon à ce qu'elles ne déterminent pas nos comportements à l'égard des autres ni nos attitudes envers eux. Cela vaut aussi dans le cadre de l'entreprise : nos priorités culturelles influencent notre façon de diriger et d'être dirigés.

On arrivera à une compréhension commune à condition de partager ses perceptions, croyances, attitudes et connaissances. Sans l'appui de ces éléments, les incompréhensions, mauvaises interprétations et malentendus risquent non seulement de faire perdre du temps, mais de causer des désappointements et de produire ainsi un effet destructif sur de futurs événements. Les frustrations créent du ressentiment et des conflits, et donc diminuent la motivation à communiquer et à travailler ensemble. C'est pourquoi la coopération interculturelle devient une condition primordiale pour la survivance de l'organisation multinationale.

Jusqu'ici, nous avons tenté de montrer en théorie comment les facteurs culturels modèlent les conduites des individus et leur capacité de maintenir de bonnes relations dans des situations qui requièrent une sensibilité interculturelle. Une telle conscience peut être développée ; même si nous n'avons pas besoin de penser, de sentir et d'agir tous de la même manière pour nous mettre d'accord sur certains points, nous pouvons essayer de devenir plus cosmopolites dans notre pensée. Pour survivre dans un monde multiculturel, il est important de comprendre ses propres valeurs culturelles, et ensuite les propriétés culturelles des autres avec qui on doit coopérer. Cela dit, en premier lieu, on a besoin de sa propre identité culturelle qui fournit un sentiment de sécurité. Quand on se sent en sécurité, on est prêt à rencontrer les autres à cœur ouvert.

Dans le but de mieux illustrer ce point de vue, nous allons consacrer cette partie à une analyse descriptive de la culture professionnelle interculturelle basée sur le concept de différence culturelle. Nous souhaitons mettre en évidence le rôle non négligeable des priorités culturelles nationales. Du fait que la plupart des gens commencent leur vie professionnelle comme de jeunes adultes après avoir accumulé des expériences dans la famille puis à l'école, les conduites d'un travailleur résultent de ce qu'il a acquis dans les deux institutions précédentes. Au travail, le paire de rôles chef-subalterne remplace les paires parent-enfant et enseignant-élève. Le changement de rôle ne suppose pas un changement d'attitude, mais préserve plutôt la programmation mentale construite, développée et modifiée tout au cours de la vie. Pour cette raison, la vie professionnelle représente aussi bien une suite de l'enfance qu'une extension de la vie scolaire. Il est donc raisonnable de considérer le travailleur comme un membre de la société dont la programmation mentale est entièrement fondée sur le système logique en usage dans sa propre société. Notre description de la culture professionnelle veut compléter le chapitre précédent et son étude de culture nationale par divers aspects de la vie quotidienne.

L'individualisme est un trait culturel qui sépare significativement l'Orient et l'Occident. Les cultures occidentales apprécient l'*individualisme* et promeuvent l'autonomie et la réalisation personnelle. Au contraire, dans plusieurs nations du monde oriental, la socialisation se fonde sur un fort sentiment de *collectivisme* qui accorde de l'importance aux besoins sociaux et au sentiment de sécurité.

Ces deux caractérisations sont empruntées à Geert Hofstede, ingénieur et psychologue industriel suédois, auteur d'une recherche particulièrement utile sur les caractéristiques nationales et organisationnelles (1991). Ses études sur 53 cultures des affaires

nationales, avec plus de 100 000 participants démontrent à quel point ces cultures diffèrent, en fonction des attitudes et des préférences. L'observateur insiste sur le fait que la différence des valeurs professionnelles résulte de la différence des cultures nationales.

Hofstede distingue quatre critères qui ont une pertinence directe pour notre travail : *distance hiérarchique*, *individualisme-collectivisme*, *masculinité-féminité* et *contrôle de l'incertitude*. Sur ces quatre dimensions, les Thaïlandais, en général, diffèrent sensiblement des pays occidentaux, et même de certains pays asiatiques.

L'indice *distance hiérarchique* se réfère au fait que les membres les moins puissants d'une organisation (p. ex. les jeunes) acceptent la distribution inégale du pouvoir et s'y attendent. Les membres de la société acceptent l'asymétrie dans le pouvoir, la décision, le rôle social, la richesse et les conditions matérialistes en raison d'une division très nette des couches sociales. Dans l'étude de Hofstede, les Thaïlandais se rangent au-dessus de la moyenne, au 21^e rang sur 53. La France se place au 15^e rang, la Suisse, au 45^e. La société française est ainsi classée comme ayant une distance au pouvoir plus grande que la société thaïe. En d'autres mots, le peuple français s'attend à un écart hiérarchique plus grand. Et les modèles de communication française reflètent les écarts plus grands entre les rangs sociaux.

D'après les explications de l'auteur, dans une situation de *grande distance par rapport au pouvoir*, les supérieurs et les subalternes se considèrent comme inégaux ; le système hiérarchique est censé se baser sur cette inégalité existentielle. Les supérieurs plus âgés sont généralement plus respectés que les plus jeunes. On dicte aux subalternes leur façon d'agir. Ils mènent leur travail d'après la volonté de leur chef. Les initiatives ne proviennent que des supérieurs. Les subalternes préfèrent un chef autocratique et paternaliste à un chef consultatif. Ils se libèrent de la prise de décision. Réticents à coopérer avec leurs collègues, les subalternes sont plus coopératifs lorsqu'ils traitent avec les supérieurs et craignent davantage d'être en désaccord avec eux. Les subordonnés dépendent considérablement de leurs chefs étant donné que la distance émotionnelle entre eux est grande.

Dans une situation de *petite distance par rapport au pouvoir*, les subalternes et les supérieurs se considèrent comme égaux. Le système hiérarchique est juste une inégalité de rôles, établie par convenance. Les chefs jeunes sont généralement plus appréciés que les plus âgés. Les supérieurs sont accessibles aux subalternes. Ces derniers s'attendent à être consultés avant qu'une décision qui concerne leur travail soit prise, toutefois ils acceptent la décision finale du chef. Ainsi, au lieu que les subalternes soient dépendants de leurs chefs, il y a une interdépendance qui se traduit par une préférence pour la consultation. La distance émotionnelle est relativement petite ; les subordonnés sont prêts à aborder de leurs chefs et à les contredire.

L'indice *individualisme – collectivisme* mesure le degré d'appartenance aux groupes des individus. Dans les sociétés individualistes, on s'attend à ce que les individus s'occupent d'eux-mêmes ; les rapports établis entre eux sont tout à fait lâches. Les sociétés 'collectivistes' insistent sur les liens étroits des membres du même groupe, elles sont caractérisées par une structure sociale très serrée où les gens distinguent entre 'en-groupe' (*in-group*) et 'hors-groupe' (*out-group*). La Thaïlande se classe au 39^e rang sur 53, ce qui indique une société fortement 'collectiviste'. Sont très 'individualistes' la France (10^e), la Suisse (14^e), et les États-Unis, numéro 1 de l'individualisme.

Dans une culture collectiviste, la relation entre employé et employeur est considérée comme un lien moral. La relation professionnelle ressemble à la relation familiale avec des obligations mutuelles : la protection en échange de la loyauté. La relation personnelle prévaut sur la tâche et devrait être établie en premier. La performance médiocre d'un employé n'est pas une raison de licenciement : un père ne renvoie pas son enfant. La performance et les compétences d'un employé déterminent quelles tâches on lui assigne. Le management dans une société collectiviste est un management de groupe. Les décisions se prennent sur la base d'opinions communes. Les membres sont motivés par le succès du groupe et contrôlés à travers la honte de s'écarter des normes du groupe.

Dans une société individualiste, la relation entre employeur et employé est conçue essentiellement comme une transaction d'affaires, une relation calculée entre acheteur et vendeur. La tâche est supposée prévaloir sur une éventuelle relation personnelle. La performance médiocre d'un employé est socialement acceptée comme une raison légitime pour terminer une relation professionnelle. Le management dans une société individualiste est un management d'individus. Ce sont les pressions internes dans les cultures individualistes qui contrôlent et motivent leurs

membres. Il y a concurrence entre individus, compétition entre employés et les rassemblements sont rares.

L'indice *masculinité - féminité* étudie la distribution des rôles sociaux entre les hommes et les femmes dans les différents pays. La Suisse (4^e) attache une forte importance au pôle masculin ; la Thaïlande (44^e) accorde plus d'importance à la féminité. Entre les deux, se trouve la France, au 35^e rang.

Dans les cultures masculines où une importance plus grande est attachée aux hommes, l'importance des salaires et des promotions comme buts de travail correspond au rôle social masculin, actif, assuré et compétitif. La masculinité se rattache à des sociétés où les rôles sociaux des sexes sont clairement distingués. Les hommes sont censés être solides, résistants et efficaces afin d'atteindre le succès professionnel et matériel, tandis que les femmes devraient être plus modestes, tendres et préoccupées par la qualité de la vie. Ces caractéristiques biologiques sont supposées influencer les buts professionnels du groupe : toucher de hauts salaires ou obtenir des promotions, être reconnu et récompensé pour un bon travail accompli, être chargé de travaux qui représentent un défi où l'on peut trouver un sentiment personnel d'accomplissement.

Dans les sociétés féminines où l'importance des relations entre chefs et collègues correspond à des bienveillances et affections féminines, les rôles sociaux des hommes et des femmes se chevauchent. Les deux sexes sont censés être modestes et tendres. Ils préfèrent avoir une bonne relation de travail avec leur supérieur direct. Ils s'attendent à travailler avec des gens qui coopèrent efficacement. Vivre dans un endroit désirable pour eux et leur famille et avoir la sécurité de pouvoir travailler pour leur compagnie aussi longtemps qu'ils veulent, font également partie de leurs buts professionnels.

L'indice de *contrôle de l'incertitude* peut être défini comme la mesure où les membres d'une culture se sentent menacés par des situations incertaines ou inconnues. Ce sentiment est exprimé à travers le stress nerveux et un besoin de prévisibilité. Occupant le 30^e rang, la Thaïlande est considérée comme moins angoissée que la France (10^e), mais plus que la Suisse (33^e).

Pour Hofstede, les sentiments d'incertitude sont non seulement personnels, mais partiellement partagés avec les autres membres de la société. Ces sentiments sont appris et développés. Tout comme les façons de s'en occuper, ils appartiennent à l'héritage culturel et se manifestent dans les valeurs collectivement acquises ; leurs racines sont irrationnelles. Ils conduisent à des modèles collectifs de comportements qui pourraient sembler anormaux et incompréhensibles aux membres d'autres sociétés. Afin de diminuer l'incertitude et d'éviter des erreurs imprévisibles dans la vie et au travail, les membres de la société adaptent à leur manière leurs expériences et leurs succès.

Sur le contrôle de l'incertitude, les pays de langue romane se ressemblent et penchent tous du côté du fort contrôle de l'incertitude. Des pays parlant chinois tels que Taiwan, Hong Kong et Singapour se situent beaucoup plus bas sur cette échelle, comme le font les pays avec des minorités importantes d'origine chinoise tels que la Thaïlande, l'Indonésie, les Philippines et la Malaisie.

Plus les cultures tendent à être angoissées, plus elles sont expressives : les gens parlent avec leurs mains, il est socialement acceptable d'élever la voix, d'exprimer ses émotions, de frapper du poing sur la table. Quant aux Asiatiques, ils se comportent généralement de façon impassible aux yeux des Occidentaux.

Dans les pays à faible contrôle de l'incertitude, les niveaux d'angoisse sont relativement bas. Cela peut s'expliquer par une expressivité moindre. L'agression et les émotions ne sont pas censées être montrées : ceux qui se conduisent d'une manière bruyante sur le plan émotionnel sont socialement désapprouvés. Cela dit, le stress ne peut pas être libéré par l'action ; il doit être intériorisé.

Dans les pays à fort contrôle de l'incertitude, la population donne l'impression d'être occupée, agitée, émotionnelle, agressive, active. Elle aime travailler dur ou au moins être toujours occupée. La vie est pressée, le temps c'est de l'argent. Dans les pays à faible contrôle de l'incertitude, les membres donnent l'impression d'être tranquilles, complaisants, indolents, contrôlés, paresseux. Ils sont tout à fait capables de travailler dur si besoin est, mais ils ne sont pas conduits par une forte envie intérieure vers une activité constante. Ils aiment se relaxer. Le temps est un cadre dans lequel on s'oriente, mais n'est pas quelque chose qu'on regarde constamment.

Ces quatre modèles montrent l'absence d'universalité en matière de culture de management. Ils permettent non seulement de distinguer les cultures entre elles, mais aussi de

comprendre les différences dans les pensées, sentiments et comportements des dirigeants et des dirigés, ainsi que d'apprécier les théories produites afin d'expliquer ou de prescrire des idées, des sentiments et des habitudes.

En fin de compte, la France et la Thaïlande se ressemblent et se distinguent selon les plans. La France prône l'individualisme alors que la Thaïlande est un pays collectiviste. La distance par rapport au pouvoir est plus grande en France qu'en Thaïlande. Ensuite, cette dernière est plus féminine. Finalement, le contrôle de l'incertitude est plus faible en Thaïlande.

Ces distinctions constitueront le point de départ de notre description des différences pertinentes du « savoir-faire professionnel » entre Thaïs et Occidentaux, dont les Français.

Avant de clore cette introduction, il convient de citer les neuf valeurs sociales importantes des Thaïlandais, dans l'ordre où les classe Suntaree Komin (1990) : l'ego, la reconnaissance, une bonne relation interpersonnelle, la flexibilité et l'ajustement, la religion, l'éducation et la compétence, l'interdépendance, la joie et le plaisir et l'achèvement de tâches. Le peuple thaï tient à vivre collectivement en société, à établir de bons liens et à être amical. La société thaïe possède une structure lâche, une façon de vivre simple, sans règles rigides. En raison de droits et de devoirs obscurément déterminés, les Thaïlandais sont libres dans leurs pensées et pratiques, ce qui rend les sentiments d'attachement et de responsabilité variables d'une personne à l'autre. Par ailleurs, les principes bouddhistes exercent une influence non négligeable. La société se fonde sur la hiérarchie du pouvoir et sur les principes de gratitude et de protection. Ses membres, manquant de confiance en soi et de respect de soi, ont besoin d'être socialement acceptés (Jiraphanich 1998 : 37, Tanthavechakij 1998 : 25).

6.2 Concepts clés et principes de management

Un régisseur de spectacle de nationalité suisse habitant et travaillant, en Thaïlande, dans la communauté française depuis cinq ans nous a fait part de ses observations :

« J'ai un subalterne thaï plus âgé que moi. Il n'a pas refusé mes ordres et il n'a pas eu peur de moi. Au lieu de dire non, il ne m'a donné d'explications que plus tard. Ici, il y a moins d'expressions faciales. Les Thaïs ne disent rien mais ils font tout savoir à leur manière : ils ne vous regardent pas, ne vous sourient pas, ne vous parlent pas. C'est leur façon de dire que vous ne leur plaisez pas. C'est une guerre froide. Les Thaïs préfèrent vous attaquer indirectement. Ils expriment leurs idées avec les yeux. Il faut regarder leurs yeux. Tout se voit dans les yeux. Les Français sont explosifs. Leurs réactions sont spontanées. En Europe, on se parle en face. On vous fait comprendre ici et maintenant d'une manière ou d'une autre. Les Blancs veulent toujours avoir raison. Les Thaïs sont plus réservés : on est fâché mais à l'intérieur et on ne le montre pas. Les Thaïs sont résignés, contrairement aux Français. C'est votre conception bouddhique : l'acceptation. On n'en veut à personne. Je vis mieux votre façon de vivre que celle des Français. Ici, avec les Thaïs, je peux travailler de la même manière qu'en Suisse. Ils me demandent si j'ai besoin d'un coup de main. C'est merveilleux ».

Il conclut : *« on travaille ensemble mais avec des conceptions différentes. Chacun apprend des petits trucs à l'autre pour contrebalancer. Tout est valable. Le travail journalier s'effectue ensemble mais chacun à sa manière. Et on y arrive. Il faut un certain temps pour résoudre les problèmes dus aux différences culturelles. Il faut faire des compromis parce qu'on est éduqué différemment. Par un peu de volonté, on peut se faire comprendre. L'essentiel, quand on travaille à l'étranger, est de comprendre les mentalités, de s'en imprégner et de ne pas juger ».*

Gabriel Le Ramier (1991 : 125) parle des Français de Bangkok comme suit : *« depuis quelques années, les grandes sociétés et les groupes industriels viennent de plus en plus s'installer en Thaïlande. Ils y en voient de plus en plus de personnel, souvent mal préparé aux réalités siamoises... »*

Un étranger en poste en Thaïlande est généralement dans ce pays parce qu'il a prouvé qu'il était compétent dans une mission précédente. Il a obtenu des résultats avec les approches qu'il connaît le mieux et présumera probablement que ces approches continueront à être efficaces dans ce nouveau pays. Il arrive qu'une majorité de ces approches soient en effet applicables en Thaïlande, mais dans certains cas, l'approche standard des expatriés peut produire des résultats inattendus ou moins bons que prévu. La structure sociale thaïe est différente de celle à laquelle ils s'étaient accoutumés. Les valeurs importantes en Thaïlande sont peut-être évaluées différemment ailleurs, et les méthodes que les individus de cultures différentes utilisent pour résoudre les problèmes et pour atteindre leurs buts diffèrent significativement. Nous voulons ici clarifier les principes de gestion, les habitudes de travail, l'attitude face à un travail donné des Thaïlandais et des Français. Cette étude comparative pourrait aider les collègues d'origines

différentes à avoir non seulement une nouvelle perception de la façon de vivre des autres, mais aussi de meilleures relations au bureau.

6.3 Rythme de vie (fatalisme)

La gestion du temps dans les entreprises est aujourd'hui un problème d'importance. Citons un directeur français du marketing : « *Maintenant, je suis fataliste. Mais au début, c'était dur. Chez nous, on prévoit un programme à l'avance, tout est prêt trois mois avant. Ici, chez vous, on attend pour regarder. Si quelque chose arrive, on dit : ah ! ce n'est pas le bon jour. Les Thaïlandais acceptent volontiers tout ce qui se passe dans leur vie. C'est le destin* ». Sa remarque confirme le fait que dans les pays où le fatalisme est fortement ancré, la planification s'avère difficile à élaborer.

6.3.1 Sabaï sabaï (se sentir à l'aise, le bien-être)

Samover (1981 : 53) constate que le concept de temps varie d'une culture à l'autre : « *Most Western cultures think of time in lineal spatial terms. We are bound and well aware of the past, present and future. Countries such as Germany and Switzerland are even more aware of time. Trains, planes, and meals must always be on time. In contrast, the Hopi Indians pay very little attention to time, as we know it. They believe that each thing, whether a person, plant, or animal, has its own time system* ».

L'idée que la notion de temps n'est pas universelle est aussi confirmée par Hall (1971), Erickson et Shultz (1982). Tout comme l'espace, cette variable dépend de la culture. En Asie, le temps n'a aucune espèce d'importance. Il peut recouvrir des semaines ou des mois. C'est aussi le cas en Thaïlande. L'horaire à la thaïe peut rendre hystériques les Occidentaux, pour qui il est insupportable de ne pas respecter des plannings. « *Venant de l'Europe, je suis arrivé ici avec l'idée que les Asiatiques travaillent huit heures par jour, qu'ils rendent certaines tâches dans un certain délai. Si vous n'arrivez pas à les finir comme prévu, vous devez expliquer pourquoi le but n'est pas atteint. Le problème principal ici, en Thaïlande, est que les gens n'ont pas réagi comme je m'y attendais. Les dates limites données n'ont pas été respectées. Ils ne se rendent pas compte que, pour nous, le respect des échéances est une question d'honneur. Pendant longtemps je ne supportais pas un tel manque de respect. J'ai fini par comprendre qu'ils ne le faisaient pas exprès. C'est leur culture* », explique un haut responsable français d'une société d'électroménager.

Puisque leur culture est orientée vers le futur, donc vers des objectifs (un petit sacrifice aujourd'hui amènera à un plus grand demain), les Français lient l'honneur autant à la valorisation de l'effort et du travail qu'au temps qu'ils y consacrent. Ils préparent tout à l'avance et respectent la planification du travail. Tout se déroule selon l'ordre établi. Le travail est traité comme une série continue d'activités liées ; un segment conduit à l'étape suivante, et ainsi de suite. Le modèle de travail est stable. La planification assure l'achèvement du processus. L'avenir est considéré, dans une certaine mesure, comme quelque chose de visible, de prévisible et même de contrôlable. C'est aussi l'opinion d'un dirigeant thaï : « *le plan de lancement, le marketing, la commercialisation, tout cela se déroule dans des délais très stricts. Respecter les délais est une question d'efficacité dans la conduite de l'entreprise française* ». Cette façon de travail est liée à des valeurs de fort contrôle de l'incertitude. Les individus dans ce groupe culturel sont élevés dans l'idée de chercher à vaincre un avenir pourtant fondamentalement imprévisible.

Un haut degré d'anxiété chez les Français amène les Thaïlandais à leur attribuer des comportements qualifiés disciplinés et sérieux : *'trop sérieux'* pourrait être considéré comme un défaut caractéristique – quelqu'un qui est sérieux tout le temps est tenu pour *'trop d'exigeant, de stressé, d'agressif, d'émotif'*. Selon les Français, le peuple thaï vit et travaille au rythme sabaï sabaï – lent, détendu, relâché, sans modèle ni planification. En travaillant ensemble, les deux peuples se rendent compte qu'ils voient les choses d'un point de vue différent et qu'ils résolvent différemment les conflits. Du fait que chacun travaille à sa manière, les chocs culturels n'ont rien de surprenant.

La société thaïe, qui admet l'existence de l'incertitude, encourage ses membres à l'acceptation de l'incertitude. Accepter la vie telle qu'elle est, tel est le sens de la philosophie bouddhiste. La religion apprend aux croyants le contentement de soi et le détachement. Etre heureux de ce qu'on est, de ce qu'on a et de ce qu'on deviendra rend la vie moins pénible. Ainsi, les Thaïlandais vivent intensément l'instant présent, sans trop penser à l'avenir (profitons du moment présent, on verra bien demain). Le présent est le moment le plus précieux, il faut vivre paisiblement en ne regardant que le bon côté de la vie. Si le malheur arrive, on accepte son sort en tant que destin qu'on ne peut pas changer.

« *J'avoue aimer la vie facile* » s'exprime Wanich Jarungidan, un écrivain du prix Sea Write, « *Moi aussi, je suis d'origine chinoise et laotienne mais je me sens profondément thaï, surtout en ceci : je crois qu'il suffit d'admettre qu'on aime la vie facile, pour pouvoir vivre heureux. Je travaille quand*

je veux, je m'amuse, je chante et je confonds demain et aujourd'hui. La tâche d'aujourd'hui est-elle trop lourde ? Je me repose et on verra demain aussi. C'est ça être thaï » (Franco 1990 : 28-29).

Passer son temps agréablement et dialoguer avec les autres semblent plus importants que de respecter les délais. C'est pourquoi certains étrangers trouvent les Thaïlandais fatalistes, peu enthousiastes et optimistes vis-à-vis de tout. « Un élément de l'identité thaïe dont le gouvernement oublie de parler, c'est la croyance profonde des Thaïs qu'ils ne mourront jamais de faim. Elle explique leur acceptation des conditions de vie difficiles et leur faculté de ne rien prendre au sérieux. Cette croyance, les *farangs* ne la comprennent pas, et les Thaïs, eux, l'ignorent » (Franco, *ibid.*).

C'est aussi l'avis d'un dirigeant d'une société pharmaceutique : « Mon travail consiste à rappeler mes employés à l'ordre constamment si ceci ou cela a déjà ou non été exécuté car il semble qu'ils se laissent facilement dépasser par les événements. Pour moi, 30 jours ou un mois, je compte jour par jour. Et le délai approche petit à petit. Par contre, pour mon staff, un mois c'est encore très loin. Une fois, un de mes 'staffs' était conscient pendant deux semaines que notre compagnie aurait des problèmes avec le délai de livraison. J'ai appris ça le jour avant la livraison ».

Comme le montre ce responsable du support technique français y résidant depuis presque huit ans, de nombreuses difficultés de planification en Thaïlande viennent de la difficulté de maîtriser cette orientation vers le futur : « Dans la société thaïe, la planification est un peu délicate. Prévoir ce qu'on va faire dans 2-3 mois, c'est vraiment délicat. C'est notre grande difficulté ».

Les Occidentaux, particulièrement conscients de la valeur du temps, ressource à gérer, ont tendance à distinguer entre le temps réservé pour le travail et le temps de la détente. Ils tendent à croire que par leurs actes et actions, des choses peuvent se produire et s'accomplir. Gérer, c'est prévoir. Prévoir veut dire planifier. La gestion représente alors la capacité de conceptualiser le futur. A l'opposé, la notion de temps est moins capitale dans la conception orientale du management. Les Orientaux se satisfont d'attendre que les événements se passent plutôt qu'essayer d'accélérer leur production.

Se référant aux conceptions d'Erickson et Shultz (1982) sur la distinction entre temps *kairos* et *chronos*, Scollon et Wong Scollon indiquent que la plupart des cultures européennes tendent à faire les choses en suivant le temps que débite l'horloge, « *the Utilitarian emphasis on clock time runs parallel with that same sense through most European-based cultures, (...) they set production and sales goals to be met and time lines for sub-stages of projects* » (1995 : 191). Par opposition à *chronos*, le temps approprié ou *kairos* aménage les événements selon ce qui convient à la situation. Partout en Asie, « *appropriate time dominates in all culture spheres outside of corporate life (...) It should be clear that traditional farming, for example, is a perfect example of appropriate time* » (*ibid.*). La vision du temps traditionnel des Thaïlandais est cyclique. Elle n'est pas envisagée comme linéaire et unidirectionnel, orientée du présent vers le futur comme dans les sociétés modernes, mais comme un cycle infini de saisons, concept prédominant dans la culture rurale. Les travaux et loisirs en province ne sont pas menés par l'horloge, mais conditionnés par le climat, la religion et la saison agricole. Planifier semble inutile car l'heure des plantations et de la moisson ne peut pas être changée. La vie est perçue comme une trajectoire construite à partir de répétitions sans fin. Si 'maintenant' est perdu, le moment se reproduira à nouveau, demain. Le bon côté de cette indifférence apparente aux délais est la capacité des Thaïlandais de travailler pratiquement sans arrêt lorsqu'il est vital de le faire. Cette indifférence apparente aux buts immédiats n'implique toutefois pas que les Thaïlandais ne se fixent pas d'objectifs, mais simplement qu'ils acceptent mieux la façon dont les choses se terminent. Ce calme et ce consentement dans des situations difficiles semblent extrêmes pour le monde industriel où 'Hier' est perdu à jamais, ce qui compte c'est de pouvoir réduire les incertitudes d'un avenir vu comme meilleur. Les différentes façons de concevoir le temps se traduisent donc par des objectifs différents dans le travail. Tandis que les Occidentaux sont enclins à poursuivre activement la fin, les Orientaux partagent généralement le point de vue que la fin va se présenter lorsque le temps sera venu⁸⁹. La signification de l'activité professionnelle ne sera pas donc la même selon le système de valeurs auquel on se réfère.

6.3.2 **Sanouk sanouk (amusant, agréable, joyeux)**

« Quand je reviens d'une mission ou d'une conférence, la question qui se pose toujours est 'Était-ce *sanouk* ?' et non 'C'était réussi ?' Les gens au bureau ont l'idée que nous nous sommes amusés en allant quelque part. Mais, en fait nous sommes plus fatigués que si on était restés », déplore un maître de conférence français.

⁸⁹

Sitting quietly, doing nothing

Spring comes, grass grows by itself

(Poème zen cité dans Andreas Vollenweider (1999), Album Cosmopoly. Zurich : AVAF Music Switzerland.

Outre la décontraction, qui s'exprime par la recherche continue du bien-être (*sabaï*), les Thaïlandais cherchent également à mettre en corrélation l'amusement et le travail. Le mot thaï *ngan* (งาน) réfère à deux significations : « travail » et « fête ». Cela ne veut dire pas que les Thaïlandais ne distinguent pas le travail de la fête, ni qu'ils vont au travail avec le même entrain qu'à une fête. Culturellement, le terme désigne tout ce qui est distrayant, agréable. Il traduit le plaisir de vivre, la tendance à transformer dès que possible le travail en une fête, ou autrement dit, à travailler de façon *sanouk sanouk*. Quand le travail cesse d'être amusant, le rythme ralentit rapidement et quelquefois s'arrête complètement. C'est que ce peuple déteste faire ce qui est désagréable et ennuyeux, il s'arrange donc toujours pour transformer le déplaisant en plaisant.

Un esprit industriel, qui oppose davantage le travail à la fête, peut trouver ce concept typiquement thaï quelque peu impénétrable au début : *sanouk* signifie « aller se promener, ne rien faire, boire du mekhong (alcool de riz), jouer aux cartes, écouter des chansons... Et beu-ah par contre ce qui est ennuyeux, monotone, contraignant, comme l'école, les obligations, le travail. La fidélité est une notion toute théorique. L'intrigue est plus amusante, et le mensonge son complément instinctif et indispensable. Certains étrangers traitent les Thaïs de papillons » (Franco 1990 : 24).

Dans une société où l'individu est soumis à des contraintes, le *sanouk* fournit un soulagement bienvenu des tensions, pressions et frustrations provoquées par le statut social : la soumission à son destin, la restriction dans l'expression des émotions, l'évitement de toute confrontation ouverte, etc. En fait, pour le peuple thaï, la vie est divisée en circonstances *sanouk* et *mai sanouk* (pas drôles). Cela explique, sinon justifie, une certaine insouciance et un côté imprévisible dans le tempérament. Dans une situation de conflit social où l'atmosphère est pleine de tension, d'agressivité et de violence, l'attitude du *sanouk* permet de se détendre et de rester calme. Par cette stratégie qui transforme le sérieux en distraction, les membres de la société thaïe peuvent à la fois éviter un conflit relationnel potentiel et stabiliser l'harmonie sociale. Ainsi, le *sanouk* s'applique profondément à tous les aspects de la vie quotidienne, même au travail⁹⁰. Difficile à suivre pour l'esprit cartésien occidental qui classe les valeurs de l'ambition et du travail assidu en tête de liste...

Les valeurs propres aux Thaïlandais *sanouk* et *sabaï* contrastent très vivement avec celles des Occidentaux, pour qui la compétence, l'efficacité, la défense de ses propres idées et la créativité sont primordiales.

6.3.3 Sens de l'urgence

En Thaïlande, urgence, exactitude, qualité et responsabilité n'existent pas à un niveau comparable à celui de l'Ouest. Au bureau comme à la maison, les gens ne vivent pas dans le stress et l'empressement ; ils ne sont pas nerveux. Les Thaïlandais travaillent selon des plans mobiles, modifiables et variables. Tout se discute. On accorde peu d'importance à quelque chose qui n'est pas exécuté comme prévu. La vie des Thaïlandais se déroule à un rythme lent et relâché. Rien ne peut les faire courir. Le futur n'est pas pris au sérieux : « pourquoi s'inquiéter du demain ? repose-toi, calme-toi, ne te presse pas, ne te fatigue pas ! » Cela peut expliquer en partie un certain manque d'enthousiasme pour l'achèvement de travaux en respectant les délais. Les projets sont souvent achevés par des efforts de dernière minute. Après tout, on est censé se détendre un peu entre deux tâches.

Cette question semble constituer une barrière culturelle, un infranchissable mur de Berlin. Ainsi, certains Français estiment leurs partenaires thaïs *frivoles, peu fiables, capricieux, inconstants, hypocrites* et même *menteurs* ; aux yeux de ces derniers, les Français sont excessivement *sérieux, prétentieux, impatient, intolérant, méfiant, susceptibles, antipathiques et égoïstes*.

Certains Thaïlandais précisent que les Français aiment donner des ordres et réclament la soumission : « les Français aiment élever la voix même si cela est insupportable pour les Thaïlandais ; selon eux, ce qui n'est pas vrai est faux. Ils ne connaissent pas le milieu entre le bon et le mauvais. Si ce n'est pas comme ils veulent, ils ne l'acceptent pas du tout. Ils sont perfectionnistes tandis que, pour nous, si une chose ne nous plaît pas, nous la suppléons par d'autres choses, peut-être moins bonnes mais tant aussi acceptables ».

Travaillant depuis trois ans dans une compagnie aérienne française à Bangkok, un manager commente ainsi la ponctualité du personnel thaï : « c'est très bien quand les gens arrivent à l'heure, qu'il y ait du travail ou pas. On n'a pas le même travail ici. De temps en temps, le travail

⁹⁰ Prenons l'exemple suivant de Boesch : « l'action de planter se combine avec celle de socialiser, de bavarder, de flirter. (...) le soir, les fils de fermiers y (la rizière) conduisent leurs buffles brouter l'herbe sur les digues entre les champs, et d'autres garçons s'y joindront pour s'amuser en commun » (1994 : 42).

commence avant 8 h ou finit après 5 h. Il y a un grand défaut, est-ce qu'on ne peut pas compter sur eux quand on leur demande de rester ? Ils ne se font pas à l'idée qu'ils doivent adapter leurs horaires à la charge de travail ».

Voici l'opinion d'un expatrié français, après quatre ans en Thaïlande : *« Les Thaïlandais parlent parfaitement le français sans jamais sortir de leur pays. Ils sont gentils et rendent service facilement. Ils sont intelligents et apprennent vite. Ils font bien ce qu'on leur explique. Ils travaillent beaucoup mais ne sont pas productifs. Ils 'chit-chat'. Chaque fois que je lève les yeux de mon travail, il apparaît que mon staff est en train de 'chit-chat', de manger des snacks toute la journée. Ils passent de longues heures au travail. Mais il n'y a pas de rapport entre 'l'output' et ces heures de travail. Les valeurs sociales des Thaïs ne sont pas tout à fait les mêmes que les nôtres. Pour les Thaïs, la famille vient en tête, le travail n'est pas la chose la plus essentielle, il n'est pas prioritaire. Pour nous, le travail, c'est la vie, c'est tout ; la famille est limitée, moins importante ».*

6.3.4 Ambiance familiale

L'observation de ce Français n'est pas loin de la réalité. Pour les Thaïlandais, la famille est le premier monde, le noyau de la vie. Elle crée le corps et l'esprit en leur fournissant la sécurité et la stabilité dans un monde incertain. La sphère familiale est rassurante, sympathique et bonne, d'où un attachement très profond entre ses membres.

Formés dans la culture de l'entreprise de type occidental, les individualistes français séparent nettement le professionnel du personnel. Le travail est synonyme d'autonomie, de concurrence entre individus pour la progression de carrière. Travailler est une question d'honneur. Avant perçu ses collègues thaïs comme insuffisamment organisés, passant du temps à l'affectif, un manager français d'une compagnie de télécommunication s'exprime comme suit : *« En France, un employé se donne corps et âme à l'entreprise. Vous voyez, nous les Français, on travaille très dur. Moi, j'arrive au bureau à sept heures, je travaille au moins douze heures sans arrêt. Bien sûr, je fais une pause de déjeuner mais la plupart de mon temps est consacré au travail. Les Thaïs quelquefois semblent manquer de zèle. C'est plutôt la passion qui les conduit. Je souhaite qu'ils soient plus productifs. Comme ça, on aura trente ou quarante pour-cent de plus. Je ne parle pas de la qualité, mais de la quantité ».*

A la recherche d'harmonie entre les collègues considérés comme des membres familiaux, les Thaïlandais prônent un modèle d'entreprise basé sur la famille où la religion, le lien familial et l'amitié ont tendance à primer sur la production économique. Travailler dans un bureau organisé comme une sorte de grande famille heureuse, dans une atmosphère plaisante et amicale, dans une ambiance familiale où on se sent à l'aise est favorable à la loyauté à l'entreprise, à l'équipe de travail. *« Les Thaïlandais travaillent comme une famille, à travers de bonnes relations. Nous essayons de montrer que nous avons de la sympathie pour les autres, que nous nous inquiétons de leur famille, de leurs amis. Nous travaillons pour le plaisir, pas seulement pour gagner notre vie. On ne doit pas trop prendre au sérieux ce qu'on fait mais on doit être content de l'avoir fait »*, affirme une secrétaire thaïe.

6.4 Patience et compromis

De nombreux expatriés français arrivent à Bangkok très mal renseignés sur les méthodes de travail de l'administration thaïe et imposent leurs approches, qu'ils considèrent comme meilleures, plus efficaces, tandis que les employés thaïs savent bien que de telles approches ne fonctionnent pas dans leur pays. Malgré cette contradiction de mentalités, il semble y avoir très peu de confrontations d'idées. D'un côté, les autochtones évitent au maximum le conflit direct en se taisant pour ne pas contredire les alloglottes. De l'autre, les étrangers considèrent ce silence comme une marque d'acceptation. Contrairement à ce qu'ils croient, le silence est plutôt un signe de désaccord.

6.4.1 Conclure un marché avec la bureaucratie thaïe

Une secrétaire thaïe relate l'incident suivant entre un diplomate français et un fonctionnaire thaï du Ministère des Affaires étrangères : *« Quand on sollicite une aide ou une coopération de la part du gouvernement thaï, il y a un moment où l'affaire est en cours de traitement. Pendant cette période, les renseignements concernés ne sont pas suffisamment fournis et le gouvernement ne tiendra pas le solliciteur au courant jusqu'à ce qu'une conclusion définitive soit tirée. Le solliciteur obtiendra seulement une lettre de réponse accusant réception de la demande et de son traitement. Le Français ne comprenait pas pourquoi le ministère restait dans le silence au lieu de lui rapporter régulièrement le progrès de l'opération. Il a insisté par conséquent au ministère pour obtenir de suite une réponse d'une façon ou d'une autre, sans penser à se renseigner sur les raisons du retard, sur les problèmes susceptibles de retarder la gestion. Le résultat de cet acte abusif a été un silence serein de la part des autorités thaïes ».*

Cette personne conclut ainsi : « *Quand un Français a trouvé une bonne solution, il va trouver toutes les autres mauvaises. Il n'y a pas de compromis possible. Voilà le raisonnement des Français. Le mot 'compromis' a des connotations négatives en français. Il désigne potentiellement une défaite dont on a honte, il s'agit de son honneur perdu* ».

En fait, les Occidentaux utilisent aussi l'implicite et évitent certains sujets tabous. Cependant, la confrontation ouverte à travers laquelle les opinions se construisent peut être constructive, à condition que le résultat final entraîne une meilleure compréhension ou constitue un meilleur processus pour achever un travail.

La manière thaïe, elle, vise à ne pas mettre l'autre mal à l'aise, à trouver les moyens pour parvenir à ses buts sans mettre une relation en danger. Il est bien sûr important de terminer un travail, toutefois, on souhaite non seulement un bon résultat, mais aussi que tout le monde s'accorde sur le plan proposé, que ce plan soit techniquement le meilleur ou non. On pourrait dire que l'art de l'esquive, du compromis est une tactique efficace, consistant à faire plaisir à toutes les parties concernées.

Dans les situations nécessitant une action urgente, il arrive qu'un étranger trouve que ses problèmes ne sont pas résolus rapidement, qu'il y a absence de décisions nettes, de règles explicites. Cela peut s'expliquer par le fait que les pays à forte distance hiérarchique valorisent des protocoles formels comme symboles représentant le pouvoir. Dans cette société, le degré de centralisation et d'autocratie est élevé. Les décisions gouvernementales sont souvent prises collectivement. Ce fonctionnement a pour but d'éviter que les autorités ne perdent la face à la suite de mauvaises décisions ou de renseignements incorrects. Il faut bien noter que les Thaïlandais n'ont l'habitude ni de se précipiter ni d'atteindre des buts en vitesse. Ils n'ont pas le caractère frénétique auxquels les Occidentaux sont accoutumés. Pendant que plusieurs étrangers s'énervent, l'autchtone va simplement sourire et continuer à attendre que les choses se matérialisent, sans hâte.

6.5 Hiérarchie et responsabilité

La problématique entre dépendance et autonomie dans les liens du travail est aussi présente dans le contexte professionnel franco-thaï. Donnons un exemple :

« Les Thaïs ont un système très hiérarchisé qui ne les incite pas à prendre de responsabilités. Ils ne sont pas indépendants et ils aiment bien les supervisions. Ils acceptent un tel système, peut-être, parce qu'ils n'ont pas envie de prendre une décision. Les gens n'osent pas innover tant qu'ils n'ont pas reçu l'accord du haut et du bas. Ils viennent me déranger avec des problèmes qu'ils devraient pouvoir résoudre tout seuls. Mais ils ont peur de procéder sans mon ordre. Ce que j'ai appris, c'est qu'il faut bien s'occuper de notre personnel car le manager en Thaïlande porte un grand degré de responsabilité non seulement pour le travail, mais aussi pour la vie privée de ses subalternes » (le directeur d'une société de cosmétiques).

Cette remarque reflète deux conceptions différentes de la distance hiérarchique. Elles génèrent des malentendus : le Français perçoit ses subalternes comme manquant de responsabilités ; ces derniers perçoivent leur patron comme peu crédible, car il ne connaît pas lui-même le travail de ses subordonnés.

6.5.1 Distance hiérarchique

La notion de distance hiérarchique de Hofstede reflète le problème de l'inégalité humaine et la distribution de pouvoir au sein d'une société. Certaines sociétés tendent de réduire les inégalités de pouvoir, de richesse, d'intelligence ou de physique, d'autres les acceptent. Les degrés d'inégalités, leurs formes d'expression, varient ainsi selon les cultures.

« L'obéissance inconditionnelle au « Maître des existences » qu'était encore le roi en 1932, ainsi qu'à tous ceux qui représentaient son pouvoir absolu (clergé, armée, administrateurs), a déterminé dans le peuple un comportement passif difficilement compatible avec les exigences de la vie moderne. L'esclavage n'a été aboli qu'à la fin du siècle dernier et les rapports sociaux actuels en portent encore la marque : respect du supérieur et soumission à l'autorité sont encore règle courante. On ne discute pas un ordre venu d'en haut » (Bergès 1987 : 23-24).

Dans la société thaïe, au fonctionnement largement structuré par les relations hiérarchiques, le chef, une personne respectable, est supposé prendre toutes les décisions. Qualifié de patron, il est présumé posséder des connaissances, une sagesse ou une expérience qui dépassent la capacité standard de ses subalternes. Le sens de la hiérarchie pousse les Thaïlandais à attendre l'approbation de leur supérieur avant toute exécution.

Les Français sont aussi pris dans des systèmes hiérarchiques stricts. Différente d'une hiérarchie collectiviste, la hiérarchie française est axée sur l'individualisme où entre paires, les gens aiment à discuter ensemble du travail à faire et de la répartition des tâches eux-mêmes : c'est seulement en cas d'incident que le supérieur intervient. Dans son étude comparative de l'organisation française, de l'organisation américaine et de l'organisation hollandaise, Crozier décrit le principe français d'organisation comme la logique de l'honneur. Ce principe, que l'auteur observe déjà dans le royaume de France avant Napoléon, signifie que tout le monde a un rang (grande distance par rapport au pouvoir), mais que les implications de l'appartenance à son rang sont moins imposées par le groupe que déterminées par la tradition. Ce que l'on doit aux autres est moins important que ce que l'on se doit à soi-même. C'est une forme stratifiée d'individualisme (cité par Hofstede 1991 : 56).

6.5.2 Degré de responsabilité

Il est surprenant aux yeux des étrangers que pour les Thaïlandais, la décision soit de la responsabilité des supérieurs. Autrement dit, le chef donne les ordres et le subalterne les met en pratique sans objection. Les subalternes ne seraient pas prêts à prendre des responsabilités. Ce n'est pas qu'ils manquent de compétences techniques mais la culture leur apprend à éviter de s'écarter de leur rôle social. Traditionnellement, les chefs thaïs ne demandent pas conseil aux subordonnés. Premièrement, c'est eux qui ont le plein pouvoir. Deuxièmement, faire connaître leurs problèmes aux autres, en particulier à des inférieurs, révèle une certaine incompétence qui risque de leur faire perdre leur autorité et le respect des autres. Il faut garder la face et pour cette raison, en comparaison avec les patrons occidentaux, les patrons thaïs possèdent plus de pouvoir et d'autorité dans la décision. Autrement dit, les managers thaïs prennent des décisions unilatérales. Selon les Thaïlandais, un manager doit posséder une compétence parfaite, idée qui diffère de l'opinion courante en Occident selon laquelle un manager préfère embaucher des experts pour travailler avec lui. Il n'est pas nécessaire qu'il soit lui-même expert dans tous les domaines. Les subordonnés sont là pour lui proposer leurs opinions, pour le conseiller, et même pour le critiquer. Voici la remarque d'un directeur français travaillant dans une société d'automobiles : *« il faut des collaborations. Les patrons peuvent faire aussi des fautes. Tout le monde peut critiquer. Le collaborateur thaï n'ose pas le faire. On critique, on exprime clairement des idées. Ce n'est pas arrogant. S'exprimer de façon logique, compétente – on se regarde comme quelqu'un de compétent – pour atteindre l'objectif. Ce sont des actes de coordination »*.

Selon les managers expatriés, il est préférable de déléguer à leur subordonné la responsabilité de prendre une décision, mais une fois celle-ci prise, ils attendent qu'il en tire des conséquences. A leurs yeux, le style de management thaï est autoritaire, vu l'attente des subordonnés d'un ordre précis sur la nature du travail, sur sa durée, de la part de leur patron. Cet comportement professionnel est en fait plus paternel qu'autoritaire. La plupart du temps, le personnel thaï attend de ses managers directives et compréhension. D'après une assistante thaïe, *« c'est le « boss » qui doit tout décider, tout savoir parce qu'il est chef, non ? Nous trouvons un chef qui délègue beaucoup à ses subordonnés paresseux, irresponsable. Nous travaillons, et c'est lui qui nous contrôle, qui nous dit si c'est bon ou inacceptable. C'est lui qui sait le mieux »*.

Finalement, il s'agit d'une distance culturelle. Pour un Thaïlandais, bien que son chef lui attribue un travail et qu'il l'exerce avec zèle, il ne sent pas le poids d'une responsabilité dans le résultat de cette mission. Il travaille exactement comme on le lui a demandé. Si le résultat n'est pas favorable, ce n'est pas de sa faute – c'est la faute de son supérieur qui a pris une mauvaise décision. Les Thaïlandais travaillent dans un contexte collectif où les responsabilités sont partagées entre les membres du groupe, où une prise de décision est plutôt consultative. A l'Ouest, au contraire, on préfère la responsabilité individuelle. Travailler dans une équipe internationale nécessite en priorité de savoir qui dirige, avant de déterminer les objectifs d'un travail.

6.6 Initiative

Un homme d'affaires français souligne le manque d'initiative des Thaïlandais : *« les Thaïlandais sont effrayés de donner une idée. Quelquefois, l'idée a l'air d'être bonne, mais la personne est trop embarrassée pour l'exprimer. Chez nous, si vous ne savez pas, vous vous renseignez. Apprenez pour savoir, et montrez ce que vous pouvez faire »*.

Un cadre d'un hôtel français à Bangkok affirme : *« Les Thaïlandais, je les trouve trop respectueux. On sent qu'ils sont habitués à une direction autoritaire et qu'ils ont peur de faire des erreurs. J'ai pourtant envie de connaître leurs idées et leurs opinions. Je veux des réactions, des initiatives, même si ça se solde par des erreurs »*.

La remarque suivante vient d'un assistant marketing de C.C.F.T. : « *la hiérarchie thaïe met les expatriés dans une position plus haute que dans leur propres pays. Ils sont censés être plus responsables dans une prise de décisions, car le staff thaï ne prend généralement pas d'initiatives* ».

Dans les pays de l'Ouest, les différences d'opinion sont une chose à faire connaître. Ce n'est pas vrai pour le peuple thaï, selon lequel l'expression critique des différences d'opinion doit être évitée avec soin. Cette pratique se reflète dans le système éducatif, qui a une approche de l'apprentissage *imitative* plutôt que *créative* ; traditionnellement, les élèves apprennent par mémorisation et imitation plutôt que par la recherche indépendante et le travail original. La culture thaïe encourage l'enfant à 'absorber' plutôt qu'à créer, à accepter plutôt qu'à questionner, à se taire plutôt qu'à exprimer ses opinions. Un enfant sage obéit aux aînés et respecte leurs opinions. L'éducation thaïe consiste à apprendre à ne pas se faire trop remarquer. Se faire remarquer est mal jugé dans le sens où l'on aime s'imposer sous le feu des projecteurs pour se faire valoir. Se faire valoir possède un sens négatif parce qu'on cherche à diminuer la valeur des autres pour briller soi-même. Mettre autrui dans l'ombre pour s'exposer à la lumière est contraire à la modération recherchée dans tous les rapports humains. Leur modération pousse les gens à s'abstenir de se vanter par peur d'être jugés ridicules ou fanfarons. Les paroles qui pourraient contredire des opinions sont attentivement surveillées. Ainsi, en présence des aînés, les jeunes restent toujours silencieux. Etant élevés dans ces croyances, la plupart des Thaïlandais manquent d'expérience pratique de l'expression libre. La politesse de l'inférieur implique en outre la renonciation à décider par soi-même, c'est le supérieur qui prend les initiatives.

Le concept de *kreng tchai* peut expliquer ce phénomène. Les Thaïlandais croient traditionnellement que dans un groupe social, c'est toujours le plus âgé qui fait le premier pas et que les inférieurs attendent et acceptent ce que le supérieur va dire, en raison de son éducation et de ses expériences. Les subordonnés ont tendance à accepter l'ordre des supérieurs sans en chercher la vraie raison. Toutes les initiatives sont freinées par peur de jugements, de fautes, de reproches, d'objections ou de critiques. Se lancer dans des initiatives dans l'espoir de marquer des points auprès du chef pourrait être dangereux. L'échec signifie qu'une faute a été commise et que le fautif perd la face.

De nos jours, la priorité hiérarchique et la soumission à l'autorité apparaissent encore nettement. Toutefois, on observe une tendance au changement : un nombre croissant de jeunes Thaïlandais postulent dans des organisations internationales parce que, dans le système de travail occidental, ce sont les compétences et performances qui conditionnent la promotion professionnelle, et non pas l'ancienneté.

L'ancienneté d'une personne à son poste lui confère un statut. Les compagnies étrangères choisissent la compétence comme critère de promotion alors que les entreprises thaïes mettent l'accent sur le nombre d'années passées dans la société. Les Thaïlandais croient que plus on est ancien dans une société, plus on est compétent à protéger les intérêts de celle-ci. Il est donc important de tenir compte de la loyauté de l'employé lorsqu'on distribue des promotions ou des récompenses.

6.7 Collectivité

6.7.1 Unité du groupe

« *Les Thaïs donnent l'impression de sortir de moules identiques plus qu'en Suisse où l'on trouve plus de variétés de caractères. On est différent, on peut agir comme on veut. Ici, ils ont tous une même image* ». Cette remarque de la part d'un Suisse marié à une Thaïlandaise tient de l'évidence.

Etant donné son attachement à la famille, le Thaïlandais est éduqué à vivre en groupe. Il apprend à vivre dans une société où l'intérêt collectif prévaut sur l'intérêt individuel. Il a grandi dans une famille étendue qui se compose de nombreux membres vivant étroitement ensemble. Dans le but d'avoir une vie agréable et joyeuse en compagnie des autres et pour que les autres l'acceptent, il doit être modéré, souple et serviable. Faire partie d'un groupe implique de faire passer le 'nous' avant le 'je', de penser à soi-même en tant que partie de son groupe. L'unité du groupe est représentée par un ensemble d'identités comportementales collectives. D'un côté, 'son' groupe social a une grande influence sur le comportement de l'individu, sur la construction de son identité. D'un autre, l'image d'un membre reflète l'image typique du groupe. Se conduire de manière différente signale le détachement et même la déloyauté. Ainsi, chacun a tendance à privilégier ce qui est commun au groupe d'appartenance, en laissant au second plan ce qui revêt un caractère individuel. Ce type de socialisation contribue à l'identité collective qui prend le pas sur l'expression personnelle et l'usage du langage.

Signalons qu'en Thaïlande, les militaires et les policiers, mais aussi les écoliers, les lycéens, les étudiants et les fonctionnaires civils portent un uniforme. Le fait de porter l'uniforme souligne l'appartenance à un groupe et la non-appartenance à un autre groupe.

6.7.2 Harmonie des idées

Au-delà de leur apparence extérieure identique, les Thaïlandais valorisent aussi l'unité des idées. Cela donne l'impression qu'ils tiennent à maintenir l'harmonie. Sur la scène professionnelle, la qualité du travail compte moins que l'adaptation sociale. Celle-ci dénote un essai d'éviter les conflits et les confrontations directes par la loyauté, l'amitié, la modestie et la coopération. La personne qui perturbe l'harmonie est rejetée, même si c'est une bonne travailleuse. Ce qu'on fait compte moins que *comment* on le fait. Cela pousse les gens à faire preuve d'un caractère simple, qui s'adapte facilement à tous les événements de la vie. Les Thaïlandais sont experts dans l'organisation de compétitions où les deux côtés gagnent, où tout le monde passe un bon moment et où les similitudes sont plus évidentes que les différences. La compétition devient une coopération amicale qui joue un rôle important dans le maintien de bonnes relations sociales et professionnelles.

Une stratégie pour avoir et garder de bonnes relations avec autrui consiste à s'harmoniser avec d'autres personnes, en actions et en paroles. Dans la vie quotidienne, la soumission aux aînés se traduit par l'obéissance à leurs ordres, à leurs volontés. Dans la vie professionnelle, on montre son respect pour les supérieurs en évitant les critiques, la discussion, les disputes, les querelles et la contestation. Le retour d'information négative exprimant le désaccord met la face des supérieurs en danger et provoque des conflits. La mise en question des ordres ou des idées provenant des supérieurs est un signe d'agressivité, un manque de respect, une marque de mauvaise éducation.

Comment faire pour que les opinions soient en harmonie ? Ne pas contredire ni critiquer autrui ; on garde le silence, même si l'on n'est pas d'accord. Si un subalterne a envie de communiquer un point négatif à l'échelon au-dessus, il peut résoudre ce problème en ayant recours à une chaîne informelle, telle que la transmission du message à travers un intermédiaire que le supérieur va écouter. Exprimer un désaccord de façon directe se pratique rarement. On peut dire que préserver une harmonie de surface est plus une façon de ne pas entrer en conflit que de résoudre les problèmes. Ce qui importe, c'est de les résoudre d'une façon amicale. Cela permet aux Thaïlandais de s'intégrer facilement dans d'autres groupes. Accepter les opinions des autres en cachant son désaccord est une stratégie très développée dans la société thaïe. De même, les gens cherchent à atteindre leurs buts par le biais de compromis en faisant attention à ce que les relations restent intactes. Cela dit, l'individu, se concevant en tant qu'un de 'nous', tend à prendre une ultime décision pour 'notre' décision, qui va être partagée par 'nous' tous. L'opinion personnelle n'existe pas, mais est prédéterminée par le groupe. La personne qui exprime une idée différente de celle qui est collectivement approuvée risque d'être sanctionnée par le groupe.

Il arrive que cette pratique thaïe soit la source de conflits avec les individus d'autres sociétés. Il n'est donc pas surprenant que beaucoup d'étrangers pensent que les Thaïlandais sont excessivement dociles, obéissants, sages, étant donné que ces derniers ne s'opposent guère à autrui, expriment très peu d'opinions qui pourraient gêner, embarrasser ou contrarier quelqu'un.

Contrairement à une culture collectiviste, une culture individualiste privilégie l'identité et les objectifs de l'individu ; le membre de cette société rejettera l'autorité du groupe et se souciera avant tout de se distinguer des autres. Au lieu de s'attacher à 'nos' idées, les membres d'une culture individualiste admirent 'mes' idées. Ils sont fiers de leurs croyances et de leurs opinions et sont prêts à lutter pour elles. Les individus apprennent à penser à eux-mêmes en tant que 'je' individuel. Leur 'je' est donc distinct des 'je' collectifs. Tous sont encouragés à développer leurs propres idées. Un enfant qui reflète seulement les idées des autres fait preuve de faiblesse.

Cette différence dans la valeur accordée à l'individu ou au groupe se reflète aussi dans la façon de gérer les conflits : la défense de ses propres idées, qui risque occasionnellement de contrarier la fierté et les sentiments de l'interlocuteur, est acceptable dans la société individualiste, même quand elle est accompagnée d'un haussement de voix ou d'un coup de poing sur la table. Les conflits devraient être résolus par une négociation intellectuelle : que le meilleur gagne. Ainsi une approche directe du conflit, orientée sur les solutions est de rigueur dans une culture de fortes valeurs individualistes.

Les règles qui prévalent dans les cultures collectivistes sont de soutenir l'autre et que personne ne perde la face. L'expression 'sans commentaire', comme tactique pour éviter le

conflit ou la confrontation face à face, est très courante chez les Thaïlandais, qui désirent la conformité et l'approbation du groupe et qui préfèrent s'exprimer sans risquer d'offenser ou d'être offensés. Ladite formule est utilisée lorsque l'un n'a pas le même avis que l'autre. De préférence à un compromis 'émotionnel', on cherche une solution qui contente plus ou moins tous les membres du groupe, cette conduite s'opposant à l'esprit critique.

6.8 Esprit critique et pensée analytique

« Ce qui semble une des difficultés d'insertion culturelle pour les Thaïlandais repose sur l'esprit critique et sur le discours de vérité. Nous avons peur de nous exprimer, de nous opposer à des idées non convaincantes, de refuser ce dont nous n'avons pas la même opinion. Comparé à la mentalité thaïe, les Français ont un esprit ouvert, ils acceptent une raison et admirent le courage de se confronter à des difficultés en vue d'un bon travail. Ils veulent que tout soit clair à un moment donné : « réglez une affaire maintenant, finissez tout ; si vous n'êtes pas d'accord, dites-le ». Ils n'en parlent plus, finir, c'est finir. Ils ont leur franc parler. Et ce caractère nous impressionne. Certains Français ont l'idée que les Thaïlandais, face aux autres, n'expriment pas ce qu'ils ressentent, ne révèlent pas ce qu'ils savent, ne disent pas ce qu'ils veulent voir changer. Quand ils disent, ils ne disent pas tout de peur du mécontentement de l'autre. Ceci rend l'histoire inachevée entre les personnes concernées. L'incompréhension continue parce que l'une d'entre elles croit que l'histoire est terminée alors qu'il reste du déplaisir dans le cœur de l'autre. Je trouve que ceci diminue la qualité du travail » (informateur thaï).

Les Thaïlandais évitent d'exprimer leur désaccord, les Français valorisent les gens à l'esprit critique et considèrent l'expression du désaccord comme un échange d'information constructif. Se situer par rapport à l'autre avec esprit critique constitue un chemin menant à la découverte de la réalité, valeur sociale importante du monde occidental. En principe, la vérité signifie la meilleure solution. Partant d'un échange d'information, l'individu prend position par rapport à l'autre dans une tentative de parvenir à la vérité, à travers la confrontation de concepts, de raisonnements et de points de vue, dans la perspective d'un accord acquis en connaissance de cause. Pour les Occidentaux, il s'agit avant tout de n'accepter aucune assertion sans s'interroger d'abord sur sa valeur.

Hofstede (1991) remarque que la pensée occidentale est analytique tandis que la pensée orientale est synthétique. Pour les Asiatiques, ce qui est vrai ou qui a raison importante moins que ce qui fonctionne et comment les efforts individuels peuvent être coordonnés de façon à atteindre un but commun. L'auteur constate que les trois religions occidentales, judaïsme, christianisme et islam, sont séparées des religions orientales telles que bouddhisme, hindouisme, shintoïsme et taoïsme par une ligne de démarcation philosophique profonde. À l'Est, contrairement à l'Ouest, les religions ne se basent pas sur l'hypothèse qu'il y a une Vérité accessible aux vrais croyants. Des principes et pratiques religieuses telles que rituels, méditation ou façon de vivre représentent des chemins variés qu'un croyant peut parcourir afin de se développer. Ce qu'on fait est plus important que ce qu'on croit.

Un axiome de logique occidentale illustre la préoccupation pour la Vérité : si A est vrai, B qui est l'opposition de A doit être faux. Contrairement à cette formulation qui exclut les opposés, la logique orientale se fonde sur le principe que 'tout est probablement vrai' : si A est vrai, B peut aussi être vrai. Hofstede y reconnaît la théorie de complémentarité de *yang* et *yin*, les éléments mâle et femelle qui se complètent dans tous les aspects de la réalité.

Certains Thaïlandais relèvent des formules souvent utilisées par les Français comme « pourquoi vous faites ça ? » ou « pourquoi vous ne faites pas ça ? » Est-ce leur nature de tout analyser ? Selon la croyance occidentale, on peut donner une raison à tout. Une argumentation logique fournit des justifications claires et convaincantes pour adopter une interprétation particulière et une politique, selon la tradition intellectuelle occidentale de précision, de clarification d'un sens abstrait qui existe à l'extérieur de la relation entre les interlocuteurs.

Un sujet thaïlandais souligne l'intérêt de ses collègues français pour le thème des différences culturelles : *« Les Français sont éduqués et curieux. Ils veulent qu'on commente, éclaire, raisonne et explique les points différents et semblables entre deux cultures. Par conséquent on doit maîtriser la culture thaïe aussi bien que la culture française pour pouvoir leur donner une meilleure comparaison (...) Leurs questions nous font penser à nous-mêmes, aux Thaïlandais, à la Thaïlande, à la politique, à l'économie, à l'environnement, à l'histoire, à l'architecture, etc., et aussi à des sujets relevant de la culture. Leurs points de vue nous obligent à nous regarder plus profondément ».*

Pour les Occidentaux, demander 'pourquoi ?' est la clé qui conduit à comprendre une situation et à faire avancer les choses. En général, ils croient que l'analyse des pensées et des

situations aide à la prise de décision. Il faut examiner le problème selon plusieurs approches afin de déterminer les solutions possibles. D'après le délégué général d'une compagnie d'automobiles, « les Thaïlandais n'aiment pas la pression qui est nécessaire pour l'efficacité. Il n'aiment pas contrôler pour vérifier. Il n'y a pas assez de formation. Pauvreté d'éducation. Il n'y a pas de compétence d'analyse. Pour être efficace, il faut analyser la faiblesse et renforcer la faiblesse. Au niveau des managers thaïs, il n'y a pas d'analyse des points faibles et d'objectifs d'amélioration ».

Ce point de vue correspond à la remarque de Ronen (1986 : 180) selon laquelle « *In France there is strong emphasis on logic and rationality, with stress on individual opinions, and élan is important to organisational success. It is important to be sharp witted as well as mature, steady, and reliable. Self-perception is one of tolerance of conflict* ». Des auteurs français le confirment : « nous, on a toujours la tentation de remettre en cause ce que d'autres personnes ont trouvé. On dit toujours, mais est-ce qu'il a bien fait ? Il faudrait peut-être révéifier ceci ou cela ! C'est un peu, à mon avis... l'esprit français. (...) Les Français, leur caractéristique, c'est de toujours remettre en question ce qui a été trouvé par les autres. L'avantage, c'est de vérifier, de révéifier, d'être sûr de ce qu'on a fait. L'inconvénient, c'est que souvent on perd du temps à remettre en cause ce que les autres ont fait. Et pendant qu'on fait ça, on ne fait pas autre chose » (Demorgon et Pateau 1993 : 24-25).

A cause de ces différences de perception du monde, il semble que les Thaïlandais amoindrisent leurs propres mérites face à leurs collègues français. Une directrice française d'un bureau de presse donne ainsi son point de vue : « Le choc de culture provient de la différence de conception d'idées, de plans, de systèmes de pensée. Alors, pour éviter le choc, il faut poser des questions, discuter. Il faut demander. Mais, les Thaïlandais n'aiment pas poser des questions. »

Son éducation et sa socialisation n'encouragent pas l'enfant thaïlandais à remettre les choses en question. On ne lui apprend pas à se demander pourquoi il doit ou ne doit pas faire quelque chose. « Allons-y, ne pense pas trop, fais-le comme ça a toujours été fait, parce que c'est comme ça, pour quelle raison est-ce que ça doit être changé maintenant ? »

L'un des premiers principes que les enfants thaïs apprennent est l'obéissance aux aînés. En classe, les élèves font attention à leurs gestes et à leur conduite face à l'enseignant. Le professeur est là pour donner son cours, les étudiants pour l'écouter, et non pour remettre les leçons données en question. Les élèves donnent une bonne image d'eux en gardant le silence, en ne se faisant pas remarquer, en étant attentifs et respectueux. D'ailleurs, ce que le professeur dit est supposé être clair, aucune question n'est attendue. La passivité souligne le mérite du professeur. En montrant leur désaccord, par un commentaire, les élèves feraient perdre la face à leur professeur. Celui qui ne comprend pas quelque chose doit attendre et poser sa question en privé afin de ne pas violer les règles. Cette habitude explique peut-être le respect exagéré de l'employé thaï pour son chef. Voici les mots du directeur français d'une société de transport : « Les Thaïlandais sont bloqués. D'une certaine façon, ils sont conviviaux. C'est un aspect positif de leur comportement. Mais trop de respect me gêne. Je préfère des actes plus spontanés. Je n'aime pas quelqu'un de trop respectueux. »

Comme la culture est collectiviste et que la priorité est placée sur la préservation de l'harmonie sociale, les gens évitent de faire des contributions négatives ou importunes à la communication. En pratique, cette valeur sociale peut entraîner le silence. Alors qu'il a une fonction négative dans les relations sociales du monde européen, le silence, dans la société thaïe, marque la politesse et le respect pour autrui. Un vice-président suisse rapporte la frustration ressentie face au silence thaï : « Bon, ici, j'éprouve le sentiment que nous n'avons aucun problème. En réalité, nous en avons plein. Je n'ai juste jamais entendu parler de ça, c'est tout ».

6.9 Prise de parole

L'étude de la prise de parole et du mode d'expression d'interlocuteurs de cultures différentes porte sur la façon de s'engager dans une conversation. Les rituels de communication qui conviennent aux critères d'un groupe social, mais qui paraissent inconvenants dans un autre, peuvent entraîner des relations conflictuelles entre personnes d'origines différentes. La connaissance des aspects pertinents de la conduite verbale de l'autre peut aider à mieux s'engager dans l'interaction interculturelle.

L'organisation des tours de parole illustre, en quelque sorte, un acte de pouvoir. La prise de parole des Thaïlandais s'effectue selon des règles hiérarchiques en fonction de l'âge et du niveau social. C'est l'interlocuteur de statut supérieur qui maîtrise le déroulement de la conversation ; il entame la conversation en organise les thèmes et choisit son successeur. Le monopole de l'ouverture et de la clôture de la conversation est réservé au sujet dominant : la politesse exige que l'inférieur adresse un salut en premier mais ne s'exprime qu'après une

invitation expresse. Dans la conversation thaïe, la prise de parole montre bien que le seuil de tolérance du silence est supérieur à ce qu'il est chez les Français.

6.9.1 Débat

« *Les Français aiment les discours, les grandes scènes. Ne lésinez pas sur la mise en scène (...) il faut faire des pieds et des mains pour obtenir quoi que ce soit* » (Platt 1997 : 80-81). L'auteur précise qu'en France, si on veut parvenir à ses fins, le discours joue un rôle important : commencer, par exemple, par une histoire intéressante ou amusante, essayer de convaincre l'interlocuteur en lui précisant la gravité de la situation, user de persuasion pour obtenir finalement de la sympathie. Ainsi, « faire des pieds et des mains » est une stratégie efficace en France, où la négociation dépend en grande partie des compétences communicatives. L'art de convaincre et d'argumenter est beaucoup moins courant dans la pratique conversationnelle thaïe.

D'ailleurs, les Français et les Thaïlandais ont chacun une manière de débattre qui leur est propre. Un Thaïlandais a fait la remarque suivante : « *les Occidentaux sont habitués à se permettre d'intervenir à tous moments alors que les Thaïlandais se gardent de toute intervention. Nous attendons que l'on finisse d'abord la phrase. L'un après l'autre. Chacun son tour. En pays francophone, il est plus accepté de parler en même temps. Mais dans ma culture, c'est impoli d'interrompre votre allocutaire* ». En Thaïlande, le fait qu'un interlocuteur s'empare de la parole sans que l'autre ait terminé son tour est perçu comme une violation territoriale. Dès leur enfance, les Thaïlandais apprennent à ne pas prendre la parole sans y avoir été invités. Cette marque d'éducation est souvent considérée par les Occidentaux comme un manque de confiance en soi ou une peur de s'exprimer.

Dans les débats politiques ou les colloques scientifiques occidentaux, l'interruption a un caractère multifonctionnel. Elle n'exprime pas toujours le conflit, mais la coopération, l'intérêt enthousiaste, l'implication active. De même, le débat n'est pas nécessairement le signe d'un manque de respect. C'est même souvent le contraire : critiquer une position, c'est la prendre au sérieux. Les enfants occidentaux sont formés, dès leur tout jeune âge, à se mettre debout, à défendre leurs idées, à s'exprimer franchement et librement, et même à contredire leur professeur. L'éducation, centrée sur les apprenants, s'attend à ce que les enfants prennent des initiatives, pour qu'ils trouvent leur propre chemin intellectuel. Les élèves ont le droit à l'intervention, au désaccord et à la critique face aux enseignants. Dans les cultures orientales telle que la thaïe, le professeur, qui a droit au respect et à la reconnaissance, ne mérite pas des gestes ou paroles insolents. Plus le statut social d'une personne est haut, plus ses sentiments sont dignes d'attention.

L'enjeu des débats, à savoir que celui qui parle le plus et le plus longtemps a des chances de faire valoir ses vues, de dominer la conversation et d'en être la « vedette » (Kerbrat-Orecchioni 1992), n'occupe pas une place décisive dans la pratique thaïe, malgré qu'on accepte que celui qui parle est en position haute par rapport à celui qui écoute. Dans les réunions de remue-méninges, le phénomène le plus noté par les Français est que très peu de cadres thaïs expriment leur opinion, qu'ils ne font aucun commentaire lors d'un tour de table. Ces alloglottes ignorent si leurs collègues thaïs ont le même avis et s'ils comprennent ce qui est abordé. Le responsable français d'un bureau de production raconte ainsi : « *dans une réunion administrative, je trouve que les Occidentaux parlent beaucoup plus que les Asiatiques ; parmi les Occidentaux ils s'interrompent les uns les autres avec enthousiasme. Quand la réunion progresse, les idées sont jetées très rapidement et continuellement. Les Thaïs écoutent les autres avec attention mais ne disent rien. Plus tard, en discutant dans le hall, on s'aperçoit qu'ils ont plein d'idées différentes de celles qui sont ressorties de la réunion* ».

Comment expliquer cette attitude ? Scollon et Wong Scollon font une remarque intéressante qui lie le sens de l'urgence aux comportements discursifs : « *the most important aspect of this sense of time is that in discourse it will almost always produce a negative evaluation of the slower participants by the faster participants in a communicative situation. Those who share this concept of time urgency will come to see anyone who moves more slowly than they do as conservative, as uncooperative, as resistant to change, and as opposing progress* » (1995 : 147). Il se peut donc que l'interlocuteur qui parle plus vite conclue que soit l'autre participant n'a rien à dire, soit il est linguistiquement incompetent.

6.9.2 Participation active

À l'Ouest, la participation ou l'esprit d'équipe constitue un des moyens de résoudre les problèmes. Les réunions se déroulent de manière démocratique et tout le monde est censé y prendre une part active. Toutes les personnes qui participent à une session de remue-méninges sont invitées à y participer pour leur expertise dans leur domaine. Chaque opinion est ainsi très

précieuse. On n'est pas obligé d'attendre d'être désigné, on a le droit de parler pour clarifier un point de vue, pour contester ou partager les arguments des autres. Si l'on donne un argument jugé mauvais, au moins, on a participé et essayé de prendre ses responsabilités. Il peut être étonnant pour les Thaïlandais de découvrir que si un expert ne commente pas le thème de son domaine, les autres pourront le juger indifférent ou irresponsable.

Suivant la pratique thaïe, une réunion fonctionne comme la communication didactique. Chacun des échanges se conforme au modèle de la supériorité interactionnelle : question du maître / réponse de l'élève / évaluation du maître. Les élèves thaïs ne sont pas supposés parler sauf pour donner une réponse précise et juste. Ils ne s'expriment qu'à condition d'être sûrs de ne pas être rejetés par les autres. La qualité prime, non pas la quantité. Très peu sont encouragés à commenter, à proposer de nouvelles idées, même des idées « brouillon » qui inspireraient la solution. Personne ne pense à lever la main volontairement. En public, les enfants n'osent pas parler sans la permission de leurs parents. Plus le groupe est grand et plus les rangs sociaux des membres sont différents, plus l'expression est restreinte.

Il n'est donc pas surprenant de voir une partie des Thaïlandais venir aux réunions dans le but d'écouter le discours du président, et non d'échanger des points de vue. Beaucoup présumant que leur devoir est de recevoir le message transmis par le président, de respecter ses ordres. Il n'y a aucune contribution d'idées de la part du personnel, à moins qu'il y soit expressément invité par le management – et dans ce cas, les idées sont respectueusement discrètes. Le droit d'interroger est unilatéral. Sans autorisation ou demande officielle, il est totalement inacceptable qu'un inférieur remette en question les informations données par le supérieur, le plus grave étant de contester ou de s'opposer, en particulier dans une réunion publique. En ce sens, les réunions ne constituent pas un lieu d'échanges d'information, leur but est de transmettre des messages importants, de s'assurer de la conformité des opinions et des actions. Au contraire, dans la pratique française, le chef attend impatiemment les opinions de ses collègues. A son avis, les subalternes ont eux aussi le droit d'argumenter sa proposition. On se permet sans difficulté de questionner ses supérieurs.

Signalons que ce qui empêche les Thaïlandais de s'exprimer dans une conversation exolingue ne relève pas que des raisons citées ci-dessus, mais aussi de l'inégalité due à l'emploi d'une langue étrangère. Le statut de « LNN »⁹¹ est un facteur de 'minorisation' dans l'interaction (Py et Jeanneret 1989). La barrière linguistique contribue à la passivité des Thaïlandais, contraints d'utiliser une langue qu'ils maîtrisent moins bien que leurs partenaires. Afin de participer activement à une réunion, on doit être oralement compétent pour présenter ses pensées et défendre sa position. A cause de l'inégalité due à l'asymétrie linguistique (infériorité linguistique) et à la dissymétrie des rôles (infériorité sociale) entre les participants, le locuteur non natif de la langue parlée a tendance à céder volontairement la place dominante dans les réunions.

6.10 Franchise

Les Français se caractérisent par une extrême franchise. La brièveté et la clarté, deux qualités hautement prisées dans les pays occidentaux, sont contraires à la bienséance conversationnelle de la société thaïe, qui exige certains détours avant de transmettre le message. Il est, de plus, malséant de dire ce que l'on sait si cela met quelqu'un dans l'embarras. La franchise peut constituer une injure grave : elle rabaisse la dignité, l'honneur de la personne et engendre même une relation conflictuelle. Dans une situation difficile, le compromis fonctionne mieux que l'offense. Les Thaïlandais ont l'habitude de parler doucement, d'une façon détournée pour sauver la face de l'autre. Les deux règles générales, modestie et discrétion, sont intimement liées au sens de la diplomatie. Les normes de respect et de politesse demandent la flatterie et l'exagération aussi bien dans la langue que dans le non-verbal. On se sert de ses discours pour s'écarter du désagrément et éviter le conflit ouvert dans l'interaction sociale. Une vérité douloureuse n'a pas le même poids que les sentiments de l'autre. Si cette vérité vexe, une autre vérité sera choisie.

6.10.1 Critique

Le respect et la politesse, en plus de faire ignorer les fautes de l'autre, conduisent à éviter les jugements négatifs à son égard.

Un expatrié français d'une compagnie de pétrole décrit ainsi cette technique verbale visant à diminuer les relations conflictuelles :

« Je vois bien que les Thaïlandais ne montrent rien. Ils cachent leurs émotions. Mais, si vous les connaissez bien, ils sont émotifs. Et cela se voit très bien. Ils ont beaucoup de

⁹¹ Locuteur non natif

mal à accepter les remarques négatives. Pour eux, tout doit être toujours positif. Les Français ne sont pas trop directs mais les Thaïlandais sont trop susceptibles. Il faut comprendre que les remarques ne sont pas des critiques. En outre, pour les Thaïs, critiquer ne se fait pas devant une autre personne, c'est lui faire perdre la face, alors il nous faut faire attention. Dites, par exemple, 'c'est bien, mais il faut...' ou 'c'est un beau boulot, mais ce n'est pas tout à fait ça, ou c'est bien ce que tu fais, mais ce n'est pas ce que je t'ai demandé etc. Les Thaïs sont fiers, plus fiers que les Birmans qui sont colonisés, parfois un peu trop. Les Français disent 'c'est pas mal ou ce n'est pas mauvais du tout' au lieu de dire 'c'est bien ou c'est très bon'. Les Thaïs disent que c'est bien même si ce n'est pas bien. Ils n'aiment pas être découragés. Il faut commencer avec des compliments, tels que 'c'est bien, continue comme ça, tu es dans le bon chemin'. Et puis, vous continuez à suggérer de manière gentille 'qu'il ne reste qu'une petite chose qui peut parfaire le chemin où vous êtes déjà'. Donner des conseils est un bon moyen de camoufler une critique. Essayer de garder des choses plaisantes pour balancer une critique avec un compliment plutôt de réprimander continuellement des staffs. Ils ont plus besoin d'encouragement que les Français ».

Voici l'avis d'un autre expatrié français : « Tous les concepts de perdre la face, j'ai un avis aussi là-dessus. Quels que soient notre origine, religion, couleur de peau, personne n'aime perdre la face. Il faut quand même bien dire des choses qui doivent l'être. On essaie de trouver des mots ou des occasions. En France, si on dit 't'as fait des bêtises', cela veut dire que tout le monde peut faire une faute, que ce n'est pas condamnable, mais qu'il faudrait éviter de reproduire la même erreur si possible. Dans la société thaïe, on doit faire attention surtout à ce qui peut être interprété négativement. Il faut en tenir compte, mais il ne faut pas exagérer ».

A ce sujet, quelle image les Thaïlandais se font-ils des Français ? « Les Français font rarement des compliments à leurs employés, mais ne les ratent jamais quand ils font une erreur. Pour un Français, il est normal de faire du bon travail, alors il n'en parle même pas. 'Ce n'est pas mal' se dit occasionnellement. En fait, l'absence de critique est un compliment en soi. Ils ont tendance à critiquer, mais ils ont du mal à reconnaître leurs propres erreurs. »

Dans la société occidentale, critiquer peut être aussi bien constructif que négatif comme le souligne un délégué général de la société Peugeot : « sur le plan professionnel, pour être efficace, le sens critique, ce peut être positif, pas négatif ». Cette valeur est une des méthodes pour développer la compétence. Même si ce n'est pas toujours le cas en pratique, mais en principe, il n'est pas étonnant que deux Occidentaux qui ne sont pas d'accord en public, qui critiquent les idées ou méthodes de l'autre en réunion, qui acceptent ou non de parvenir à un compromis constructif, puissent rester amis et sortir ensemble après le travail. Un tel comportement n'est pas considéré comme une dispute mais plutôt comme un débat. La confrontation peut être salutaire si elle aboutit à la vérité, à une meilleure compréhension ou à une meilleure façon d'accomplir un travail. Les adultes doivent apprendre à supporter des feed-back directs.

Cette attitude n'est pas partagée par la société thaïe, où discuter ouvertement de la performance d'une personne avec elle, en privé ou public, semble détruire la norme d'harmonie sociale et pourrait être vu comme une perte de face inacceptable. Dans ce sens, la critique produit un effet destructif. Cette société a des façons plus subtiles, indirectes de communiquer un feed-back. Le jugement moral énoncé en face-à-face est considéré comme une forme de violence, d'agressivité. Il met les gens dans l'embarras, atteint leur moral et menace l'harmonie de la relation. Troubler la paix de l'autre est un acte complètement négatif. Le mot « critique » définit plutôt un jugement négatif que constructif. La critique est au mieux un signe de mauvaise conduite, au pire une offense intentionnelle parce qu'elle met le mérite de l'autre en question.

La critique, dans la mentalité thaïe, est prise dans un sens beaucoup plus personnel qu'à l'Ouest. On a tendance à prendre tout jugement porté sur son travail pour une critique personnelle ; peu importe que le commentaire soit juste ou injuste. Ceux qui se disent amis ne blesseraient en aucun cas les sentiments de l'autre. Même si l'objectif de la remarque est positif, celui qui est jugé pourrait se sentir incompetent et humilié.

La critique n'est pas seulement déplaisante, elle détruit la solidarité sociale. Du point de vue de l'individu, faire des commentaires sur quelqu'un devant les autres ne se fait pas en Thaïlande. C'est un tabou que de critiquer les comportements de quelqu'un en public. En vue de lui sauver la face, il faut régler une affaire de ce genre exclusivement par une discussion personnelle. Du point de vue de la société, critiquer quelqu'un signifie dévaloriser son identité. Par exemple, mal juger quelqu'un quant à sa manière de se conduire, implique que l'on estime de façon négative l'éducation de cette personne ; blâmer quelqu'un quant à son travail, c'est remettre en cause la capacité de son supérieur. Le système suppose que les décisions proviennent du supérieur. L'inférieur est censé obéir. Critiquer un supérieur, c'est remettre en question son rôle

dans le système. Ce sont les parents qui sont responsables des actions de leur enfant, de même que c'est le supérieur qui est responsable de la conduite de son subalterne. Réprimander un inférieur, c'est considérer que le supérieur a pris une mauvaise décision du supérieur en confiant un travail à un incompétent.

Somme toute, les Thaïlandais et les Occidentaux n'estiment pas la valeur d'une critique de la même façon. La différence réside dans la frontière entre la résolution du conflit et le désir d'éviter le conflit. En Occident, la différence d'opinions est positive. La synthèse de points de vue opposés, le choix entre plusieurs possibilités, l'exposition claire d'opinions contrastées sont des pratiques courantes. En Thaïlande, la différence d'idées existe, mais l'expression de l'opposition est prudemment surveillée. De préférence, on critique en louant et on punit avec gentillesse. Une critique peut commencer par l'éloge du fautif, continuer par quelques questions personnelles, ce qui manifeste l'intérêt du supérieur pour le bien-être de son inférieur, avant de mettre en évidence les erreurs commises.

6.10.2 Susceptibilité

« A cause du désir de ne pas offenser, les Thaïs sont très, très susceptibles. Tout ce que vous avez dit est analysé soigneusement pour en chercher le sens caché. Une interprétation de ce que vous dites peut être assez différente de votre intention. C'est une société de compromis, où l'énergie est dépensée pour chercher la compréhension mutuelle, mais pas pour provoquer des conflits. D'un côté, c'est positif parce que tout le monde se sent bien dans sa peau. Vivre dans une société où tout le monde va toujours dans la bonne direction, mais où la façon de parvenir au sommet est différente, n'est pas facile. Quand toute la société cherche à plaire à tout le monde, à rendre tout le monde heureux, les gens ne sont pas prêts à se froisser ». (expatrié français d'une compagnie pétrolière).

« Les Thaïlandais sont susceptibles. C'est difficile de transmettre le message. Je fais un meeting une fois par semaine pour faire le bilan des jours précédents. J'explique à mon équipe que c'est un bilan d'équipe, ce n'est pas moi qui me considère meilleur et ce n'est pas eux qui se considèrent individualistes. Ce n'est pas je, c'est nous. Quand une erreur est commise, je dis que 'tu as fait tel type d'erreur. Si tu faisais autrement, tu éviterais ce problème. Je t'expliquerai pour te convaincre, mais pas pour t'obliger'. Je demande s'il admet ses erreurs et si on peut travailler autrement. Ceci est fait de manière à ne pas blesser notre ego.

La susceptibilité m'a beaucoup embêté. Je me trouvais dans une situation difficile quand j'ai dit à un Thaï qu'à partir d'aujourd'hui, je voudrais qu'on améliore le système de communication entre nous, que tous les téléfax avant d'être envoyés à l'extérieur soient visés par moi. Très gros problèmes, bien entendu. Des problèmes qui sont les plus reprochés dans ce cas, pourquoi doit-il changer ? C'est parce que le chef avant moi n'était pas moi. Plus tard, je me suis rendu compte qu'il ne faut jamais faire perdre la face – une règle fondamentale. Il faut éviter qu'un Thaï se fasse perdre la face. J'obtiens de bons résultats pour certains, et difficiles pour d'autres » (un de ses collègues).

Un étranger qui vient travailler en Thaïlande se rendra compte rapidement que, dans le contexte culturel thaï, les récompenses sociales et professionnelles ne résultent pas de l'agressivité, de la franchise des arguments mais de préférence de comportements verbaux et non verbaux adéquats se basant sur la politesse, le respect, l'obéissance, la modération, la modestie, la discrétion, la déférence et la fidélité.

6.11 Autonomie

Le sens de l'autonomie est infiniment développé chez les Français. Sa culture insistant sur la réussite et les droits individuels, un patron français s'attend à ce que ses managers se débrouillent, que tout le monde fasse son travail comme il faut ; chacun agit à sa manière, chacun a sa petite idée en tête et se croit seul capable de la mener à bien. Les individus doivent mettre l'accent sur la satisfaction de leurs propres besoins. L'autonomie fait donc partie des valeurs individualistes qui rendent l'individu indépendant de l'entreprise, sur le plan affectif. On pourrait dire qu'un Français n'a pas de mal à travailler pour une petite organisation ; il aspire aux positions de leadership.

Voici ce qu'explique le directeur d'une société aéronautique et spatiale : *« Dans la vie professionnelle, l'aspect autocontrôle, qui est une notion très abstraite, est qualitatif. En Europe, le secrétaire doit bien contrôler les lettres avant de les soumettre au chef. On délègue la responsabilité, on délègue l'autocontrôle. Déléguer veut dire passer de la confiance. Pour pouvoir construire cette confiance, on doit s'autocontrôler au moins ».*

Le manager occidental est habitué à donner aux subalternes le minimum d'information d'arrière-plan, car il croit qu'ils vont demander les renseignements supplémentaires dont ils ont besoin. Cette stratégie semble susceptible de causer de la confusion dans une situation culturelle où les membres s'abstiennent de poser des questions : demander implique que les instructions du chef n'ont pas été données assez clairement et sous-entend une critique.

Quel est donc le point de vue des Thaïlandais ? « *Aucune instruction n'a été donnée. Ils nous traitent comme des adultes qui doivent être capables de se débrouiller. Ils détestent qu'on leur dise ce qu'ils doivent faire* » (ingénieur).

« *Avec les Français, à vous de faire vos preuves. D'abord, c'est votre résistance qu'ils testent. Ils veulent être sûrs que vous êtes compétent avant de vous faire confiance. Si un Français fait de la rétention d'informations, c'est à vous d'aller chercher le reste. Si un Français ne répond qu'à moitié à vos questions, c'est parce qu'il estime que vous connaissez l'autre moitié. Les Français ont horreur qu'on les traite comme des bébés. S'ils ne vous disent rien, c'est à vous de demander, s'ils ne vous demandent rien, c'est à vous de leur raconter. Tout dépend de vous. Si vous ne commencez pas, il n'agit pas non plus. La froideur de l'accueil que vous avez rencontrée au début provient probablement du fait que les Français ont peur d'être jugés par un étranger, par des gens qu'ils ne connaissent pas* » (cadre bancaire).

Dans une culture individualiste, il est permis de s'exprimer plus librement que dans une culture collectiviste. Comme nous l'avons répété à plusieurs reprises, les Thaïlandais ne s'expriment pas librement ; ajoutons qu'ils n'agissent pas selon leur propre gré. Toutes les actions d'une personne se déroulent selon les normes du groupe auquel elle appartient. Dans la tradition thaïe, les normes sont établies par les dirigeants. Ainsi les supérieurs sont censés s'occuper des inférieurs, les aînés sont chargés d'apprendre aux jeunes ce qu'ils ne savent pas, et les jeunes sont supposés suivre avec respect les instructions données. Le chef est censé donner des instructions claires et les initiatives d'un subalterne font l'objet d'un contrôle rigoureux. Par ailleurs, les besoins du groupe influencent fortement la vie privée, le choix des amis ; l'appartenance est vue comme un idéal. Un prix élevé est attribué à la loyauté au groupe, et la loyauté pourrait être estimée au-dessus de l'efficacité. Aucune initiative n'est imaginable. Le modèle fixe des comportements collectifs constitue l'ensemble des codes moraux auxquels tous les nouveaux venus du groupe doivent se soumettre strictement. Le concept de liberté d'action est pour cette raison pratiquement inexistant dans la culture thaïe. La liberté d'expression est opposée à la loyauté collectiviste qui exige une obligation forte envers les autres membres du groupe.

6.12 Réflexion

Nous terminerons en abordant l'esprit de réflexion, la façon qu'ont les Français de penser en termes de concepts. Selon un vice-directeur des affaires internationales : « *la réflexion, c'est leur domaine. Leur façon de formuler et d'articuler des arguments est étonnante. Je suis souvent en admiration devant leur clarté d'esprit, mais je me demande toujours pourquoi le résultat ne correspond pas à la description qu'ils vous ont faite. A mon avis, ils préfèrent la théorie à la pratique.* »

La méthodologie a une importance primordiale pour les Français. Rigoureux dans leurs analyses, ils aiment aborder tous les aspects d'un projet de façon théorique. Cela est dû à leur esprit scientifique. Pour bien travailler avec eux, il faut prouver que l'idée brillante relève d'une certaine logique. Ils sont séduits par la solution la plus élégante, qui n'est pas forcément la plus pratique. Avant la mise en pratique des plans, viennent une discussion de fond, un tour des questions et une analyse exhaustive.

6.13 Conclusion

Le but ultime de l'ethnologie est la compréhension de l'homme dans toutes les sociétés. Cette compréhension évolue vers des théories plus larges du comportement humain qui permettent de comprendre comment et pourquoi les cultures prennent leurs formes actuelles. Le but d'une étude comparative de la culture des affaires est d'utiliser de telles connaissances pour appliquer la stratégie, la structure organisationnelle et les ressources humaines les plus efficaces dans différentes cultures. Les organisations doivent comprendre comment et pourquoi les cultures prennent leurs formes, parce que l'organisation doit fonctionner dans des environnements culturellement différents. Aucune organisation ne peut fonctionner de manière efficace sans comprendre tous les aspects de son environnement. Dans le passé, les organisations ont prêté attention aux aspects politiques, technologiques, économiques et interorganisationnels de leurs environnements, mais elles ont souvent ignoré les puissantes influences culturelles. Cette attitude n'est plus productive. Une tâche majeure du management dit interculturel est, par conséquent, d'essayer de sensibiliser les organisations à leurs environnements culturels. La compréhension des divers traits culturels qui dominent et influencent le fonctionnement d'une organisation nous

permettra de gérer et de contrôler le système organisationnel de manière à créer une ambiance favorable à l'accomplissement des finalités visées.

Investir dans un programme de sensibilisation destiné à des employés d'arrière-plans culturels différents peut constituer une approche positive pour une organisation multiculturelle. Une telle recherche⁹² permet de développer les connaissances et les compétences du personnel, ainsi que des façons de travailler ensemble acceptables. Beaucoup de personnes ont relativement peu d'expériences de travail avec des collègues de différents contextes culturels. Se sentir mal à l'aise avec des personnes différentes et acquérir des valeurs négatives sur elles suite à des contacts, peuvent, par conséquent, conduire à un manque d'appréciation à l'égard d'autres cultures. On sent le besoin d'une sensibilisation aux différences – coutumes, valeurs, attitudes et comportements individuels, en vue de fonctionner efficacement dans une équipe culturellement diverse. L'objectif principal de l'intégration professionnelle est d'augmenter l'efficacité et la compétitivité de l'organisation. La mise en valeur des différences à l'intérieur de l'équipe de travail requiert un processus de changement individuel vu comme un ajustement aux pressions extérieures ou intérieures, ou comme une initiative prévoyant de futurs développements. Un tel changement doit toucher non seulement l'environnement culturel de l'organisation mais aussi et surtout le développement de compétences individuelles pour communiquer efficacement dans une équipe culturellement diverse.

Dans les interactions professionnelles interculturelles, les différences culturelles se manifestent autant par les pratiques que par les valeurs. La plupart des gens entrent dans le monde professionnel en tant qu'adultes dont la plus grande partie des valeurs sont solidement en place. Ils apprennent et s'approprient les pratiques professionnelles, au contraire, à travers la socialisation sur le lieu de travail et les contacts avec des collaborateurs. Avec des valeurs socioculturelles différentes, il importe de partager les valeurs organisationnelles ou la *philosophie d'entreprise* selon l'expression de Gohard-Radenkovic (1999 : 203) et d'apprendre à se comporter selon des pratiques professionnelles communes. Dans une organisation multiculturelle, les managers et employés doivent considérer la diversité, qui unit et sépare le monde des affaires, comme un défi, une chance et un atout à exploiter, plutôt que comme un problème à éviter. Une diversité d'employés peut se traduire en une pluralité de points de vue. Les différences peuvent se transformer en avantage et en efficacité pour autant qu'elles soient bien gérées. Pour en tirer les bénéfices, les membres du groupe doivent être conscients de leurs différences culturelles et s'en servir comme point de départ pour améliorer la qualité des interactions sur le lieu de travail.

Ainsi, entrer dans un champ professionnel exige aussi bien l'acquisition de nouvelles pratiques culturelles et linguistiques que l'adaptation des valeurs personnelles en vue de l'intérêt collectif. En ce sens, pour assurer un bon fonctionnement professionnel, il s'avère nécessaire de posséder les compétences comportementales professionnelles attendues par l'entreprise et les collaborateurs. Une bonne coopération au sein de l'entreprise requiert non seulement la maîtrise de la langue de travail mais aussi l'adaptation aux habitudes de travail, la connaissance des pratiques, des valeurs et de l'éthique de travail, la gestion des différences ainsi que la compréhension des réseaux relationnels de la société concernée.

En tout cas, diriger une organisation culturellement diverse est une tâche difficile. Selon Robbins, les facteurs dont les administrateurs doivent tenir compte et qui influencent leurs décisions, comprennent la *culture nationale*, à savoir l'environnement social du pays ; l'*esprit de clocher*, vision du monde étroite d'administrateurs qui ne voient pas la différence de la façon de vivre et de travailler des gens à l'étranger ; et les *vues ethnocentriques*, qui impliquent la supériorité de leurs propres croyances, traditions, culture sur celles d'autres nations (cité par Tanthavechakij 1998 : 16-17).

T.H. Cox fournit une description détaillée de l'organisation multiculturelle selon six schémas : acculturation, intégration structurelle, intégration informelle, préjugé culturel, identification organisationnelle et conflit entre groupes. A son avis, l'acculturation '*pluraliste*' est l'aspect spécifique d'une organisation multiculturelle. Les membres d'une organisation ne parviennent à comprendre et à apprécier la diversité culturelle qu'à travers le pluralisme. A la différence de l'*assimilation*, processus unilatéral par lequel les membres de la culture minoritaire adoptent les normes et valeurs du groupe dominant, et à la différence du *séparatisme* culturel, où

⁹² Par exemple, Aline Gohard-Radenkovic (1999) décline les quatre composantes des compétences culturelles ou linguistiques ciblées pour des publics professionnels qu'elle juge indispensables au bon fonctionnement de la communication professionnelle, à savoir : les savoirs et savoir-faire linguistiques ciblés de communication professionnelle, les savoirs référentiels pour la compréhension de l'environnement socioprofessionnel, les savoirs et savoir-faire discursifs professionnels et les savoir-faire relationnels et comportementaux dans la vie professionnelle.

il y a une légère adaptation des deux côtés, le pluralisme est un processus par lequel les membres des deux cultures adoptent quelques normes de l'autre groupe (cité dans Miller 1995 : 295-296).

De toute façon, le but de ce chapitre n'est pas de chercher à savoir comment mettre en relation diversité et créativité ou comment multiplier les points de vue et les arguments pour une créativité accrue. Ces questions, qui demandent une réflexion beaucoup plus profonde, dépassent le cadre de notre travail. En effet, notre étude comparative des deux cultures des affaires constitue plutôt un point de départ pour étudier de plus près les effets de l'identité du groupe sur les interactions exolingues, ainsi que les effets de l'hétérogénéité ethnique sur les conflits et les malentendus qui se produisent au cours de la communication interculturelle.

Comment communiquer efficacement avec des membres de l'autre culture sans comprendre :

- + comment ses membres perçoivent une réalité ;
- + pourquoi ils la perçoivent de cette façon ;
- + comment ils expriment leurs perceptions ;
- + comment ces perceptions et leurs expressions diffèrent des nôtres ?

Exercer le même métier ne garantit pas la compréhension mutuelle. Il faut encore partager un savoir-parler professionnel servant à surmonter les difficultés pour exprimer son point de vue et comprendre ce qui est communiqué par l'autre.

Les études parallèles des représentations des Thaïlandais et des Français dans le présent chapitre et le chapitre précédent nous serviront de base de réflexion pour une analyse concrète d'échanges conversationnels et de communications exolingues entre Thaïlandais et Français. Un travail sur les représentations sociales et personnelles associé à une analyse des comportements en situation interculturelle nous semble nécessaire. Une exploration approfondie du fonctionnement de la communication d'ordre interculturel nous semble, d'une part, le meilleur moyen de mettre en évidence les conflits qui relèveraient des différences de culture dans les interactions exolingues. D'autre part, elle nous amènera à mieux prendre conscience des origines des échecs pragmatiques sous forme de difficultés sur le plan linguistique, culturel et social.

En s'appuyant sur des corpus discursifs et conversationnels, le chapitre suivant mettra l'accent, d'une part, sur les stratégies conversationnelles des Français et des Thaïlandais, d'autre part, sur la façon dont chaque peuple construit son identité culturelle et interprète l'identité personnelle de l'autre lors des interactions interculturelles. La question est de savoir dans quelle mesure les identités sociales pénètrent dans le discours et pourquoi la différence, voire l'interférence d'ordre linguistique et culturel fait obstacle à la communication et génère des conflits.



Chapitre 7: Communication interculturelle et interaction exolingue

« La communication s'inscrit dans la tension entre l'Autre et le Même, dans un espace qui se situe entre les deux pôles de l'identification totale et de l'altérité radicale. Avec le semblable, l'identique, la communication cède la place à la communion (...) Avec le totalement autre, l'étranger, la communication est impossible. »

(Ladmiral et Lipiansky 1989)

7.1 Analyse discursive et conversationnelle : objectifs

Le but recherché en étudiant les différences culturelles qui constituent des obstacles à la communication et génèrent des conflits est évidemment une grande plus efficacité interactionnelle. En premier, il est important de définir le mot interculturel. Cet adjectif, accolé à communication, désigne d'après Ellingsworth (1977) un type particulier de communication caractérisé par des différences culturelles entre les participants. Selon Camilleri (1989 : 392), ce terme définit la communication adéquate entre partenaires culturellement différents et consiste en « la façon correcte acquise par chacun d'entre eux de signifier et de traiter cette différence chez les autres et en lui-même ». L'interculturel diffère du pluri ou multiculturel dans la mesure où, dans une situation pluri ou multiculturelle, les cultures restent dans l'isolement ou entrent en conflit, l'interculturel désignant en revanche un stade construit par les partenaires qui dépasse la simple coexistence des cultures et constitue « un nouveau plan d'une formation unitaire harmonieuse transcendant leurs différences (les différences entre cultures) sans les évacuer » (ibid. : 389). L'interculturalité se définit donc comme un ensemble d'interactions entre des individus ou groupes d'individus appartenant à des communautés spécifiques et ne partageant pas les mêmes références socioculturelles. La *communication interculturelle* constitue une situation interactionnelle entre différents ensembles de valeurs, de modes de vie et de représentations symboliques auxquels les interactants se réfèrent, dans laquelle se manifestent non seulement les différences culturelles mais aussi les efforts pour éliminer les obstacles.

Quant à l'adjectif exolingue, R. Porquier (1984) s'en sert pour décrire une situation de contact entre des interlocuteurs n'ayant pas de langue maternelle commune. L'*interaction exolingue* est structurée pragmatiquement et formellement par la conscience des divergences significatives entre les répertoires linguistiques respectifs des participants (Alber et Py 1985). Nous nous intéressons ici à des instances de discours déterminées par le contact de cultures différentes et de langues différentes, le discours témoignant des spécificités culturelles.

Une des difficultés essentielles de la communication interculturelle réside dans le fait que l'approche contrastive des différentes pratiques culturelles et communicatives, qui porte principalement sur la description des normes discursives ou comportementales, est dans bien des cas très théorique. L'analyse des conventions culturelles entourant la conversation peut constituer une fin en soi à condition que l'étude de ses enjeux se fonde sur des interactions réelles. Cela dit, il est plus pertinent de considérer la culture, ensemble de valeurs, de références et de conceptualisations partagé par les membres d'un groupe, comme un objet de construction, de négociation, de modification et d'accord de la part des acteurs sociaux engagés dans les interactions. De cette manière, les phénomènes discursifs nous permettent, en premier lieu, d'observer la manière dont chaque interactant mobilise et construit son identité dans l'interaction, la façon dont ses croyances pénètrent dans le discours et exercent des influences significatives sur ses compétences communicatives, et enfin de mieux comprendre pourquoi les différences culturelles peuvent devenir problématiques dans la communication interculturelle.

Partant de ces principes, ce chapitre est donc consacré aux différences entre systèmes culturels à partir d'un corpus de discours et d'interactions non institutionnalisées, de l'ordre de la conversation quotidienne avec des interlocuteurs natifs, constitués par des Thaïlandais travaillant dans des entreprises françaises en Thaïlande ou séjournant en France et en Suisse.

Nous partageons avec Goffman (1974 : 110-111) l'idée que :

« c'est toujours par rapport aux critères de son propre groupe social que l'on ressent une inconvenance dans la conduite d'autrui. (...) Il s'ensuit que, lorsque des gens appartenant à des groupes sociaux différents entrent en rapports, il est très fréquent qu'au moins un des participants soit empêché de s'engager spontanément dans le sujet de la conversation par ce qui lui apparaît comme une conduite inconvenante de la part des autres. Ce sont de telles différences dans les coutumes d'expression qu'il conviendrait de considérer d'abord quand nous essayons de nous expliquer les

incorrections de ceux avec qui il nous arrive de converser, plutôt que de chercher, au début du moins, à loger le blâme dans la personne même des offenseurs ».

Cette citation constituera la base de réflexion du présent chapitre, dont la première partie sera consacrée à l'étude du dynamisme des représentations sociales dans les discours monologiques des locuteurs thaïs et français. L'accent sera mis sur l'évolution des images sociales, la modification des stéréotypes et la reconstruction des représentations de l'autre à la suite de contacts. Certaines anecdotes illustrant l'image de l'autre en conflit seront également présentées. La deuxième partie portera sur l'analyse d'échanges conversationnels entre Thaïlandais et Français. Nous nous intéressons en particulier à la relation interpersonnelle, aux enjeux culturels des interactions verbales exolingues, aux interprétations des actes de langage, ainsi qu'au déroulement problématique et aux échecs pragmatiques des rencontres entre individus issus de communautés linguistiques et culturelles distinctes.

Les deux parties de ce chapitre ont pour objectif principal de souligner que les stéréotypes à propos des autres sont véhiculés dans et par le discours. L'étude des images, plus socioculturelles que linguistiques, permettrait indirectement de prévoir un enseignement adapté d'une langue dans un milieu alloglotte, où les images des langues apprises jouent un rôle primordial. Au-delà des langues elles-mêmes, l'image des natifs dans la société ou la façon dont ils sont perçus, représentés dans l'esprit des apprenants, est le fruit du discours ambiant. Ancrée dans le grand public, l'image du 'natif', considéré comme *modèle à atteindre et horizon de toute appropriation* (Dabène 1997 : 19), constitue un ensemble de compétences parfaites autant linguistiques que sociales, qualités que recherche tout apprenant. Toutefois, la diffusion d'une image 'idéale' dans les classes de langue peut ne pas correspondre à l'image 'réelle' vécue à l'extérieur de l'école. Ce point de vue constitue, en effet, notre réflexion de départ : il existe à l'égard des natifs des préjugés favorables ou défavorables ; comment ce côté affectif influence-t-il la réussite ou l'échec de l'interrelation ? C'est autour de ces phénomènes que nous nous proposons d'articuler les réflexions qui vont suivre.

En outre, partant de l'idée que la réussite de la communication réside non seulement dans la mise en œuvre du code linguistique, mais qu'elle dépend en grande partie de relations interpersonnelles, de rapports sociaux, de représentations les uns des autres, de la compatibilité des valeurs et des conventions sociales des participants, notre but est de souligner le rôle central joué par les normes culturelles dans l'interaction exolingue. Nous mettons l'accent sur les écarts culturels, facteurs assez puissants pour perturber les échanges conversationnels et occasionner des malentendus, des erreurs dans l'interprétation du sens des messages et des évaluations erronées. Ainsi, les stratégies communicatives considérées comme efficaces dans une langue pourraient se révéler inefficaces dans une autre. L'application de conventions inadéquates dans l'interprétation du discours de l'autre peut facilement aboutir à des déductions erronées à propos d'autrui. Il paraît plus facile de conclure, selon nos propres critères sociaux, à l'impolitesse de l'autre qu'à l'inadéquation de notre conduite.

En citant Hamers et Blanc (1989 : 129) :

« speech is a powerful factor of identification, and social, cultural and ethnic categorizations and value judgements based upon them (stereotypes and prejudices) can be expressed about individuals and generalized to whole groups. (...) Individuals and groups may be positively or negatively evaluated according to the language or language variety they speak.

... We are dealing here with social stereotypes associated with ways of speaking. These value judgements express the attitudes, stereotypes and prejudices that members of a speech community have towards the speakers of another community and their language ».

nous voulons montrer que les perceptions culturelles et ethno-linguistiques sont étroitement liées aux stéréotypes et aux préjugés qu'un groupe formule à l'égard de l'autre. Dans la communication interculturelle, les personnes dialoguent aussi bien en tant qu'individus qu'en tant que membres de groupes sociaux différents ; les interactants sont ainsi déterminés par des facteurs autant interpersonnels qu'intergroupes. Si la langue est une dimension saillante de l'identité du sujet parlant, ce dernier peut utiliser des marqueurs linguistiques distinctifs de son propre groupe pour affirmer son identité culturelle et pour se distinguer de son interlocuteur d'un autre groupe. Les stéréotypes concernant la façon de parler d'un groupe social et la manière dont l'individu devrait s'adresser aux membres d'une société donnée sont étudiés dans la partie qui suit.

7.2 La dynamique des représentations dans les contacts interculturels

« Identité et culture n'existent pas, en fait, de manière objective, mais uniquement à travers les représentations que les individus et/ou les groupes se font de leur propre culture et de celle des autres. Représentations elles-mêmes construites en interdéfinition. »

Abdallah-Pretceille (1987)

L'interculturel est le domaine où surgissent les discours de représentations sur l'autre et sur soi. On ne peut regarder l'autre sans se regarder soi-même, on typifie son propre comportement en typifiant celui de l'autre (Schutz 1987). La conscience de soi ne peut se saisir qu'à travers la reconnaissance d'une autre conscience ; mais en même temps, on tend à s'affirmer comme unique en excluant l'autre. On se sert de l'altérité comme d'un point d'appui indispensable pour construire et affirmer sa propre identité. La situation d'interculturalité nous met constamment en présence de l'autre et permet de le reconnaître dans sa différence. C'est à travers l'interaction interculturelle que l'on perçoit autrui et que l'on se perçoit soi-même.

La rencontre interculturelle est caractérisée par les représentations que les cultures se font les unes des autres ou que les peuples se font les uns des autres. Se référant à Farr et Moscovici et à Jodelet, Mondada (1998 : 128) définit ces *représentations sociales* comme des « valeurs, idées, images qui ont une double fonction, d'une part celle de permettre aux individus de structurer leur action dans le monde social, d'autre part celle de leur permettre de communiquer, en les dotant d'un code commun ». Pour Ladmiral et Lipiansky (1989), les représentations sociales ne résultent pas seulement des perceptions et des projections individuelles mais aussi de la dynamique propre aux relations intergroupes, dans lesquelles les représentations réciproques se manifestent à travers un répertoire d'images, fruit de l'histoire et des rapports.

« L'identité sociale et l'ethnicité sont en grande partie produites et reproduites par le langage » (Gumperz 1989 : 14), « c'est bien au sein d'échanges conversationnels que se mobilisent, se construisent, se déconstruisent les représentations » (Matthey 1997 : 320). Ainsi, la manifestation des identités nationales peut se faire par le discours. Le langage n'est pas un simple outil de communication mais un ordre symbolique où les représentations, les valeurs et les pratiques sociales trouvent leurs fondements, à travers lesquels une société donnée construit sa vision du monde et son identité. C'est dans ce sens que les identités collectives sociales s'édifient sur le langage. En fait, ce n'est pas la langue en tant que telle qui témoigne des spécificités culturelles, mais le discours. C'est dans le discours, porteur d'un savoir collectif, que l'individu se définit lui-même et définit l'autre et qu'un groupe crée une identité qui le distingue des autres groupes. Et c'est également par la manifestation discursive de l'individu, en tant que représentant du groupe, qu'on parvient à connaître les caractéristiques qu'il attribue à son propre groupe et à un *out-group*. Comme le souligne Gumperz (1989 : 7), « nous avons l'habitude de considérer le sexe, l'ethnicité et la classe sociale comme des paramètres donnés et comme des limites à l'intérieur desquelles nous produisons nos identités sociales. L'étude du langage comme discours interactionnel montre que ces paramètres ne sont pas des constantes allant de soi mais sont produits dans un processus de communication. Pour traiter les problèmes d'identité et leurs rapports aux divisions sociales, politiques et ethniques il nous faut donc analyser les mécanismes communicatifs dans lesquels ils surgissent ».

Du fait que chaque fois que surgit une interaction verbale, on voit entrer en jeu un système de pratiques, de conventions et de règles de procédure dont les participants se servent pour orienter et organiser l'émission de messages, ce qui nous intéresse ici, ce n'est donc ni la morphologie des mots ni les règles de syntaxe ni la langue en tant que système, mais les usages qui émergent dans et par l'interaction, les usages sociaux culturellement marqués où s'expriment les différences d'attitudes, de valeurs et de pratiques sociales dans la manière de se comporter dans la communication ; la langue comme action sociale qui véhicule des spécificités culturelles. C'est dans de telles pratiques langagières, porteuses de culture et produit d'une activité cognitive, que s'élaborent les représentations et c'est dans les processus de communication, c'est-à-dire par et dans des échanges langagiers, que la réalité sociale se construit ; elle a du sens en lien avec les pratiques et les expériences individuelles et se transmet par le biais de ce qu'on appelle comportements discursifs ou discours. « Chaque fois que des individus sont réunis, il se présente une multitude de paroles, de gestes, d'actes et d'événements fugitifs, souhaités ou non, par l'intermédiaire desquels chacun peut, intentionnellement ou par mégarde, symboliser son personnage et ses attitudes » (Goffman 1974 : 102). De ce point de vue, le discours n'est pas simplement un miroir reflétant les représentations mais occupe une place importante dans leur construction. Sa nature est double : il est à la fois un produit langagier de groupe et un processus de construction des savoirs communs dont le sens est partagé socialement tout en étant pertinent pour chacun.

Plus précisément, les représentations sociales se construisent dans l'interaction sociale. Elles sont mobiles, dynamiques, évolutives et observables dans le discours, dans des contextes interactifs ou des enquêtes sur les images et stéréotypes nationaux. « *Elles sont négociées, éventuellement imposées, transformées, reformulées sans cesse dans les interactions situées entre acteurs sociaux* » (Mondada 1998 : 130). L'étude des schématisations discursives se révèle importante pour comprendre la dynamique et l'évolution des représentations sociales. Quand on analyse les discours que produit une société, on tend à découvrir quelles sont les perceptions sociales explicites ou implicites. En fait, ce ne sont pas les sociétés qui communiquent, mais leurs membres. La société française parle à la société thaïe à travers des interactions particulières. Quand deux individus se trouvent face à face, on assiste à une discussion de nature interculturelle, puisque les interlocuteurs mettent leurs propres implications culturelles en jeu dans leurs discours. Comme le soulignent Casse et Déol (1987 : 16), « *chacun de nous est une culture en soi.* » Pour cette raison, les cultures ou les identités nationales n'entrent pas en contact directement, mais par l'intermédiaire des interactants. La communication implique toujours des personnes, véhicules des rapports culturels. De ces postulats découle le fait que toutes les communications interculturelles sont interpersonnelles. De même, un conflit intergroupes provient d'un conflit entre individus et non entre cultures. Cependant, il est essentiel d'accepter que l'image individuelle se construit à partir de l'image collective. Lorsqu'un individu analyse des cultures, il utilise malgré tout des stéréotypes et des généralisations. En ce sens, l'usage de stéréotypes permet à l'individu de se définir en tant que représentant du groupe auquel il appartient. D'une part, il affirme son appartenance au groupe en indiquant que ce qu'il dit n'est pas personnel. De l'autre, il se libère de tout engagement en signalant que ce qu'il dit a été approuvé par sa communauté. « *Les formules stéréotypées, soulignent De Pietro et Muller (1997 : 44), assument une fonction discursive importante en ancrant le discours commun dans l'intersubjectivité, sans empêcher l'expression plus personnelle de sa propre subjectivité, de ses propres expériences* ».

Nous nous joignons à Gohard-Radenkovic (1999 : 144) quand celle-ci postule que l'analyse des représentations sociales et culturelles véhiculées sur soi et sur l'autre nous offre « *une méthodologie de décodage de la perception de l'autre à travers un discours clivé dans le social et le culturel, mais également une entrée non négligeable sur les classements et valeurs induits par le discours de celui qui parle* ». L'analyse de l'identité sociale, nationale, culturelle manifestée dans les discours de nos sujets thaïs et français a pour objectif d'approfondir et d'élargir l'étude de l'aspect dynamique des représentations. L'observation 'linguistique' des stéréotypes apparus dans les séquences discursives représente un outil essentiel pour aborder cette question.

7.2.1 Evolution des stéréotypes dans le discours

La France est le pays de la gastronomie, la Suisse, le pays du chocolat, l'Espagne, le pays du flamenco, le Brésil, celui de la samba. Ces catégorisations existent dans le sens où elles sont des représentations socialement partagées que l'on attribue à chaque pays, des images que l'on projette sur l'ensemble d'une communauté, mais elles n'ont aucun fondement si l'on observe le comportement des différents groupes à l'intérieur de chaque communauté. A l'intérieur d'une communauté, il n'y a pas une vérité, mais plusieurs réalités culturelles. Comme le constate Hofstede (1991) « *Characterizing a national culture does not, of course, mean that every person in the nation has all the characteristics assigned to that culture* ». Nous devons reconnaître que lorsque nous parlons de culture nationale, nous ne pouvons que vouloir dire un profil culturel ou une liste de telles caractéristiques culturelles qui semblent prédominantes dans un pays ou groupe ethnique concerné.

Malgré tout, l'ensemble des savoirs stéréotypés que l'individu a acquis au sein de sa communauté vis-à-vis d'un autre groupe social peut être un instrument utile et une première clé pour interpréter et comprendre de nouvelles réalités. Py et Oesch-Serra (1997 : 37) le constatent : « *le stéréotype est à la fois une entité sociale et un élément central de la boîte à outils sémiotiques de l'individu. Dans la mesure où elle s'impose à lui de l'extérieur, l'individu ne peut pas nier une entité sociale. Avant de la contester éventuellement il lui faut la reconnaître, c'est-à-dire la citer* ». Tout au début du contact interculturel, l'interprétation de nouveaux comportements qui apparaissent à l'individu comme inhabituels, déroutants ou gênants se constitue à l'aide de la pensée courante préconstruite. On s'efforce de donner un sens à ce que l'on a expérimenté en s'appuyant sur la croyance qui a prévalu dans le passé et qui prévaudra aussi dans l'avenir. Cela dit, on essaie de relier ses attentes de l'avenir à ses expériences du passé. Si l'on n'a pas vécu certains événements soi-même, on doit se référer aux expériences faites par son entourage. Les expériences précédentes d'autrui permettent, en quelque sorte, d'anticiper un événement futur et de lui donner

un sens. D'un autre côté, le cadre conceptuel de référence est continuellement restructuré, ouvert, il peut être rempli au fil de l'émergence des événements.

Pour bien vivre dans le quotidien, l'homme a besoin d'un ensemble de 'recettes' socialement éprouvées, de 'méthodes' efficaces pour venir à bout de problèmes 'typiques' en utilisant des moyens typiques afin de parvenir à des fins typiques dans des situations typiques. La notion de *typification* est remarquablement relevée par Alfred Schutz. « *L'homme, dans son quotidien, interprète son passé, son présent et son avenir en termes de réserve préorganisée de connaissances qu'il a à sa disposition à n'importe quel moment de son existence* » (1987 : 200). La réserve de connaissances dont nous disposons, fondée sur nos expériences passées et présentes, sert de schème d'interprétation et d'anticipation des événements futurs. « *Toute interprétation est fondée sur une réserve d'expériences antérieures, qui sont nos propres expériences et celles transmises par nos parents et nos professeurs. Elles fonctionnent comme un cadre de référence sous la forme d'une « connaissance disponible »* (Schutz 1987 : 105).

L'auteur ajoute que « *la réserve de connaissances est prise dans le flux continu et change en se maintenant non seulement dans son étendue mais aussi dans sa structure. Il va de soi que chaque expérience nouvelle vient l'agrandir et l'enrichir* » (1987 : 204). Cette constatation implique l'idée d'un changement de connaissances et de grille d'interprétation en raison de l'expérience nouvelle. L'expérience *précédente* qui constitue une réserve de connaissances à notre disposition au *présent* tend à être renforcée ou modifiée par des activités *actuelles* de notre conscience dont nous bénéficierons *plus tard*. Si l'expérience nouvelle correspond à ce que nous avons déjà vécu, elle tend à consolider notre point de vue sur le monde. Mais la restructuration de nos références conceptuelles aura lieu au moment où se produira un nouvel événement dont il est impossible d'interpréter le sens, du fait de sa dissemblance des expériences déjà vécues. Dans ce cas, l'individu doit reconstruire son schème interprétatif de façon à ce qu'il fonctionne à nouveau.

Si on accepte les arguments de Schutz, le stéréotype a, de notre point de vue, une fonction interprétative. Sa structure de base restera solide, sans changement jusqu'à nouvel ordre, *valide jusqu'à l'apparition de la contre-évidence* (1987 : 206). Le stéréotype étant un système de référence, il fait partie de la réserve de nos connaissances. Si la réserve de connaissances disponibles peut changer continuellement, la structuration du stéréotype est elle aussi modifiable. Ce système de référence représente un ensemble de critères incluant des règles de vérification et de falsification. Sensible à l'émergence de nouvelles expériences qui l'auront élargi et restructuré, de même peut-il être modifié pour rester conforme au moment présent. Cela explique pourquoi l'élaboration du schème interprétatif actuel, en l'occurrence du stéréotype, reste une condition nécessaire pour une interprétation efficace des comportements futurs.

Le stéréotype, « *un ensemble de croyances, résultant des images construites dans notre tête, qui s'intercalent entre la réalité et la perception que nous en avons, sur n'importe quel groupe de personnes* » (Doraï 1991 : 12), constitue les repères qui permettent à l'individu de trouver une explication à la plupart des pratiques quotidiennes inhabituelles, de raisonner et d'interpréter des signes dans le comportement d'autrui ainsi que d'attribuer des propriétés à un groupe social donné par l'intermédiaire d'un jugement porté sur les aspects connus, pertinents de ce groupe. Par la suite, c'est la qualité et la régularité de la relation interpersonnelle entre deux individus à l'identité culturelle différente qui leur permettent de dépasser les stéréotypes, de se détacher progressivement des formules originelles et de les adapter au gré de leurs nouvelles expériences. Dans un nouveau contexte, l'image figée que l'un projette sur l'autre, relative à des connaissances rudimentaires circulant traditionnellement dans la société d'origine, est remodelée et reconstituée, de manière à permettre une interprétation plus appropriée de la nouvelle réalité.

Lors de contacts avec des Français, le Thaïlandais n'utilise pas seulement son bagage linguistique, mais également un processus de modification des représentations culturelles qui interviennent dans ses activités langagières. Ce processus dynamique et progressif peut être révisé au cours de l'activité. La restructuration des représentations sociales résulte du fait que la mentalité des Français que le Thaïlandais prétend connaître et l'ensemble de connaissances dont il se sert comme outil d'interprétation à l'égard de la coutume commune des Français, ne lui permettent pas de donner un sens correct aux pratiques quotidiennes dans le nouveau milieu social qu'il est en train de découvrir.

Face aux situations problématiques, le Thaïlandais fait appel à des schémas déjà construits, immédiatement accessibles, qui font partie de son savoir sur le monde. « *A l'aéroport, j'ai beau avoir dit bonjour à un douanier, il ne m'a rien répondu en vérifiant mon passeport. Aussi bien dans les magasins que dans la rue, tout le monde se fiche de moi. Les gens ont l'air sinistres, peu*

accueillants. Ils me traitent comme un moins que rien. Au début, je pensais que les Français détestaient les étrangers. Non, ils sont Français, c'est tout. C'est bien connu, les Français font la gueule ».

Ici, l'interprétation se réalise par le recours à un stéréotype : « c'est bien connu, les Français font la gueule ». Ce locuteur identifie la plupart des comportements des Français en recourant à un trait culturel connu : le visage renfrogné. Ce type de formule d'interprétation se présente sous forme logique que Py et Oesch-Serra (1993) ont nommée *la formule élémentaire* : tout X est Y. La cohérence entre les schémas préconstruits dont les stéréotypes font partie et les expériences nouvelles rassure l'énonciateur sur l'efficacité du modèle d'interprétation acquis au sein de sa société d'origine. L'avantage « *des formes figées, imperméables à l'expérience* » est « *non pas de décrire des faits, mais de donner un sens à ce qui en paraît dénué* » (*ibid.* : 77).

La mise en œuvre d'outils symboliques d'interprétation peut aussi, contrairement au cas précédent, contredire la pensée commune à laquelle s'attache l'individu : « *Après mes études de licence, j'ai débarqué à Paris, une des villes de rêve pour nous, les Thaïlandais. Mais, très vite, je me suis rendu compte que la France dans ma tête ne correspondait pas à la vraie France. Je ne comprenais pas les Français, pas plus d'ailleurs qu'ils ne me comprenaient. Je peux dire que je suis arrivé à Paris avec une fausse idée* ».

L'incompatibilité des schémas interprétatifs ne sera d'aucune importance si ce jeune Bangkokois désire simplement visiter Paris sans se mêler à la population. Mais s'il a envie d'y vivre, cela pourra poser problème. Et c'est justement le cas de ce jeune étudiant, parti étudier en France avec un bagage de stéréotypes. Une fois arrivé, il a mis tout ce qu'il avait appris à l'épreuve, afin de faciliter son insertion sociale. Il a très vite découvert qu'il n'était pas dans la France de ses rêves.

La déception de ce jeune étudiant provient de la non-correspondance entre la réalité fraîchement découverte et les stéréotypes, recette d'interprétation tout prête qui est à l'origine de l'échec des relations interculturelles. Cette recette est utile comme schème d'expression : « *quiconque veut obtenir un certain résultat doit procéder comme indiqué par la recette prévue à cette fin* », et comme schème d'interprétation : « *quiconque procède comme indiqué par telle ou telle recette est censé comprendre le résultat correspondant* » (Schutz 1987 : 222). Mis en œuvre dans un contexte étranger, les schémas tout prêts perdent cependant de leur pouvoir interprétatif. L'apparition d'un contre-exemple remet en question la qualité du cadre de référence.

En ce qui concerne l'expression, il semble que les valeurs standardisées produisent moins de conséquences indésirables que pour l'interprétation. Quand un étudiant thaï rencontre un Français, il sélectionne tout de suite la forme communicative qui lui paraît le mieux convenir à la situation. Il sait qu'il doit commencer toute communication avec le mot de salutation « *bonjour* ». Procédant selon les attentes de son partenaire français, ce Thaïlandais suppose qu'il ne rencontrera aucun échec communicatif pour autant qu'il applique les règles en vigueur dans la société d'origine de son partenaire.

La situation s'avère néanmoins plus compliquée au niveau du schème d'interprétation, en particulier si ce schéma acquis par un individu à l'intérieur de son groupe d'origine est mis en fonction à l'extérieur du groupe. Le guide d'interprétation partagé en toute confiance avec les autres membres et considéré comme assez complet pour clarifier les situations embrouillées, lui apparaît comme insuffisant et exige une restructuration pour interpréter plus efficacement les situations rencontrées dans l'autre monde social. A cet égard, pour cerner de près les mécanismes qui régissent la nouvelle réalité, l'individu se trouve au carrefour de deux pistes. L'une est la mise en œuvre du modèle culturel d'origine dans l'interprétation de la réalité étrangère, l'autre, la mise en application d'une recette interprétative modifiée, distincte de celle qui circule traditionnellement dans le monde d'origine. Le problème qui surgit est que dans le monde de l'autre, il existe une autre recette prête à être employée mais qui n'est pas partagée par l'étranger. Le nouveau venu est obligé de remettre en question tous les présupposés, voire même le savoir tacite partagé par les membres du groupe d'accueil. Bien souvent, les explications fournies par les autochtones ne sont pas suffisantes pour un étranger, surtout si elles contredisent une affirmation de sa société d'origine.

Sans expériences pratiques vécues dans le nouveau contexte, l'individu est incapable de découvrir et de comprendre le modèle culturel typique d'autrui vu qu'il regarde la nouvelle réalité en recourant tout le temps à la recette qui s'impose à lui. Ainsi comme nous l'avons vu à plusieurs reprises dans les deux chapitres précédents, les anecdotes concernant des malentendus suite à la mise en application du schéma culturel du groupe d'origine dans l'interprétation des activités du nouveau groupe ne manquent pas. Voici le témoignage d'une informatrice : « *Quand on ne connaît pas bien les gens d'un autre pays, on a souvent une image figée qui*

est la source des préjugés. Au bout de deux ans passés en Suisse, j'ai une nouvelle image des Suisses. Avant d'arriver à Neuchâtel, je me suis toujours demandé si les réflexions qu'on entend sur la froideur, la discrétion et les attitudes antipathiques des Suisses ne venaient pas de la méfiance des Suisses à l'égard des étrangers. On dit toujours que les Suisses sont réservés et très froids. Au début, je me suis aussi sentie déboussolée par la vie suisse. On m'a regardée bizarrement. On a répondu à mon sourire avec un visage boudeur. J'avais même l'impression qu'on se moquait de mon accent. Je ne savais même pas si j'allais m'en sortir. Je me consolais en me disant "Bon, on m'avait prévenue". Et puis finalement ils ont été fantastiques. Ils sont sensés et sensibles, je dirais. Maintenant, j'ai trouvé des gens très sympathiques, honnêtes et sincères, beaucoup plus simples, plus francs que mes compatriotes à la limite. On trouve que les Thaïlandais sont accueillants, toujours souriants et très ouverts. Je suis aussi d'accord sur ce point précis. Une amie française m'a parlé du sourire thaï et cela m'a beaucoup frappé. Elle a dit que 'dans les représentations des Thaïlandais, les gens sont souriants, ça reste. Maintenant, c'est une image, il faut voir derrière.' Et c'est vrai. Moi, je considère le sourire suisse comme une marque de sincérité, d'amitié. Bien sûr, ils sourient beaucoup moins que nous, mais lorsqu'ils sourient, on peut leur faire confiance. Ils vous sourient parce qu'ils en ont envie. Cela n'a rien à voir avec le caractère collectif. En fait, j'ai complètement changé mon opinion sur les Suisses. Les Suisses, même s'ils sont apparemment sévères et isolés au préalable, sont en fait un peuple très accommodant. Ils ont malgré tout bon cœur. A part ça, j'admire également les qualités des Suisses : travailleurs, consciencieux, dignes de confiance, ponctuels, efficaces ».

La restructuration des représentations sociales que se fait cette jeune Thaïlandaise à l'égard des Suisses s'effectue au travers de son expérience particulière, qui l'amène à mettre en comparaison les deux modèles interprétatifs. Elle est arrivée en Suisse avec un ensemble de stéréotypes qu'elle a appliqués automatiquement au nouveau milieu : « Avant d'arriver à Neuchâtel, je me suis toujours demandé si les réflexions qu'on entend sur la froideur, la discrétion et les attitudes antipathiques des Suisses ne venaient pas de la méfiance des Suisses à l'égard des étrangers ». Son intégration ultérieure est fonction d'une accumulation d'expériences jugées positives et de rectifications des formules stéréotypées : « Et puis finalement ils ont été fantastiques. Ils sont sensés et sensibles, je dirais. Maintenant, j'ai trouvé des gens très sympathiques, honnêtes et sincères, beaucoup plus simples, plus francs que mes compatriotes à la limite ».

Du point de vue psychologique, la mise en œuvre du jugement approuvé dans sa société d'origine offre au départ à cette énonciatrice une efficacité interprétative certaine. Du point de vue sociale, elle assure un certain succès dans l'établissement de relations préliminaires avec les membres de la nouvelle société dans la mesure où le pouvoir prédictif de la formule est perçu comme un indicateur des comportements d'autrui. Ce système est nécessaire pour le nouveau venu en ce sens qu'il structure sa connaissance du monde, lui permettant d'entrer en contact avec le monde extérieur et facilitant les relations interpersonnelles. Néanmoins, l'utilité de la formule de base est assez limitée. L'hétérostéréotype : (« les Suisses sont réservés et très froids »), explicitement admis dans un premier temps (« Bon, on m'avait prévenue »), est modifié dans la suite du discours : « Au bout de deux ans passés en Suisse, j'ai une nouvelle image des Suisses ». La découverte des limites du pouvoir interprétatif entraîne des réajustements des images figées conformes à l'expérience vécue. Cette évaluation du stéréotype, basée sur des expériences nouvelles, est ce que Py et Oesch-Serra (1993) appellent l'élaboration de la formule.

Dans ce discours, le thème du stéréotype est également abordé. La locutrice présente le sourire suisse en comparaison avec le sourire thaï qui, selon elle et son amie française, n'a plus le même sens qu'autrefois : « Elle a dit que 'dans les représentations des Thaïlandais, les gens sont souriants, ça reste. Maintenant, c'est une image, il faut voir derrière.' Et c'est vrai ». « Et c'est vrai » souligne la confirmation de la locutrice : en effet, la forme du sourire thaï existe mais son sens a changé. Notre sujet s'exprime ensuite sur le sourire suisse, qui est « marque de sincérité, d'amitié ». Avec des expériences accumulées au cours du temps, elle a découvert que les Suisses sourient parce qu'ils en ont envie et que ce n'est pas leur caractère collectif – implicite ici, un stéréotype selon lequel le sourire thaï représente une nature commune du peuple thaï. Enfin, ses contacts avec certains Suisses lui permettent de percevoir un deuxième trait de caractère : 'accommodants' 'sympathiques', traits culturels qui semblent contradictoires par rapport à 'sévères, isolés' ou à 'réservés, froids'. Il faut simplement du temps pour découvrir ce qui est caché derrière la froideur : « Les Suisses, même s'ils sont apparemment sévères et isolés au préalable, sont en fait un peuple très accommodant ». Ce nouveau stéréotype résulte évidemment de nouvelles expériences.

Nous aborderons maintenant un aspect connu, celui de la transformation des représentations sociales de l'autre en fonction du contexte dans lequel celui-ci est observé. Notre intérêt portera de nouveau sur le dysfonctionnement des connaissances ; même acquises de façon naturelle et authentique sur un terrain, celles-ci semblent ne plus fonctionner de façon efficace lorsqu'elles sont appliquées ailleurs. Autrement dit, comment les représentations sociales des

Français en France sont-elles modifiées quand ils vivent hors de l'Hexagone ? Ce changement résulte-t-il de l'identité individuelle ou du nouveau contexte ? Le discours suivant appartient à une Thaïlandaise qui prétend connaître le vrai modèle culturel de l'autre. Nous allons voir comment elle interprète ce changement de stéréotypes culturels.

« Les Français en France m'ont beaucoup impressionnée. Ils étaient sympathiques, serviables et respectueux. Mais les Français qui viennent travailler en Thaïlande sont différents. Ils ne connaissent pas mon pays, mais ils se croient des spécialistes. Ils se montrent supérieurs. Ils viennent pour nous apprendre puisqu'ils nous considèrent comme inférieurs. Ils se comportent comme des chefs, ils ordonnent plus qu'ils ne collaborent. En fait, ils ne savent rien sur nous. C'est à l'expatrié de s'adapter à la coutume du pays où il vit, à regarder, à observer comment sont les gens, comment ils travaillent. Mais les Français qui sortent de leur pays sont obsédés par l'idée que, quand ils arrivent quelque part, ils sont les meilleurs. Ils ont du mal à reconnaître leurs torts, à accepter les suggestions, les opinions des autres.

En principe, afin d'être accepté par l'autre, il est nécessaire de se comporter selon les conventions du milieu où l'on se trouve. Tout le monde dans un pays étranger voudrait s'adapter. C'est ce que nous avons fait lors de notre séjour en France et que nous faisons encore même maintenant dans notre pays natal parce que nous devons travailler avec des étrangers. Mais je trouve que certains Français n'ont pas la même idée. Ils se croient supérieurs et ne veulent pas s'adapter. Il faut qu'ils sachent que bien qu'ils vivent parmi leurs compatriotes, ils sont étrangers ici. Si l'on vient dans le pays de l'autre et que l'on impose ses règles, sa culture aux autochtones, cela ne va pas du tout parce que les gens vont se rebeller. Le conflit est donc évident : nous sommes dans notre pays, mais ce sont les Français qui donnent des ordres. S'ils veulent qu'on suive leurs idées, ils doivent se faire respecter. A mon avis, il s'agit d'un problème d'adaptation.

Les Français en Thaïlande sont vraiment gâtés par la générosité et l'hospitalité des indigènes. Quand ils arrivent, ils sont simples, modestes, courtois et aimables. Ils répètent toujours que tous ont les mêmes droits. Au fur et à mesure que le temps passe, les choses changent. Ils se croient importants. Ils sont invités à l'ambassade. Ils ont un chauffeur qui s'incline à chaque fois qu'ils entrent ou sortent de la voiture. Ils embauchent une secrétaire qui prépare du café, qui sert les croissants, les journaux au bureau. Ils ont une ou deux femmes de ménage. Ici, ils sont surpayés. La vie semble plus agréable qu'à Paris. Là-bas, on voyage en métro. On n'a ni bonne, ni chauffeur. Ici, la belle vie les rend vaniteux, hautains, arrogants, narcissiques. Ils sont exigeants, ils réclament des services et donnent des ordres, même à leurs amis. Ils hurlent quand ils ne sont pas contents. L'esprit colonial est si ancré qu'ils se croient maîtres partout et pensent que nous sommes de fidèles serviteurs. Ces étrangers oublient une chose, c'est que la Thaïlande n'a jamais été colonisée. Et nous sommes fiers d'être Thaïs ».

Dans ce témoignage, la locutrice observe les représentations sociales des Français en définissant deux sous-classes : celle des « Français en France » constitue un stéréotype positif (« Ils étaient sympathiques, serviables et respectueux ») ; celle des « Français en Thaïlande » va dans le sens d'une nouvelle image négative (« Mais les Français qui viennent travailler en Thaïlande sont différents »). Elle exemplifie son argumentation en liant la façon de se conduire des Français en Thaïlande (« Ils se montrent supérieurs ») au stéréotype des Français hors de la France (« les Français qui sortent de leur pays sont obsédés par l'idée que, quand ils arrivent quelque part, ils sont les meilleurs »). Cette hétéro-image que le sujet attribue aux Français séjournant dans son pays est illustrée par une catégorisation négative de leurs actions : « Ils ont du mal à reconnaître leurs torts, à accepter les suggestions, les opinions des autres » ou « Ils se comportent comme des chefs, ils ordonnent plus qu'ils ne collaborent ». S'appuyant sur la formule stéréotypée bien connue : l'esprit colonial, elle renforce enfin son jugement par la phrase suivante : « L'esprit colonial est si ancré qu'ils se croient maîtres partout et pensent que nous sommes de fidèles serviteurs. »

L'énonciatrice confirme le changement des comportements de l'autre en constatant que « Quand ils arrivent, ils sont simples, modestes, courtois et aimables. Ils répètent toujours que tous ont les mêmes droits. Au fur et à mesure que le temps passe, les choses changent ». L'emploi de deux conjonctions de temps, quand et au fur et à mesure que, indique la reconstruction 'chronologique' des conduites des expatriés français. L'adverbe de lieu ici est utilisé de manière à faire une comparaison entre ici – en Thaïlande où « Ils ont un chauffeur qui s'incline à chaque fois qu'ils entrent ou sortent de la voiture. Ils embauchent une secrétaire qui prépare du café, qui sert les croissants, les journaux au bureau. Ils ont une ou deux femmes de ménage » – et là-bas – à Paris où « on voyage en métro. On n'a ni bonne, ni chauffeur ». C'est la belle vie 'ici' qui « les rend vaniteux, hautains, arrogants, narcissiques ». L'élaboration de la nouvelle formule se réalise par l'introduction des

adjectifs exprimant des qualités négatives, qui sont liés à certaines actions déplaisantes : « *Ils sont exigeants, ils réclament des services et donnent des ordres, même à leurs amis. Ils hurlent quand ils ne sont pas contents* ». Dans ce discours, nous trouvons deux types d'adjectifs : l'un présentant l'opinion positive (simple, modeste, courtois, aimable) du locuteur à l'égard des Français venant d'arriver en Thaïlande, l'autre décrivant les comportements méprisants (vaniteux, hautain, arrogant, narcissique) de ceux qui y résident déjà depuis longtemps. La prédication positive (simple, modeste, courtois, aimable) se rapporte à la qualification positive des Français (*sympathique, serviable, respectueux*) que cette locutrice a rencontrés en France et qui l'ont « *beaucoup impressionnée* ». Cette formule d'interprétation initiale est modifiée de manière à être conforme à de nouvelles expériences.

Cet exemple nous permet de constater que les représentations sociales sont toujours redéfinies, reconstruites et réajustées lorsqu'elles changent de contexte. La modification du cadre d'interprétation est donc inhérente aux nouvelles expériences, suite à la rencontre et à la fréquentation des autres.

7.2.2 Construction de l'identité nationale, ethnique et culturelle

« Les représentations offrent un accès privilégié à l'étude des cultures parce que leur analyse met à notre disposition un matériel opératoire sur une double dimension : comme reflet d'un objet et comme activité du sujet, à travers lesquels on voit apparaître l'ensemble des caractéristiques de la société ou d'un groupe social et au sein de ce groupe social, celles de la catégorie ou des catégories d'individus visés. Cette analyse peut se mener sur les discours portés sur l'autre et sur soi. »

(Gohard-Radenkovic 1999)

Dans cette partie, nous tâchons de montrer, à l'aide d'extraits de discours, comment l'identité et l'altérité se construisent et se reconstruisent dans l'interaction sociale. Comme la construction des représentations s'effectue réciproquement dans l'interaction entre groupes, on est fatalement conduit à travailler dans une problématique du semblable et de l'autre, de « qui je suis ? » et de « qui est l'autre ? », autrement dit des ressemblances et des différences intrasociétales et intersociétales ou interculturelles. Les faits relationnels retiennent particulièrement notre attention ; les relations entre personnes ou groupes appartenant à des cultures différentes entraînent avec elles tout un arrière-plan de représentations, de valeurs, de codes, de styles de vie propres à chaque société.

La coexistence entre groupes conduit à la production d'auto et d'hétéro-représentations de l'identité sociale et nationale. L'*in-group* et l'*out-group* se distinguent par une accentuation de la similitude ou par une exagération de la différence de leurs comportements. Notre but est de montrer ici que la distance culturelle conditionne au plus haut degré la façon de construire les images de l'autre, en particulier les images négatives ou les préjugés. Suite aux rencontres interculturelles, les interactants d'origines différentes ont tendance à interpréter l'identité culturelle de l'autre selon leur propre conceptualisation. Comme le disent Ladmiral et Lipiansky (1989 : 135), « *Notre regard sur l'autre est toujours de nature projective et ne peut avoir pour fondement et pour référence que notre propre culture* ». La perception de l'autre résulte de l'interprétation que nous faisons de ses conduites. L'un crée l'image de l'autre et interprète les actions de ce dernier par rapport à sa propre expérience, à son propre ensemble de connaissances, cela par ignorance de la grille de lecture de son interlocuteur. Lorsqu'on a affaire à deux langues différentes, l'image ainsi créée risque de ne pas correspondre à l'individu, à cause d'une interprétation provenant d'une culture différente et d'un manque de connaissance de l'autre culture.

Les énoncés recueillis lors d'entretiens entre ressortissants français et thaïlandais souligne la présence de la culture dans les contacts sociaux de type interculturel, ce qui engendre les questions suivantes : comment la culture pénètre-t-elle dans le processus d'interprétation et dans la construction de l'identité sociale ? Comment l'image de l'autre devient-elle problématique ? A partir des comportements conflictuels rapportés par nos interviewés, nous tentons d'observer un modèle possible de construction de la perception culturelle en contexte interculturel, ainsi que de la vision de soi-même et des autres. Dans cette optique, une réflexion sur le lien étroit entre construction des connaissances d'ordre culturel et représentations sur les habitudes, les coutumes des autres, s'avère particulièrement utile. Le regard critique posé sur la construction de l'image ou sur l'attitude négative à l'égard de l'autre, résultant de mauvaises interprétations, dues à des normes et des conventions culturelles non partagées, nous permettra d'assister à la 'co-construction' des savoirs culturels partiellement partagés et à la 'co-structuration'

des schémas interprétatifs plus ou moins communs des acteurs sociaux venant d'horizons différents.

Le rôle que joue la culture d'origine au niveau des perceptions, qui s'appuient sur des systèmes de valeurs propres à la culture source, est un facteur déterminant et assez puissant pour déformer la réalité de l'autre. Les pratiques culturelles de départ fonctionnent comme un filtre qui colore la perception de la culture cible.

Certains malentendus sont rendus possibles par le sentiment d'exclusion qu'un individu peut ressentir par rapport au groupe de l'autre. En tant qu'étranger dans le groupe, l'individu fait face à un paradoxe : il a besoin de sauvegarder sa propre identité culturelle et en même temps il a envie de s'intégrer graduellement au nouveau groupe par la rencontre et la fréquentation de ses membres. L'adaptation sociale devient problématique en ce sens que l'envie de se faire accepter par le nouveau groupe semble diminuer sa propre identité. Au lieu de renforcer une bonne compréhension, l'interaction provoque une modification des images, qui passent en l'occurrence de positives à négatives. Comme en témoigne le récit suivant, la volonté de s'intégrer au nouveau groupe est mise en échec et ce refus est interprété par le sujet comme une discrimination qui aboutit, par conséquent, à la construction de préjugés.

Le narrateur se sert de la technique du discours rapporté pour, d'une part, nous faire part de son expérience et d'autre part dégrader le comportement communicatif des autres avec lui. Cette technique que Güllich appelle l'hétérocatégorisation rapportée permet au narrateur de « reconstruire ses actions et ses attitudes antérieures et de leur donner une interprétation » (1997 : 49). Notre sujet raconte comment il est traité par les autres. L'usage de l'hétérocatégorisation rapportée vise à fournir un cadre d'interprétation pour le récit qui suit et lui donne un sens. (*ibid.* : 51)

« Lors d'une soirée organisée par la société, j'ai décidé de m'asseoir avec mes collègues français pour m'amuser avec eux. Ils savent bien que je ne parle pas couramment le français, alors on se parle toujours en anglais. Ce soir-là, personne à la table n'a changé de langue lorsque je suis venu me joindre à la table ».

Quelle serait donc la raison d'employer le français dans cette situation interactionnelle ? Est-il possible que l'usage du français ait pour but de mettre le Thaïlandais dans la position de dominé, dans la position d'un allocutaire passif par rapport à l'interlocuteur ? Dans ce cas, le choix de langue serait l'outil que ce groupe de Français met en œuvre pour se mettre en position de dominant et déclarer explicitement que l'autre n'appartient pas à leur groupe social. Bien qu'il soit leur collègue, il n'est qu'un participant étranger dont le rôle est limité par l'asymétrie linguistique.

La suite du récit illustre la manière dont le narrateur est catégorisé par ses collègues. Son discours thématise l'hétéro-stéréotype : le concept de discrimination des Français lui sert de cadre d'interprétation : « C'est bien connu, les Français ont un esprit discriminatoire. On sait bien que ce peuple est très fier de sa nation et d'être français. Cette fierté les pousse à se croire supérieurs. Au bureau, il existe une zone de distance : au déjeuner, les Thaïs et les Français se séparent pour manger. Aux fêtes, les Français s'amuse entre eux et les Thaïs se réunissent dans un autre coin de la salle. Il me semble qu'ils s'éloignent de nous parce qu'ils sont racistes et se croient meilleurs ».

En premier lieu, le locuteur attribue une identité nationale à ses collègues français, et à son groupe : nous, les Thaïlandais. Les formes linguistiques, en l'occurrence l'article défini et le pronom personnel, sont utilisées pour catégoriser 'les Français, les Thaïs' et pour s'identifier soi-même par rapport à l'autre : 'me, nous, ils'. Les deux groupes sont décrits à l'aide d'activités typiques : « au déjeuner, les Thaïs et les Français se séparent pour manger. Aux fêtes, les Français s'amuse entre eux et les Thaïs se réunissent dans un autre coin de la salle ».

Cette personne donne du sens aux pratiques de ses collègues en faisant appel au système de stéréotypes qui fait partie de son savoir sur le monde. Son observation critique s'appuie sur une vision stéréotypée de l'autre : 'les Français sont racistes.' Ce stéréotype culturel, point de départ de son raisonnement, est encore certifié par cette expérience nouvelle. Le comportement des Français avec qui cet individu est entré en contact correspond entièrement au comportement prédit par la formule stéréotypée : 'c'est bien connu', 'on sait bien'. D'abord, l'introduction des énoncés universels permet à la fois à l'énonciateur de se référer aux idées des autres et de s'en distancer. Ensuite, il fournit un exemple de l'usage du français en présence d'un non-francophone afin de constater la légitimité du savoir transmis. Les contacts avec ses collègues français ne déclenchent aucune modification des représentations sociales qu'il s'est déjà faites. Le concept de discrimination fonctionne toujours comme outil d'argumentation prêt à l'emploi. Le locuteur réaffirme les représentations avec 'une zone de distance'. Enfin, il exprime le partage des stéréotypes en résumant qu'à son avis ('il me semble que'), l'éloignement des Français par rapport à

leurs collègues thaïs se base sur le racisme et la supériorité. Le recours à des clichés pour expliquer de tels comportements marque la confirmation de l'appartenance ('on/nous') et la validation d'un ensemble de représentations partagées. Nous trouvons ici une compatibilité entre la structuration collective et la structuration personnelle des représentations. Les images co-construites par 'on', collectivement acceptées par 'nous', apparaissent dans 'mon' discours qui décrit 'mes' expériences.

Dans le discours suivant, la perception et la compréhension d'autrui portent la trace évidente des stéréotypes :

« Les Français sont râleurs, difficiles et exigeants. Très fiers de leur race, ils se croient les meilleurs. On les entend toujours critiquer les autres, par exemple, les Belges racontent toujours des bêtises, les Suisses parlent lentement. Avant que je ne vienne continuer mes études en Suisse, mon patron français m'a dit ceci : "soyez prudent, les Suisses sont plus hypocrites que les Français." Je lui ai demandé en retour : "est-ce que ça veut dire que les Français sont eux aussi hypocrites ?" Un jour, j'ai entendu un homme d'affaires français dire à un stagiaire à peine arrivé en Thaïlande que "les Thaïlandais sont sales, ils crachent partout. Les hommes thaïs sont paresseux" ».

Dans cet exemple, les catégorisations de l'identité nationale sont effectuées non seulement à l'aide de noms de catégories ('les Français, les Belges, les Suisses, les Thaïlandais', mais aussi à l'aide de noms de lieux (en Suisse, en Thaïlande). On trouve aussi des adjectifs correspondants à des caractéristiques typiques, par exemple 'râleurs, difficiles, exigeants, fiers, hypocrites, sales, paresseux'.

Les propos de ce Thaïlandais adhèrent explicitement au stéréotype de départ : *« Les Français sont râleurs, difficiles et exigeants. Très fiers de leur race, ils se croient les meilleurs »*. Pour catégoriser les Français et justifier leur caractéristique nationale, l'esprit critique, le locuteur recourt à deux types de savoirs : le savoir collectif (*« On les entend toujours critiquer les autres... »*) et le savoir individuel qui résulte de deux expériences personnelles, dont il assume la responsabilité (*« mon patron français m'a dit ceci... », « Un jour, j'ai entendu un homme d'affaires français dire... »*). Ce témoignage réunit deux dimensions évaluatives : le discours général traduit par le pronom indéfini 'on' et le discours personnel où le pronom personnel 'je' indique la prise de position individuelle. Ces marqueurs linguistiques révèlent le processus de ratification, selon lequel la catégorisation stéréotypée préconstruite est d'abord mise en œuvre, vérifiée et en dernier lieu entièrement admise.

« On dit que les Français sont racistes. Mais ça n'est pas toujours vrai. Les Français dans le sud et dans d'autres villes sont gentils, mais pour les Parisiens, c'est juste. Ils se croient intelligents et n'écoutent pas nos explications. Ils nous contredisent même lorsqu'ils trouvent que ce que nous disons ne correspond pas à ce qui a été écrit dans leur guide touristique. Ils aiment tester nos connaissances quant à la date, à l'année, à l'époque, au siècle ».

Dans cet exemple, l'interviewé recourt aux noms de catégories pour distinguer les Parisiens des Français dans le sud et dans d'autres villes. L'adjectif qualificatif 'raciste' est employé pour marquer la caractéristique typique des Parisiens, l'adjectif 'gentil' décrivant les Français en général. L'idée du racisme des Parisiens n'émane pas seulement d'un savoir partagé mais souligne aussi un jugement partagé par le locuteur et les autres que désigne le pronom indéfini 'on'. Les verbes désignant des activités typiques sont une autre forme linguistique à laquelle recourt le locuteur pour formuler le stéréotype (Gulich 1997) : les Parisiens *« se croient intelligents, n'écoutent pas nos explications, nous contredisent, aiment tester nos connaissances »*.

Les stéréotypes apparaissent sous des formes grammaticales et lexicales variées et qui comportent des aspects évaluatifs. A la différence de l'extrait précédent, le contenu du stéréotype est ici renversé. Ce guide thaï, accueillant des touristes français, prend position par rapport à un énoncé universel d'une valeur collective, *« On dit que les Français sont racistes »*, auquel répond son énoncé personnel *« Mais ça n'est pas toujours vrai »*. Le locuteur introduit cette modalisation pour contester le stéréotype tout en établissant une comparaison entre les Parisiens et les Français d'autres régions. Il accepte que le stéréotype énonce une certaine réalité française en décrivant des comportements défavorables de Parisiens qui, selon lui, prouvent que ces derniers sont bien racistes. Une partie du contenu n'est pas démentie par le locuteur, dans le but de préserver sa relation avec les autres membres de sa société qui s'attachent encore à ce contenu – le savoir circulant reste valable car encore valide dans certains cas : *« mais pour les Parisiens, c'est juste »*. D'ailleurs, les contacts avec des touristes permettent au guide de transformer son image de la France. Les relations concrètes avec les 'autres' contribuent à une actualisation de leur image, à une remise en question des stéréotypes préalablement évoqués. En conséquence, l'autre partie de

la formule est soumise au changement en vue d'établir une relation privilégiée avec les membres de la nouvelle société dont le trait culturel négatif est neutralisé : ce n'est pas toujours vrai que les Français sont racistes. On peut voir une double stratégie en acte ici : l'acceptation de la légitimité des représentations transmises à l'intérieur de son groupe souligne l'effort du guide de préserver sa relation avec son propre groupe auquel sa loyauté est évidemment marquée, tandis que la modification de sa grille de lecture du réel marque une tentative de maintenir des contacts positifs avec l'autre groupe.

Par ailleurs, « *Les Français qui se considèrent supérieurs sont des gens qui restent en France, qui ne sortent jamais de chez eux, et non les gens qui voyagent* ». Ce point de vue présente une image de type autostéréotype étant donné qu'il est celui d'un Français qui juge l'ensemble de ses compatriotes. D'abord, il divise le peuple français en deux groupes : ceux qui ne quittent jamais leurs frontières et ceux qui sortent de leur pays. De plus, pour lui, tous les Français ne se prennent pas pour des êtres supérieurs. Ce constat correspond à la perception du locuteur précédent, selon lequel le racisme n'est valable qu'en contexte parisien. On peut dire qu'il existe ici une coïncidence entre un autostéréotype français et un hétérostéréotype thaï, concernant la diversité de certaines caractéristiques.

« *Il est faux de croire que seuls les Français sont impatientes, je les trouve exactement comme les autres Européens. Les Occidentaux perdent facilement patience, ils vocifèrent volontiers. En fait, c'est ce que j'ai expérimenté* », ajoute le guide thaï. Asiatique, il classe l'hétérostéréotype négatif français dans la catégorie stéréotypée occidentale. Il atténue l'image négative des Français, sur ce point précis, en la généralisant : les Français sont impatientes exactement comme d'autres Européens. Le nom 'les Français' sert encore une fois pour marquer l'appartenance du groupe aux Européens, aux Occidentaux. La catégorisation négative de leurs actions : perdent facilement patience, vocifèrent volontiers est une reformulation de la caractéristique typique des Français : l'impatience. Nous pouvons ainsi évoquer une modification du contenu du stéréotype : le locuteur actualise une catégorisation stéréotypée avec l'opposition entre le racisme des Parisiens et la gentillesse attribuée aux Français d'autres régions, puis insiste sur le fait qu'un trait culturel est pertinent tant pour les Français que pour les Occidentaux. Pour lui, il n'est pas juste de ne dévaloriser que les Français.

En fait, il s'agit ici d'une modification des représentations sociales. La prise de distance par rapport au stéréotype du racisme français signifie une remise en cause du savoir commun. L'énonciateur renonce à la grille d'interprétation de son groupe suite à son expérience de la réalité : « *En fait, c'est ce que j'ai expérimenté* ». Il nuance la formule toute faite au fur et à mesure que ses nouvelles connaissances s'enrichissent. La neutralisation de la formule donne par conséquent lieu à une reconstruction des connaissances préalables. La modification du schéma initial est donc inhérente à la mise à jour de l'expérience. La nouvelle formule est enfin mise en œuvre de manière individualisée :

« *D'après mon expérience, les touristes français sont curieux d'apprendre des choses, ils s'intéressent à tout, en particulier à la politique et à l'histoire. Ils sont attirés par les sites archéologiques. Ils passent du temps à aborder des sujets intéressants, à poser des questions. Les Français aiment enseigner, en particulier à celui qui sait leur langue. Les Canadiens sont sympathiques, craintifs et méfiants. Les Belges et les Suisses sont gais, attentifs, instructifs, ils aiment aussi poser des questions* ».

Dans son discours, le guide thaï utilise les adjectifs qualificatifs pour une évaluation très positive du comportement des autres : *curieux* pour les Français, *sympathiques, craintifs et méfiants* pour les Canadiens, *gais, attentifs, instructifs* pour les Belges et les Suisses. Il définit l'identité nationale des quatre pays francophones en faisant allusion à sa propre expérience : 'D'après mon expérience'. Son interprétation, individualisée, ne se base pas sur une règle générale mais sur des exemples concrets ; le locuteur recourt donc à un nouveau cadre interprétatif.

De ce commentaire ressort un processus de reconstruction de la connaissance. La pratique quotidienne du sujet lui donne le droit de modifier la vision et les certitudes qu'il a sur les autres. La justification du modèle s'accompagne d'un commentaire illustrant des exemples qui légitiment la modification sur la base de l'expérience vécue. Avec ses nouvelles connaissances, le locuteur s'affirme comme un expert par rapport à ses compatriotes, du fait qu'il a éprouvé le fondement des connaissances communes. Ce guide transmet donc son expérience et son savoir à ses semblables en prenant le rôle de l'expert.

Ce rôle est également partagé par un Français qui travaille depuis des années à l'étranger et a beaucoup voyagé en Asie. Il est arrivé en Thaïlande il y a sept ans. Voici son témoignage :

« Dans le concept, nous sommes supérieurs, nous sommes riches. Il y a des gens pauvres, aussi en Europe. En fait, on n'est pas supérieurs. Il y a des domaines où l'on est meilleurs que les Thaïs, mais il y a aussi des Thaïs qui sont meilleurs que nous dans certains domaines. Les Thaïs admirent la technologie française, qui est généralement considérée supérieure à la leur. Ils font des compliments sur les technologues français qui ont créé une telle technologie ».

Cet expert commence par une autocatégorisation : il définit l'identité nationale de son groupe, désigné par le pronom personnel de la première personne au pluriel : 'nous'. Les 'nous' et 'on' se référant à l'Europe auquel l'énonciateur appartient, sont opposés à 'ils', équivalent de l'Asie où se situe la Thaïlande. L'adjectif qualificatif 'meilleur' est introduit comme une auto-hétéro-catégorisation commune entre Français et Thaïlandais : les deux sont meilleurs dans des domaines différents.

Le locuteur contredit le stéréotype selon lequel les Français sont riches et supérieurs. Il n'est pas d'accord avec cette image conceptualisée par d'autres étant donné qu'il ne s'agit que d'un concept. Dans la réalité, il y a aussi des pauvres dans les pays européens – bien entendu aussi en France. Au niveau professionnel, les Français ne sont pas les meilleurs dans tous les domaines. Il est possible qu'ils le soient dans certains secteurs, mais sans être supérieurs aux autres groupes ethniques. Le locuteur, en tant que Français et expert, restructure l'image des Français de manière individualisée. Il voit que l'idée de la supériorité que les Thaïlandais accordent aux Français provient en fait de l'admiration que les premiers ont pour les progrès technologiques de la France. Ainsi, ce n'est pas le Français qui est supérieur, mais la technologie française.

Dans l'extrait suivant, le processus d'adoption et de mise à l'épreuve du stéréotype qui se termine par l'acquisition de connaissances fonctionne également :

« Au début, je pensais que le fait d'être embauché suffirait, mais pas du tout. Les Français respectent les Thaïlandais, mais ils se méfient de nous. La méfiance des Français à l'égard des étrangers est un fait bien connu. Avec les Français, il faut qu'on fasse nos preuves. En fait, il s'agit de prouver que nous sommes des leurs, que nous les connaissons comme ils sont, que nous les acceptons pour ce qu'ils sont et que nous nous laissons examiner ».

Cette locutrice attribue son comportement initial, son attitude envers les Français, à son opinion personnelle à laquelle elle s'attache pour interpréter la réalité. « Au début » marque le commencement de l'évolution des certitudes qu'elle a sur l'autre. Ce marquage temporel indique l'exploitation de la formule choisie et un changement de celle-ci. Le sujet utilise, au départ, son propre modèle en tant que moyen interprétatif, modèle qu'il considère plus tard comme inadéquat. L'expression « mais pas du tout » le souligne clairement. Le dysfonctionnement de son modèle d'interprétation la pousse à recourir à la formule stéréotypée : vu la méfiance des Français, l'étranger doit faire ses preuves pour être accepté ; c'est « un fait bien connu ». A cause de l'échec du modèle individuel, l'adoption du stéréotype vise à vaincre la difficulté à comprendre les attitudes des Français. Ensuite, sa vision est revue et corrigée en même temps que de nouvelles connaissances sont acquises. Les mots « en fait » signalent d'une part un enrichissement des connaissances et, d'autre part, le réajustement de la formule adoptée ainsi que le renforcement du pouvoir interprétatif de la formule commune partagée par son groupe. En ce sens, la pratique quotidienne confirme le stéréotype. Ainsi le stéréotype suffit à une bonne interprétation.

Au contraire, dans l'extrait suivant, le pouvoir interprétatif de la formule stéréotypée est remis en question :

« Tous les Français se contentent de travailler avec des gens qui connaissent bien leur pays et maîtrisent leur langue. Sur ce point je suis d'accord, il faut connaître les attitudes des gens avec qui on va travailler. En réalité, connaître les autres est une épée à double tranchant : d'un côté, elle sert à combattre les obstacles culturels, de l'autre, elle nous renferme dans un cachot plein d'idées. Il s'agit d'un paradoxe en fonction duquel, pour accepter quelqu'un, il faut d'abord le connaître. Mais le fait de connaître nous oblige à l'accepter pour ce qu'il est. Le fait de le connaître nous engage à accepter toutes ses habitudes, autant les bonnes que les mauvaises ».

Ici, un autre sujet rend manifeste un travail de distanciation. La représentation sociale est réajustée par l'adoption d'une autre forme, plus autonome, d'interprétation. Il introduit un argument qui provient de son expérience quotidienne et qui traduit un rapport direct avec la réalité. Dans ce cas, il ne s'oppose pas à une propriété donnée « Tous les Français se contentent de travailler avec des gens qui connaissent bien leur pays et maîtrisent leur langue », mais la met simplement à l'épreuve : bien connaître les gens peut aussi être un désavantage. Il porte des

jugements assez positifs sur *'Tous les Français'*. Ce passage clé nous permet de saisir deux dynamiques identitaires en œuvre lorsqu'il est question de l'autre : la première s'articule autour d'un rapprochement entre 'l'autre' et 'nous'. L'usage du pronom personnel indéfini 'on' traduit cette attitude. Dans l'objectif de valoriser cet esprit français et de dépasser le discours de stéréotypie, le locuteur développe un discours universaliste mieux accepté : *« il faut connaître les attitudes des gens avec qui on va travailler »*. A partir de sa tentative d'explication, nous voyons que le comportement des Français face au travail correspond à une façon universelle de travailler qui mène au succès professionnel. Ce rapprochement a pour but essentiel l'expression de son admiration à l'égard des valeurs culturelles de l'autre. La seconde dynamique met en scène la construction d'une nouvelle catégorie. L'introduction d'un autre aspect possible de la réalité constitue la stratégie que le sujet adopte pour ne pas démentir la vision que 'nous' avons déjà sur l'autre. Il est en effet vraisemblable qu'une autre vision du monde ait pour conséquence une modification de l'image initiale : *« En réalité, connaître les autres est... »*.

A l'aide des moyens linguistiques de catégorisation, nous avons jusqu'ici travaillé, dans le cadre d'une recherche sur les manifestations discursives de l'identité nationale, ethnique ou culturelle, sur plusieurs processus de construction ou de restructuration des schèmes d'interprétation ainsi que sur des processus de modification et d'identification des représentations sociales.

Les exemples nous ont permis de constater que les locuteurs recourent à des formes grammaticales et lexicales très variées pour construire et catégoriser une identité sociale et de voir que l'image de l'autre se construit souvent en opposition à un autre groupe. Il s'agit d'un phénomène d'auto- et d'hétéro-représentations, dans lequel on se définit en opposition aux autres, on évalue les comportements communicatifs des autres avec soi-même ou on se valorise soi-même en dévalorisant l'autre groupe. Ces formes de catégorisation procurent des clés d'interprétation du réel aux locuteurs et leur servent de cadre interprétatif pour saisir la perspective de leurs interlocuteurs. Sous la forme d'un récit, la description de nos sujets ne renvoie pas à une réalité externe ou à un objet extérieur mais plutôt à la façon dont ils perçoivent, gèrent, organisent, évaluent la réalité telle qu'elle est vécue individuellement ou collectivement. *« La description n'est jamais neutre, ni objective, mais a toujours une dimension argumentative, perspective, engagée, qui sélectionne, réorganise, renverse, rétablit, configure dynamiquement la référence au monde »* (Mondada 1998 : 139). Le discours est donc une reconstruction de la réalité. A travers la description discursive on obtient des reflets restructurés par l'énonciateur de ses idées et de sa prise de position individuelle par rapport à ce qu'il voit.

Afin d'interpréter la nouvelle réalité et d'attribuer une signification à des éléments nouveaux, nos sujets font appel au savoir acquis dans le passé, en essayant de rapprocher l'inconnu de quelque chose de déjà connu. Les clichés auxquels ils recourent en cas de besoin constituent le point de départ de leur raisonnement. Les situations qu'ils vivent au quotidien révèlent l'inefficacité de la construction sociale d'une réalité partagée à l'intérieur de leur groupe. Ils découvrent les limites de l'outil d'argumentation ; l'expérience pratique favorise alors des réajustements conceptuels et affectifs. Puisque la réalité quotidienne qu'ils vivent ne correspond pas au schéma préétabli, c'est-à-dire à des connaissances préalables, soit ils modifient la grille de lecture du réel, soit ils la remplacent par un nouveau schéma d'interprétation mieux adapté aux circonstances, pour reconstruire le réel, l'interpréter, lui donner du sens et réagir d'une manière appropriée. Ce phénomène est ainsi souligné par Py et Oesch-Serra (1997 : 35) : *« deux options se présentent au sujet lorsque ses propres expériences contredisent la proposition énoncée par un stéréotype : soit il l'abandonne, soit il l'aménage de manière à assurer une certaine compatibilité entre stéréotype et expériences personnelles »*. Ce qui signifie que même si les représentations sont stabilisées parce qu'elles sont construites collectivement et socialement acceptées, elles sont modifiables suite à des expériences individuelles.

Il ne faut pas oublier que lors d'interactions sociales, nos comportements sont également analysés, vérifiés et évalués par la grille d'interprétation des autres, celle qui correspond au schéma stéréotypé en vigueur dans leur propre système social. *« Ce sont les Thaïlandais qui gardent leurs distances. Ils sont trop timides pour parler librement avec nous. Ils parlent bien les langues, mais ils n'ont pas envie. Il existera pour toujours cette distance à moins que nous puissions parler thaï »*, constate un Français. Dans cet exemple, le locuteur essaie de défendre ses compatriotes contre l'accusation de certains Thaïlandais qui reprochent aux Français de garder leurs distances, pour montrer par là que l'identité nationale du groupe auquel il appartient ne correspond pas aux critiques qui en sont faites par les autres. Il renforce son argumentation en

soulignant un hétérostéréotype thaï : la timidité. D'après lui, cette caractéristique négative est à l'origine d'une distance dans les relations interpersonnelles.

Dans l'exemple suivant, la difficulté provenant de la différence culturelle est envisagée d'avance : « *Outre le fait qu'ils sont individualistes, peu disciplinés et assez chauvins, on m'avait surtout prévenu de l'esprit critique des Français. Nous, les Thaïlandais, nous sommes différents, nous nous voulons si peu agressifs que nous manquons d'esprit critique* ». La construction des stéréotypes bipolaires consiste à mettre en opposition 'nous' et 'l'autre'. Nous trouvons ici une tentative d'auto-évaluation positive traduite par la catégorisation dégradante : « *ils sont individualistes, peu disciplinés et assez chauvins* ». L'autocatégorisation est mise en relief par une forte accentuation : « *Nous, les Thaïlandais, nous sommes différents* ». Pourtant, ici, nous voyons apparaître non seulement une coïncidence entre un autostéréotype thaï et un hétérostéréotype français, mettant en évidence l'esprit critique des Français et le manque de cet esprit chez les Thaïlandais, mais aussi le cadre interprétatif stéréotypé : « *on m'avait surtout prévenu...* » corroboré par l'expérience personnelle. Cette juxtaposition de deux formules interprétatives cohérentes permet au sujet parlant de décrire avec certitude de tels comportements significatifs français. Par ailleurs, ayant déjà eu de nombreuses expériences, ce locuteur parvient à vaincre la difficulté : « *Heureusement, mes expériences précédentes m'ont beaucoup servi. La vie en France est plus facile lorsqu'on la comprend et qu'on la respecte* ». Cette opinion est partagée par Cecilia Oesch-Serra (1995 : 168) : « *Comprendre les modalités de la grille interprétative des autres est donc une entreprise de longue haleine, jalonnée d'incidents que l'on peut qualifier d'interculturels : des malentendus et des conflits qui font néanmoins prendre progressivement conscience de la réalité et de l'étendue de ces procédures* ».

En somme, il ressort des extraits cités que l'asymétrie linguistique ne freine pas l'envie de rapprochement mutuel. A notre avis, ce sont plutôt les images négatives des autres qui empêchent de découvrir leurs qualités. Tandis que les Français jugent les Thaïlandais timides, ces derniers les considèrent comme racistes. Les Thaïlandais trouvent les Français arrogants, discriminatoires, alors que ces derniers s'estiment individualistes et indépendants. Alors que les ressortissants de l'Hexagone qualifient la valeur d'une personne en fonction de la qualité du travail, les Siamois subordonnent leur carrière à la relation interpersonnelle. L'auto-attribution de qualités positives et la dévalorisation des caractéristiques de l'autre entraînent par conséquent des images éloignées de la réalité autant sur soi-même que sur les autres.

Dans ce qui a précédé, nous avons présenté comment le système des représentations, stéréotypes, catégorisations (auto et hétéro⁹³), dont la mission principale est de définir la frontière symbolique d'un groupe social par rapport à un autre, permet de contribuer à une bonne compréhension comme à une mauvaise interprétation de comportements culturellement différents. Les images de soi-même et de l'autre disent : 'voilà comment je me vois et comment je désire que vous me voyiez ; voilà comment je vous vois et comment je situe votre place par rapport à moi'. Cette vision de l'identité nationale par l'autre sert de point de comparaison, permettant de connaître les images que les deux nations se donnent l'une de l'autre et le regard qu'elles portent l'une sur l'autre. A partir de l'analyse de nos exemples, nous avons montré que le discours ne constitue pas seulement le lieu où apparaissent et se construisent les auto-hétéro-images, mais aussi l'endroit où l'identité et l'altérité entrent en conflit.

La mise en relation des stéréotypes bipolaires aboutit à une bonne compréhension réciproque à condition qu'il y ait cohérence⁹⁴ entre auto et hétéro-représentations. Au contraire, si l'auto-attribution est apparemment en contradiction avec l'hétéro-attribution, cette distance conceptuelle peut occasionner des relations conflictuelles. Parfois, les problèmes relationnels dus au contraste des images entre deux cultures sont plus sérieux que ceux provoqués par les interférences linguistiques.

Même si l'acceptation de l'autre dans sa différence est loin d'être une attitude spontanée, le choc des cultures dans une rencontre interculturelle, provenant de l'échec des

⁹³ L'auto-image représente un ensemble de traits par lequel un groupe social se définit en tant que tel et l'hétéro-image, un ensemble de croyances selon lequel ce groupe est reconnu par d'autres groupes.

⁹⁴ Les discours qui suivent montrent, par exemple, une cohérence entre auto-images et hétéro-images françaises. Voici les images que les sujets français se font de leur pays et d'eux-mêmes : « *les Français apparaissent trop directs, trop brutaux ; cliché classique de l'image française : pays de luxe, reconnaissance de la haute technologie française, de son rôle sur la scène internationale.* » Les locuteurs thaïs considèrent les Français comme « *Farangs (étrangers de race blanche), donc différents, parfois bizarres, difficiles à comprendre ; individualistes, sous-développés au niveau de la maîtrise des sentiments, très expressifs* ». Ils se représentent la France comme « *un beau pays très diversifié, un pays agréable pour son vin, ses produits de luxe ; cette société est égalitaire et démocratique* ».

schèmes d'interprétation de la nouvelle réalité quotidienne, pourra, dans certains cas, être évité si les participants à la conversation s'attardent sur ces différences et les respectent.

En guise de conclusion, voici un dernier extrait de l'entretien avec un directeur français qui, après huit ans à Bangkok, constatait qu'en tant qu'étranger dans un pays, on est nécessairement confronté à des coutumes inhabituelles. Voici la solution qu'il propose :

« Même si on connaît bien les Thaïlandais, on n'est pas sensible à tous les non-dits, à toutes les coutumes. Je ne veux pas être thaï plus qu'un Thaï. Chaque culture a son jardin secret. Il y a une barrière qu'un nouveau venu ne peut pas franchir.

Il y a des Français arrogants, il y a des Thaïlandais arrogants. C'est d'abord le respect de l'autre qui prime. Lorsqu'on est hors du pays, on doit respecter la culture du pays où on est. Cela veut dire que quelle que soit la structure sociale, la mienne est petite. On peut laisser les gens lire dans notre pensée. Comme je l'ai dit, chacun a son jardin secret et ses particularités. La façon de penser thaïlandaise est plus imperméable, moins facilement pénétrable. Si le but à atteindre est de mieux comprendre, de mieux communiquer, il faut voir le bon côté, il faut prendre le mauvais et le transformer en bon. Éviter de commettre de grandes erreurs ».

Comprendre les autres ne suffit peut-être pas pour les connaître, il faut aussi se faire bien comprendre pour éviter aux autres de mal nous interpréter.

7.2.3 Images de l'autre en conflit

Toute perception d'un individu se fait au travers d'une grille de projection élaborée à partir de ses valeurs et d'éléments familiers. Cette grille sert à sélectionner ce qui est semblable ou différent, par rapport aux habitudes de l'individu. Au niveau des relations intergroupes, la comparaison sociale, caractérisée par l'accentuation des différences entre les différents groupes et des ressemblances à l'intérieur d'un même groupe, a pour effet de valoriser le soi et de dévaloriser l'autre.

L'image stéréotypée qu'un acteur social se fait de son interlocuteur pourrait constituer un obstacle au succès de la communication interculturelle, dans la mesure où elle peut l'empêcher de voir les différences réelles qui existent entre lui et son partenaire. Comme les stéréotypes limitent notre vue de l'activité humaine à une ou deux dimensions saillantes, nous sommes amenés à les considérer comme représentant l'image dans son ensemble. Par conséquent, ils peuvent nous empêcher d'accepter la divergence des comportements humains et la différence des systèmes interactionnels.

Une interaction conflictuelle entraîne en général des jugements défavorables alors qu'une interaction coopérative suscite des jugements favorables (voir Doise et al. 1978). L'amitié ou l'hostilité entre les peuples ou les pays se joue sur la représentation de l'étranger, qu'il soit caractérisé par des traits positivisés ou négativisés ; le contenu de ces représentations sert à l'élaboration d'une schématisation.

Malgré leur attitude tolérante et ouverte à l'égard des habitudes étrangères, les personnes appartenant à des cultures différentes tendent à agir différemment en tant que groupe culturel face à un autre. Une conduite devient problématique, voire conflictuelle non parce qu'elle apparaît inacceptable, mais parce qu'elle ne se pratique pas dans 'ma' culture. Partant de ce point de vue, l'analyse descriptive et interprétative de la diversité des comportements socioculturels qui suit constitue une autre tentative de faire ressentir la nécessité d'une réflexion sur le respect des différences.

D'après De Varine (1976 : 15), « chaque objet, chaque geste, chaque environnement est représentatif d'une culture. L'individu se conduit, se comporte différemment d'après sa culture parce que chaque culture est un fait de nature possédant ses lois et ses règles propres et à ce titre exige la considération et le respect ». Une grande distance entre deux cultures peut aller jusqu'à structurer et interpréter certaines situations en termes de conflit. Dans l'exemple suivant, le malentendu culturel porte sur la façon de recevoir des cadeaux.

☐ Cadeau

Si le choix du cadeau est un art, la façon de le donner en est un autre et celle de le recevoir, un troisième : « Gifts across cultural boundaries can lead to considerable bad feelings because of different points of view as to the correct form a gift should take and how it should be received, acknowledged and reciprocated » (Cooper 1991 : 85). Les règles sont là pour être apprises, au risque sinon d'offenser ou d'être offensé.

Les Thaïlandais et les Français remercient différemment. Lorsqu'on reçoit un cadeau, doit-on le valoriser pour montrer sa vive satisfaction ? Ou en minimiser le prix et l'intérêt, par modestie ? Des remerciements non exprimés peuvent provoquer une incompréhension

fâcheuse entre Thaïlandais et étrangers. Certaines personnes pourraient se vexer et imaginer que le Thaïlandais qui a reçu un cadeau ne reconnaît pas la générosité ou peut-être n'est pas content du cadeau. Un Français a vécu une expérience déconcertante lorsqu'il a offert un cadeau d'anniversaire à son assistante thaïe : le cadeau a été reçu avec des remerciements, mais n'a pas été déballé ; cet homme s'est plaint de ne pas encore savoir si le cadeau avait plu à cette Thaïe ou non.

A une personne non-thaïe, il semble impoli de ne pas remercier pour un cadeau avec des mots ou des gestes. Pour le Thaïlandais, l'appréciation ne s'exprime pas.

Bien souvent, un Occidental se sent offensé lorsqu'un Thaïlandais le remercie de son cadeau et le met de côté sans l'ouvrir. Selon la tradition thaïe, on n'ouvre pas un paquet cadeau en face du donateur, sauf si ce dernier insiste, car il est impoli de déballer un cadeau devant la personne qui l'a offert. Mieux vaut s'abstenir de défaire le paquet soigneusement préparé pour regarder ce qui est dedans. En principe, pour éviter les démonstrations publiques, on l'ouvre plus tard, lorsqu'on est tout seul. La raison en est simple, il s'agit d'éviter de s'exprimer d'une manière négative ou positive envers les autres et de maintenir un équilibre émotionnel, d'être toujours modéré face à toutes les émotions. La société thaïe attache une grande valeur à cette conduite ; chacun est très soucieux d'éviter une conduite qui pourrait décevoir l'autre. Ouvrir un cadeau devant son donateur peut mettre celui-ci dans l'embarras si le cadeau ne plaît pas. Par des mots, des gestes, des yeux, on peut trahir de la déception. Puisqu'il est difficile de masquer la vérité et qu'il est rare que l'on déclare déplaisant le cadeau qu'on vous offre, il vaut donc mieux ne pas dire 'qu'il est beau !' quand le visage exprime 'qu'il est affreux !' Ainsi, en recevant un cadeau, les Thaïlandais ont l'habitude de réagir de manière modeste, en exprimant peu d'émotions.

La coutume française, au contraire, veut que tout cadeau soit immédiatement sorti de son paquet, et ce devant la personne qui l'offre. Poser le paquet emballé devant soi et attendre le départ de la personne pour l'ouvrir n'est pas un acte de politesse, mais bien un geste discourtois ou un manque de reconnaissance. Le cadeau sitôt déballé, on remercie encore une fois, en louant l'aspect esthétique ou pratique de l'objet ou en disant qu'il comble un désir déjà ancien. Et même si le cadeau cause plus d'embarras que de joie, parce qu'il répond assez mal à son goût, on se doit de cacher sa déception et de trouver tout de même quelques mots gentils de remerciement. Au vu de cette valeur sociale, les Français sont enthousiastes à l'idée de déballer un cadeau devant le donateur, afin d'admirer ensemble le cadeau offert.

Pour les Thaïlandais, en revanche, verbaliser excessivement face à un cadeau signale, d'après l'enseignement du Bouddha, une avidité malsaine vis-à-vis des biens matériels. C'est pourquoi le destinataire d'un cadeau tend à parler d'autre chose, intéressant plus au donateur qu'au cadeau en soi.

Vivre en société est un jeu ; il faut donc en connaître les règles et les appliquer comme il faut. *« L'hospitalité des Thaïlandais, raconte ce manager arrivé à Bangkok sans savoir grand-chose de la Thaïlande et très surpris de la générosité qu'il a trouvée chez les Thaïlandais, est une chose typique. En Thaïlande, quand on se connaît, il faut savoir comment s'approcher. Les Européens ne savent pas offrir un cadeau à la thaïe. Ce peuple est prêt à offrir. Mais nous n'avons pas été préparés à ça ».*

□ Famille

Un exemple de malentendu rapporté par un de nos sujets concerne la punition : *« Le fait qu'un enfant occidental fâché ose frapper ses parents et que ces derniers le giflent devant une foule de gens m'a choqué ».* Il est vrai que ces comportements sont difficiles à comprendre pour beaucoup de Thaïlandais : ceux-ci ont du mal à admettre le manque de gratitude de l'enfant envers ses parents ainsi qu'une punition 'excessive' de la part de ces derniers.

Les enfants français sont plus ou moins traités en égaux et deviennent indépendants de leurs parents dès qu'ils en sont capables. Le but de l'éducation parentale est de permettre aux enfants de prendre leurs responsabilités aussitôt que possible. Contrairement aux enfants thaïs, les enfants français sont encouragés à contredire leurs parents, ils apprennent très tôt à dire 'non'. Quand les enfants ont grandi, ils remplacent la relation parent – enfant par une relation d'égalité. De ce fait, il n'est pas d'usage que l'enfant devenu adulte demande la permission à ses parents. Les membres de la famille ne vivent pas selon une règle liée au statut, mais ont leur indépendance personnelle. Le but de l'éducation est de rendre l'enfant autonome. L'indépendance représente la maturité d'un adulte.

Les parents occidentaux, même s'ils adorent leurs enfants et tendent à les traiter en égaux, considèrent comme obligatoire de faire preuve d'autorité en parallèle de la tendresse. Pour

éduquer 'leurs petits sauvages', leur apprendre les bonnes manières pour savoir vivre en société, pour devenir de bons citoyens, efficaces, responsables, disciplinés et raisonnables, la punition corporelle est une éventualité envisageable.

La façon dont une mère européenne peut punir ses enfants adolescents en public, de la réprimande à la gifle, de la fessée à la menace, pour leur rappeler leurs conduites mal élevées, gênantes ou déplacées, semble terrifier et agiter les Thaïlandais qui assistent à ces scènes, dans la brume de la colère et des confrontations irrespectueuses en mots et en gestes entre les membres de la famille.

En Thaïlande, la punition corporelle fait partie du processus d'éducation familiale au cours duquel les petits Thaïs apprennent un certain nombre de règles et de bonnes manières. Elle accentue et symbolise l'inégalité entre parent et enfant. Pourtant, les parents, les instituteurs et les aînés essaient de s'abstenir d'actes violents de crainte de blesser les sentiments des enfants. Ces derniers doivent se repentir de leur mauvaise conduite, mais il n'est pas question de les mettre dans l'embarras devant des inconnus. La punition physique est donc réservée à la sphère privée.

L'obéissance et la soumission totale des enfants thaïs face à l'autorité parentale stupéfient par contre certains visiteurs français. Ces derniers ne comprennent pas pourquoi leurs collègues thaïes, même âgées de plus de dix-huit ans, sont très gênées de rentrer tard à moins d'avoir prévenu leurs parents. Ayant mal compris ces mécanismes, ils jugent les Thaïlandais réservés, naïfs, timides et trop lâches pour prendre une décision tout seuls.

Il est difficile pour les Occidentaux, élevés dans un environnement où chacun s'occupe de lui-même et où les liens entre individus sont moins définis, de comprendre la société thaïe sans se référer au système familial dans lequel l'enfant thaï est éduqué. Il s'agit de l'ancienneté, du respect, de la considération, de l'attachement, de la gratitude et de la reconnaissance qui unissent tous les membres de la famille. La société thaïe est une communauté dominée par les aînés. Les plus âgés ont toujours droit à l'attention et au respect dans tous les groupes sociaux. Le respect pour les parents et pour les autres aînés est considéré comme une vertu de base. La contestation de l'autorité parentale est tenue pour une aberration. Le fait de ne pas agir contre le gré de leurs parents ne signifie pas que les enfants ne se sentent pas libres ou qu'ils ont peur de leurs parents, mais, ces derniers étant dignes de respect et de gratitude, leurs conseils et leur jugement nécessitent obéissance. L'opposition à la volonté des parents témoigne de l'ingratitude des enfants. Durant toute leur vie, les parents continuent à protéger leurs enfants avec un soin considérable en échange d'une loyauté absolue. Ainsi, les enfants thaïs sont censés obéir de façon inconditionnelle à leurs parents. Le respect pour ces derniers dure non seulement pendant l'enfance, mais perdure aussi longtemps que vivent les parents. Les grands-parents et parents sont traités avec une déférence formelle même après que les enfants ont pris le contrôle de leur propre vie. En un mot, le système social thaï représente un modèle de dépendance envers les personnes âgées.

Par analogie, à l'extérieur de la famille, les Thaïlandais apprennent à obéir et à se soumettre aux ordres et à la volonté des supérieurs hiérarchiques. Un malentendu peut se produire autant pour les étrangers qui jugent le conformisme des Thaïlandais comme un manque d'initiative et de confiance en soi, que pour les autochtones qui ne comprennent évidemment pas les notions d'autonomie et d'individualisme des Occidentaux.

□ Invitation

Le thème de l'invitation constitue une autre source de malentendus mentionnée par nos sujets.

La première anecdote est racontée par une vétérinaire thaïe allant poursuivre ses études de doctorat en France. Un jour, son amie française lui dit : « Je t'invite à dîner ». Elle accepte cette invitation. Tout se passe bien jusqu'à l'addition. La Française demande au garçon : « Deux additions, s'il vous plaît ». La Thaïlandaise, qui croyait être invitée, a été très surprise. Quand le garçon a apporté les factures, chacune a payé pour soi. Cette Thaïlandaise nous a avoué qu'elle ne savait pas si elle avait mal compris le mot 'inviter' ou si l'invitation à la française se fait différemment qu'en Thaïlande.

Dans la société thaïe, celui qui invite l'autre à un repas assume le rôle de l'hôte et c'est lui qui s'occupe de l'addition. Offrir de partager la facture peut insulter la personne qui invite. Si un invité essaie de contribuer aux dépenses, on refuse poliment. Pour retourner une invitation, l'invité a pour unique choix d'inviter son hôte une autre fois. Si l'invitation n'est pas claire, l'addition est à la charge de la personne la plus âgée.

Liée à ce sujet, voici une autre histoire d'une secrétaire trilingue. Cette Thaïlandaise a épousé un Français. Un jour en France, pendant les vacances d'été, sans prévenir, une des sœurs de son mari est venue à la maison à l'heure du déjeuner. La Thaïlandaise l'a invitée à prendre part au repas. Sa belle-mère était mécontente de cette invitation. La belle-sœur a donc refusé de manger avec eux et est allée attendre dans la salle de séjour. Un récit similaire vient d'un homme d'affaires qui a admis avoir été très surpris de ne pas être invité à dîner lors de sa visite à la maison d'un de ses amis à Paris ; pour lui, la coutume est d'inviter à la table qui que ce soit qui arriverait à l'heure du repas.

La question « Avez-vous déjà mangé ? » est une invitation indirecte dans la société thaïe, où les règles d'invitation sont beaucoup moins cérémonieuses qu'à l'Ouest. Avec ou sans rendez-vous, une visite est toujours bien accueillie. Offrir à manger à un visiteur se pratique également puisque les Thaïlandais ont l'habitude de préparer une plus grande quantité de nourriture en cas de visite imprévue.

Essayons de comprendre pourquoi les Français ne convient personne à manger à la maison sans invitation préalable, même s'il s'agit de membres de la famille. Une explication possible est que la nourriture préparée à l'avance, pour le nombre de personnes présentes, ne permet pas d'accueillir des invités inattendus. Un Français le confirme : *« une invitation est quelque chose de très solennel qui se prépare à l'avance, et non pas quelque chose de spontané. On ne rend pas visite à quelqu'un sans prévenir ».*

Du café pris dans l'intimité au grand dîner de gala, la réception est certes bien préparée. Une invitation en règle se fait par lettre, par téléphone ou par entretien verbal. Dans tous les cas une réponse doit être donnée. Dans la mesure du possible, on ne prie pas l'invité d'inviter une autre personne. Décliner une invitation que l'on avait déjà acceptée exige une bonne raison. Ces quelques règles de base des invitations et des visites à l'occidentale peuvent occasionner des malentendus.

Il semble que les Thaïlandais n'attachent pas autant d'importance au 'R.S.V.P.' que les Occidentaux. Pour ces derniers, ne pas venir sans avoir prévenu est impardonnable. Le refus de dernière heure n'est pas non plus une bonne conduite. Pour les Thaïlandais, l'acceptation ou le refus d'une invitation se fait de façon moins stricte et la présence inattendue ou l'absence imprévue d'un invité ne rend pas l'hôte aussi perplexe que l'hôte occidental.

Le refus d'une invitation par un Thaïlandais s'explique en principe par la crainte de déranger, mais peut vexer un étranger qui considère le refus comme un acte antipathique : *« Les touristes français aiment bien recevoir leur guide à leur table pour converser – nous dit un guide thaï – mais nous préférons rester avec nos collègues après avoir fait le nécessaire, d'une part parce que nous voulons laisser les clients discuter entre eux. Notre présence peut les empêcher de parler librement. En fait, nous avons peur de les déranger. De l'autre, c'est le meilleur moment pour nous pour converser avec notre équipe afin de planifier le projet du lendemain. Certains d'entre eux nous ont demandé pourquoi nous ne voulions pas manger avec eux. Ils pensent que nous sommes peu sincères, que nous les tenons à distance ».*

Ce malentendu résulte du fait que ces touristes n'ont pas compris la politesse du guide, alors que ce dernier ne sait pas qu'un Français offre à boire ou à manger à quelqu'un parce que cette personne lui plaît, qu'il a envie de lui parler et que le repas est une bonne occasion. L'avantage d'être étranger, c'est de ne pas être obligé de participer énormément à la conversation. L'essentiel, c'est sa présence. Le simple fait de manger et de boire l'inclut déjà dans le rituel.

Se faire des amis français est un problème épineux pour une autre informatrice qui nous a rapporté son expérience en France : *« Dans une grande ville comme Paris, il est rare qu'on vous dise bonjour et on vous invite encore moins à manger à la maison. C'est l'affaire des gens qui se connaissent depuis des générations. Ils ne fréquentent que des gens comme eux ».* Cette jeune fille a fait face à une situation pénible suite à la difficulté d'interpréter l'attitude d'un autochtone : *« J'étais très étonnée d'être invitée par un homme que je venais de connaître. J'avais peur d'accepter un dîner à deux au restaurant ou chez lui. Pour moi, c'était trop rapide. Est-ce qu'il avait une idée derrière la tête ? Chez moi, si vous allez manger avec un homme que vous connaissez à peine, vous courez un risque culturel. Si vous acceptez trop rapidement son invitation, il vous regardera comme une femme facile. Je veux me faire des amis, mais je suis très attachée à ma coutume. Je me suis inquiétée à ce sujet jusqu'à ce que je décide de parler avec une amie mariée à un Français. Elle m'a expliqué qu'en France, le concept d'invitation était différent. Si une femme plaît à un homme, il va chercher à mieux la connaître. Il aura envie de lui parler, de voir qui elle est et comment elle réagit quand ils sont ensemble. Il trouve sympathique de se côtoyer pour faire connaissance à la place de se téléphoner. En France, si les femmes disent "non", tout le monde le respecte. L'essentiel, c'est de consentir. Si une Française invite un homme chez elle, c'est qu'elle est d'accord d'aller plus loin. Même chose, si un Français invite une femme chez lui, il est prêt pour quelque chose de sérieux. Cela me soulage en sachant que je peux refuser si je veux. Un*

jour, j'ai donc accepté d'aller faire la cuisine chez un copain que je connaissais assez bien. Tout s'est bien passé jusqu'au moment où je lui ai dit que je devais rentrer. Il m'a regardée d'un air renfrogné. Il a essayé d'ouvrir la porte de son appartement pendant cinq minutes et s'est finalement tourné pour me dire : « je n'arrive pas à l'ouvrir, la clé ne marche plus, mais tu ne peux vraiment pas rester encore plus longtemps ? » J'ai refusé poliment et j'ai attendu en silence. Au bout d'un moment, il a réussi à ouvrir la porte. Peut-être, n'ai-je pas bien décrypté le message intentionnel. » Plus tard, elle a raconté cet incident à un ami français qui l'a conseillée ainsi : « le meilleur moyen de connaître les gens, c'est d'être jeune, belle et célibataire. Tu parles un français impeccable, c'est parfait. N'hésite pas, si quelqu'un t'invite quelque part, c'est un pas dans la bonne direction. Peut-être que ce n'est pas exactement la même chose que de se faire des amis, mais tu n'as rien à redouter ».

□ Les manières à table

Les usages à table varient d'une culture à l'autre. La façon de manger à la thaïe a rendu une dame française hystérique. L'énoncé « *La main sur la table, s'il te plaît* » a été répété trois fois à une étudiante thaïlandaise logeant chez elle. Qu'est-ce qui ne va pas ? « *Au milieu d'un repas à la maison, après trois fois qu'elle m'a dit de mettre la main gauche sur la table, la maîtresse de maison m'a attrapé la main et l'a flanquée sur la table ! Elle ne supportait plus de ne pas voir mes mains rester ensemble* », raconte cette Thaïlandaise.

Une explication qui peut être donnée est que pour un Français, ne pas voir les mains de son voisin lui donne de drôles d'idées ! Les mains doivent impérativement rester en vue, sans quoi on risquerait de croire qu'il se passe des choses louches : « *quand on mange en France, on doit mettre les mains, pas les coudes sur la table. Manger avec une main sous la table est très choquant en France* », explique la maîtresse de maison.

Quel est donc le problème ? Dans la société thaïe, on se soucie peu du protocole à table. Lors d'un repas pris dans l'intimité, il n'est pas malséant de poser une main inoccupée sur un genou au-dessous de la table ou d'appuyer une main libre contre le plancher pendant qu'on mange avec une seule main. En France, le rituel à table est pris très au sérieux. C'est autour de la table qu'on découvre le sens des conventions sociales des Français. La valeur d'un Français est jugée selon la façon dont il se conduit à table. Celui qui ne respecte pas les usages risque de perdre la face.

Concernant les règles de comportement à table, il convient de noter un autre comportement qui diffère entre les Français et les Thaïlandais. En Thaïlande, la place à droite de l'hôte n'est pas considérée comme la plus prestigieuse, on peut s'asseoir à gauche ou à droite. Par ailleurs, le banquet pourrait se terminer plus vite qu'ailleurs. Le dîner n'est pas estimé être une occasion pour une conversation très longue. Les Thaïlandais n'ont pas l'habitude de rester à table après la fin du repas. Peu après avoir fini de manger, un invité thaïlandais pourrait rentrer très vite. Contrairement à la tradition française, cette attitude n'est pas considérée comme impolie pour les Thaïlandais. La période passée dans la salle à manger est courte. La discussion peut continuer, mais dans la salle de séjour. Pour cette raison, nos sujets thaïs se sentent souvent surpris d'un déjeuner à l'occidentale de deux heures de temps ou d'un dîner de trois heures. Une manager thaïe de Food et Beverage nous parle de son premier dîner chez une famille française : « *Il était presque minuit et tout le monde était encore à table. Deux heures plus tard, je me suis mise au lit. Quelle longue soirée ! C'est comme ça en France, un dîner et une longue discussion, c'est le moment que les Français préfèrent. Alors, une fois sur place, il ne faut pas se lever prématurément de table* ».

Certains Français, par contre, sont étonnés de la brièveté du repas chez les Thaïlandais. Les cafétérias et restaurants sont toujours remplis quelle que soit l'heure du jour ou de la nuit. Témoignage d'un avocat consultant français qui réside à Bangkok depuis deux ans : « *Je suis frappé par une préoccupation constante de la nourriture des Thaïlandais. Les gens mangent à toute heure de la journée. Si on n'est pas en train de manger, on est en train de parler, de discuter du prochain repas. Chez nous, on ne mange que trois fois par jour, on passe un long temps à discuter à table, mais les gens ici mangent plus souvent et toujours rapidement. Dès qu'ils finissent, ils partent tout de suite* ».

A partir de ce corpus d'exemples, nous constatons que certaines mauvaises interprétations se sont produites en raison de la diversité des modèles interprétatifs d'une société à l'autre. Le comportement différent de l'autre est évalué comme une conduite non convenable, car l'évaluation s'effectue selon un schéma interprétatif fondé sur ses propres normes culturelles, au lieu d'être contextualisée dans le cadre culturel de l'autre. Ainsi, l'application des schémas interprétatifs d'origine n'entraîne pas seulement des jugements négatifs par rapport à l'autre, mais facilite aussi une mauvaise interprétation de ses intentions d'autrui.

De plus, nous pouvons constater que la différence des savoirs socioculturels, qui constitue l'asymétrie sociale entre les deux partenaires des deux communautés, met l'un des deux,

considéré comme étranger au nouveau groupe, dans une situation d'insécurité⁹⁵ et d'infériorité qui limite sa capacité à effectuer de bonnes interprétations. La position de dominant du natif lui permet d'exercer un certain pouvoir vis-à-vis des comportements de l'étranger. Les récits de nos sujets thaïs montrent que leur partenaire natif français assume le droit et peut-être même le devoir de corriger le non-natif en matière de bonnes manières. Les paroles du natif telles que « ce geste est choquant en France » ou « cela ne se fait pas ici » mettent le non-natif en position d'infériorité, étant donné que les conditions sociolinguistiques d'expression verbale ou gestuelle de la société où il vit actuellement lui sont peu accessibles. Pour l'étranger, la nouvelle grille d'interprétation qu'il met en œuvre le place dans une situation difficile du fait que ce nouveau schéma ne correspond pas au système de pratiques en vigueur dans son pays d'origine. La volonté d'établir une relation efficace, satisfaisante avec les membres d'une autre culture, oblige l'alloclotte à adopter de nouvelles règles d'expression et d'interprétation. Pourtant, il le fait dans l'incertitude puisqu'il ignore si son action sera acceptée ou non par l'autre. Vivant dans le pays d'accueil, l'étranger se sent différent des autochtones à moins d'une modification de son identité culturelle. De retour dans son pays d'origine, l'individu se trouve distingué de ses compatriotes à cause du changement de ses pratiques. Son nouveau comportement risque d'être censuré par sa société qui évalue ce changement en termes de loyauté. Cette différence de comportement met l'individu en situation d'insécurité sociale. Pour trouver son identité, il est obligé de choisir entre son détachement et sa réintégration à la société d'origine.

Les exemples que nous avons présentés jusqu'ici montrent le rôle du discours dans les situations plus ou moins conflictuelles de la vie quotidienne. L'existence de stéréotypes, qu'ils soient ou non explicites, dans un univers de discours, souligne leur rôle sécurisant. Ils constituent un instrument linguistique et métalinguistique⁹⁶ qui facilitent la communication d'une part *intraculturelle* et d'autre part *interculturelle*. Dans le premier cas, l'ensemble des 'pensées courantes' (Schutz 1987) largement diffusé au sein d'une communauté sert d'outil symbolique collectif. À l'aide de tels schémas relativement stables et souvent implicites qui fonctionnent comme un cadre d'interprétation collectivement établi, les interlocuteurs appartenant à un même groupe social parviennent à unifier et à harmoniser certaines interprétations diversifiées. Dans le second cas, cette mise à disposition des pensées sociétales fournit des explications rationalisantes face aux incompréhensions et aux difficultés de l'échange, ainsi qu'une attribution rapide et économique de sens à des comportements inhabituels, le tout comme réponse immédiatement accessible à un contexte déroutant. « Ces modes de jugement tout faits, « prêts-à-penser », offrent un système d'explication rassurant parce que communément partagé, qui permet de faire l'économie d'une réflexion personnelle » (Ladmiral et Lipiansky 1989 : 138). Cependant, une telle schématisation peut apparaître problématique puisqu'il se peut que, au cours des contacts interculturels, les propriétés que le membre d'une communauté attribue à des événements déconcertants soient non adéquates ou partiellement vraies. Cela dit, la formule élémentaire de rationalisation, modélisée sur une partie des propriétés culturelles ou même sur une méconnaissance de la réalité, a toujours besoin d'être justifiée, modifiée, reconstituée et réajustée conformément à l'expérience personnelle. Ne pas oublier qu'il n'existe pas une seule vérité dans un groupe social mais plusieurs réalités socioculturelles.

Toute tentative de communication interculturelle suppose que la personne qui s'y engage reconnaisse à la fois l'étrangeté comme semblable et comme différent. Si on reconnaît l'autre comme différent, on accepte que son propre système de valeurs soit relativisé et on admet qu'il existe d'autres références que les siennes. C'est une tentative de saisir la signification exacte de conduites inhabituelles. De cette manière, la différence, voire la diversité n'est pas un obstacle à la communication, mais un stimulant à la rencontre et un facteur d'enrichissement. Reconnaître l'autre comme semblable, le rencontrer en tant que personne et non comme objet de curiosité, c'est prendre conscience de l'altérité en soi : je suis un autre et il est moi.

⁹⁵ « Le sentiment d'insécurité est entraîné par la rupture avec la sphère des habitudes et des relations quotidiennes, par la menace que constituent pour l'identité propre d'autres modes de pensée, d'expression, de comportement, par l'existence de préjugés et d'images qui les accompagnent, par le besoin d'être reconnu et intégré dans le groupe » (Ladmiral et Lipiansky 1989 : 152).

⁹⁶ Les activités métalinguistiques ou métacommunicatives constituent des réflexions que l'individu mène, sur la base de ses propres savoirs et en fonction des moyens dont il dispose, pour expliquer le dysfonctionnement interactionnel, réparer les panes de communication ou gérer les malentendus, par exemple.

7.3 Analyse de quelques exemples d'échecs pragmatiques

Dans cette partie, nous tenons à soulever certaines conduites pragmatiques spécifiques, notamment dans des situations conflictuelles. Selon Gumperz, certains échecs communicatifs relèvent de l'écart culturel :

« Quand les origines diffèrent, les échanges peuvent être perturbés par des malentendus, des erreurs dans la définition des événements de langage et par des évaluations erronées. Dans les rencontres interculturelles, les jugements portés sur la performance et l'aptitude risquent fort d'être problématiques. Des interactions que l'on considère normalement comme de routine se heurtent à des imprévus ; des stratégies classiques de persuasion et d'argumentation peuvent se révéler inefficaces » (1989 : 8).

Dans cette optique, il est fort probable que les interactions entre des participants qui ne partagent pas les mêmes conventions discursives entraînent de 'mauvaises' compréhensions, des représentations mutuelles 'faussées', des évaluations 'partielles' et des jugements réciproquement 'négatifs'.

On pourrait croire qu'un comportement verbal approprié pourrait s'apprendre et que les malentendus seraient alors évitables ; à condition de définir les normes d'usage et de maîtriser les codes linguistiques d'une langue. Mais le problème de la compréhension réciproque ne réside pas seulement dans l'usage de la langue étrangère, mais aussi dans la réalité sociale. Pour Schutz (1987), le terme de « réalité sociale » renvoie aussi à des éléments de croyance. Ceux-ci sont vrais parce qu'ils sont définis tels par les participants. Le monde dans lequel on est né est un monde intersubjectif à la fois de nature et de culture, commun à tous et accessible à chacun. Issue de la société, la connaissance du monde qui nous entoure est socialisée de différentes manières. Chaque société a sa manière d'institutionnaliser les modèles de comportements comme schèmes d'interprétation socialement approuvés et mis en pratique par ses membres. Cette connaissance commune de la réalité sociale relie les individus entre eux par toutes sortes de relations et d'interactions.

L'essence de la réalité sociale réside donc dans l'interaction, dans ce qui est ressenti par les acteurs au moment de l'action. Notre but principal est de montrer comment les pratiques discursives en situation de face-à-face, qui se produisent dans un espace interactionnel dans lequel une réalité sociale est décrite et interprétée, conduisent à des conclusions différentes et rendent la compréhension problématique. L'étude de dialogues dans lesquels apparaissent les fruits des expériences de ceux qui parlent la langue, nous fournit un riche répertoire de leurs points de vue particuliers sur le monde. Et leurs façons de les exprimer laissent des traces pertinentes et nous livrent des marques spécifiques à percevoir. L'intérêt de l'étude du comportement discursif et de la signification subjective de l'action verbale est de retracer le sens que les activités conversationnelles prennent pour les acteurs.

Les conventions discursives utilisées dans les situations quotidiennes de communication par les acteurs partageant les mêmes valeurs parviennent à refléter l'identité pragmatique de leur groupe. A l'instar des distinctions socioculturelles, ces conventions peuvent entraîner des malentendus et aboutir à l'échec de l'interaction. Les situations qui nous intéressent se composent de séquences d'interactions verbales où des locuteurs d'origines sociales et ethniques différentes emploient différentes façons de parler et diverses stratégies communicatives. L'absence d'une première langue commune exerce clairement une influence sur les stratégies argumentatives. C'est l'incompatibilité des priorités culturelles des participants qui rend la communication interculturelle plus ardue. Si un allocutaire ne partage pas certaines perceptions extralinguistiques qui déterminent le choix de telle ou telle forme argumentative par son interlocuteur, il lui sera assez difficile de tirer une conclusion sur ce que l'autre veut dire.

Nous mettrons l'accent sur les méthodes interprétatives qui permettent de procéder à une étude qualitative détaillée. Notre tâche est de trouver des événements de langage significatifs afin d'analyser la divergence des arrière-plans sociaux et culturels, source principale du dysfonctionnement communicatif exolingue (Gumperz 1982), et de voir comment certaines caractéristiques discursives contribuent à l'interprétation d'intentions et d'attitudes dans l'usage du langage. Nous cherchons à travailler sur des situations clés dans lesquelles l'accomplissement de tâches communicatives sous forme de pratiques sociales varie d'un point de vue culturel. Cette variation peut se situer sur le plan des présupposés culturels relatifs aux comportements appropriés et aux intentions qui y sont associées ou sur le plan des façons de parler. Evidemment, ces deux aspects sont étroitement liés. Chaque culture possède ses propres contraintes qui s'exercent non seulement sur le contenu, mais aussi sur les manières dont chaque activité

s'effectue. Prenons l'exemple des normes de politesse, où des différences peuvent engendrer des échecs dans la communication interculturelle puisque ces règles gouvernent le choix de l'information à souligner, à omettre ou à laisser implicite. Ainsi, tout comportement verbal est régi par des normes sociales qui déterminent les rôles des participants, les droits et les devoirs à l'égard d'autrui, les sujets de discussion autorisés, les façons de parler appropriées et les manières de transmettre des messages.

Si l'utilisation d'un ensemble distinct de conventions linguistiques est conditionnée par des présupposés culturels différents, les messages similaires du point de vue référentiel peuvent être interprétés différemment par des individus qui les appréhendent avec des présupposés différents.

7.3.1 Approche définitoire de la mauvaise communication

« La communication est un cas particulier du malentendu. »

(Ladmiral et Lipiansky 1989)

Gumperz et Tannen considèrent que plus les participants à une conversation se connaissent, moins il existe d'occasions significatives de mauvaise communication. À l'inverse, lorsque les participants partagent peu d'éléments d'arrière-plan (linguistiques, culturels ou personnels), il est probable que la conversation soit ponctuée d'interruptions pour une clarification du contenu ou de la forme. De ce fait, lorsque les interlocuteurs ne partagent pas la même langue maternelle ni les mêmes règles discursives, les possibilités d'une mauvaise communication s'accroissent (cité dans Gass et Varonis 1991 : 122).

Au sens large, la mauvaise communication a lieu lorsqu'un autre message que celui visé est compris, en d'autres termes, quand il y a une disparité entre l'intention de l'émetteur et l'interprétation du récepteur (Milroy cité par Gass et Varonis, *ibid.* : 125). Dans ce sens, la mauvaise communication est une reconnaissance rétrospective que les intentions d'une personne n'ont pas été lues correctement par un autre participant.

7.3.1.1 Malentendu

Chez Trévisé et De Heredia (1984), le malentendu est défini comme le double codage d'une même réalité ou comme des interprétations divergentes d'un même énoncé chez deux interlocuteurs. Giacomini, Houdaïfa et Vion (1984 : 82-83) définissent ce phénomène comme « une divergence d'interprétations sémantico-pragmatiques effectuées par deux interactants à partir d'un même message dont l'un est principalement le producteur, l'autre l'interprétant. Du fait de l'intervention permanente des vécus dans la signification, les divergences d'interprétation sont inévitables et se présentent comme un facteur constitutif de la communication linguistique. Lorsque ces divergences d'interprétation demeurent négligeables, les deux interactants auront alors l'impression d'une bonne, voire d'une parfaite compréhension. Lorsque les divergences d'interprétations sont importantes, on arrive au dialogue de sourds et à l'incompréhension. » Le malentendu est alors caractérisé par l'asymétrie sémantique des signifiants produits par l'émetteur mais non reconnus par le récepteur. Autrement dit, la construction et la reconstruction du sens du mot communiqué ne correspondent pas. Par conséquent, l'attribution de sens différents est à l'origine de divergences d'interprétation.

Pour avoir une idée plus concrète du malentendu, il nous paraît raisonnable de considérer d'autres types de communication dits problématiques. Commençons par l'*incompréhension*. Ce terme peut représenter une activité incomplète de décodage. On appelle ce phénomène *non-compréhension* et il définit l'incapacité du sujet qui interprète à saisir le vrai sens du message. On pourrait parler de non-compréhension *minimale* si, malgré son ignorance de l'attente de l'autre, l'auditeur voyait à quel type d'expérience il fait référence et décodait ce qu'il imagine être l'intention de l'autre. D'autre part, la non-compréhension pourrait être *partielle* si une partie des valeurs pragmatiques du message était reconstituée par l'auditeur ou *maximale* si l'interprétation des valeurs locutoires, illocutoires ou perlocutoires était impossible. En outre, si l'activité de décodage est bloquée dès le début du processus d'interprétation, il s'agit d'une *impossibilité de décodage*. Cette fois, on ne parle pas d'un blocage maximal, partiel ou minimal, mais d'un blocage total. Quant au malentendu, selon ces trois auteurs, il correspond à un fonctionnement partiellement défectueux entre une compréhension parfaite et une incompréhension totale. Différent de l'incompréhension, phénomène que les locuteurs sont amenés à percevoir au cours de leur échange, le malentendu peut passer inaperçu. Trévisé et De Heredia (1984 : 132) soulignent qu'il est involontaire et peut « passer totalement inaperçu des deux interlocuteurs et n'être révélé qu'avec le recul de l'analyse ».

Cette distinction entre incompréhension et malentendu est aussi partagée par Milroy qui distingue deux types de mauvaise communication : le *malentendu*, dans lequel il n'est pas immédiatement évident que le message reçu n'est pas celui qui a été visé, et la *compréhension incomplète*, où les interlocuteurs reconnaissent un problème et donc cherchent à négocier le sens avant de retourner au sujet principal du discours. Le premier cas implique « *simple disparity between the speaker's and hearer's semantic analysis of a given utterance* » (cité dans Gass et Varonis 1991 : 125), alors que le second désigne une sorte de rupture de communication dans laquelle un ou plusieurs participants perçoivent que quelque chose ne va pas et manifeste(nt) une tentative de réparation.

7.3.1.2 Malentendu interculturel

La communication exolingue crée une ambiance interculturelle dans le sens où la situation de communication se caractérise par des phénomènes d'intercompréhension entre natifs et non-natifs. Due à l'inégalité linguistique et à la diversité des rituels sociaux, il arrive que la distance remarquable des deux interactants provoquent des comportements inadéquats chez eux. Le manque de prise en compte de telles différences crée involontairement, voire inévitablement, des malentendus qui entraînent le dysfonctionnement de la communication interculturelle. En réalité, il est difficile de savoir ce qu'une personne veut dire exactement lorsqu'elle communique. La recherche du sens qui passe par un sujet interprétant qui a toutes les chances de ne pas avoir les mêmes références ne pourra finir que par une intercompréhension partielle ; les messages échangés n'étant pas interprétés de manière identique par les acteurs d'une interaction, les processus d'attribution sont ainsi à la base d'une incompréhension. La compréhension mutuelle est à cheval entre une compréhension parfaite et une incompréhension totale.

En plus des différences de sens et d'attentes qui déclenchent des malentendus interculturels, ceux-ci se produisent lorsqu'un énoncé ou un comportement identifiable est associé à une fonction ou à un sens interculturel différent. Il n'existe pas un seul schéma d'interprétation pour une situation de communication. Un événement peut être perçu de façons diverses et les divergences dans l'utilisation des modèles interprétatifs semblent ainsi être à la base des malentendus. Voici l'exemple cité par Bert Peeters (1997 : 104-105) : sans se rendre compte qu'en anglais un remerciement qui suit une offre implique une acceptation plutôt qu'un refus, le client français qui répond 'Thank you' à la question du serveur 'Would you like some more coffee ?' n'est puni que par une deuxième tasse de café qu'il ne veut pas. Sans maîtriser les normes d'usage, ce Français prend pour l'équivalent du français 'non merci' la formule 'Thank you', dont le sens est 'yes, please', soit en français 's'il vous plaît' ou 'je vous en prie'. Cet exemple montre que la particularité extralinguistique est culturellement déterminée et est trop importante pour être ignorée.

Autre exemple purement culturel, certaines cultures considèrent comme impoli d'accepter une invitation à un repas dès la première fois qu'elle est formulée. Les invités attendent que l'hôte insiste avant d'accepter. En conséquence, quand un tel invité refuse poliment l'offre la première fois, l'insistance attendue ne vient pas, et l'invité, qui voulait accepter, partira sans rien obtenir.

Prenons l'exemple d'une conversation où un Européen interroge un Thaïlandais sur ses projets d'avenir. Ce dernier pourrait dire 'Que voulez-vous que je sache ? C'est dans les mains du Destin'. Il se peut que cette réponse obscure amène l'Européen à considérer son interlocuteur comme une personne sans objectif précis. Le malentendu, en l'occurrence, provient de l'ignorance du fait que le Thaïlandais attache très peu d'importance à l'avenir ; le prévoir, selon lui, dépasse sa capacité. Il n'aime pas parler de l'avenir personnel, parce que « *énoncer des souhaits risque de compromettre son exaucement, parler de ses craintes risque d'inviter le malheur, (...), alors qu'un parcours spatial peut être planifié, la planification de l'avenir menace de contretemps desquels il faut se garder* », explique Boesch (1994 : 44). A la question posée avec politesse, il est répondu avec modestie.

Ce genre de mauvaise interprétation souligne l'idée que dans le contact interculturel, les participants doivent être attentifs au fait que ce qui est perçu comme important, comme les formules rituelles et les usages conversationnels, varie d'un contexte culturel à l'autre. Sans cela, des malentendus culturels profonds pourraient facilement surgir. Ce qui importe est de savoir en quoi une communauté ressemble à d'autres ou s'en distingue, autrement dit d'être sensible à la différence culturelle. Sur ce sujet, Hammerly (1982 : 514-515) distingue trois types de malentendus :

a) *Les différences dans les routines conversationnelles* : des mots ou expressions appropriés aux circonstances dans une société peuvent cependant être mal interprétés, mal

compris dans une autre. Le malentendu est provoqué par les habitudes conversationnelles dissemblables des deux sociétés.

Par exemple, selon les règles de salutation en Thaïlande, « Hello, comment allez-vous ? » sera approprié pour une personne que l'on n'a pas rencontrée depuis quelque temps, mais n'est pas nécessaire pour celles que l'on croise tous les jours. « Bonjour » est remplacé convenablement par un sourire, un signe de tête, ou par une salutation gestuelle appelée « wai ». Les Thaïlandais commencent traditionnellement une conversation avec des questions comme : « Où allez-vous ?, D'où venez-vous ?, Qu'est-ce que vous faites ici ? Avez-vous déjà mangé ? ». Les Européens, qui ne connaissent pas cette façon de questionner, peuvent être froissés par ce genre de questions et penser que l'interlocuteur est indiscret. En fait, ces sujets d'interrogation sont classiques pour les Siamois. Les questions sont posées dans un seul but, savoir pourquoi ils peuvent se rencontrer, ou s'il est possible d'aller manger ensemble pour continuer la discussion. « Où vas-tu ? » est une traduction directe de la salutation typique thaïe, la plus fréquemment entendue. Cela ne demande pas l'exposition d'un plan journalier. Il serait mieux, donc, pour les étrangers de la considérer comme « Comment allez-vous ? ». De même, il s'agit pour les Thaïlandais de se rendre compte que les gens des pays occidentaux préfèrent généralement ouvrir le dialogue en parlant du climat : « Comment allez-vous ? » et puis « Aujourd'hui, il fait beau » ou « Il pleut beaucoup, je ne peux pas faire de jogging, etc. », parce que l'état de l'atmosphère est censé influencer sur la vie et l'activité quotidienne. Les circonstances météorologiques vont indiquer comment s'habiller et que faire ce jour-là. Les Occidentaux aiment mieux garder une certaine distance, évitant d'aller trop loin dans les affaires des autres. C'est pourquoi le type de questions reste, surtout au début, en dehors de la vie privée.

b) *Les différences dans le comportement non verbal* : expressions du visage, gestes, distance personnelle, mouvements du corps, contact des yeux.

Calbris et Montredon (1986 : 4) constatent que « le signal gestuel a la particularité de présenter une analogie entre son aspect physique et sa signification tout en différant d'une culture à l'autre. Ainsi, un même geste peut avoir plusieurs sens, présenter tel ou tel lien analogique ». Prenons un exemple : les Thaïlandais appellent quelqu'un de loin pour qu'il s'approche d'eux en faisant un signe de la main (main levée avec un mouvement rapide des doigts d'avant en arrière, dirigé vers le bas), mais dans la culture américaine ce geste désigne la manière de saluer de loin. Si les Américains veulent que l'on vienne vers eux, ils font un signe de l'index. Ce geste est considéré dans la culture thaïe comme malséant, comme une insulte parce qu'il y est réservé à l'appel adressé aux animaux domestiques. Le baiser est un autre sujet intéressant. Dans la société thaïlandaise, le baiser en public est réservé aux bébés. La salutation amicale se fait avec un beau sourire ; même dans la famille elle se manifeste avec le geste « wai », qui montre à la fois un respect profond et un amour intime. Cela ne signifie pas la froideur, mais il est essentiel de donner la priorité à l'expression d'un statut social plutôt qu'à l'effusion sentimentale. Aussi, les jeunes amoureux se tiennent par le bout des doigts, à distance raisonnable. En ce qui concerne le sentiment sexuel, ce peuple préfère rester pudique. Donner un baiser à l'occidentale est aussi choquant que mal vu. Non seulement une action d'affection comme embrasser, mais aussi un signe de colère comme élever la voix sont méprisés dans cette société. Cela ne veut dire pas que ses membres sont dépourvus d'émotions, ils sont plutôt prudents au moment de les exprimer.

c) *Les différences dans les attitudes, les croyances et les styles de vie* sont reflétées à travers la langue. Quelquefois, certains comportements peuvent étonner les témoins qui viennent d'une culture différente.

Une question telle que « Au lieu de payer une chambre à l'hôtel, pourquoi ne restes-tu pas avec nous en nous payant la chambre et le couvert ? » surprendrait les Thaïlandais parce qu'ils ne peuvent pas comprendre que les enfants payent leurs parents. Aussi, en raison de la hiérarchie, connaître le statut social de l'interlocuteur est un élément déterminant la position de l'un par rapport à l'autre et la manière de se comporter l'un devant l'autre. La mise au point du statut supérieur/inférieur des

interlocuteurs, qui se fait dans une petite conversation initiale, est pour cette raison une condition importante dans la coutume conversationnelle thaïe. Malgré cette réalité, il vaut mieux éviter certaines questions touchant à la vie privée telles que : Quel âge avez-vous ?, Excusez-moi, je peux savoir votre salaire ?, Etes-vous marié ? ou Combien d'enfants avez-vous ? lors d'échanges conversationnels avec un Occidental. Même si, aux yeux des Thaïlandais, ces questions qui semblent très banales et courantes sont posées en vue de déterminer dans un minimum de temps le statut de l'autre, l'application de ce principe risque de provoquer un choc chez la personne qui ne reconnaît pas cette conduite culturelle.

De ces exemples, il ressort que c'est la dimension cachée de la culture qui est à l'origine des malentendus, incompréhensions ou préjugés dans les échanges sociaux entre individus, groupes ou communautés. Ce sont les implicites sociaux et culturels qui régissent la communication verbale ou non verbale et qui définissent les types de relations et d'interactions sociales (règles), le rapport des individus au monde (croyances), l'appartenance ethnique, familiale, sociale, régionale et nationale. Celui qui ne partage ni ne comprend de tels implicites véhiculés de manière tacite occupe un statut d'étranger, même au sein de sa propre culture.

En résumé, la mauvaise communication, terme général, désigne une forme de conversation troublée ou problématique. Le raté dans la communication interculturelle se produit principalement par des divergences de scénarios. Lorsqu'il y a divergence d'interprétation, il y a un malentendu. Afin de mieux cerner les origines de l'apparition des malentendus, dont l'existence peut modifier le déroulement discursif même s'il n'entraîne pas de rupture dans le dialogue, nous analysons ci-dessous certains exemples sélectionnés dans notre corpus⁹⁷. Nous nous intéressons aux indices linguistiques et extralinguistiques qui se mettent en place lors de la manifestation de malentendus pour répondre aux questions suivantes : de quelle manière le malentendu inaperçu au début se dévoile-t-il au cours de la conversation ? quel est le passage du malentendu à l'incompréhension ? comment la compréhension mutuelle se reconstruit-elle ?

Dans un premier temps, nous essaierons d'étudier les différents types de malentendus rencontrés ainsi que les stratégies conversationnelles utilisées pour réparer les situations ou résoudre les malentendus. L'analyse des exemples tirés du corpus nous montrera d'une part comment la divergence d'interprétation peut interrompre provisoirement le déroulement de l'échange et de l'autre, le processus d'ajustement de la compréhension mutuelle.

La divergence d'interprétation se situe au niveau de la dimension socio-pragmatique de l'interaction, dans laquelle les normes et les conventions culturelles implicites qui régissent les interactions ne sont pas partagées par les interactants. L'ignorance des normes interactionnelles spécifiques à une culture suffit à causer un conflit dans les relations sociales. Les malentendus peuvent avoir pour origine la mauvaise identification de formes phoniques, résulter des divergences entre systèmes culturels ou être d'origine sémantique, relevant de l'attribution divergente de valeurs à des mots. Ainsi, les origines des malentendus étiquetés comme mauvaise compréhension résident non seulement dans les techniques d'expression mais aussi dans des concepts culturels incompatibles qui déterminent les expressions.

7.3.2 Les différences linguistiques liées à la diversité des cultures

Avant d'analyser des incidents de malentendu, nous exposerons certaines différences linguistiques qui déclenchent de nettes difficultés à caractère linguistique et culturel chez les Thaïlandais apprenant le français. Apprendre une langue étrangère, c'est passer du système de sa langue maternelle à celui d'une nouvelle langue. L'utilisation des traits caractéristiques d'une langue dans une autre constitue un exemple d'interférence linguistique. Comme l'écrit Py (1994 : 44), « *tout apprenant est porteur d'une tradition culturelle qui renferme certaines représentations du langage et qui porte la marque de pratiques pédagogiques spécifiques* ».

Plus la langue cible s'écarte de la langue source, plus la difficulté de maîtriser non seulement la langue mais aussi la culture étrangère s'intensifie. Dabène souligne l'importance de considérer l'apprentissage d'une langue seconde comme « *un phénomène d'acculturation, où ce qui est déterminant ce sont les modes de passage d'une culture à une autre, autant que les cultures elles-mêmes* » (1990 : 21).

⁹⁷ Ce corpus a été recueilli auprès du public thaï qui a rempli le questionnaire étudié au chapitre 3. Nous avons demandé à certains sujets qui s'intéressent à la problématique des différences culturelles de nous fournir quelques exemples conversationnels de mauvaise communication entre eux et leurs collègues ou amis francophones. Les données enregistrées par les interactants thaïs ont été transcrites avec les conventions usuelles par nos soins. Les conversations recueillies sont clairement exolingues, le français étant une langue étrangère pour l'un des interlocuteurs.

Le thaï, langue tonale appartenant au groupe sino-tibétain ne semble pas faciliter l'apprentissage du français, langue du groupe indo-européen, à genre et à conjugaisons, mais atonale. Les différences culturelles qui peuvent constituer autant d'obstacles à la compréhension se manifestent dans les quatre domaines linguistiques suivants : lexico-sémantique, morpho-syntaxique, phonétique-phonologique, lexico-sémiotique et socioculturel.

7.3.2.1 Plan lexico-sémantique

La première difficulté pour un Thaïlandais voulant s'exprimer en français concerne le choix du mot pour décrire une réalité et pour désigner un objet.

Le Français dit 'il faut que je trouve un moyen', mais le Thaïlandais constate 'je vais chercher un moyen'. La langue française accentue la dernière étape du processus : on trouve ce qu'on cherchait. La langue thaï vise l'effort de la découverte : on cherche d'abord pour trouver ensuite.

Si un Français demande 'peux-tu venir avec moi ?', un Thaïlandais répondra 'oui, je peux aller avec toi'. Dans son travail sur la fonction déictique des verbes 'aller' et 'venir', Berthoud (1982) explique que le verbe 'venir' en français est utilisé lorsque le mouvement est orienté vers le lieu où se trouve l'énonciateur ou le co-énonciateur. Le repérage peut se faire en fonction soit de l'énonciateur, soit du co-énonciateur :

- a) Viens-tu ? (énonciateur)
- b) Non, je ne peux pas venir. (co-énonciateur)

Le même auteur constate que cette possibilité de double repérage (en fonction d'énonciateur et de co-énonciateur), qui peut engendrer un certain nombre d'ambiguïtés référentielles, est un trait commun au français, à l'allemand, ainsi qu'à l'anglais et au chinois, mais n'est pas universelle (1982 : 52).

Dans le système thaï, le repère qui détermine l'orientation du déplacement exprimé par les verbes 'pai' et 'ma' est obligatoirement l'énonciateur. Le choix de 'ma' (venir) = rapprochement ou de 'pai' (aller) = éloignement se fait en fonction du sens de l'action par rapport à l'énonciateur qui sert de repère : 'tho pai' (appeler), 'tho ma' (être appelé). L'énoncé 'Tu viens au cinéma avec moi ?' en français se traduira par 'pai'—l'accompagnement détermine un repérage parallèle à celui d'aller. Le déplacement détermine l'éloignement par rapport à 'nous' : tu t'éloignes de l'endroit où tu te trouve maintenant pour venir vers moi et nous irons au cinéma ensemble. De même, l'énoncé b) en thaï sera 'non, je ne peux pas aller'.

La manière de répondre à une question constitue également un problème de compréhension. La réponse 'oui' indique en thaï l'adhésion à la proposition énoncée par autrui ('tu dis vrai' ou 'tu dis faux'). Par exemple, quelqu'un demande 'Tu ne sors pas ce soir ?', si on ne veut pas sortir, on dira 'Oui, je ne sors pas'. Et la réponse sera 'Non, je vais sortir' si on va sortir.

7.3.2.2 Plan morpho-syntaxique

Les déterminants thaïs ne comportent ainsi ni genre ni nombre, etc. Il n'existe pas d'articles. Ce comportement grammatical 'étranger' pose aux apprenants thaïs énormément d'obstacles à l'emploi de l'article en français. Voici certains exemples,

- 'La difficulté d'apprentissage du français' = ความยากในการเรียนภาษาฝรั่งเศส (ø difficulté dans ø apprentissage ø français).
- Le syntagme nominal thaï ความสามารถในการสังเกต (ø capacité dans ø observation) peut signifier soit 'une capacité d'observation' soit 'la capacité d'observation'.
- Comment un apprenant thaï peut-il correctement employer l'article indéfini et l'article défini dans les deux phrases françaises suivantes : 'un but qui est ici est la capacité d'intégrer...' 'le but qu'est ici est la capacité d'intégrer...' ? Il se peut que le Thaïlandais voie avec difficulté la distinction entre 'une source de bruit' et 'la source du bruit', car il lui suffit d'écrire en thaï ต้นกำเนิด(ของ)เสียง (ø source (de) bruit).

Il arrive aux élèves thaïs de rapidement surgénéraliser l'application des trois articles français et de tendre à les utiliser même dans le cas où le français les omet. Voici certaines fautes fréquentes :

- *un système des erreurs, *la notion de l'autonomie des Occidentaux, *en début de l'apprentissage, *il s'agit des erreurs de la généralisation analogique.
- *l'amalgame entre la difficulté et l'erreur, *chez un nombre de didacticiens.
- *une erreur n'est pas forcément une indice de difficulté d'apprentissage.

Le passé, le futur et la tournure passive sont indiqués par des auxiliaires fixes devant le verbe, lequel peut d'ailleurs être aussi bien, suivant sa position dans la phrase, un nom, un adjectif ou un adjectif...

Les mots considérés comme adjectifs en français peuvent fonctionner comme des attributs nominaux, comme des attributs verbaux ou comme des prédicats. Puisque, dans certains types de constructions, ces mots (je malade, le rouge jol, il moche) se comportent comme verbes sans copule, ils sont donc traités comme verbes. Ainsi, baan suay peut être traduit par 'la maison est jolie' ou par 'une jolie maison'.

Ce qui marque la complexité dans la langue thaïe, c'est que tout est sous-entendu. En particulier en thaï familier, il est fréquent d'omettre pronoms, prépositions et tous mots inutiles à la compréhension de l'énoncé. Ainsi, nangsu dek peut signifier 'livre pour des enfants' ou 'livre d'un enfant'.

Voici un autre exemple qui montre la différence de la construction syntaxique entre le thaï et le français : la façon d'indiquer le temps qu'il fait.

Français	Il	fait	beau
Thaï	อากาศ (le temps)		ดี
Français	Il	fait	froid
Thaï	อากาศ		เย็น
Français	Il	pleut	
Thaï		(la pluie) (tombe) ฝน ตก	
Français	Il	tombe neige	de la neige
Thaï		(la neige) (tombe) หิมะ ตก	
Français	Il	fait y a	(du) soleil du soleil
Thaï		(il y a) มี	(les rayons) แสงแดด ; แดด
Français	Il	y a	du brouillard
Thaï		(il y a) มี	(du brouillard) หมอก

Ce tableau éclaire d'une manière systématique la manière de parler du temps dans les deux langues. En français, on utilise une construction impersonnelle : soit « il fait + adj. qualificatif : beau, bon, mauvais, chaud, froid, doux, frais », soit le pronom neutre il avec le verbe impersonnel à la 3^e personne du singulier « il neige, il pleut ». Tandis que dans la langue thaïe, l'information est véhiculée par le nom sujet, suivi du verbe : « Le temps est chaud » ou « La neige ou la pluie tombe ». En français, elle est véhiculée par le verbe à la forme impersonnelle. Pourtant, il semble qu'il y ait une ressemblance dans la construction syntaxique *il y a + nom* parce que le sujet se place à la fin dans les deux langues. A noter aussi qu'en thaï, il est aussi possible de dire « le brouillard tombe » ou « le rayon de soleil sort » = (« le soleil brille », en français).

En thaï, les adverbes et compléments équivalents se trouvent en tête ou en fin de phrase, à la différence du français où l'adverbe est mis devant l'adjectif et derrière le verbe. Par exemple, un débutant thaï aura tendance à écrire « je suis content beaucoup » à la place de « je suis très content » ; « ma sœur aime bien le voyage en Inde » deviendra « ma sœur aime le voyage en Inde beaucoup ».

De même, l'adjectif thaï est placé après le mot qu'il complète. Par exemple, il vient juste après le nom comme suit : « ทัศนียภาพที่สวยงาม » transposé en français par « il y a voitures beaucoup circulant dans la route » au lieu de « il y a beaucoup de voitures circulant sur la route ». Dans la phrase thaïe et 'sur' est remplacé par 'dans'.

L'emploi des prépositions en français pose énormément de problèmes aux utilisateurs thaïs. L'étude de Muangma (1997) montre que des enseignants et des étudiants thaïs ont de la difficulté à employer les quatre prépositions françaises suivantes :

- ✦ Problèmes dans l'emploi des prépositions en général ;
- ✦ Problèmes dans l'emploi des prépositions après des adjectifs ;
- ✦ Problèmes dans l'emploi des prépositions après des verbes ;
- ✦ Problèmes dans l'emploi des prépositions dans des locutions prépositives.

Nous pouvons observer l'emploi des prépositions en français selon leurs rôles en comparaison avec l'absence de prépositions aussi bien au niveau syntaxique qu'au niveau sémantique.

a) Sujet réel

En français : Ce n'est pas facile de travailler en équipe.

En thaï : การทำงาน(travailler) เป็นกลุ่ม(en groupe)ไม่ง่าย(pas facile)

/ Kan tham gan pén kroum mai jai /

b) Attribut

En français : On accuse cette femme de vol.

En thaï : คน(on) กล่าวหา(accuse) ว่า(que) ผู้หญิง(femme) คนนี้(cette) เป็น(est) ขโมย(voleuse)

/ Khon klao ha wa phu ying khon nee pén kamoi /

c) Epithète

En français : Il n'y a rien d'intéressant dans cette exposition.

En thaï : ไม่มี(il n'y a) อะไร(rien) น่าสนใจ(intéressant) ใน(dans) นิทรรศการ(exposition) นี้(cette)

/ Mai mi arai na son jai nai nan nithatsakam nee /

d) Complément du nom

En français : Elle est professeur de français.

En thaï : เธอ(elle) เป็น(est) ครู(professeur) วิชาฝรั่งเศส(français)

/ Thoe pén krou phasa farang sèd /

e) Complément du pronom

En français : Aucun des manifestants ne cesse de protester contre le gouvernement.

En thaï : ไม่มี(il n'y a) ผู้เดินขบวน(manifestants) คนไหน(aucun) เลิก(cesse)ประท้วง(protester) รัฐบาล(gouvernement)

/ Mai mee phou den kha bouan khon nai lek pra toa rathaban /

f) Complément de l'adjectif

En français : Cet enfant est docile avec ses parents.

En thaï : เด็ก(enfant) คนนี้(cet) เชื่อง(flexible) พ่อแม่(parents) ของเขา(ses).

/ Dek khon nee chua faj pho-mè khon khao /

g) Complément d'objet indirect

En français : Je vais me charger de cette affaire moi-même.

En thaï : ฉัน(je) จะ(vais) รับผิดชอบ(me charger) เรื่อง(affaire) นี้(cette) เอง(moi-même)

/ Chan ja rap phit chop rueng nii eng /

h) Complément circonstanciel de lieu

En français : Nadine part pour Londres.

En thaï : นาดีน(Nadine) ไป(part) ลอนดอน(Londres)

/ Nadine pai Londres /

i) Complément de possession

En français : Les pieds de cette chaise sont cassés.

En thaï : เก้าอี้(chaise) ตัวนี้(cette) ขา(pieds) หัก(cassées)

/ Kau ii toua nii kha hak /

L'emploi des prépositions est moins fréquent en thaï qu'en français du fait qu'elles sont sous-entendues, sans que le sens n'en soit changé. Ce phénomène trouble nettement les Thaïlandais dans leur choix de prépositions en français, surtout dans le cas où l'équivalence du sens est représentée par des prépositions différentes. Par exemple, en thaï, on utilise 'dans' au lieu de 'sur' dans la phrase suivante : « *les fleurs sur cette photo sont jolies* ».

7.3.2.3 Plan phonétique-phonologique

D'après R. Renard (1971 : 20), entendre un son du langage « *n'est pas seulement le détecter, le percevoir, c'est le décoder, c'est le situer exactement dans le système auquel il appartient. c'est reconnaître sa fonction dans ce système* ».

Le thaï est une langue tonale. De ce fait, un mot peut avoir plusieurs significations selon le ton employé. Une gamme de cinq tons permet de différencier des mots apparemment

identiques, chacune de ces inflexions possédant une version brève et une version longue qui, évidemment, n'ont pas du tout le même sens.

L'exemple le plus connu est 'kaï'. Si on prononce (kaï), il s'agit de « poulet - ไก่ », mais si c'est (khail), cela signifie « œuf - ไข่ », tandis que (kraï) a seulement pour sens « qui - ใคร » qu'il ne faut évidemment pas confondre avec (khrai) qui, bien sûr, signifie « avoir l'intention de » et (klaï) qui voudra dire « loin - ไกล ». On peut choisir un autre exemple : (khao) veut dire « riz - ข้าว », à ne pas confondre avec (khao) qui signifie « blanc - ขาว », ni avec (khào) qui a pour sens « ancienne - เก่า » ou encore avec (khaô) dont la traduction est « genou - เข่า » tandis que (khaol) est lié aux termes « mont, montagne - ภูเขา ».

Pour Francis Debyser (1969 : 1), « le système des sons du français, bien qu'il soit moins complexe que celui de la langue thaï, est organisé de façon très différente. » Les Thaïlandais ont, pour cette raison, tendance à substituer les phonèmes français inhabituels par leur stock phonémique maternel. Certains sons étrangers sont automatiquement reconnus et remplacés par les sons voisins dans leur langue maternelle.

Prenons l'exemple de la sonorité, qui joue un rôle important en français mais n'occupe qu'une place secondaire en thaï. Etant donné la non-pertinence du voisement des consonnes en thaï, un grand nombre de Thaïlandais tendent à remplacer des consonnes voisées comme /g/, /z/, /v/ et /R/ qui n'existent pas dans le système thaï par des consonnes non voisées à savoir /k/, /s/, /f/ et /l/. Comme l'opposition de chaque couple de sons n'a pas de valeur distinctive pour les Thaïlandais, il ne sera pas surprenant de les entendre prononcer d'une façon identique les mots suivants : gant – quand, zoo – seau, vive – vif, rare – lard. À noter ici que le /r/ roulé en français est fréquemment prononcé par les Thaïlandais avec le /r/ dental, consonne existante dans leur langue maternelle. Une habitude articulatoire des Thaïlandais, telle qu'ils ne distinguent pas bien les consonnes /r/ et /l/, semble ne pas favoriser la bonne prononciation du phonème français /R/.

Le dévoisement des consonnes voisées pose des problèmes autant pour les locuteurs que pour les auditeurs. La mauvaise prononciation relevant des problèmes phonétiques gêne la communication. Comment être sûr si son locuteur veut dire : « c'est un poison » ou « c'est un poisson » ?

La non-habitude de labialiser les consonnes arrondies françaises amène les locuteurs thaïs à remplacer la fricative sourde du français /ʃ/ par /tɕʰ/. Le mot 'choc' peut donc être entendu [tɕʰɔk], de même que le mot 'puis' risque d'être prononcé [pɔi] au lieu de [pɥi].

La disparition de la consonne constitue une autre erreur fréquente, qui se rencontre essentiellement en finale de mots ou de groupes de mots et relève de l'inexistence de consonnes occupant cette position dans le système thaï. La disparition des consonnes en position finale se manifeste notamment quand il s'agit de groupes consonantiques avec /l/ et /r/ roulé ; ce qui explique que des mots comme [sabɫ], [fɪlm] ou [fRɛR], [pɛRdR] tendent à devenir [sab], [fɪm] et [fRɛ], [pɛd] dans la bouche des Thaïlandais.

Les Thaïlandais ont également de la peine à articuler les voyelles /y/ et /ø/. Le mot 'rue' est prononcé 'roue' et 'peu' n'est pas phonétiquement différent du mot 'peur'. Cette faute porte sur le point d'articulation. En fait, les Thaïlandais n'ont pas de problème avec les voyelles allongées /u/ et /œ/, mais phonétiquement et culturellement ils ne sont pas habitués à utiliser des mouvements des lèvres en parlant. Les voyelles qui nécessitent des lèvres projetées et fortement arrondies ne sont donc pas faciles à réaliser pour eux.

Outre la prononciation des consonnes finales, la chute du -e muet dans le corps d'un mot, la liaison et les enchaînements consonantiques, la segmentation de la chaîne parlée ainsi que les écarts entre les sons et leurs représentations écrites, une autre difficulté considérable se situe au niveau des voyelles nasales. La nasalisation n'existant pas en thaï, l'opposition voyelle orale / voyelle nasale n'est pas perçue, ce qui explique la confusion des consonnes nasales et la non-perception de l'opposition entre les deux nasales /ɑ/ et /œ/, par exemple.

En somme, les difficultés de perception des Thaïlandais proviennent soit de l'organisation différente des deux systèmes phonologiques, soit de l'absence de certains sons dans leur système. Michelle Lanvin (1991 : 101) en conclut que « du fait des habitudes articulatoires dépendantes des habitudes auditivo-perceptives de leur langue maternelle, les Thaïs n'entendent pas les traits distinctifs qui permettent de différencier les sons du français ».

7.3.2.4 Plan lexico-sémiotique

On peut admettre que l'apprenant a tendance à prendre la structure de son lexique maternel comme point de départ pour construire le lexique d'autres langues. L'étudiant thaï ne fait pas exception. Il construit une liste bilingue. Dans notre exemple, un mot thaï « แต่งงาน » équivaut à *marier, se marier, épouser*.

1) แต่งงานกัน /Taeng nan kan/ = se marier

Thai	พวกเขา /Puak kau/	แต่งงานกัน /Taeng nan kan/
Français	Ils	<i>se marient</i>
Anglais	They	<i>get married</i>

2) แต่งงานกับ /Taeng nan kab/ = épouser

Thai	Jean	แต่งงานกับ /Taeng nan kab/	Anne
Français	Jean	<i>épouse</i>	Anne
Anglais	John	<i>marries</i>	Ann
	John	<i>gets married with</i>	Ann

3) แต่งงาน /Taeng nan/ = marier

Thai	Mme Ledoux	แต่งงาน /Taeng nan/	ลูกสาว /louk sau/
Français	Mme Ledoux	<i>marie</i>	sa fille
Anglais	Mrs. Bixby	<i>marries</i>	her daughter

Quand nous considérons cette série de phrases, nous voyons que trois verbes en français correspondent à un verbe unique en thaï. Par conséquent, les usagers thaïlandais sont inévitablement confrontés à la question du choix du mot convenant à chaque contexte en français.

L'apprentissage de langues proches l'une de l'autre est, d'un côté, avantageux. Les Thaïlandais qui étudient l'anglais avant le français connaissent déjà les structures linguistiques d'une langue indo-européenne. Prenant l'anglais comme langue de départ, ils sont ainsi en état d'apprendre cette troisième langue plus vite que ceux qui étudient le français comme deuxième langue, avec le thaï comme langue de départ. En raison d'une certaine similitude culturelle et linguistique des deux langues, la connaissance de l'anglais facilite dans une certaine mesure l'apprentissage du français. En ce sens, certaines correspondances systématiques entre ces langues semblent aider la compréhension lexicale ou syntaxique jusqu'à un certain point ; mais les erreurs dues aux interférences sont extrêmement tenaces, aussi bien dans la compréhension que dans la production. Certains Thaïlandais se heurtent à cet effet d'interférence de la première langue étrangère. Il leur arrive de confondre les constructions lexicales et syntaxiques de l'anglais avec celles du français. Tel est le cas, par exemple, de l'interférence de l'anglais '*John marries Ann*'. On trouve une phrase comme '*Jean marie Anne*', qui est la forme du français populaire, au lieu de '*Jean épouse Anne*'.

7.3.2.5 Plan socioculturel

Apprendre une langue étrangère implique aussi un passage d'un système culturel à l'autre. Les langues découpent la réalité, on le sait, de façon différente. Cela dit, des phénomènes d'interférences tels que l'organisation d'une réalité étrangère à l'aide de sa propre langue ou l'association d'un sens étranger à un signe de sa langue maternelle se produisent aussi au niveau socioculturel.

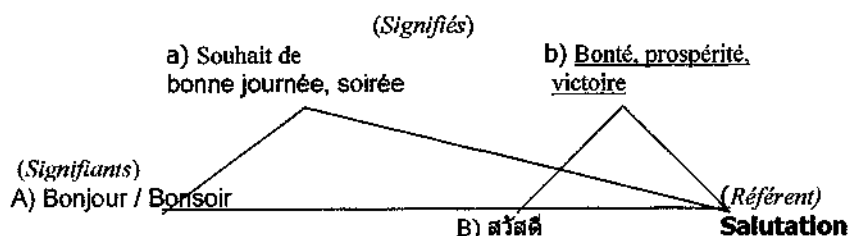
Dans la langue française, en rencontrant quelqu'un, on lui adresse un souhait, un terme de salutation « bonjour ». C'est aussi le cas de « bonsoir ». Ces deux expressions que l'on emploie pour souhaiter à l'autre de passer un bon jour ou un bon soir équivalent à un seul mot thaï, สวัสดี, qui peut s'appliquer à n'importe quel moment de la journée. Ce qu'il importe de noter ici ne relève pas du nombre inégal de signifiants dans les deux langues :

Bonjour / Bonsoir (français) = สวัสดี (thaï),

mais bien des signifiés que les deux langues associent à ces signifiants. Les francophones se disent « bonjour » dans l'espoir que chacun ait un jour excellent, même quand il fait mauvais le jour en question. En s'amalgamant avec 'jour' ou 'soir', le morphème « bon » garde probablement sa

valeur sémantique¹⁸. En réalité, il ne se réfère plus aux phénomènes atmosphériques, mais plutôt lié au concept de plaisir, de bonheur, de satisfaction : que vous ayez un jour plaisant, heureux et satisfaisant.

L'exemple ci-dessus présente, à cet égard, deux signifiants associés à deux signifiés qui renvoient effectivement à un même référent. Voyons ce triangle :



À la lumière de ces exemples illustrant sur des plans différents, nous pouvons affirmer que le découpage de la réalité linguistique, phonique, sémantique varie selon les langues. Il s'agit d'une conceptualisation, c'est-à-dire de la façon de percevoir et de décrire le monde. « La description du monde naturel s'opère au moyen de découpages conceptuels qui varient considérablement d'un groupe linguistique à l'autre. Les variations de représentation du monde concernent des domaines abstraits qui ne dépendent pas des différences de perception sensibles mais plutôt des manières diverses de conceptualiser des notions non sensibles. Pour cette raison, la différence entre la réalité et la réalité conceptuelle est donc la cause des points de vue différents des gens qui parlent des langues différentes » (Yanaprasart 1991 : 146).

L'organisation du système langagier et culturel manifeste est *arbitraire* comme le précisait Saussure dans son *Cours de linguistique générale*. La diversité de la conceptualisation, de la visualisation et de la description du monde résulte de l'*arbitraire* de la langue et de la culture. La réalité physique ou conceptuelle est partagée selon un point de vue variable et inégal. Si on se base sur cette théorie, apprendre une langue, c'est aussi apprendre à organiser la réalité mondaine qu'impose cette langue-là.

Toutes les précisions qui précèdent révèlent la très grande dissimilitude des langues source et cible, ainsi que le rôle de la première dans l'acquisition de la deuxième. Il existe un nombre considérable de caractéristiques et de notions dans le nouveau système que l'expérience linguistique de départ de l'apprenant ne lui permet pas de comprendre. Les difficultés d'apprentissage du français relatives à cette dissimilitude auxquelles font face les étudiants thaïlandais sont nombreuses non seulement sur le plan linguistique mais également culturel. Pour résoudre de tels problèmes relatifs à la pluralité de la perception du monde, il faut à la fois apprendre une langue qui interprète le monde et percevoir la réalité à travers cette langue. L'étude d'une langue étrangère nous oblige à entrer dans une autre manière de penser et de parler. Chaque règle grammaticale qui s'éloigne de l'usage de sa propre langue procure l'occasion de réfléchir. La tâche de l'apprenant n'est donc pas de combler les lacunes soulevées par la distance linguistique, mais plutôt de profiter de cette diversité conceptuelle. En somme, il ne faut pas oublier que la réussite de l'apprentissage d'une langue n'est pas un problème purement linguistique, elle suppose que la mise en relation deux mondes culturels est indispensable pour découvrir la spécificité d'une identité linguistique autre.

Dans la partie qui suit, nous allons voir comment la communication exolingue, entre deux interlocuteurs de contexte socioculturel et de langue maternelle différents, peut constituer une source de dysfonctionnement langagier spécifique et nous allons voir pourquoi les messages oraux échouent à accomplir leur but.

7.3.3 Mauvaise compréhension linguistique

7.3.3.1 Malentendu phonétique

Le premier exemple de malentendu concerne la forme phonique du mot 'plus'. La confusion de sons engendre un malentendu dans la mesure où le mot produit par l'un et celui que l'autre entend ne sont pas le même. La mauvaise prononciation de l'émetteur fournit aux locuteurs une signification erronée à partir de laquelle chacun anticipe le signifié d'un signifiant compatible qu'il projette dans l'échange. L'écart de décodage aboutit de cette façon à des interprétations divergentes, d'où le malentendu.

¹⁸ *Bonjour* n.m. Souhait de bonne journée (adressée en arrivant, en rencontrant). *Bonsoir* n.m. Souhait de bonne soirée – Salutation du soir (qu'on emploie lorsqu'on rencontre qqn, ou plus souvent lorsqu'on le quitte). *Micro Robert* (1988 : 134-135)

L'exemple montre comment un déficit phonique d'origine interférentielle peut perturber la compréhension de l'allocutaire.

Conversation 1 : La conversation se déroule entre une Thaïlandaise (T) et un Suisse (S) dans un cours de langue⁹⁹ ; le sujet de discussion est la nourriture contaminée¹⁰⁰.

1	T	on va commencer ..bon=de quoi tu vas me parler..aujourd'hui\
2	S	la . la suite de la semaine passée...le poulet Dioxine
3	T	ah oui\ c'est un sujet courant . tu manges de la viande/
4	S	oui : : mais euh..mais maintenant je ne sais <u>plus</u> quoi manger . la vache folle ou le poulet de Belgique
5	T	mange (plydɛlegym) \
6	S	ah/ pourquoi pas de légumes/
7	T	no : n=encore (plysɛlegym)=moins de viande
8	S	<u>ah</u> j'ai entendu (plydɛlegym) oui oui (h) j'en mange <u>beaucoup</u> .
9	T	bien.. des fruits aussi /

En suggérant à 'S' de consommer davantage de légumes à cause du problème de la contamination, 'T' utilise le mot 'plus'.

La double complexité de l'adverbe 'plus' est une difficulté du français, au niveau du signifiant comme du signifié. *Mot servant de comparatif à beaucoup et entrant dans la formation des comparatifs de supériorité et dans celle du superlatif relatif de supériorité* (Le Robert 1993), l'adverbe 'plus' peut se prononcer de trois façons : (ply) devant consonne, (plyz) devant voyelle ou (plys) à la finale. Dans le sens *désormais... ne pas* l'adverbe de négation 'ne...plus' se prononce toujours (ply).

En voulant dire 'davantage' la locutrice a choisi 'plus' suivi d'un complément partitif 'de légumes'. L'alloglotte a dit 'mange (plydɛlegym)' au lieu de 'mange (plysɛlegym)' sans appliquer la règle, selon laquelle s'il y a une ambiguïté, il est préférable de prononcer (plys). À l'oral, la négation complète 'ne... pas' est plutôt rare, ce qui nécessite une prononciation exacte de l'adverbe 'plus' pour préciser le sens voulu. La complexité phonétique entre (plyd) et (plysɛ) a provoqué un malentendu au niveau du signifié : l'allocutaire a compris 'plydɛlegym'. Selon le natif, son interlocuteur a utilisé la forme simple de négation, c'est-à-dire qu'il y a une absence de 'ne' dans l'énoncé, mais cela n'est pas perçu comme grammaticalement incorrect parce que la prononciation (ply) souligne déjà fortement un sens négatif. Cependant, un problème se pose au niveau de la compréhension, 'S' n'ayant pas su pourquoi son enseignante lui déconseillait de manger des légumes. Il lui a posé la question '*pourquoi pas de légumes ?*' pour vérifier la compréhension. Cette fois, la non-native, s'étant rendu compte du malentendu, a agi pour supprimer l'ambiguïté par une reformulation. L'addition d'un autre adverbe 'encore' a pour but de renforcer le sens quantitatif 'encore ou beaucoup plus'. Ainsi le malentendu a été levé et l'échange a pu se poursuivre.

En outre, ce malentendu d'origine phonique peut être expliqué par une erreur de perception des Thaïlandais. Dans le système consonantique thaï, une consonne seule en position finale n'est pas articulée. Cela explique la suppression du phonème 's' en position finale de l'adverbe 'plus' par ce locuteur thaï. Cette disparition de la consonne révélant un déficit phonique d'origine interférentielle constitue par conséquent un lapsus significatif.

Cet exemple illustre un essai de lever un malentendu de la part du natif. Il a verbalisé le malentendu et tenté de le résoudre par la question : '*pourquoi pas de légumes ?*' Cette signalisation directe du problème, au cours de l'interaction, sollicite une explication. Le locuteur natif n'a pas hésité à agir de façon explicite sur la situation, tout d'abord parce qu'il sentait que la conversation était perturbée. Ensuite, le Suisse s'est autorisé à prendre l'initiative et à contrôler la

⁹⁹ Cette conversation a été enregistrée à Neuchâtel en 1999 pendant un cours de thaï d'une heure hebdomadaire. L'apprenant suisse d'origine espagnole a commencé à apprendre le thaï avec une étudiante thaïlandaise depuis 1997. L'informateur suisse a été informé que chaque discussion serait enregistrée et qu'un passage de données serait sélectionné, transcrits et analysés.

¹⁰⁰ Même si le profil de chaque personne est fourni en raison d'une meilleure compréhension de textes, toute mention de nom de personnes dans les transcriptions renvoie à un pseudonyme choisi pour garantir l'anonymat des informateurs. Les locuteurs sont donc identifiés par une initiale d'une nationalité.

Conventions de transcription

...	pauses petite/moyenne/plus longue
/\	intonation montante/descendante
<u>extra</u>	segment accentué
((rire))	phénomènes non transcrits
:	allongement vocalique
[]	transcription phonétique
=	enchaînement rapide
(h)	aspiration

co-construction du sens avec sa partenaire en raison de son statut et de sa position dominante ; il y a en effet asymétrie des rôles sociaux, des sexes et des âges.

7.3.3.2 Malentendu sémantique

C'est l'attribution erronée d'une valeur à une marque donnée qui provoque ce type de malentendu, lié au fait qu'un même mot recouvre des réalités différentes, fruit d'une expérience culturelle différente. La non-coïncidence des sens du même signe entraîne l'incompréhension soit partielle soit totale. C'est ce qui transparaît dans l'exemple suivant où l'alloglotte qui cherche à répondre à la question du natif butte sur une incompréhension lexicale. La valeur référentielle d'un mot que la non-native connaît, ou suppose connaître, est différente de celle que le natif attribue à cette même forme. Le fragment de conversation nous montre les efforts des deux interlocuteurs afin d'assurer l'intercompréhension par une reconstruction des valeurs référentielles et par la mise en relation des différentes valeurs, pour accéder au sens partagé.

Conversation 2 : Le dialogue se déroule entre un employé français (F) et une standardiste thaïe (T), à l'Ambassade de France en Thaïlande¹⁰¹.

1	F	bonsoir . tu es en permanence aujourd'hui/
2	T	oui\ jusqu'à 10h . Saisuda est en vacances
3	F	ah oui\ c'est vrai . je l'ai oublié ((rit))
4	T	mhm : comment va ta femme\ elle s'occupe du bébé/
5	F	elle va bien Alexandre est déjà au lit
6	T	déjà/ vous êtes tranquilles maintenant\
7	F	oui : nous avons un peu de temps libre . et toi/ qu'est-ce que tu es en train de faire\
8	T	j'écris une lettre...à mon ami en France
9	F	ton ami/ ..qu'est-ce qu'il fait là-bas\
10	T	oh/ ça fait trois ans qu'il fait son doctorat à Paris
11	F	Trois ans . ah ya ya/ Il te fait attendre depuis déjà trois ans/
12	T	Comment ça\
13	F	je voulais dire . qu'il euh .. qu'il est parti depuis trois ans=et toi euh tu : : attends toujours son retour ici . c'est long . non/
14	T	oui . mais . pourquoi attendre/ c'est un ami à moi . on a fait des études universitaires ensemble
15	F	ah d'accord . il n'est pas ton petit ami
16	T	mais non/ juste un ami proche

Dans cet exemple, ce sont les problèmes de type sémantique et référentiel qui entraînent l'incompréhension du locuteur thaï et le malentendu avec son interlocuteur français : l'adjectif possessif 'mon' rend le sens du mot 'ami' équivoque. Cette équivoque est la source du malentendu qui s'instaure entre les deux interlocuteurs. Le gardien français comprend que le lexème réfère au 'petit ami'. La valeur référentielle affectée à l'hétéronyme de 'ami' donne lieu à un malentendu. Le sens d'euphémisme du mot signifiant 'un amant ou un flirt' pousse le locuteur français à manifester son étonnement avec une exclamation 'Trois ans !' pensant que sa collègue thaïe a passé autant de temps à attendre son petit ami. L'intonation montante de la phrase 'Il te fait attendre depuis déjà trois ans ?' manifeste la taquinerie du locuteur. Interprétant cet acte de langage comme une question fermée, la standardiste se sent obligé d'y répondre. Au lieu de dire oui ou non, la non-native réplique par une autre question 'Comment ça ?', équivalant à 'je ne comprends pas'. S'apercevant de la non-compréhension de sa colocutrice, le natif explicite son énoncé en ajoutant un syntagme introductif ('je voulais dire que') suivi d'une phrase explicative plus claire. Le fait que le natif substitue à sa première forme de question des éléments considérés comme plus accessibles à l'alloglotte résulte de sa volonté de clarification de la première formulation. Cependant, il semble à la Thaïlandaise que cette paraphrase ne clarifie pas suffisamment l'intention de son interlocuteur. Toutefois, une telle phrase explicative a une fonction interrogative, c'est-à-dire que la même question concernant la préoccupation du participant français est reposée, d'une façon indirecte cette fois. Même si la locutrice thaïe a accompli l'acte de répondre à la question en disant 'oui', elle ne s'abstient pas d'exprimer du même coup son doute avec un mot interrogatif 'pourquoi'. Sans attendre la réponse, puisqu'elle se rend tout à coup

¹⁰¹ Ce dialogue a été recueilli par T en septembre 1999. Après avoir obtenu sa maîtrise en français, elle a débuté son métier à l'ambassade de France en 1991. Son interlocuteur (F) y travaille comme gardien depuis 1996. Cette conversation a été prélevée avec l'ignorance de F.

compte que le locuteur français a mal compris sa question, la standardiste remplace 'mon ami' par 'un ami à moi'. Elle adopte une stratégie explicative en ajoutant 'on a fait des études universitaires ensemble' afin de préciser la nature amicale de la relation. L'identification sémantique du lexème 'ami' lève le malentendu. L'approbation du Français exprimée par 'ah oui, il n'est pas ton petit ami' révèle sa reconnaissance de la rectification du sens visé 'un ami proche' de la Thaïlandaise.

Dans cette interaction, le manque de référent commun débouche sur un raté de la communication. Nous voyons ici une caractéristique essentielle du comportement conversationnel entre alloglotte et natif : le travail de coopération. La collaboration des partenaires d'interaction révèle leur essai de pallier le dysfonctionnement attaché à la divergence sémantique en rapprochant les sens respectifs. Les interlocuteurs fournissent des efforts pour compenser ce handicap sémantique et rendre le mot 'ami' intelligible, et ce de manière interactive menant finalement à la compréhension mutuelle. Comme le postulent Alber et Py (1986 : 83), « la réussite communicative en situation d'asymétrie linguistique dépend d'un travail accru d'intelligibilisation fondé sur la coopération des interlocuteurs, accompagné d'une répartition fonctionnelle des tâches entre le partenaire linguistiquement fort et le partenaire linguistiquement faible ».

L'image dominante que cet exemple donne de l'alloglotte est celle d'un négociateur, non de quelqu'un qui reste silencieux ou passif. Sa maîtrise suffisante du français lui permettant d'identifier la cause du blocage conversationnel, elle demande des clarifications avec des interrogations explicites : 'comment ça ?', 'pourquoi attendre ?' en tentant de construire des hypothèses interprétatives sur le sens visé par l'énoncé de son interlocuteur. Ces demandes de clarification lui paraissent nécessaires pour la poursuite de l'échange, car les requêtes répétitives du natif l'obligent à répondre de manière satisfaisante. La demande explicite a pour but la multiplication des informations. Cette réaction d'incompréhension et d'incertitude de l'alloglotte déclenche la reformulation de la question concernée. Sous sa forme paraphrastique, la reformulation, *stratégie d'hétérofacilitation par excellence en conversation exolingue* (Alber et Py 1986 : 87), a une fonction simplificatrice, simplifier le discours pour le rendre accessible ; une fonction réparatrice, pallier les lacunes des connaissances en français, résoudre un problème de compréhension et enfin une fonction constructive, établir l'intercompréhension, le but essentiel étant de permettre au dialogue de se poursuivre.

7.3.4 Mauvaise compréhension socioculturelle

7.3.4.1 Différences de rituels communicatifs

Les divergences entre systèmes culturels (différences de valeurs, de pratiques culturelles et d'actes rituels) sont aussi à l'origine des dysfonctionnements de la communication de type interculturel.

Conversation 3 : La conversation se déroule au Lycée français de Bangkok, entre une secrétaire thaïe (T) et un Belge (B), responsable de la vie scolaire¹⁰².

1	B	sa : lut Manida . ça va/
2	T	oui je vais <u>bien</u> merci . et toi/
3	B	bien . bien merci . euh . dis-moi . est-ce que : t'as fini euh... la liste l'adresses des parents d'élèves/on=en a besoin cette après-midi . tu sais\.. il faut qu'on prépare des billets de théâtre pour lundi <u>prochain</u> . on va les envoyer demain matin . peux-tu m'en dire le nombre total/
4	T	en tout/c'est : 400 familles
5	B	ah ah : c'est moins que l'année passée\ bon . tu demandes à Toun...de me l'apporter\ Si possible . avant 10 h... comme ça=j'aurai le temps d'en parler avec le proviseur mhm : pendant la récréation
6	T	D'accord..je vais l'imprimer <u>maintenant</u>
7	B	merci ((rit))
8	T	oui\ (en souriant).
9	B	mais/ il faut dire ' <u>de rien</u> '..Dire 'oui' est <u>impoli</u>

Dans cette situation, une incompréhension a failli se produire lorsque la secrétaire thaïe, malgré son parfait bilinguisme, préserve son identité culturelle en choisissant les normes conversationnelles thaïes. En comprenant que le mot 'oui' est prononcé pour répondre à son

¹⁰² T a obtenu sa licence ès lettres en 1994. Mariée avec un Français, elle déménage à Bangkok. Elle a été embauchée au lycée en 1996 et a poursuivi en même temps ses études de maîtrise de traduction français-thaï. Séjournant depuis longtemps en Thaïlande, B parle très bien le thaï. Il ne parle que français avec la secrétaire. L'anglais est choisie lors de ses contacts avec d'autres Thaïlandais et le thaï est réservée pour des discussions avec femmes de ménage, gardiens et techniciens. Ce dialogue a également pris d'une manière discrète par T.

remerciement, le Belge peut éviter le malentendu. Cependant, il accepte mal cet rituel communicatif, étant donné qu'une telle forme verbale n'est pas conforme à ses normes interactionnelles. Même si la Thaïlandaise possède une bonne connaissance du français, elle se trouve confrontée à l'asymétrie au niveau social. Son colocuteur belge profite de l'occasion pour affirmer une position dominante ; en d'autres termes, il tente d'exercer son pouvoir sur elle. On voit qu'il considère comme un droit et peut-être même comme un devoir de corriger sa collègue thaïe en matière de politesse. Il lui enseigne les normes à suivre. Par la séquence évaluative '*dire 'oui' est impoli*', équivalent de 'ce mot est inadéquat', il considère que son interlocutrice est culturellement incompétente. Cette évaluation représente une leçon de remerciement correspondant à la caricature d'un comportement culturel : il faut répondre au remerciement par des formules rituelles adéquates telles que 'de rien, je t'en prie, il n'y a pas de quoi, avec plaisir...' L'expression 'il faut', équivalent de 'il est indispensable, il est nécessaire' a pour but d'exiger de la non-native qu'elle emploie une formule stéréotypée.

La dimension interculturelle de la mauvaise communication tient au caractère peu acceptable de la réponse au remerciement, non verbale dans la culture thaïe. Le sourire, manière non verbale d'exprimer l'acceptation du remerciement, n'est pas une condition de réussite de l'acte des 'chaînes' de mercis dans la culture du locuteur natif. Bien que la réplique 'oui' soit verbalisée, cette réalisation linguistique n'est pas considérée comme valable car elle viole le principe de politesse dans la culture du natif. Cette règle est une convention éminemment culturelle, qui explique sans doute le dysfonctionnement de la communication interculturelle.

D'après la pratique discursive thaïe, l'expression verbale 'oui', accompagnée par un léger sourire, a une valeur sémantique identique à 'de rien'. Le 'oui' peut se dire 'khrâb' ou 'khà' et est perçu comme une réponse polie, socialement acceptable. En outre, il convient de souligner que pour les Thaïlandais, un geste (léger signe de la tête, sourire, contact oculaire) suffit dans une situation de face à face autant pour remercier que pour répondre aux mercis. De tels signes gestuels constituent des indices culturels de reconnaissance de la gratitude de l'autre¹⁰³.

Cet exemple de malentendu latent permet de voir la position de pouvoir du natif par rapport à la non-native et son attitude pédagogique concernant les principes de politesse. Il la corrige pour le principe. Cette intention de remplacer 'oui' par 'de rien' du Belge ne provient pas de son ignorance de l'interférence culturelle entre la langue source et la langue cible, mais peut-être d'une interrogation sur les conventions discursives utilisées par la Thaïlandaise : cette lacune lexicale provient-elle de son refus d'adopter les normes conversationnelles françaises ou de son répertoire lexical limité ? On constate un essai de réparation conversationnelle par la proposition d'un terme plus approprié. Cette forme d'hétérocorrection (Py 1995), effectuée spontanément, même si elle a pour but d'enrichir le lexique de l'alloglotte, souligne l'infériorité de la victime d'une panne lexicale. Une telle attitude pédagogique impliquant la relation maître-élève, sans contrat didactique légitimé (De Pietro, Matthey, Py 1989), menace le partenaire faible de perdre la face. Nous rejoignons Goffman (1974) quand celui-ci postule que n'importe quelle communication est un risque pour la face. Puisqu'il n'y a pas de communication sans face, toute communication doit donc se faire assez prudemment pour respecter la face. Dans cet exemple, la conversation se déroule en français, langue maternelle du Belge ; la balance penche de son côté. L'usage du français, langue étrangère pour la Thaïlandaise, limite par contre l'indépendance de celle-ci. L'asymétrie interactionnelle affirme la compétence inégale des interactants dans les codes ainsi qu'au niveau social.

Ce que nous désirons montrer avec cette anecdote, c'est que la mauvaise communication surgit souvent à travers les frontières des systèmes discursifs, étant donné qu'il est difficile de savoir comment exprimer dans un nouveau groupe linguistique ou dans une nouvelle culture de telles différences subtiles dans les valeurs de face.

7.3.4.2 Différences d'actes rituels non verbaux

Dans le dernier cas étudié, un conflit se produit lors de diverses attributions des traits culturels. Il s'agit d'un conflit d'application des règles de salutation.

Conversation 4 : L'interaction a lieu entre un écolier péruvien (P) et sa camarade thaïe (T) à Neuchâtel¹⁰⁴.

¹⁰³ Voir chapitre 5. *sourire, merci*.

¹⁰⁴ L'enregistrement de cette interaction a été effectué pendant une récréation à l'année scolaire 1999/2000. T est une fille thaïlandaise venant en Suisse après le mariage de sa mère avec un Suisse il y a 6 ans. Elle est en dernière année de l'école de commerce. C'est pendant 10 ans que le Péruvien a vécu à Neuchâtel il vient de quitter la Suisse après la fin de ses études en 1999.

1	P	salut . ça va/
2	T	be... bien . et toi\
3	P	ça va . on se fait la bise/((rit))
4	T	no : n..euh pas de bise
5	P	mais : : pourquoi/ on se connaît bien eh..non/
6	T	ce n'est pas la question . c'est . j- je suis Thaïlandaise et toi=tu n'es pas Suisse\ ce n'est pas ma façon de .. de saluer pour : : pourquoi on doit faire comme les autres\ chez toi... on fait comment\
7	P	ouh :/quelle importance/ on est en Suisse
8	T	mhm : \ nous ne sommes pas..Suisse

Dans ce cas, l'interaction est rendue problématique par différents types d'attitude et de rituel interactionnel. C'est une donnée significative, en ce sens qu'elle dévoile l'emprise des stéréotypes. Ceux-ci se posent comme une vérité transparente et s'affirment comme universels : la bise est autorisée entre gens se connaissant bien. Même si cette représentation sociale est partagée par les participants, l'un d'entre eux refuse cette pratique gestuelle, qui n'est ni la sienne ni celle de son interlocuteur. Cela explique pourquoi la proposition exprimée par le Péruvien : *'On se fait la bise ?'* n'est pas acceptée par sa camarade. La raison invoquée par le premier (*'On se connaît bien'*) ne semble pas assez convaincante pour que la dernière accomplisse cet acte de salutation, puisqu'elle perçoit cette façon de saluer comme une forme employée entre Suisses. En premier lieu, elle fait allusion à son identité culturelle : *'Je suis Thaïlandaise'*, *'Ce n'est pas ma façon de saluer'*. Puis, elle identifie son interlocuteur par rapport aux Suisses et lui explique que lui aussi est étranger : *'Tu n'es pas Suisse'*, *'Chez toi, on fait comment ?'* Ensuite, la réplique *'Nous ne sommes pas Suisses'* à la séquence argumentative du Péruvien *'On est en Suisse'* implique l'idée de la Thaïlandaise d'après laquelle il n'est pas nécessaire de se conformer aux normes interactionnelles locales tant il est vrai que ni lui ni elle ne sont autochtones. Cela laisse entendre, nous semble-t-il, que si l'un des participants était Suisse, la Thaïlandaise pourrait se permettre d'adopter cette norme comportementale. L'essentiel du problème semble tenir dans la différence d'attitudes en culture d'origine et en culture d'accueil. En d'autres termes, les conflits d'identités sont la source de cette mauvaise interaction. Dans cette situation, nous trouvons deux types d'attitudes : l'assimilation et la résistance totale. Tandis que l'un des deux étrangers éprouve la volonté de se conduire selon les pratiques sociales du pays de séjour, l'autre ne fait aucun effort pour s'habituer à ce nouveau style. Ce dernier construit son identité culturelle en demandant *'pourquoi on doit faire comme les autres ?'* pour mettre en évidence l'altérité culturelle. Selon lui, la bise est un comportement langagier ritualisé qui fonctionne comme un marqueur identitaire. Refuser ce marqueur d'identité suisse est sa façon de nier son appartenance à la communauté et d'affirmer son identité étrangère. Pour le locuteur péruvien, la nationalité n'est d'aucune importance. En ce moment il se trouve dans un pays où la bise constitue une convention culturelle d'interaction, il lui paraît donc raisonnable de se soumettre aux normes qui y sont pratiquées. Cet exemple nous montre le travail de construction identitaire ; le choix de langage non verbal est constitutif de l'image qu'on veut donner de soi-même.

Dans cette partie du chapitre, nous avons mené une recherche dans les domaines de l'analyse du discours, de la sociolinguistique et de l'acquisition d'une langue seconde en vue de décrire comment les interlocuteurs qui ne partagent pas la même langue maternelle pourraient être particulièrement susceptibles d'une mauvaise communication. Le traitement de tous ces exemples a pour but essentiel d'illustrer les interactions caractérisées par des divergences entre les répertoires langagiers et culturels des partenaires. Nous avons mis l'accent sur deux origines du discours problématique : les faits de langue (différents systèmes linguistiques) et la façon dont la conversation est perçue (moyens socioculturels d'interprétation). Les exemples révèlent que les problèmes de compréhension mutuelle se situent autant au niveau du déchiffrement du code linguistique qu'à celui de l'interprétation des intentions des interlocuteurs. L'existence de différences entre les compétences des interlocuteurs et l'apparition d'indices de difficulté poussent en quelque sorte le natif à s'informer sur l'identité de l'alloglotte et permet si possible d'éviter certains malentendus, en déclenchant l'usage de procédés linguistiques et conversationnels adéquats.

Par ailleurs, nous avons observé l'apparition d'obstacles communicatifs – incompréhensions, malentendus – ainsi que certains procédés linguistiques destinés à pallier les difficultés provoquées par les divergences de codes initiales (appels à l'aide, offres de collaboration, etc.), mis en œuvre par les interlocuteurs pour assurer le bon déroulement de la conversation. Cette analyse conversationnelle des interactions nous permet non seulement de

mieux comprendre comment un alloglotte réagit lorsqu'il se trouve en conversation avec un natif de la langue cible ou à quelles stratégies de communication il recourt pour surmonter les difficultés et résoudre les malentendus, mais aussi de percevoir de quelle manière le natif collabore avec son partenaire pour combler les lacunes ou simplifie un système qu'il maîtrise afin d'en faciliter la compréhension à son interlocuteur. Nos exemples témoignent d'un effort de construction de la compréhension mutuelle et d'une coopération pour la réussite de la conversation. L'étude d'interactions où se manifeste le caractère exolingue éclaire le processus d'établissement de l'intercompréhension à travers l'enchaînement de paroles et l'interaction. La synchronisation interactionnelle nécessite un travail collaboratif. A partir d'un corpus de situations communicatives asymétriques, il est indéniable que les échanges se font souvent sur un mode conflictuel, qui peut prendre de nombreuses formes. Nous pouvons aussi voir des liens entre les structures conversationnelles et les relations de place (attitude pédagogique, rôle d'enseignant et d'évaluateur), ainsi que divers procédés d'ajustement – sollicitation, réparation, négociation, clarification, explication, simplification, facilitation, reformulation, auto-hétéro-correction (Alber et Py 1986, Berthoud 1986, De Pietro 1988) – que les partenaires mettent en œuvre.

En raison de l'asymétrie linguistique et culturelle des interlocuteurs, la conversation exolingue exige autant d'efforts coopératifs linguistiques qu'extralinguistiques pour assurer la construction commune de l'interaction. Notre présentation a mis en lumière les stratégies discursives fondamentales que les interlocuteurs développent spontanément pour élaborer le sens commun du message, faciliter le bon déroulement de la communication et faire circuler l'information en dépit du blocage de la compréhension.

7.4 Conclusion

Le succès de la relation interculturelle permet aux acteurs sociaux de développer une sensibilité, une compréhension et une tolérance vis-à-vis de la variété culturelle. Si les rapports interculturels échouent, par contre, les stéréotypes sont renforcés, les attitudes se rétrécissent, les incompréhensions prolifèrent.

Le stéréotype porte en lui une position idéologique. Il représente une façon de penser qui n'accepte pas de différences à l'intérieur d'un groupe ni d'exceptions à ses règles générales ou à ses principes. Les caractéristiques du groupe sont non seulement surgénéralisées pour être appliquées à chaque membre du groupe mais elles contiennent aussi certaines valeurs négatives ou positives exagérées. Ces valeurs sont employées comme arguments préliminaires afin d'établir des relations avec les membres d'un groupe donné. De cette manière, leurs comportements communicatifs sont jugés sur la base de ce phénomène cognitif.

Dans chaque interaction, on fait des hypothèses significatives sur le type de personne que l'autre est ou veut être, ainsi que sur le type de personne qu'on est dans la pensée de l'autre. L'image qu'un locuteur attribue à son interlocuteur peut aboutir à l'échec de la communication, étant donné le fait souligné par Gudykunst et Ting-Toomey que « *Inaccurate attributions or mystifications (of the nature of the other group)... will result in an increase of uncertainty. If such episodes are repeated over time, communication breakdown is the most likely result* » (cité dans Banks, Ge et Baker 1991 : 115). La mauvaise communication est ainsi conçue comme le résultat de clichés négatifs inexacts.

Il est admis que la mauvaise compréhension est particulièrement dangereuse lors de relations interculturelles : quand un tel phénomène n'est pas reconnu, il en résulte souvent que le membre d'un groupe minoritaire, en l'occurrence le non-natif, est jugé négativement par le groupe majoritaire, amenant à un stéréotype hostile et à une augmentation du sentiment d'impuissance (Cumperz cité dans Gass et Varonis 1991 : 142). Une communication négociée, de l'autre côté, offre l'espoir d'un rapprochement social et linguistique. Enormément de difficultés auxquelles les interlocuteurs doivent faire face semblent être affectées par des facteurs sociaux et situationnels, tels que tâches, statuts, connaissances du sujet, origine et sexe ; plus la difficulté est grande, plus la conversation exige une négociation. La négociation vise la communication interculturelle en général et l'apprentissage des langues en particulier : plus le non-natif a l'occasion de négocier le sens et de produire des 'outputs' compréhensibles, plus il progresse dans son apprentissage. La notion d'output compréhensible est développée par Swain (cité par Gass et Varonis, *ibid.* : 137) ; elle avance que l'output compréhensible ou l'utilisation productive de la langue joue un rôle central dans l'acquisition parce qu'il fournit aux apprenants un forum pour tester des hypothèses et pour raffiner la connaissance de la langue cible. Il est souvent possible de comprendre le sens d'un énoncé en L2 sans analyse détaillée de l'énoncé. Il est cependant impossible de participer à un discours sans imposer une certaine structure grammaticale sur la L2. Pour cette raison, l'output

force les apprenants à structurer leur deuxième langue. L'interaction dans laquelle les apprenants sont obligés de produire un output compréhensible est déclarée importante pour leur développement linguistique.

Bref, comme nous l'avons dit au début du chapitre, la communication est fondamentalement ambiguë. Puisqu'elle est centrale à toute activité humaine, le processus interprétatif fondamental de l'homme doit trouver des solutions à cette ambiguïté. Cette capacité d'interprétation consiste à pouvoir tirer une conclusion d'une information ambiguë. Notre dernier point sera de souligner que la connaissance partagée de la grammaire, qui est perçue comme essentielle pour une communication efficace et qui désigne l'objectif principal de l'enseignement des langues, ne garantit pas toujours le succès de la communication. La capacité communicative implique encore la connaissance de la 'grammaire du contexte', dont une partie touche des connaissances partagées et qui nous aident à interpréter le sens si on connaît la séquence conventionnelle des opérations, et dont l'autre partie est liée à notre capacité à créer du sens, à manipuler les séquences d'événements pour aboutir à une plus grande efficacité.

Il est nécessaire de mettre l'accent sur l'importance des connaissances contextuelles auxquelles chacun des participants a besoin de se référer afin de pouvoir interpréter non seulement le *sens littéral* mais aussi le *sens intentionnel* d'un message. La compréhension du sens complet requiert deux sortes de connaissances. Le sens littéral d'une phrase est saisi grâce à la connaissance des règles grammaticales avec lesquelles la phrase est construite alors que le sens intentionnel du locuteur dépend de la connaissance des règles avec lesquelles des contextes sont construits.

Le succès de la communication interculturelle dépend, pour cette raison, de deux facteurs : l'efficacité pragmatique et la sensibilité culturelle. Le premier élément signifie une participation active au système du discours de la personne avec qui on désire communiquer ; le second désigne la conscience à l'égard des façons dont sa propre communication pourrait être perçue. Afin de comprendre les processus interactifs dans lesquels le comportement de l'autre est en partie le produit de nos propres représentations mentales et afin de ne pas faire des interprétations externes, rien n'est meilleur qu'être sensible aussi bien à notre propre culture qu'aux modèles culturels étrangers, car nous sommes nous-mêmes partie prenante de l'interaction.

Tiré d'une interview de la présidente de la Commission fédérale des étrangers, Rosemarie Simmen¹⁰⁵, l'extrait suivant illustre notre point de réflexion :

« Qu'évoque pour vous le terme « étranger » ?

Il désigne une personne qui n'a pas de passeport suisse. Cependant, certains ne considèrent pas un Autrichien comme un étranger, alors qu'ils rangeront forcément un « porteur de foulard » dans cette catégorie. Les différences sociales entre cultures engendrent au moins autant de problèmes que les différences linguistiques. Les Suisses ne se ressemblent pas tous non plus, et que certains sont mal intégrés... Un paysan du Kosovo a peut-être davantage d'intérêts communs avec un confrère vaudois que n'en auront deux ressortissants suisses de régions et de professions éloignées. Il s'agit de trouver un terrain commun, d'apprendre à communiquer ».

Oui, apprendre à communiquer. Mais apprendre quoi et communiquer comment, avec qui, dans quelle situation, pour quel objectif ? Nos réponses se trouvent dans les pages qui suivent.



¹⁰⁵ « La Suisse est un pays d'immigration », Coopération n°27 – 5 juillet 2000, 70-71.

Conclusion

La formation didactique et pédagogique à orientation interculturelle

L'internationalisation de l'économie suscite des rencontres entre des cultures nationales, professionnelles à différents niveaux de l'entreprise. L'évolution de la culture d'entreprise vise tout d'abord à augmenter la productivité par l'amélioration de la communication. Effectivement, la communication organisationnelle est vitale pour un management efficace. L'activité communicative, qui a des liens complexes avec toutes les fonctions organisationnelles, est un secteur où il est possible que plus d'un principe de base de management soit en usage. Cette base sert à structurer des normes communicatives qui sont partagées par tous les membres de l'organisation, de même ou de différentes origine(s). Ils s'en servent comme outils pour établir ou maintenir des rapports internes dans leur organisation. Pour cette raison, la communication professionnelle est un aspect central de la vie active.

Dans une organisation de statut multinational, deux aspects de la communication sont étroitement liés : l'un désigne le réseau organisationnel qui fait circuler des messages officiels et collectifs partout sur le lieu de travail, l'autre concerne les interactions individuelles ou interpersonnelles se passant à l'intérieur du réseau principal. Ces deux aspects sont distincts dans la mesure où la communication organisationnelle est largement formelle et destinée à atteindre des objectifs spécifiques, tandis que la communication quotidienne est essentiellement informelle et spontanée.

Le rôle joué par la compétence communicative est donc prépondérant. L'aptitude à diriger ou à s'adapter à diverses situations de communication est essentielle ; de même, la capacité à nouer des relations avec des gens qui ne partagent pas forcément notre culture devient cruciale pour l'acquisition d'un pouvoir personnel et professionnel. Dans l'univers professionnel, les jugements de nos qualifications, ainsi que d'autres évaluations sociales sont fondés sur nos compétences verbales et logiques à fournir une bonne présentation de soi ; pour arriver à nos fins et atteindre nos buts, nous comptons sur nos compétences en matière d'interaction et de persuasion.

Ce travail de thèse mené dans le contexte thaïlandais a montré les problèmes auxquels se heurte la mise en œuvre didactique de l'approche communicative d'inspiration européenne¹⁰⁶. Les deux systèmes de valeurs (occidentale et asiatique) opposés¹⁰⁷, des stratégies argumentatives différentes¹⁰⁸ ainsi que des comportements pédagogiques contrastés¹⁰⁹ constituent les difficultés d'apprentissage et de communication.

Le but éducatif visé dans une société individualiste est d'apprendre à gérer de nouvelles situations inconnues et imprévues. L'objectif de l'apprentissage consiste moins à savoir comment 'faire' qu'à savoir comment 'apprendre' ou comment 'inventer des solutions'. L'hypothèse est que l'apprentissage ne finit jamais. De ce fait, le processus scolaire est centré sur les apprenants, sur leur initiative. Ces derniers sont censés trouver leur propre chemin intellectuel. Ils sont invités à faire des interventions en classe ; ils sont supposés poser des questions lorsqu'ils ne comprennent pas quelque chose. Ils peuvent exprimer des désaccords et des critiques face aux enseignants. Le système éducatif est basé sur le besoin de développer l'autonomie des élèves. Ainsi leur dépendance par rapport aux enseignants baisse au fur et à mesure qu'ils poursuivent leurs études supérieures.

Vivant dans une société collectiviste, les élèves thaïlandais conçoivent mal la perspective individualiste. Ils apprennent à participer à la société par 'comment' faire et pas par

¹⁰⁶ Nous pouvons soulever le problème du rapport entre la théorie et la pratique, entre les instructions ministérielles et leur mise en application, donc au niveau de l'adéquation des stratégies pédagogiques aux objectifs d'apprentissage. Il existe un décalage considérable entre le comportement visé par un objectif donné et les habitudes pédagogiques en classe. Malgré la mise en œuvre de l'approche communicative dont la pratique du français oral est le premier objectif, les échanges en classe de français se déroulent la plupart du temps en Thai. En dehors de cette activité pédagogique peu favorable au développement de l'aptitude à la communication en langue étrangère, le contenu du manuel s'oriente plutôt vers l'entraînement de l'usage grammatical que vers l'emploi de la langue à des fins de communication. En pratique, l'épreuve écrite, qu'exige l'examen d'entrée à l'université, n'encourage pas les élèves à entraîner le français oral. Leur passivité en classe relève d'une part de leur manque d'habitude à s'exprimer librement et de leur manque d'esprit de créativité et d'autonomie pour enrichir les échanges verbaux, d'autre part du fait qu'ils ne sont pas suffisamment encouragés à improviser des dialogues pendant les cours, l'enseignement étant centré sur le maître.

¹⁰⁷ Par exemple, entre la conception individualiste de la personne et la personne conçue en termes de 'nous'.

¹⁰⁸ Prenons un exemple dans Scollon et Wong Scollon (1995), concernant deux modèles de discours : inductif (topic-delayed) et déductif (topic-first).

¹⁰⁹ On peut citer comme illustration des concepts prédominants dans la société occidentale tels que la polyphonie discursive en classe de langue et l'acquisition d'automatismes par l'apprenant qui ne sont pas partagés dans les cultures orientales où le savoir reste apporté par la voix unique du professeur.

'pourquoi' faire. L'attitude silencieuse de la classe, attribuée au manque d'intérêt d'après les fausses interprétations occidentales, est en fait une manifestation du respect envers l'enseignant, inculqué par le contexte social où la transmission du savoir, centrée sur le maître considéré comme le détenteur à la fois du savoir et de l'autorité, s'effectue selon des stratégies cognitives fondées sur l'observation et l'imitation. Ce mode d'accès à la connaissance explique en partie les difficultés d'adaptation des apprenants thaïs aux méthodes communicatives¹¹⁰. A part cela, le mode de discussion hiérarchique constitue un handicap pratique lorsque le Thaïlandais est confronté à l'enseignement d'une langue occidentale mené selon des critères totalement opposés. Habitué à vivre en communauté, à tout partager dans son groupe où chacun connaît déjà sa position sociale, le Thaïlandais n'apprécie pas la compétition individuelle, règle d'or dans de nombreux systèmes éducatifs. Le respect de soi individuel qui vient avec la maîtrise d'un sujet apparaît moins important que l'acceptation sociale qui accompagne le diplôme. Le diplôme, du point de vue de la société thaïe, est un honneur pour le détenteur, soit un passeport qui ouvre à une promotion professionnelle ou favorise un statut social supérieur.

Si nous acceptons que « la L1 constitue un des moyens possibles pour mener à bien une tâche communicative définie en L2 » et qu'« elle pourra contribuer à l'identification d'un problème, à sa réalisation et/ou à la conceptualisation de savoirs linguistiques » (Gajo, in Gajo et Mondada 2000 : 181), les deux perspectives pédagogiques opposées devraient, pensons-nous, ouvrir un large champ à la réflexion des pédagogues thaïlandais. Lorsqu'on assigne comme objectif à l'enseignement du français le développement de la compétence de communication des apprenants thaïs, et que l'on adopte des méthodologies 'importées', élaborées dans un système de valeurs qui reste malgré tout en décalage avec la spécificité socioculturelle du public touché, il s'avère important d'intégrer dans la réflexion l'étude des principes régissant la communication dans l'univers 'natal' en tenant compte des règles conversationnelles acquises dès le plus jeune âge¹¹¹. On peut ainsi se demander si on apprend une langue uniquement pour être capable de communiquer avec des natifs ou dans une perspective plus large, et si la finalité de l'apprentissage du français en Thaïlande est de communiquer couramment en français alors que cette langue n'y est pas un outil de communication courant. Ne serait-il pas plus opportun d'apprendre à construire une capacité de réflexion en langue seconde qui participe au développement psychologique et cognitif de l'élève ?

Nous rejoignons ici le point de vue de Dabène (1994 : 15) lorsque celle-ci constate que « rien ne prouve que cette construction (la construction de la personnalité) ne puisse s'opérer qu'à l'intérieur d'un seul système linguistique, à l'exclusion des autres. Bien au contraire, pour une portion importante de l'humanité, cette fonction langagière met en jeu des éléments empruntés à des systèmes linguistiques différents amenés à entrer en synergie ». Py a également partagé cette réflexion. Selon lui, « la première langue n'est qu'une des réalisations possibles de la faculté de langage, et qu'il y a place pour d'autres réalisations » (in Gajo et Mondada 2000 : 9). Basée sur ces perspectives, notre proposition pédagogique consiste à ne pas apprendre uniquement aux élèves à communiquer dans de nouvelles langues mais à leur apprendre aussi et surtout à construire une compétence communicationnelle et interactionnelle à travers l'ensemble de ces langues et par leur combinaison. Chacune d'elles ne doit pas être seulement un système spécifique codifié de communication ou un objet d'enseignement, mais constituer également une ressource de moyens expressifs d'un sujet, ainsi qu'un outil de transmissions d'autres savoirs qu'elle-même.

Ainsi la construction d'une compétence langagière ne se limite pas à la langue maternelle mais s'effectue aussi dans d'autres systèmes linguistiques. Il s'agit de continuités et de complémentarités entre les pratiques langagières. Comme le remarque Vasseur (1992 : 177), ce qui se produit dans l'apprentissage d'une langue étrangère, « c'est moins l'acquisition unilingue en L2 que la mise en place d'une compétence nouvelle de type composé faisant appel à la L1 et à la L2, c'est-à-dire une compétence bilingue ». De même, vivre une culture étrangère demande une compétence biculturelle comportant la C1 et la C2¹¹². La découverte de la langue et de la culture étrangère évolue en parallèle avec une compréhension plus approfondie du fonctionnement de la langue et de la culture maternelles. C'est en assimilant les valeurs culturelles exprimées par chaque langue

¹¹⁰ Dans l'approche communicative, l'apprenant est en grande partie responsable de son apprentissage. Toutes les initiatives de sa part sont bienvenues. L'élève est considéré comme un communicant. Etant partenaire de l'enseignant, il participe à la négociation du sens ou du message communiqué. Ce rôle n'est pas assumé par l'apprenant thaï. Dans la salle de classe, l'interaction entre lui et son maître se déroule suivant les directives de ce dernier, vu comme le personnage dominant dont le rôle est directif et autoritaire.

¹¹¹ D'après Venier (1993 : 80), « quand le jeune enfant, l'adolescent commence à se familiariser avec une autre langue et un autre univers de culture, il porte en lui une sorte de moule communicationnel à partir duquel il va apprendre cette autre langue ».

¹¹² C1 = première culture. C2 = seconde culture.

que le bilingue qui est aussi biculturel est capable d'échanger entre deux ensembles de valeurs. De même, il est douteux que l'on puisse être biculturel sans être aussi bilingue, car beaucoup de subtilités d'une culture échappent à celui qui ne connaît pas la langue.

La reconnaissance du bilinguisme et du biculturalisme comme une ressource et un moyen nous amène à une réflexion pédagogique importante, c'est-à-dire la prise de conscience de la construction du trilinguisme dans un pays monolingue comme la Thaïlande, où les habiletés linguistiques 'trilingues' (thaï+anglais+français) sont considérées comme nécessaires non seulement pour travailler dans les entreprises françaises où le français n'est pas une langue de travail dominante et où les francophones tendent à utiliser d'autres langues que leur langue maternelle, mais également pour communiquer à l'ère de la mondialisation où l'anglais ne sera pas à même de satisfaire les besoins de communication d'une société complexe, s'appuyant sur des valeurs liées à des cultures différentes. C'est la raison pour laquelle il faut s'opposer à l'anglais comme seule langue étrangère à apprendre, prôner plutôt une éducation plurilingue et introduire un programme pluriculturel dynamique.

Le point fondamental est le suivant : il faut faire un effort pour construire un trilingue selon une perspective multilingue et non selon un point de vue hérité d'une conception unilingue de la maîtrise d'une langue ni selon un point de vue lié à une vision traditionnelle d'un bilinguisme parfait (Gajo et Oesch-Serra 1999, Gajo et Mondada 2000). La mise en place d'un programme de formation bilingue anglais-français est probablement non seulement susceptible d'assurer aux Thaïlandais un avenir professionnel plus prometteur, mais aussi une sécurité linguistique, en ce sens que le recours au thaï ou le passage du français à l'anglais ou vice versa permet au trilingue aussi bien d'écarter un obstacle langagier que de mieux l'affronter. Si garder les langues séparées ne peut que freiner toute utilisation raisonnée des langues, interagir en plusieurs peut plus ou moins assurer la poursuite d'une activité verbale en cas de difficulté¹¹³. C'est ainsi que nous désignons un profil de capacités trilingues. Avec un répertoire linguistique complexe articulant la connaissances de trois langues qui entrent en contact et en combinaison, la capacité d'interagir avec les francophones parlant anglais ne doit plus se limiter à l'usage d'une seule langue sans mélange mais s'élargit à l'emploi conjoint de ces langues. Cette pratique, résultant de la richesse des expériences langagières des plurilingues, peut devenir pour eux un atout scolaire, social et professionnel.

Pour ces raisons, il faut concevoir le passage d'un modèle monolingue du trilinguisme à un modèle multilingue comme un processus actif de construction des connaissances et des compétences en trois langues. L'école doit justement amener les élèves à apprendre les langues en tant qu'outils langagiers servant à combler les lacunes rencontrées dans une langue par une autre¹¹⁴ plutôt qu'à maîtriser chacune d'elles de manière parfaite, ce qui n'est qu'un idéal irréalisable. L'accent doit être mis plutôt sur le développement d'une compétence bilingue et exolingue. Tandis que la compétence bilingue consiste à savoir utiliser l'une ou l'autre langue selon la situation et à gérer cette coexistence, la compétence exolingue consiste à gérer les lacunes linguistiques dans une situation de communication donnée (Py 1993 : 34-35). Ainsi, la complémentarité de plusieurs langues peut être perçue comme une stratégie de réparation ou de substitution. De ce point de vue, il ne reste à l'école que de prendre en considération cette pratique bilingue qui se produit fréquemment dans les interactions exolingues, afin de préparer les futurs usagers à mieux vivre avec deux ou plusieurs langues au quotidien.

Ce qu'il faudra faire, c'est encourager les élèves à affronter la complexité avec les moyens qu'ils ont. Ne conviendrait-il pas « d'exercer les élèves à sur-exploiter leurs connaissances linguistiques plutôt qu'à les étendre le plus loin possible » ? (Py 1993 : 36). Cela implique de savoir employer les outils linguistiques dont ils disposent au-delà des normes puristes et standard qu'on attend d'eux. L'éducation linguistique doit non seulement développer les habiletés linguistiques de base pour produire des énoncés corrects, c'est-à-dire conformes aux normes linguistiques, mais aussi mener à la compréhension et à l'appréciation de la culture afin de produire des énoncés adéquats, autrement dit en accord avec les attentes des participants, lesquelles sont fortement marquées par des traits culturels.

S'exprimer dans la langue de l'autre veut dire apprendre à tenir compte du cadre de référence de quelqu'un d'autre, à gérer les différences et à réduire les écarts pour établir une

¹¹³ Notons que l'alternance des langues dans une même interaction, qui est en fait un savoir-faire caractéristique des personnes multilingues, n'est pas toujours possible, surtout dans la communication entre bilingue et monolingue. La compétence linguistique du monolingue ne permet que l'usage d'une seule langue, partagée par les deux locuteurs. (voir Grosjean 1982).

¹¹⁴ L'idée de Py (1995b : XXXIV) est que la négociation et la renégociation constante des règles du jeu permettent l'usage de plusieurs langues et le remplacement d'une langue par une autre.

compréhension interculturelle et interpersonnelle. L'apprentissage d'une langue seconde impliquant la restructuration de l'identité initiale suppose toujours l'apprentissage d'une seconde culture, c'est-à-dire l'acquisition des 'outils culturels' nécessaires pour interpréter des événements étrangers. La vie professionnelle dans un milieu bi- ou multiculturel réunissant des acteurs qui non seulement parlent des langues différentes, mais se réfèrent également à des systèmes de valeurs différents, demande aussi, quant à elle, une étape d'adaptation au contexte. Dans ce but, aucun individu n'est supposé ignorer les règles sociales et les codes culturels dans lesquels il vit. L'acculturation ou processus d'adaptation à la culture autre, s'agissant d'une réorientation des pensées et des sentiments, exige le développement de stratégies d'analyse et d'ajustement du code implicite qui régit les attentes et conditionne les rapports sociaux. A travers l'emploi de la langue de l'autre, on se plonge dans un processus d'acculturation enrichissant. L'usage des conduites langagières étrangères permettra non seulement d'aller au-delà des différences, mais aussi de trouver les ressemblances – en s'attaquant aux sources du préjugé et de la méconnaissance, fondement des attitudes d'ethnocentrisme, de sociocentrisme et d'égo-centrisme.

Il apparaît inévitable pour tout apprenant d'être confronté, à un moment ou un autre de son parcours académique ou professionnel, à un autre système culturel. Il semble que tous ne trouvent pas complètement positive l'expérience interculturelle vécue pendant les processus complexes d'acculturation. Chez certains, les contacts variés avec des cultures différentes peuvent créer des frustrations, des malaises dus au manque d'efficacité en situation réelle dont ils décèlent parfois difficilement la source. Ainsi, l'apprentissage d'une seconde culture peut devenir une expérience négative ou décourageante. Bateson (1972 : 211) a défini l'expérience d'un apprentissage interculturel comme *« a set of situations or circumstances involving intercultural communication in which the individual, as a result of the experiences, becomes aware of his own growth, learning and change. As a result of the culture shock process, the individual has gained new perspective on himself, and has come to understand his own identity in terms significant to himself. The cross-cultural learning experience, additionally, takes place when the individual encounters a different culture and as a result (a) examines the degree to which he is influenced by his own culture, and (b) understands the culturally derived values, attitudes and outlooks of the people »*.

Pour transformer des attitudes négatives en attitudes neutres ou positives, la prise de conscience doit s'accompagner d'un éveil culturel, c'est-à-dire d'une sensibilisation affective aux rapports entre deux cultures. La classe de langue doit être un endroit d'analyse de sa propre identité culturelle et du rôle de la langue dans l'élaboration des identités culturelles plurielles. Ces démarches nous font entrer dans le domaine de l'interculturel.

Comment donc concevoir une pédagogie de l'interculturel ? Selon Mattison (1993 : 55), la formation à l'interculturel est *« une sensibilisation aux différents aspects des problèmes de communication entre personnes de cultures différentes, permettant de mieux comprendre les interactions entre les mots et leurs sens, la langue et la situation »*. Il existe certaines propositions pédagogiques normatives¹¹⁵ visant à faire atteindre les objectifs déterminés : la communication interculturelle, dans laquelle il est suffisant d'atteindre la compréhension et l'acceptation ; l'approbation n'est pas essentielle (Merrill Valdes 1986 : 50). Ce qui compte n'est pas la capacité d'unifier des points de vue divers, mais la tolérance de la différence : une acceptation du droit de l'un et de l'autre d'entretenir des opinions différentes et des idées divergentes. L'interculturel doit insister sur la diversité et la multiplicité comme moyen d'atteindre un consensus et une compatibilité. La compréhension interculturelle est une reconnaissance des façons dont deux cultures se ressemblent ou diffèrent l'une de l'autre.

La finalité de l'approche interculturelle est donc claire : assurer la réussite du public d'apprenants dans les interactions entre individus de cultures différentes. L'école est chargée d'ouvrir l'apprenant au monde extérieur, à d'autres modes de vie que le sien, de l'instruire à

¹¹⁵ Hofstede (1991) postule que la communication interculturelle peut être enseignée. Il propose deux types de cours : l'un plus traditionnel met l'accent sur la connaissance spécifique de l'autre culture, et est parfois appelé 'expatriate briefing'. Il s'agit d'informations sur le nouveau pays, sa géographie, son histoire, ses coutumes, la façon de vivre. Ce type de cours ne fournit pas beaucoup d'introspection dans la culture maternelle. L'autre type de cours de communication interculturelle porte sur la sensibilisation et la connaissance générale des différences culturelles. La formation met l'accent sur le propre logiciel mental d'un individu et sur les points où il diffère des autres. Ce type de cours ne traite pas beaucoup de comment vivre dans l'autre culture, mais il s'occupe plutôt de la façon de travailler.

Kilani-Schoch (1997) insiste sur la nécessité d'ouvrir des cours de communication interculturelle qui soient de véritables cours de linguistique ou sociolinguistique appliquée, des cours qui dispensent des connaissances conceptuelles sur le fonctionnement des interactions et sur les dimensions de la variation.

Gohard-Radenkovic (1999 : 230) souligne l'importance de la mise en place d'une méthodologie de la communication interculturelle : *« Tous nos efforts devraient se concentrer dans les prochaines années sur la constitution d'une didactique de l'interculturel en vue d'apprendre à anticiper les scénarios communicationnels, à repérer les malentendus pour mieux les gérer »*.

quitter son ignorance, à se libérer de ses préjugés, à prendre de la distance par rapport à son propre vécu culturel en vue de mieux s'approcher d'autres mondes. Ainsi, c'est à l'aide de mesures éducationnelles appropriées que l'apprenant parviendra à s'enrichir, à se construire, grâce à des connaissances multiples et complexes en langues et en cultures, en fonction de ses besoins – qui peuvent varier au cours de sa vie. L'étude d'une langue étrangère renvoie nécessairement à une réflexion sur la connaissance de sa propre langue, opération qui a une valeur intellectuelle en soi, ainsi qu'à la construction d'une réflexion distanciée sur soi et d'un savoir objectivé sur le monde environnant, condition nécessaire à l'interprétation d'une partie de la complexité de la communication interculturelle, qui est aussi intersubjective.

Le fait de lui faire acquérir des savoir-faire d'expression et de communication nécessaires à l'interaction avec ses futurs interlocuteurs et à la découverte de son futur milieu, ainsi que de lui fournir un minimum d'informations et de références sociales, culturelles, quotidiennes ou professionnelles, vise la construction de stratégies de compréhension et d'adaptation à un nouvel environnement. Il s'agit de clés de base pour l'interprétation des pratiques sous-jacentes (inconsciemment (re)produites par les natifs). Nous ne voulons pas dire que les clés fabriquées dans le cadre scolaire sont un ensemble d'outils polyvalents que l'on peut utiliser pour toutes les opérations. Elles sont censées permettre au moins d'anticiper les conflits potentiels dans les situations de communication interculturelle, au mieux de réparer les pannes de la communication avec des moyens adéquats ou, dans l'idéal, d'éviter les malentendus ou les interprétations hâtives, erronées, provoquées par l'incapacité à observer les différences culturelles ou à décrypter ce qui fait la spécificité culturelle d'une société étrangère.

En ce sens, la finalité du cours de langues étrangères ne devrait pas seulement être de perfectionner la pratique de la langue mais de multiplier les compétences langagières, de construire un bagage culturel, de transmettre les moyens d'envisager un grand nombre d'hypothèses interprétatives, d'analyser et d'inférer en situation d'échange, sans oublier de remplir le bagage professionnel (formation, qualifications, mobilité, compétitivité). Tout cela nécessite une aptitude auto-évaluative, des stratégies d'auto-observation et d'autocorrection, techniques que l'apprenant pourra continuer à élaborer par lui-même, en fonction de ses besoins et par ses propres moyens.

Nous aimerions insister sur l'importance d'apprendre aux élèves à penser, à comparer, à argumenter et finalement à développer leurs capacités tant d'*auto-apprentissage* que d'*auto-hétéro-évaluation*, notamment dans le milieu éducatif thaï, où « *une évaluation est de type externe, c'est-à-dire que l'enseigné passait des examens qui auraient lieu à des dates fixées par l'institution (quelquefois par l'enseignant lui-même). (...) L'objectif de l'évaluation était de connaître le niveau de connaissances des étudiants ou de mesurer leurs compétences linguistiques et l'efficacité de la méthode. L'auto-évaluation n'est guère pratiquée, car le système de notes et des unités de valeur est encore indispensable pour savoir si les apprenants sont aptes à obtenir le diplôme* » (Chotibut 1983 : 84-85). Ce type d'évaluation consiste en fait à permettre aux enseignés, en dehors des critères scolaires d'évaluation à la charge de l'enseignant, de s'auto-évaluer, de devenir maîtres de leur formation en tenant compte de leur maladresse linguistique ou de leur méconnaissance des notions et, si possible, de négocier avec leur enseignant de sorte à trouver ensemble des moyens pour combler de telles lacunes. Dans cet esprit, l'enseignant est chargé de mettre à la disposition de ses élèves les outils d'une évaluation qui n'est pas limitée à une évaluation intra-institutionnelle mais s'étend à une évaluation extra-institutionnelle.

Plus précisément, l'école devrait préparer l'apprenant à la vie non seulement scolaire mais aussi extrascolaire. L'apprentissage ne se termine pas au moment où le diplôme est remis ; le rôle de l'école est donc de permettre à l'apprenant d'acquérir, grâce à des maîtres et à des connaissances, son autonomie d'homme, au fil d'une longue relation d'apprentissage. En fait, la rupture entre les connaissances scolaires et les attentes extrascolaires semble inévitable. Ce qui est enseigné en classe ne couvre jamais suffisamment tout ce qui se passe hors classe. La formation initiale dans le contexte scolaire a pour but primordial de permettre aux élèves de maintenir, de développer leurs compétences, de comprendre leurs propres besoins, tout en les préparant à la vie professionnelle. En ce sens, la qualité de leur formation ne devrait pas se mesurer uniquement en termes d'accumulation de connaissances, mais s'efforcer de prendre en compte le mode de transmission et d'acquisition des connaissances. Le rôle central des instituts éducatifs consiste donc à sensibiliser à la nécessité et à la faisabilité de la formation continue. A ce propos, l'enseignant est chargé de préparer les élèves à l'apprentissage autodirigé pendant ou après leur scolarité, ainsi que de les assister, conseiller et guider dans l'autostructuration de leurs

connaissances. Suivant le principe d'apprendre à apprendre¹¹⁶, l'acte didactique consiste à créer les conditions favorables au développement de capacités d'autonomie chez l'apprenant. Comme le dit Berthoud (in Berthoud et Py 1993 : 76), « on tend à développer sa capacité à devenir un quêteur inlassable plutôt qu'un consommateur passif ». L'objectif d'une pédagogie active est d'orienter l'enseignement vers la participation active et effective, d'amener progressivement les élèves à assumer leurs pleines responsabilités dans leur formation intellectuelle, en d'autres termes à plus d'autonomie dans leur travail ; l'autonomie, c'est la capacité de se construire, de se débrouiller et de décider seul de ce qu'on doit et veut faire, c'est aussi la capacité de prendre en charge et de gérer son propre parcours d'apprentissage et de carrière.

Une bonne acquisition des connaissances de base nécessaires va aider les apprenants, bien entendu, à mieux faire face aux situations quotidiennes, et notamment le fait d'être autonomes leur permettra de gérer les problématiques eux-mêmes. A la sortie de l'école, il convient que les futurs professionnels atteignent le but ultime de l'apprentissage qu'est la capacité d'autoformation. Il s'avère important qu'ils développent leurs potentialités d'auto-apprentissage, d'autodirection et d'auto-évaluation. La formation autodirigée se donne trois objectifs prioritaires, afin de développer chez les apprenants :

- une culture langagière, soit l'ensemble des représentations dans le domaine de la compétence langagière, que nous appelons représentations socioculturelles de la langue et de la culture cible ;
- une culture d'apprentissage, soit l'ensemble des représentations dans le domaine de l'apprentissage et de l'acquisition d'une langue que nous désignons par 'pratiques d'apprentissage' ;
- une compétence méthodologique, soit l'ensemble des capacités opératoires d'organisation d'un apprentissage que l'on pourrait rapprocher du concept de 'compétence stratégique' (Holec 1996 cité dans Gohard-Radenkovic 1999 : 214).

Des parcours mixtes, combinant apprentissage hétérodirigé et apprentissage autodirigé, sont donc à concevoir au sein des programmes. Au centre de cette combinaison dite co-apprentissage, se trouve un travail d'équipe de deux personnes : l'une enseignant, du fait qu'elle possède une compétence, une maîtrise et l'autre, apprenant, bénéficiant de cette compétence. En rompant le rapport normal qu'il a avec ses élèves et en créant de nouveaux rôles à assumer à part sa triple fonction de fournisseur d'informations, distributeur de la parole et évaluateur (Dabène 1984), l'enseignant en tant que modèle stratégique d'apprentissage peut leur montrer comment ils peuvent acquérir des connaissances en l'absence de son fort guidage argumentatif et comment l'adulte aussi est en position de construire de nouveaux savoirs. Cette situation de co-apprentissage, de co-construction ou de co-(re)structuration des connaissances ne consiste pas à réduire le pouvoir du maître ou à dévaloriser son modèle encyclopédique ; elle devrait plutôt stimuler la dynamique de classe avec la participation de tous les acteurs. Dans ce climat, les élèves thaïs auront l'occasion de formuler des arguments, de partager les points de vue de leur enseignant et de réagir spontanément au raisonnement de leurs camarades, compétences encore faibles chez les individus thaïs.

Au-delà de la construction d'une compétence discursive pour argumenter, une autre finalité de l'école devrait être de multiplier les compétences intellectuelles et mentales pour que les diplômés se sentent prêts à faire le lien entre le monde de la théorie et celui de la pratique selon leurs besoins socioprofessionnels. Les indices culturels fournis par l'école peuvent aider les futurs professionnels à entrer dans un nouvel environnement et à reconnaître quelles valeurs et quels modèles de comportement de la nouvelle culture ils doivent le mieux connaître (par exemple, comment exprime-t-on le respect, par quels signes linguistiques ?). Leurs connaissances devraient être acquises en tant que savoirs procéduraux ou stratégies heuristiques qui leur permettent de concrétiser ce passage, servant d'une part à combler des lacunes au niveau de la structuration personnelle (créativité, sens critique, initiative, raisonnement...), et de l'autre à susciter l'envie d'apprendre à se connaître et à comprendre les autres. Comprendre, c'est apprendre le jeu subtil des actions et le réseau complexe des situations de l'individu. De ce point de vue, le but de l'école consiste à aider les futurs candidats aux contacts internationaux à construire progressivement une compétence culturelle suffisante pour s'approprier la culture autre mais aussi pour porter un regard attentif sur leur propre culture – ne serait-ce pas la meilleure définition de la *compétence interculturelle* ?

¹¹⁶ 'Apprendre à apprendre' insiste sur le développement des facultés des élèves à s'engager dans l'inconnu d'une manière indépendante. Ce principe est étroitement lié à la capacité à apprendre (savoir-apprendre) : être capable d'acquérir des connaissances et de comprendre de façon autonome.

L'habileté interculturelle consiste à savoir se mettre à la place de l'autre, à se familiariser avec les us et coutumes, avec les valeurs et les croyances d'autrui en tenant compte que les valeurs de référence sur lesquelles sont évalués les comportements sociaux ou langagiers ne sont pas les mêmes. La connaissance d'autres perceptions culturelles et la compréhension des différents schémas d'interprétation possibles permettent au communicant de transmettre adéquatement le message désiré, de lire correctement le contexte concerné et d'argumenter logiquement en s'appuyant sur la même base de données référentielles et conceptuelles.

En ce sens, la formation à l'interculturel n'a pas l'ambition de créer des surhommes universalisables, véritables convertisseurs multiculturels. Elle vise simplement à créer des *communicants interculturels*, capables d'analyser des modes d'interaction, d'observer les différences aussi bien visibles qu'invisibles, d'émettre des hypothèses d'interprétation afin de décoder la spécificité culturelle et de surmonter les barrières culturelles en vue de *bien* communiquer. Notons que 'bien' dans notre sens veut dire plutôt 'adéquatement' que 'correctement'. Sur le plan linguistico-communicationnel, on n'attend d'aucun locuteur alloglotte qu'il passe pour un natif. Il y a une manière alloglotte de parler une langue, dont les traits principaux sont d'une part de rendre possible la compréhension réciproque, d'autre part de rendre manifeste la compétence de l'alloglotte (interlangue). La manifestation de sa manière exogène de s'exprimer peut éviter certains malentendus dans la mesure où le non-natif fait comprendre à son interlocuteur natif qu'il existe une asymétrie linguistique et des conventions communicatives non partagées. Sur le plan socioculturel, aucun étranger n'est censé non plus se comporter comme un autochtone. Il peut avoir ses propres comportements et ses valeurs particulières. Dans cette optique, l'alloglotte n'a pas besoin d'imiter les conduites autres, mais plutôt de tenir compte de leurs particularités et de rendre intelligibles, interprétables les siennes, d'une part en vue d'une compréhension mutuelle, d'autre part pour éviter les chocs de cultures. Entrant en contact avec un alloglotte, l'autochtone utilisera un modèle culturel particulier qui sert de pivot entre la façon dont il se conduirait dans les mêmes circonstances avec un autre autochtone, et l'attitude de l'alloglotte (interculture).

Venons-en maintenant à l'aptitude à s'auto-analyser pour réussir à passer le cap du choc et à accéder à la tolérance et à l'empathie. Désireux de respecter autrui, le sujet interculturel a besoin d'admettre que l'autre a une manière de penser et d'agir différente de celle qu'il adopte lui-même. Il lui faut affronter le stéréotype, notion que Doraï (1991 : 16) par exemple considère comme étant liée à un processus de catégorisation. Nous voulons mettre en évidence le fait qu'il est déraisonnable d'éviter de classer autrui, puisque la catégorisation d'autrui constitue un élément cognitif nécessaire à la mise en œuvre de stratégies interprétatives. Il est préférable d'apprendre une langue en tant qu'outil, dont on se sert pour donner du sens à des événements, pour adapter la structuration de l'environnement à ses expériences quotidiennes, pour restructurer les images qu'on a dans la tête et pour modifier la catégorisation des gens, car « *le point important n'est plus ce que les apprenants savent sur le système linguistique, mais ce qu'ils peuvent faire avec ce langage sur le monde réel* » (Maley 1984 : 58). L'utilisation de la langue a ainsi pour but de permettre au sujet non seulement de fréquenter des gens mais de découvrir leur identité. A partir de ce constat, rien n'est meilleur que de former l'apprenant de manière à ce qu'il soit apte à établir des échanges avec des personnes qui sont nées et socialisées dans des bassins linguistiques et culturels différents, à ce qu'il considère les 'stéréotypes en contact' non comme un conflit de races mais comme une découverte culturelle enrichissante. L'ouverture sur d'autres ethnies favorise la gestion des différences identitaires et constitue une arme dans la lutte contre l'ethnocentrisme.

Une telle perspective requiert des enseignants formés, dont les compétences ne relèvent pas seulement de connaissances en langues et cultures, selon Orton (1993 : 130) :

« Thus teachers need to have fluent, modern 'sayable' language which they can transform flexibly from one skill form to another. As well teachers need to be able to present the people and society of the target language as interesting and accessible human beings, with belief systems and values concretely manifested in structures, relationships and behaviour which make a logical 'design for living', given also a certain history and geography. Most of all, teachers need to be aware how language expresses and helps maintain this design for living. Finally, to permit credibility as a teacher of the subject, they need a certain level of expertise themselves in intercultural communication with native speakers of their target language ».

Dans le cadre des formations professionnelles à l'interculturel, la finalité est ciblée : acquérir les stratégies nécessaires pour anticiper, identifier les conflits potentiels et si possible les gérer. Savoir expliquer des comportements et des croyances conflictuels et pouvoir résoudre les

conflits ou négocier une acceptation de conflits irrésolus constituent également des objectifs primordiaux.

Commencer par l'exercice d'un nouveau regard sur sa propre culture et sur soi-même. Il est dangereux d'envoyer des personnes à l'étranger si elles n'ont pas acquis une distance vis-à-vis de leurs propres coutumes, car elles ne pourront pas analyser le rapport entre une nouvelle culture et la leur. Il paraît vital pour les nouveaux venus qu'ils se rendent compte de la richesse du local et de la richesse des échanges entre personnes de culture différente. Il convient que les expatriés tirent profit de leur expérience des contacts internationaux, du travail multiculturel, de la façon dont les cultures résolvent différents problèmes pour faciliter l'adhésion au partenariat. La pratique des langues étrangères afin de diminuer les problèmes de communication constitue un autre profil idéal d'un expatrié. Si on n'a jamais appris une langue étrangère – qui implique l'apprentissage d'une nouvelle façon de penser – il sera difficile pour soi de comprendre réellement son partenaire même s'il parle presque parfaitement une langue. Enfin, d'être averti des différences culturelles et des conséquences qu'elles pourront produire dans le contact de cultures lui semble une nécessité parmi d'autres pour ne pas déstabiliser autrui ou ne pas être déstabilisé soi-même. C'est ce qui constitue l'enjeu du management et de la communication professionnelle interculturels.

Avec l'ouverture d'esprit, on peut regarder les différences comme une complémentarité de systèmes qui peut garantir le bon fonctionnement de la coopération, à condition que chacun accepte de voir l'autre avec ses qualités et ses défauts. A cet égard, au lieu de nier les différences, il vaut mieux que l'entreprise crée des situations conduisant progressivement les acteurs en présence à les mettre en évidence, afin que le tabou les concernant soit levé et qu'un phénomène d'appréciation positive puisse produire. Il convient que l'entreprise apprenne à faire un usage créatif des ressources des diverses cultures et utilise les richesses personnelles des individus qui y travaillent. Elle peut faire jouer la complémentarité et la diversité des compétences de chacun, qui règle les questions à sa manière, pour une meilleure performance de l'équipe.

De même qu'une formation interculturelle à des fins universitaires, celle à des fins professionnelles doit se fixer comme quatre finalités principales : acquisition des savoirs, du savoir-être, du savoir-apprendre et du savoir-faire. (Byram & Zarate 1997), Mattison (1993)

- *Savoirs* sont définis comme un système de références culturelles qui structure des connaissances implicites comme explicites acquises au cours de l'apprentissage linguistique et culturelle, en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants en interaction avec des interlocuteurs étrangers.
- *Savoir-être* concerne l'ouverture aux autres, aux différences pour lutter contre l'ethnocentrisme et pour se diriger vers la décentration et donc à la relativisation. Il nécessite un développement d'attitudes nouvelles et appropriées et un empressement pour s'engager auprès de l'altérité. Ces attitudes positives et réalistes permettront d'établir et de maintenir une relation entre culture d'origine et culture étrangère.
- Composé de capacités résultant de l'apprentissage d'un ou de plusieurs systèmes langagiers étrangers, le *savoir-apprendre* est supposé d'être transférable entre langues et cultures. Il s'agit de savoir développer des techniques et stratégies à appliquer indépendamment à d'autres contextes socioculturels.
- *Savoir-faire* implique une capacité à faire un usage approprié de connaissances académiques par une combinaison des trois compétences dans des situations spécifiques de contact bi-ou multiculturel.

Pour conclure, notre étude a montré que la langue et la culture constituent à la fois des *objets* (d'apprentissage, de restructuration et de représentation), des *moyens* (de communication, d'insertion sociale, d'acculturation et d'interprétation de l'expérience personnelle et collective) et des *marqueurs* (d'identité). Ce travail souligne l'importance d'une sensibilisation à la diversité des langues et des cultures, étant donné son rôle de premier plan dans le développement de la compétence interculturelle. Nous avons l'espoir que notre recherche contribuera d'une certaine manière aux orientations et réflexions sur une remise en question du statut de la culture dans le champ de la didactique des langues étrangères et participera à la définition du concept de culture et à la mise en place d'une méthodologie de la formation à l'interculturel, en vue de construire un apprentissage culturel cohérent qui contribuerait ainsi à la construction de compétences (inter)culturelles durables.

De même, si cette recherche a une valeur quelconque pour les affaires, c'est parce qu'elle aide à prédire des difficultés qui pourraient surgir pendant la mise en œuvre d'un

changement de programme culturel. Nous espérons que la majorité de nos lecteurs trouveront des réorientations utiles en le lisant, ainsi qu'acquérir des stratégies pour augmenter les possibilités de réussir la communication interculturelle.



Bibliographie

- ABBOU, A. (1980) « La didactique de III^e génération. Des hypothèses au projet » et « Approche ethnométhodologique des échanges langagiers. En situation de face-à-face », in *Etudes de linguistique appliquée* 37, Janv. - mars (coord. par Abbou. A).
- ABDALLAH - PRETCEILLE, M. (1983) « La perception de l'autre, point d'appui de l'approche interculturelle » in *FDM* 181, Paris : Hachette/Larousse, 40-44.
- ABDALLAH - PRETCEILLE, M. (1987) « Prolégomènes à une pédagogie interculturelle », in *L'immigration en France. Le Choc des cultures*. Dossiers du centre Thomas More, Recherches et document n°51, 197-204.
- ABDALLAH - PRETCEILLE, M. (1991) « Langue et identité culturelle », in *EN France*, Tome 45 n° 4, 305-309.
- ADLER, P. (1972) « Culture Shock and the Cross-cultural Learning Experience », in *Reading in Intercultural Education*, vol. 2. Pittsburgh : Intercultural Communication Network.
- AERNI, A. (1997) *Siam-Swiss Centenary : The Growth of a Friendship*, A project of The Royal Thai Embassy, Berne and The Federal Department of Foreign Affairs of Switzerland, Bangkok, Berne.
- ALBER, J.L. et PY, B. (1985) « Interlangue et conversation exolingue », in *Cahiers du département des langues et des sciences du langage de l'Université de Lausanne* 1, 30-48.
- ALBER, J.L. et PY, B. (1986) « Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle : interparole, coopération et conversation », in *Etudes de linguistique appliquée* 61, 78-90.
- Ambassade de France en Thaïlande (1997) *La Coopération scientifique et technique franco-thaïlandaise*, Bangkok : Photocopie.
- ANSARI, K. H. et JACKSON, J. (1995) *Managing cultural Diversity at Work*, London : Kogan Page.
- ARNAUD, F. (1991) *La vie en Thaïlande*, France : Solar.
- ASHER, R. E. (1994) *The Encyclopedia of Language and Linguistics* Volume 9, Oxford : Pergamon Press, 4600-4603.
- Association thaïlandaise des professeurs de français (1997) « Quelles perspectives pour l'enseignement du français en Thaïlande au XXI^{ème} siècle », Compte rendu du séminaire national organisé à l'occasion du XX^{ème} anniversaire de l'ATPF, Bangkok 29-30 mai 1997.
- BACHMANN, C. LINDENFELD, J. et SIMONIN, J. (1991) *Langage et communications sociales*, Paris : Hatier.
- BANKS, S.P., GE, G. et BAKER, J. (1991) « Intercultural Encounters and Miscommunication », in Coupland, N. et al., 'Miscommunication' and Problematic Talk, London : Sage Publications, 103-120.
- BARNOVW (1973) *Culture and Personality*, Illinois : The Dorsey Press.
- BARSOUX, J.L. (1988) « Les coutumes des autres », in *FDM* 219, 51-53.
- BARUCH, M. et al. (1995) *Sidéotypes culturels et apprentissage des langues*, éditée par la Commission française pour l'Unesco.
- BATESON, G. (1955) « A Theory of play and fantasy », in *Psychiatric Research* 2, 39-51.
- BATESON, G. (1972) *Steps to an Ecology of Mind*, New York : Ballantine.
- BAUMGRATZ-GANGL, G. (1993) *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*, Paris : Hachette.
- BAYLON, C. et MIGNOT, X. (1991) *La communication*, France : Nathan.
- BEACCO, J.C. et LIEUTAUD, S. (1981) *Mœurs et Mythes*, Paris : Hachette/Larousse.
- BEAL, C. (1993) « Les stratégies conversationnelles en français et en anglais », in *Langue française* 98, 79-107.
- BEAUCOURT, A. (1995) « Analyse des difficultés de traitement des consignes en situation interculturelle », in *Travaux de didactiques* 34.
- BENAVADA, S. (1982) « De la civilisation à l'ethno-communication », in *FDM* 170, Paris : Hachette/Larousse, 33-38.
- BENAVADA, S. (1984) « La civilisation dans la communication », in *FDM* 184, Paris : Hachette/Larousse, 79-86.
- BERGÈS, Y.-G. (1987) *La Thaïlande*, Paris : Editions J.A. 4^e édition, collection Nouvelles Frontières.
- BERNARD, G. (1995) *Cross-Cultural Communication. A Practical Guide*, London : Cassell.
- BERTHOUD, A.-C. (1982) *Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etudes des verbes déictiques allemands*, Berne : Peter Lang.
- BERTHOUD, A.-C. (1986) « Ambiguïté, malentendu et activité paradiscursive », in *Tranel* 11, 109-117.
- BERTHOUD, A.-C. et PY, B. (1993) *Des linguistes et des enseignants*, Berne : Peter Lang.
- BERTOLETTI, M.C. (1997) « Nous vous ils...stéréotypes identitaires et compétence interculturelle », in *FDM* 291, Paris : Hachette/Larousse, 30-34.
- BERTRAND, G. (1997) « L'enseignement de la civilisation à l'aune de la réflexion transfrontalière », in *Actes de l'Université d'été franco-italienne : l'école du voisin, « La frontière », Annecy, Juillet 1996*, Rectorat de l'Académie de Grenoble et Provvidetorato di Torino.
- BESSE, H. (1984) « Eduquer la perception interculturelle », in *FDM* 188, Paris : Hachette/Larousse, 46-50.
- BESSE, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Paris, Didier.

- BESSE, H. (1993) « Cultiver une identité plurielle », in *FDM* 254, Paris : Hachette/Larousse, 42-48.
- BESSE, H. (1995) « Méthodes, méthodologie, pédagogie », in Pêcheur *et al.* (1995) *Méthodes et méthodologies. FDM, Recherches et applications*, 96-108.
- BESSE, H. et PORQUIER, R. (1984) *Grammaire et didactique des langues*, Paris : Hatier.
- BIRDWHISTELL, R. L. (1974). « The Language of the Body : The Natural Environment of Words », in Albert Silverstein (Ed.), *Human Communication: Theoretical Explorations*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- BLANCPAIN, M. (1953) « Préface » du *Cours de langue et de civilisation françaises*, G. Mauger, Paris : Hachette, éd. rév. 1967, réimp. 1984.
- BLOFELD, J. (1979) *Taoism : The Road to Immortality*, Random House.
- BLOOMFIELD, L. (1970) *Le langage*, Paris : Payot.
- BOESCH, E. E. (1994) « Recherches de psychologie culturelle en Thaïlande », in Blomart, J. et Krewer, B. (éd.), *Perspectives de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan, 33-54.
- BOGAARDS, P. (1988) *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Hatier.
- BOGAARDS, P. (1994) *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Paris : Didier.
- BOLTON, S. (1987) *Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris : Hachette.
- BROWN, G. et YULE, G. (1983) *Discourse analysis*, Cambridge : CUP.
- BYRAM, M. (1992) *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris : Didier.
- BYRAM, M. & Zarate, G. (1997) *The sociocultural and intercultural dimension of language learning and teaching*, Strasbourg : Council of Europe Publishing.
- BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V. et TAYLOR, S. (1988) « Apprentissage des langues et perception d'autres cultures », in *FDM* 219, 59-63.
- CALAME GRIAULE, G. (1984) « Quand un ethnolinguiste observe », *FDM* 188, Paris : Hachette/Larousse, 37-42.
- CALBRIS, G. et MONTREDON, J. (1986) *Des gestes et des mots pour le dire*, Paris : Clé internationale.
- CAMILLERI, C. (1989) « La communication dans la perspective interculturelle », in Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.), *Chocs de culture : concept et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan.
- CANALE, M. (1983) « From Communication Competence to Communicative Language Pedagogy. » in *Language and Communication*, Edited By Jack C. Richards and Richard W. Schmidt. New York : Longman Inc. : 2-28.
- CANALE, M. et SWAIN, M. (1980) « Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing », in *Applied Linguistics* 1 : 9-26.
- CAPELLE, J et G. (1969) *La France en Direct 1*, Paris : Hachette.
- CAPELLE, J et G. (1970) *La France en Direct 2*, Paris : Hachette.
- CASSE, P. et DEOL, S.P.S. (1987) *La négociation interculturelle*, Paris : Chotard et Associés.
- Centre français du commerce extérieur (1997) *Un marché : Thaïlande*, Paris : les éditions du CFCE.
- CHAMSIRI, S. (1988) *Etudes prospectives pour un enseignement du français du tourisme en Thaïlande*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.
- CHANTKRAN, S. (1988) « La mise en pratique des actes de parole dans un contexte thaïlandais. », in *Bulletin CILA* 47 : 67-83.
- CHANTKRAN, S. (1993) *L'enseignement du français du tourisme en Thaïlande, aspects pragmatiques, culturels et didactiques*, Thèse de doctorat, Université Stendhal - Grenoble III.
- CHARAUDEAU, P. (1990) « L'interculturel entre mythe et réalité », in *FDM* 230, 48-53.
- CHARLOT, M. *et al.* (1982) « Vers une société », *POUR* 86, Paris : Privat.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : M.I.T. Press.
- CHOTIBUT, A. (1983) *Le statut de l'enseignement du français dans les universités thaïlandaises*, Thèse de doctorat, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris III, U.E.P. Etudes françaises pour l'étranger.
- COLLETTA, J. M. (1992) « De l'« exolingue » à l'« exocommunication » », in Bochart, R. *et al.* (éd.) *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble : LIDILEM, 32-38.
- Conseil Européen pour les langues, (1997) *Bulletin d'information* 2.
- COOPER, R. (1991) *Thais Mean Business*. Singapore : Times Editions Pte Ltd.
- COOPER, R. et N. (1996) *Culture Shock*, Singapore : Times Editions Pte Ltd.
- COSTE, D. (1978) « Lecture et compétence de communication », in *FDM* 141, Hachette/Larousse, 25-34.
- COSTE, D. (1980) « Communicatif, fonctionnel, notionnel et quelques autres », in *FDM* 153, Paris : Hachette/Larousse, p. 27.
- COSTE, D. (1994) « Dépendant et non-dépendant de la culture. Stéréotypes et prototypes », *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (1968-1988), Paris : Didier, 117-135.
- COTTENET-HAGE, M. (1992) « Enseigner la langue, enseigner la culture », in *FDM* 250, Hachette/Larousse, 66-69.
- COULON, A. (1987) *L'Ethnométhodologie. Que sais-je ?*, Paris : Presses universitaires de France.
- COURTILLON, J. (1983) *Archipel : Français langue étrangère : livre du professeur*, Paris : Didier.
- CUMMINGS, J. (1993) *Thaïlande*, traduction de Dominique Lablanche, Hong Kong : Lonley Planet.

- DABÈNE, L. (1984) « Pour une taxinomie des opérations métacommunicatives en classe de langue étrangère », in *Etudes de linguistique appliquée* 55, 39-46.
- DABÈNE, L. (1988) « De quelques obstacles culturels et linguistiques à la communication interethnique », in *Bulletin CILA* 47 : 18-23.
- DABÈNE, L. et al. (1990) *Variations et rituels en classe de langue*, Paris : Hatier.
- DABÈNE, L. (1994) *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette.
- DABÈNE, L. (1997) « L'image des langues et leur apprentissage » in : Matthey, M. (éd.) (1997), 19-23.
- DASEN, P.R. (1988) « Cultures et processus », in *Bulletin CILA* 47 : 52-64.
- DE CARLO, M. (1997) « Stéréotype et identité », in *Etude de linguistique appliquée* 107, 279-290.
- DE CARLO, M. et ACQUISTAPACE, S. (1997) « Civilisation/culture : Histoire et développement de concepts », in *Etudes de linguistique appliquée* 105, 9-31.
- DE PIETRO, J.F. (1988) « Conversations exolingues, une approche linguistique des interactions interculturelles », in Cosnier J., Gelas N., Kerbrat-Orecchioni, C. (éd.), *Echanges sur la conversation*, Paris : Editions du CNRS, 251-267.
- DE PIETRO, J.F., MATTHEY, M., PY, B. (1989) « Acquisition et contrat didactique : les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue », in Weil, D., Fugier, H. (éd.) *Actes du troisième colloque régional de linguistique*, Strasbourg, Université des sciences humaines et Université Louis Pasteur, 99-124.
- DE PIETRO, J.F. et MATTHEY, M. (1993) « Comme Suisses romands, on emploie déjà tellement de germanismes sans s'en rendre compte... Entre insécurité et identité linguistique : le cas du français à Neuchâtel (Suisse) », in Francard, M. (éd.) *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, Vol. 1, CILL 19.3-4. Louvain-la-Neuve, 121-136.
- DE PIETRO, J.F. et MULLER, N. (1997) « La construction de l'image de l'autre dans l'interaction. Des coulisses de l'implicite à la mise en scène », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 65, 25-46.
- DE VARINE, H. (1976) *Les cultures des autres*. Paris : Seuil.
- DEBYSER, F. (1969) *Conseils pédagogiques à l'intention des professeurs de français en Thaïlande ; difficultés phonétiques des élèves thaïlandais*, Paris : BELC.
- DEBYSER, F. (1970) « L'Enseignement de la civilisation : le contenu culturel du niveau II », in *FDM* 73, Paris : Hachette/Larousse, 22-25.
- DEBYSER, F. (1973) *Le rapport langue 1, civilisation et l'enseignement de la civilisation aux débutants*, Paris : Hachette, 72-74.
- DEBYSER, F. (1996) « Eloge du savoir-vivre... Et pour tordre le cou au 'savoir-être' », in *FDM* 282, Hachette/Larousse, 40-41.
- DEJEAN LE FÉAL, K. (1997) « Les interférences linguistiques », in *Les langues et leurs images*, Neuchâtel - Lausanne - Paris : IRDP, éditions L.E.P. et La TILV éditeur, 76-79.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J.-C. MUGNY, G. (1978) *Psychologie sociale expérimentale*, Paris : Armand Colin- collection U.
- DORAÏ, M. (1991) « Les stéréotypes : définition et évolution des recherches », in *Intercultures* 12, janvier 1991, SIETAR France.
- DUBOIS, J. et al. (1973) *Dictionnaire de linguistique*, Paris : Larousse.
- ELLINGSWORTH, H.W. (1977) « Conceptualizing intercultural communication », in *Communication Yearbook* 1, 99-106.
- ENSPTT (1998) « Management & Mondialisation. La gestion des différences culturelles dans les entreprises », in *Les cahiers n°9/septembre*.
- ERICKSON, F. et SHULTZ, J. (1982) *The Counselor as Gatekeeper : social interaction in interviews*. New York : Academic Press.
- ERVIN-TRIPP, S. et MITCHELL-KERNAN, C. (éd.) (1977) *Child Discourse*, New York: Academic Press.
- EU-WONG, S. (1996) *Culture Shock in Switzerland*. Singapore: Times Editions Pte Ltd.
- FERGUSON, C. A. (1959) « Diglossia », in *Word* 15, 125-140.
- FLAHAULT, F. (1979) « Le fonctionnement de la parole. Remarques à partir des maximes de Grice », in *Communications* 30, 73-79.
- FRANCO, G. (1990) « Les larmes de Bouddha », in *Autrement*, Série Monde 43, Editions du Seuil.
- GAJO, L. et MONDADA, L. (2000) *Interactions et acquisition en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. (Avec une préface de Bernard Py et une postface d'Anne-Claude Berthoud), Fribourg : Editions universitaires.
- GAJO, L. et OESCH-SERRA, C. (1999) Rapport de recherche : « De l'alternance des langues à un concept global de l'enseignement des disciplines », Projet « Discipline et Bilinguisme », Ecole secondaire du 1^{er} degré, Région Autonome Vallée d'Aoste.
- GALISSON, R. (1972) « Que devient la linguistique appliquée ? Qu'est-ce que la méthodologie de l'enseignement des langues ? », in *Etudes de linguistique appliquée* 7, 5-12.
- GALISSON, R. (1980) *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères : du structuralisme au fonctionnalisme*, Paris : CLE International.

- GALISSON, R. (1988) « Culture et lexiculture partagées : les mots comme lieux d'observation des faits culturels », in *Etudes de linguistique appliquée* 69, 74-90.
- GALISSON, R. et COSTE, D. (1976) *Dictionnaire de didactique des langues*, Paris : F-Hachette.
- GALISSON, R. et Puren, C. (1997) « Civilisation/culture : Histoire et développement de concepts », in *Revue de Didactologie des langues-cultures 'Du concept en didactique des langues étrangères'* 105, 9-31 Paris : Didier Erudition.
- GAONA'CH, D. (1987) *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris : Hatier Crédif.
- GAONA'CH, D. (1990) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, Rennes : Hachette.
- GARDNER, R. C. et LAMBERT, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*, Massachusetts : Newbury House Publishers.
- GASS, S. M. et VARONIS, E. M. (1991) « Miscommunication in Non-Native Speaker Discourse », in Coupland, N. et al., *'Miscommunication' and Problematic Talk*, London : Sage Publications, 121-145.
- GAULTIER, P. (1936) *L'âme française*, Paris : Flammarion.
- GAUTHEY, F. et RATIU, I. (1989) « Impact des différences culturelles sur l'organisation et le management », in Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (dir.), *Chocs de culture : concept et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : L'Harmattan, 311-334.
- GAUTIER, C. (1989) « L'enseignement de la civilisation en FLE : quelques expériences vidéo », in *Bulletin CILA* 50, 103-115.
- GIACOMI, A., HOUDAÏFA, E.T., VION, R. (1984) « Malentendus et/ou incompréhensions dans la communication interculturelle : A bon entendeur, salut ! », in Noyau, C. et Porquier, R. (éd.) *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris : Presses universitaires de Vincennes, 79-98.
- GIROD, C. (1987) « La mise à la retraite », in *FDM* 138, Paris : Hachette/Larousse, 21-28.
- GOFFMAN, E. (1959) *The Presentation in Everyday Life*, New York : Doubleday.
- GOFFMAN, E. (1974) *Les rites d'interaction*, Paris : Editions de Minuit.
- GOFFMAN, E. (1988) *Les moments et leurs hommes. Textes recueillis et présentés par Y. Winkin*, Paris : Seuil / Minuit.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1997) « Publics spécifiques : quels enjeux ? quelles démarches ? pour quels nouveaux besoins ? », in *Lidil* n°16, 25-38.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1998) « Peut-on former à l'interculturel ? Quels concepts et quelles démarches ? », in *Bulletin ARC* n°30, 20-28.
- GOHARD-RADENKOVIC, A. (1999) *Communiquer en langue étrangère : De compétences culturelles vers des compétences linguistiques*, Berne : Peter Lang.
- GONIN, D. (1976) *Thaïlande*, Paris : Seuil.
- GOODWIN, C. (1980) « Restarts, pauses and the achievement of a state of mutual gaze and turn-beginning », in *Sociological Inquiry* 50, 3-4, special issue (Language and Social Interaction) éd. by Zimmerman, D. and West, C.
- Grand Larousse Universel* Tome 14, Paris : Larousse 1991, 10173-10178.
- GRICE, H.P. (1979) « Logique et conversation », in *Communications* 30, 57-72.
- GROSJEAN, F. (1982) *Life with two languages : an introduction to bilingualism*, London : Harvard Press University.
- GSCHWIND-HOLTZER, G. (1981) *Analyse sociolinguistique de la communication et didactique*, Paris : Hatier.
- Guides Gallimard (1996) *Thaïlande, Asie du Sud-Est*, C.E.E. : Nouveaux-Loisirs.
- GÜLICH, E. (1997) « Les stéréotypes nationaux, ethniques et culturels : une recherche pluridisciplinaire », in MATTHEY, M. (éd.) (1997), 35-57.
- GUMPERZ, J. (1972) « Introduction », in Gumperz et Hymes (éd.) *Directions in Sociolinguistics ; the ethnography of communication*, New York : Holt, Rinehart and Winston.
- GUMPERZ, J. (1977) « Sociocultural Knowledge in conversational inference » in Saviile-Troike, M. (éd.), *Linguistics and Anthropology*, Georgetown Univ., Washington, D.C.
- GUMPERZ, J. (1982a) *Language and Social Identity*, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. (1982b) *Discourse Strategies*, Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. (1989a) *Engager la conversation*, Paris : Editions de Minuit.
- GUMPERZ, J. (1989b) « Cadrer et comprendre une politique de la conversation », in *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris : Editions de Minuit, 123-154.
- HAGEGE, C. (1996) *L'enfant aux deux langues*, France : Odile Jacob.
- HALL, E. T. (1971) *La dimension cachée*, Paris : Editions du Seuil.
- HALL, E. T. (1973) *Le langage silencieux*, Paris : Maison Mame.
- HALL, E. T. (1979) *Au-delà de la culture*, Paris : Editions du Seuil.
- HALL, E.T. (1984) *La danse de la vie*, Paris : Editions du Seuil.
- HAMERS, J.F. et BLANC, M. H. A. (1989) *Bilinguality et Bilingualism*, Cambridge : Cambridge University Press.

- HAMMERLY, H. (1982) *Synthesis in Second Language Teaching : An Introduction to Linguistics*, New York : Simon Fraser University Press, 513-515.
- HARKER, R. (1982) « A Case Study in Dealing with Cultural Reserves as an Impediment to Language Learning », in *Cross Currents* Vol. IX, n° 1, 9-21.
- HENDON, Ursula S. (1980) , « Introducing Culture in the High School Foreign Languages Class », in *Foreign Language Annals* 13, 191-199.
- HEREDIA, C. (1986) « Intercompréhension et malentendus. Etude d'interaction entre étrangers et autochtones », in *Langue française* 17, 48-69.
- HOCKETT, Charles F. (1954) *Language in Culture*, Chicago : University of Chicago Press, 9.
- HOFSTEDE, G. (1991) *Cultures and Organizations. Software of the Mind*, London: Harper Collins Business.
- HOIJER, H. (éd.) (1954) « The Sapir-Whorf Hypothesis », in *Language in Culture*, University of Chicago Press.
- HOLEC, H. (1981) « A propos de l'autonomie. Quelques éléments de réflexion », in *Etudes de linguistique appliquée* 41, 7-23.
- HOLEC, H., (1988) « L'acquisition de compétence culturelle. Quoi ? Pourquoi ? Comment ? », in *Etudes de linguistique appliquée* 69, 101-110.
- HOLEC, H. (1996) « L'apprentissage auto-dirigé : une autre offre de formation », in *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes* (éd. par Holec, H., Little, D. et Richterich, R.), Conseil de l'Europe, Strasbourg.
- HOLMES, H. (1996) *Working with the Thais*, Bangkok : White Lotus.
- HYMES, D. (1984) *Vers la compétence de communication*, Paris : Hatier.
- JACQUOIS, G. (1990) « Dans quelle mesure la langue est-elle le résultat de la culture ? », in *Le langage et l'homme*, Vol. XXV, n° 4/décembre.
- JAKOBOVITS, L. A. et ROBERT J. N. éd. (1970) « Motivation in Foreign Language Learning », in Joseph A Tursi, (éd.) *Foreign Language and The « New » Students*. Report of Working Committees of Foreign Language Conference on the Teaching of Foreign Language. New York: Modern Language Material Center, 63.
- JEANNERET, T. (1997) « Mise en discours de différences interculturelles », in *BSLA* n° 65, 67-81.
- JIRAPHANICH, W. (1998) *Work Values and Organizational Commitment of Thai and American Employees : A case study of Petroleum and Petrochemical Business*. Bangkok: Thammasat University.
- JUSQUOIS, G. (1990) « Dans quelle mesure la langue est-elle le résultat de la culture ? », in *Le langage et l'Homme*, vol. XXV n° 4, 254-265.
- KANTHAWAT, P. (1986) *L'analyse de l'emploi de la langue communicative dans les fichiers du maître et dans les livres "La France en Direct" (Nouvelle Adaptation : B.E.2524)*, Bangkok : Université Kasetsart.
- KAUFMANN, P. (1985) « Culture et civilisation », *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 5, 876-883.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1989) « Théorie des faces et analyse conversationnelle » in *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris : Editions de Minuit, 155-179.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1992) *Les interactions verbales* Tome II, Paris : Armand Colin.
- KERST, H. (1953) « L'enseignement de la civilisation... », in *L'enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale*, UNESCO.
- KILANI-SCHOCH, M. (1997) « La communication interculturelle : malentendus linguistiques et malentendus théoriques », *BSLA* 65, 83-101.
- KIMMEL, A. (1992) « La France des uns et des autres », in *FDM* 251, Paris : Hachette/Larousse, 49-51.
- KITTIWATANA, I. (1990) *Analyse des besoins langagiers et professionnels des Thaïlandais, enseignants du français, langue étrangère, en stage en France pendant l'année scolaire 1989-1990*, Mémoire de D.E.A., Université des langues et lettres de Grenoble.
- KITTIWATANA, I. (1993) *Besoins langagiers et professionnels des enseignants de français langue étrangère dans le secondaire en Thaïlande*. Thèse de doctorat, Université Stendhal Grenoble III.
- KLAUSER, William J. (1993) *Reflections on Thai Culture*, Bangkok: Amarin Printing Group.
- KLEIN, W. (1989) *L'acquisition des langues étrangères*, Paris : Armand Colin.
- KLUNGCHOTE, B. (1982) *La relation entre la compréhension de la culture française et la préférence pour l'étude de la langue française des élèves de Matayomsuksa cinq des écoles publiques dans la première région d'éducation*, Bangkok : Université Kasetsart.
- KOMIN, S. (1990) *Psychology of the Thai People : Values and Behavioral Patterns*, Bangkok : Research Institute of Development Administration.
- KRAMSCH, C. (1993) *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. (1995) « La composition culturelle de la didactique des langues », in Pécheur et al. *Méthodes et méthodologies. FDM, Recherches et applications*, 54-69.
- LABOV, W. (1976) *Sociolinguistique*, Paris : Editions de Minuit.
- LADMIRAL, J.P. et LIPIANSKY, E.M. (1989) *La communication interculturelle*, Paris : Armand Colin.

- LADO, R. (1988) *Teaching English Across Cultures*, Singapore : Kim Hup Lee Printing.
- LALANDE, J. F. (1988) « Teaching Literature and Culture in the High School Foreign Language Class », in *Foreign Language Annals* 21, n° 8, 573-581.
- LAMBERT, W. E. (1972), *Language, Psychology and Culture*, California : Standford University Press.
- LANGVIN, S. (1997) « Thaïlande : le français trop méconnu », in *FDM* 292, Paris : Hachette/Larousse, 83-84.
- LANVIN, M. (1991) « Phonétique et didactique : les erreurs perceptives des apprenants thaïlandais », in *Travaux de didactique du FLE* 26 / 91.
- LARSON, D. et WILLIAM A.S. (1972) *Becoming Bilingual : A Guide to Language Learning*. New Canaan, Conn. : Practical Anthropology.
- LE DIRAISON, C. (1993) *En Thaïlande*, Paris : Hachette Guides de Voyage.
- LE RAMIER, G. (1991) *Thaïlande*, Paris : les Editions Arnaud.
- LEDRU-MENOT, O. (1993) « Oralité et communications : d'autres clés pour l'accès au sens et l'analyse des 'malentendus' », in *Intercultures* 23, novembre-décembre 1993, SETAR FRANCE, 85-122.
- LEHMANN, D. (1993) « La communication spécialisée est un bouillon de cultures », in *FDM* 260, Paris : Hachette/Larousse, 40-44.
- LEIRIS, M. (1969) *Cinq études d'ethnologie*, France : Denoël.
- LINTON, R. (1945) *The Cultural Background of Personality*, New York : Appleton Century Co.
- LITS, M. (1994) « Approche interculturelle et identité narrative », in *Etudes de linguistique appliquée* 93, 25-38.
- LOHERIC, B., (1982) « Un drame social : la mort », in *FDM* 168, Paris : Hachette/Larousse, 26-31.
- LDUYS, G. (1998), « Le français, une matière cruciale » in *Lettre du BCLE* 9 juillet 1998 : 13-14.
- LUANG SITSAYAMKAN (Sit (T.H.) Hoontrakul) (1967) *The Greek Favorite of The King of Siam*, Singapore : Donald Moore Press LTD.
- LÜDI, G. et PY, B. (1986) *Etre bilingue*, Berne : Peter Lang.
- LÜDI, G. et MÜNCH, B. (1994) « Vers un enseignement pluriel de la civilisation dans le cadre du français langue étrangère », in Coste, D. (éd.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* Paris : Didier, 100-114.
- LUECHAROENKIAT, J. (1985) *L'analyse de la civilisation française apparue dans le cursus français au niveau secondaire 1981*, dans « La France en Direct (Nouvelle Adaptation 1981) », et dans les épreuves de l'examen d'entrée à l'université, Bangkok : Université Kasetsart.
- LUISSIER, D. (1997) « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langues », in *Etudes de linguistique appliquée* 106, 231-246.
- MAICHAN, T. (1986) *Opinions of Teachers of English at the Secondary Education Level Concerning Learning and Teaching Cultural Topics in English Textbooks*, Bangkok : Chulalongkorn.
- MALEY, A. (1984) « L'enseignement d'une compétence de communication : illusion du réel et réalité de l'illusion », in *FDM* 183, 58.
- MALIKUL, S. (1984) *Problèmes culturels posés par l'enseignement du français en contexte thaïlandais*. Thèse de doctorat, Université des langues et lettres de Grenoble.
- MALINOWSKI, B. (1935) *Coral Gardens and their magic* (2 vol.), London: Allen and Unwin.
- MANDELBAUM (éd.). (1949) *Selected Writings of Edward Sapir. In Language, Culture, and Personality*, Berkley et Los Angeles: University of California Press.
- MARC, E. (1983) « Le récit de vie ou la culture vivante », in *FDM* 181, Paris : Hachette/Larousse, 72-83.
- MARIET, F. (1981) *L'enfant, la famille et l'école*, Paris : Editions ESF.
- MARIET, F. (1982) « Enseigner des cultures », in *Etudes de linguistique appliquée* 47.
- MARIET, F. (1986) « Un malaise dans l'enseignement de la civilisation », in *Etude de linguistique appliquée* 61, 64-74.
- MARTINET, A. (1960) *Eléments de linguistique générale*, Paris : Armand Colin.
- MARTINET, A. (1962) *A Functional View of Language*, Clarendon Press, Oxford : trad. fr. 1969, *Langue et fonction*, Paris : Gonthier.
- MASSARD, P. (1969) *Le livre d'or du savoir-vivre*, Zurich : Stauffacher.
- MATTHEY, M. (éd.) (1997) *Les langues et leurs images*, Neuchâtel - Lausanne - Paris : IRDP, éditions L.E.P. et La TILV éditeur.
- MATTISON, B. (1993) « L'interculture et les formations aux langues dans l'entreprise », in *Intercultures* 23, novembre-décembre 1993, SETAR FRANCE, 53-61.
- MCGROARTY, M. et GALVAN, Jose L. (1985) « Culture as an Issue in Second Language Teaching », in *Beyond Basic : Issues and Research in TESOL* Edited by Marianne Celce-Murcia, Cambridge: Newbury House Publishers, 81-95.
- MEAD, R. (1990) *Cross-Cultural Management Communication*. Chichester: John Wiley et Sons.
- MERRILL VALDES, J. (1986) *Culture Bound : Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- MICHEL, J. (1967) *Foreign Language Teaching : An Anthology*. New York: The Macmillan Company, 283-284.

- MILLER, K. (1995) *Organizational Communication, Approaches and Processes*, U.S.A : Wadsworth Publishing Company.
- MIYASONE, M et JECHHORST, O., (1990) « The Skit Project : Teaching Cultural Communication Patterns », in *Cross Currents*, Vol. XVII, n° 1, 60-65.
- MONDADA, L. (1998) « De l'analyse des représentations à l'analyse des activités descriptives en contexte », in *Cahiers de praxématique* 31, 127-148.
- MORAIN, G. (1983) « Commitment to the Teaching of Foreign Cultures », in *the Modern Language Journal* 67, n° 4, 404.
- MOUGEOT, H. et PLOQUIN, F. (1992) « Les langues de l'entreprise », in *FDM*, n° 247, Paris : Hachette/Larousse, 32-33.
- MOUNIN, G. « Sens et place de la civilisation dans l'enseignement des langues », in *FDM* 188, 34-36.
- MOUSSOURI, E. (1997) « Le cas des enfants issus de l'immigration grecque de France », in *Les langues et leurs images*, Neuchâtel – Lausanne – Paris : IRDP, éditions L.E.P. et La TILV éditeur, 70-75.
- MUANGMA, D. (1997) *Les problèmes de l'emploi des prépositions en français*, Bangkok : Editions Duang Kamol.
- NISHIYAMA, S. (1989) « Communication Cross Culture », in *Cross Currents Vol. XVI*, n° 1, 7-15.
- NOSTRAND, H. L. (1965) *How to Teach Foreign Language Effectively*, New York : New York University Press.
- NOSTRAND, H. L. (1966) *Trends in Language Teaching*, New York : McGraw-Hill Book Company.
- NOYAU, C. et PORQUIER, R. (éd.) (1984) *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes.
- NUTTIN, J. (1975) « La motivation » in Fraisse, G. et Piaget, J. (éd.) *Traité de psychologie expérimentale V. Motivation, émotion et personnalité*, Paris : P.U.F., 5-96.
- NUTTIN, J. (1980) *Théories de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*, Paris : Presses Universitaires de France.
- OCHS, E. et SCHIEFFELIN, B. (éd.) (1979) *Developmental pragmatics*, New York : Academic Press.
- OESCH-SERRA, C. (1995) « L'évolution des représentations », in Lüdi, G. et Py, B. : *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*, Lausanne, L'Age d'Homme, 147-170.
- ORTON, J (1993) « La conscientisation culturelle et interculturelle dans l'enseignement/apprentissage : une perspective active de l'université en Australie », in *Intercultures* 23, novembre-décembre 1993, SETAR FRANCE, 125-145.
- PANOFF, M. et PERRIER, M. (1973) *Dictionnaire de l'ethnologie*, Paris : Payot.
- PAOLD GIGLIOLI, P. (1990) *Language and Social Context*, London : Penguin Books.
- PAPALOİZDS, L. (1992) *Ethnographie de la communication dans un milieu social exolingue*, Berne : Peter Lang SA.
- PATARAPREECHA, R. (1981) *Les études sur les éléments de motivation des étudiants concernant les choix du français, matière principale*, Bangkok : Université Kasetsart.
- PEETERS, B. (1997) « Les pièges de la conversation exolingue. Le cas des immigrés français en Australie », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, avril 1997, 103-118.
- PHRA RAJAVORAMUNI (Prayudh Payutto) (1990) *Thai Buddhism in the Buddhist World*, Bangkok : Mahachulalongkorn Buddhist University, Wat Mahatta.
- PHRA DHAMMAPITAKA (P.A. Payutto) (1995) *Dictionary of Buddhism*, Bangkok : Mahachulalongkorn Buddhist University, Wat Mahathat.
- PHRA DHAMMAPITAKA (P.A. Payutto) (1997) *A Constitution for Living*, Bangkok : Religions Affairs Printing Press.
- PHUAKNANPHON, K. (1985) « L'étude sur les besoins dans le contenu de la civilisation française des enseignants dans les écoles publiques aux régions centrales », in *Bulletin de l'Association thaïlandaise des professeurs de français*, Vol. 30, 8^e année, n° 2, 97-101.
- PICARD, D. (1983) « Corps et culture », in *FDM* 181, Paris : Hachette/Larousse, 25-32.
- PITAKTHAM SUPAVEJ, C. (1986) *Analyse linguistique et didactique de l'enseignement du thaï (L1) et de l'anglais (L2) dans l'enseignement/apprentissage du français (L3) en Thaïlande*, Thèse de doctorat, Université de Paris VII.
- PLATT, P. (1997) *Ils sont fous, ces Français...*, Paris : Bayard Editions.
- PORCHER, L. (1976) « Monsieur Thibaut et le Bec Busen », in *ELF* 23/76.
- PORCHER, L. (1982) « L'enseignement de la civilisation en question », in *Etudes de linguistique appliquée* 47, 39-49.
- PORCHER, L. (1986) « Remises en question », in *La civilisation* (coord. par Porcher, L.), Paris : Clé international.
- PORCHER, L. (1987) *Manières de classe, Fenêtres sur cour*, Paris : Didier.
- PORCHER, L. (1988) « Progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », in *Etudes de linguistique appliquée* 69, 91-101.
- PORCHER, L. (1990) « Sociologie des auto-apprentissages », in *Les cahiers de l'association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE)*, n° 2, Sept. (Actes des 6^e Rencontres, Paris).

- PORCHER, L. (1995) *Le français langue étrangère*, Paris : Hachette.
- PORCHER, L. et ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996) *Education et communication interculturelle*, Presses Universitaires de France.
- PORQUIER, R. (1984) « Communication exolingue et apprentissage des langues », in *Acquisition d'une langue étrangère III*, Paris : Presses Universitaires de Vincennes, Neuchâtel, Centre de linguistique appliquée, 17-47.
- PORQUIER, R. (1994) « Communication exolingue et contextes d'appropriation : Le continuum acquisition / apprentissage », in Py, B. (éd.) « L'acquisition d'une langue seconde », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 59, 159-170.
- Poste d'expansion économique à Bangkok (1997) *Un marché THAÏLANDE*, les Editions de CFCE.
- Poste d'expansion économique à Bangkok (1998) *Dossier économique Thaïlande/Laos*, septembre 1998.
- PUGIBET, V. (1983) « Les stéréotypes de la France et des Français chez des étudiants mexicains », in *FDM* 181, Paris : Hachette/Larousse, 45-53.
- PUJOL, M. et VERONIQUE, D. (1991) « L'acquisition d'une langue étrangère : recherche et perspectives », in *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation PRATIQUES ET THEORIES* 63, Genève.
- PUREN, C. (1988) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : Nathan.
- PUREN, C. (1998) « Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures », in *Etudes de linguistique appliquée* 109, Janv.-mars (coord. par Galisson, R. et Puren, C.).
- PY, B. (1990) « Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction », in Pécheur, J. *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère*, FDM, fév.-mars, n° spécial, 81-88.
- PY, B. (1991) « Bilinguisme, exolinguisme et acquisition : rôle de L1 dans l'acquisition de L2 », in *Tranel* 17, 147-161.
- PY, B. (1992) « Regards croisés sur le discours du bilingue et de l'apprenant » ou retour sur le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue seconde, in *Lidil* 6/Juin 92, 9-25.
- PY, B. (1993) « Quand les représentations peinent à suivre les pratiques... Emergences du plurilinguisme chez des Romands établis en Suisse alémanique », in Francard, M. (éd.), *Cahiers de l'institut de linguistique de Louvain*, Vol. I, CILL 19.3-4. Louvain-la-Neuve, 137-145.
- PY, B. (1994) « Linguistique de l'acquisition des langues étrangères : naissance et développement d'une problématique », in Daniel Coste (éd.) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)* Paris : Didier, 42-54.
- PY, B. (1995a) « Interaction exolingue et processus d'acquisition », in *Cahiers de l'ILSL*, 7, 159-175.
- PY, B. (1995b) « Propositions pour une alternance dans le contexte scolaire valdôtain », in *Actes du Séminaire, éducation bilingue à l'école moyenne*, IV^e Rencontre formatrice. Saint-Vincent, Institut Professionnel Régional, 23 et 24 février 1995, XXIX-XXXIV.
- PY, B. et OESCH SERRA, C. (1997) « Le crépuscule des lieux communs, ou les stéréotypes entre consensus, certitude et doute », in *TRANEL* 27, 29-49.
- PY, B. (1996) « Apprendre une langue dans l'interaction verbale », in Schwarz, A. (éd.) 'Enseignement des langues et théories d'acquisition », in *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 11-23.
- PY, B. (1997) « Pour une perspective bilingue sur l'enseignement et l'apprentissage des langues » in Castellotti et Moore (éd.) *Alternance des langues et apprentissage*, in *Etude de linguistique appliquée* 108, 495-503.
- PY, B. et JEANNERET, R. (éd.) (1989) *Minorisation linguistique et interaction*, Genève : Librairie Droz.
- PY, B. et OESCH-SERRA, C. (1993) « Dynamique des représentations dans des situations de migration. Etude de quelques stéréotypes », in *Bulletin CILA* 57, 71-83.
- REBOULLET, A. (1973) *L'enseignement de la civilisation française*, Paris : Hachette.
- RENARD, R. (1971) *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris : Didier, p.20.
- RICHTERICH, R. (1985) *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*, Paris : Hachette.
- RONEN, S. (1986) *Comparative and Multinational Management*, Singapore : John Wiley et Sons.
- ROULET, E. et al. (1987) *L'articulation du discours en français contemporain*, Berne : Peter Lang.
- SALES CHIANCA, R.-M. (1990) « Une expérience interculturelle dans et par la classe de F.L.E., une intégration réussie », in *Bulag* 16.
- SAMOVER, L.A. et al. (1981) *Understanding Intercultural Communication*, Belmont, CA : Wadsworth.
- SAPIR, E. (1931) « Communication », in *Encyclopedia of Social Sciences*, New York : Macmillan ; trad. fr. 1968 in *Linguistique*, Paris : Editions de Minuit.
- SATHE, V. (1985) *Culture and Related Corporate Realities*, Homewood, Illinois : Richard P. Irwin.
- SAUSSURE, Ferdinand de (1974) *Cours de linguistique générale*, Paris : Payot.
- SCHUTZ, A. (1987) *Le chercheur et le quotidien*, Paris : Méridiens Klincksieck.
- SCOLLON, R. et WONG SCOLLON, S. (1995) *Intercultural Communication*, Oxford : Blackwell.
- SEELYE, H. (1984) *Teaching Culture : Strategies for Intercultural Communication*, Lincoln-wood, Illinois : National Textbook Company, 26.
- SIMON, D. L. (1988) *Enseignement - apprentissage d'une langue étrangère en milieu exolingue thaïlandais, aspects socio-culturels et didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Grenoble III.

- SIMON, D. L. (1992) « Alternance codique en situation pédagogique II. Rôle et fonctions dans l'interaction. Quel code, quand et pourquoi ? » in *Lidil* 5 : 97-107.
- STARKY, H. (1982) « Des cours de civilisation française à des futurs professeurs de français en Grande-Bretagne », in *Etudes de linguistique appliquée* 47, 21-29.
- STEEL, R. (1996) « Culture ou intercultures », in *FDM* 283, Paris : Hachette/Larousse, 54-57.
- SURIYABONGS, L. (1978) « Buddhism and The Thai People », Aspects et Facets of Thailand, The Government Tourist Bureau, Public Relations Department : Bangkok.
- TANTHAVECHAKIJ, S. (1998) *The Comparative Study of Social Culture and Organisational Culture in Multinational Corporations Business (MNCS), a case study of Jotun Group*. Bangkok: Thammasat University.
- THAMMABUTRA, P. (1984) « Culture de langue et Communication », in *Bulletin de l'Association thaïlandaise des professeurs de français* 27, Bangkok : 67-73.
- The Government Tourist Bureau, Public Relations Department. (1978) *Aspects Facets of Thailand*.
- Tourism Authority of Thailand, *Statistical Report 1998*, Bangkok.
- THIPKONG, P. (1994) *Pour une méthodologie renouvelée de l'enseignement du français langue étrangère en Thaïlande*. Thèse de doctorat, Université de Franche-Comté.
- TING-TOOMEY, S. et KORZENNY, F. (1991) *Cross-cultural interpersonal communication*, Sage Publications.
- TOEWS, B. et MCGREGOR, R. (1998) *Culture Shock ! Succeed in Business, Thailand*. Singapore: Times Editions Pte Ltd.
- TOMATIS, A. (1991) *Nous sommes tous nés polyglottes*, Fixot.
- TONKIN, D. et KONGSIRI, V. (1996) *The Simple Guide to Customs et Etiquette in Thailand*, Global Books Ltd.
- TREWISE, A. et DE HEREDIA, C. (1984) « Les malentendus : effets de loupe sur certains phénomènes d'acquisition d'une langue étrangère », in Noyau, C. et Porquier, R. (éd.) *Communiquer dans la langue de l'autre*, Paris : Presses universitaires de Vincennes, 130-151.
- TYLOR, E. B. (1876) *La civilisation primitive*, C. Reinwald, Paris ; titre original : *Primitive Culture. Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Customs*, London: J. Murray, 1871 ET New York: Henry Holt et Co., 1877.
- UPATHAMNARAKORN, K. (1989) *Enquête sur les problèmes de l'enseignement du français par la méthode "Approche communicative" chez les professeurs de français dans la classe secondaire à Bangkok*, Bangkok : Université Kasetsart.
- VASSEUR, M. T. (1992) « Entre exolinguisme et bilinguisme, l'acquisition d'une langue étrangère », in Bochart, R. et al. (éd.) *Acquisition et enseignement/apprentissage des langues*, Grenoble : LIDILEM, 176-188.
- VENIER, F. (1993) « Histoire relationnelle de l'enfant et mode de communication de l'adulte : l'empreinte microculturelle », in *Intercultures* 23, novembre-décembre 1993, SIETAR FRANCE, 63-83.
- VERLEE, L. (1973) *Enseignement des langues et information culturelle*, Bruxelles : Nathan et Labor.
- VIGNER, G. (1978) *Savoir-Vivre en France*, Paris : Hachette.
- VISAGE, J. (1982) « Choisir des documents pour un cours de langue et civilisation », in *Etudes de linguistique appliquée* 47, 30-38.
- WEINREICH, U. (1953) *Languages in contact. Findings and problems*, The Hague: Mouton.
- WHORF, B. L. (1969) *Linguistique et anthropologie*, Paris : Denoël.
- WIDMAR, J. (1993) « Identités linguistiques et contacts des cultures », in *Tranel* 19, Neuchâtel : 79-95.
- WIEVIORKA, M. (1992) « Diversité des Français », in *FDM* 251, 79-82.
- WILCANSKA, W. (1995) « Communication et représentations de type culturel », in *FDM* 276, Paris : Hachette/Larousse, 37-40.
- YANAPRASART, P. (1991) *Etude comparative des équivalents anglais-français dans le lexique des affaires*, Mémoire de maîtrise, Université Chulalongkorn.
- YEE, K. et GORDON, C. (1995) *Dos et Don'ts In Thailand*, Bangkok : Amarin Printing.
- ZALESKA, K. et CATALDI, A. (1994) *Le français langue étrangère à l'université - théorie et pratique*, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- ZARATE, G. (1986) *Enseigner une culture étrangère*, Paris : Hachette.
- ZARATE, G. (1988) « Observer et décrire les faits culturels », in *Etude de linguistique appliquée* 69.
- ZARATE, G. (1993) *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris : Didier.
- ZARATE, G. (1982) « Du dialogue des cultures à la démarche interculturelle », in *FDM* 170, Paris : Hachette/Larousse, 28-32.
- ZARATE, G. (1983) « Objectiver le rapport culture maternelle / culture étrangère », in *FDM* 181, Paris : Hachette/Larousse, 34-39.

Annexe 1

Questionnaire du BCLE

En 1997 l'Ambassade de France a organisé, en coopération avec les diverses institutions d'enseignement du français en Thaïlande, un séminaire national sur l'enseignement du français. Le Bureau de coopération linguistique et éducative (BCLE) a mené une enquête sur les publics d'enseignants et d'apprenants thaïlandais. Voici quatre questionnaires adressés à l'Association thaïlandaise des professeurs de français (ATPF), aux Bureaux des Inspections, aux professeurs des universités, aux étudiants et élèves. Il faut signaler ici qu'il existe encore trois questionnaires, destinés aux chefs de département de français des universités, aux enseignants des écoles secondaire et aux Alliances Françaises, dont nous ne pouvons pas nous procurer les copies.

Questionnaire destiné à l'ATPF (1^{ère} partie)¹¹⁷

1. Nombre total d'adhérents
 - Dont femmes :
 - Dont hommes :
2. Répartition des adhérents par secteur :
 - Nombre d'enseignants du secondaire :
 - Nombre d'enseignants de l'université :
3. Pensez-vous que les effectifs d'apprenants de français en Thaïlande, depuis le début des années 1990, sont :
 - en déclin
 - stables
 - en augmentation

Cochez la réponse qui vous convient.
4. Pouvez-vous indiquer les principales activités organisées chaque année par l'ATPF?
5. Quel est, selon vous, le principal obstacle à une extension du français dans le système éducatif thaïlandais? (en cas de réponses multiples, numérotez les réponses):
 - l'intérêt des élèves pour l'anglais
 - l'intérêt des élèves pour d'autres langues (allemand, japonais, chinois, ...)
 - l'emploi du temps trop chargé des élèves :
 - une image de la France et du français insuffisamment attractive
 - le manque de documents ou de matériels pédagogiques
 - autre
6. Quelles sont, selon vous, les difficultés que rencontrent les élèves dans l'apprentissage du français ? (classez vos réponses par ordre d'importance en les numérotant):
 - lire un texte en français
 - écrire un texte en français
 - parler
 - comprendre une conversation
7. L'ATPF dispose-t-elle de moyens suffisants pour remplir ses missions (organisation d'activités, de séminaires, diffusion d'une revue, etc. ?
8. Qu'attendez-vous des services de l'Ambassade de France pour contribuer à améliorer l'enseignement du français à l'université ? (en cas de réponses multiples, classez vos réponses en les numérotant) :
 - Organiser davantage de stages et séminaires en Thaïlande pour les enseignants
 - Attribuer plus de bourses aux enseignants
 - Attribuer plus de bourses pour les élèves
 - Diffuser davantage d'informations sur la France contemporaine
 - Augmenter la dotation en livres attribuée au Bureau des Inspections
 - Organiser davantage de manifestations culturelles : théâtre, cinéma, musique, conférences, etc.
 - Augmenter le nombre ou la fréquence des émissions éducatives à la télévision et la radio
 - Autre

¹¹⁷ 21 questionnaires ont été adressés à l'Association thaïlandaise des professeurs de français. 8 d'entre eux ont été retournés au BCLE, ce qui représente une participation de 38%.

- Comprendre une conversation

11. Que préconisez-vous pour améliorer l'enseignement du français à l'université ? (en cas de réponses multiples, numérotez vos réponses)

- Enseigner davantage le français de la communication orale
- Augmenter le nombre d'heures consacrées à la grammaire
- Faire lire davantage les étudiants
- Organiser des activités culturelles en français (cinéma, théâtre, presse, chanson...)
- Utiliser davantage la vidéo dans les cours de français
- Autre

12. Selon vous, l'avenir de l'enseignement du français en Thaïlande passe-t-il par les cours de français de spécialité?

OUI

NON

13. En 1996 a été organisé le 1^{er} salon des carrières dans les entreprises françaises installées en Thaïlande :

- Pensez-vous avoir été suffisamment informé sur ce salon?

OUI

NON

- Est-il souhaitable d'organiser ce type de rencontres chaque année?

OUI

NON

14. Avez-vous l'occasion d'utiliser pour vos cours une des émissions éducatives sur le français diffusées sur Chaîne 11 par le BCLE (cochez la bonne réponse):

- rarement
- souvent
- jamais

Questionnaire destiné aux étudiants (10 par université : 5 en 1^{ère} année, 5 en Majeure)¹¹⁹,

(sous couvert des Chefs de Départements de français)

1. Vous êtes

- étudiant de 1^{ère} année :
- étudiant ayant le français en Majeure:

(Cochez la bonne réponse)

2. Vous avez choisi le français parce que :

- Vous n'avez pas pu vous inscrire en sciences.
- Vous voulez faire des études en France.
- Vous voulez enseigner le français plus tard.
- Vous pensez que le français vous sera utile dans votre futur travail en Thaïlande. Si c'est le cas, précisez la profession envisagée :
- Vous êtes attiré par la culture française.
- Vous pensez que le français est une langue de communication internationale.
- autre:

Cochez la ou les réponse(s) qui vous concerne(nt).

2. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'apprentissage du français?

Classez vos réponses par ordre d'importance, en les numérotant.

- Lire un texte en français.
- Ecrire un texte en français.
- Parler.
- Comprendre une conversation.

3. Donnez votre avis sur les cours de français (entourez la bonne réponse) :

- Les méthodes choisies vous conviennent:	OUI	NON
- Vos professeurs ont su vous intéresser au français:	OUI	NON
- La part faite à l'oral dans les cours vous paraît suffisante:	OUI	NON

4. Avez-vous l'occasion de parler avec des Français (ou des francophones):

- rarement?
- souvent?
- jamais?

5. A quelle occasion avez-vous la possibilité d'entendre parler le français (plusieurs réponses sont possibles, cochez-les) :

¹¹⁹ Sur 240 questionnaires adressés aux étudiants, le BCLE a reçu 130 réponses, ce qui représente une participation de 54%.

- à l'université?
- en voyage?
- lors de manifestations culturelles?
- à la télévision ou la radio?
- au cours de votre travail?
- lors de rencontres amicales?

6. Comment voyez-vous la France ? (Vous pouvez choisir deux réponses)

- un pays moderne et dynamique?
- un pays plus tourné vers le passé que vers l'avenir?
- un pays qui a un rôle international?

7. Si vous aviez à choisir un objet symbolisant la France, quel serait cet objet?

1. Indiquez quelle est la personne qui, selon vous, symbolise le mieux la France.

Questionnaire destiné aux élèves du secondaire¹²⁰

1. Vous êtes

- étudiant de 1^{ère} année :
- étudiant ayant le français en Majeure:

(Cochez la bonne réponse)

2. Vous avez choisi le français parce que :

- Vous n'avez pas pu vous inscrire en sciences.
- Vous voulez faire des études en France.
- Vous voulez enseigner le français plus tard.
- Vous pensez que le français vous sera utile dans votre futur travail en Thaïlande. Si c'est le cas, précisez la profession envisagée :
- Vous êtes attiré par la culture française.
- Vous pensez que le français est une langue de communication internationale.
- autre:

Cochez la ou les réponse(s) qui vous concerne(nt).

2. Quelles sont les difficultés que vous rencontrez dans l'apprentissage du français?

Classez vos réponses par ordre d'importance, en les numérotant.

- Lire un texte en français.
- Ecrire un texte en français.
- Parler.
- Comprendre une conversation.

3. Donnez votre avis sur les cours de français (entourez la bonne réponse) :

- Les méthodes choisies vous conviennent:	OUI	NON
- Vos professeurs ont su vous intéresser au français:	OUI	NON
- La part faite à l'oral dans les cours vous paraît suffisante:	OUI	NON

4. Avez-vous l'occasion de parler avec des Français (ou des francophones):

- rarement?
- souvent?
- jamais?

5. A quelle occasion avez-vous la possibilité d'entendre parler le français (plusieurs réponses sont possibles, cochez-les) :

- à l'université?
- en voyage?
- lors de manifestations culturelles?
- à la télévision ou la radio?
- au cours de votre travail?
- lors de rencontres amicales?

6. Comment voyez-vous la France ? (Vous pouvez choisir deux réponses)

- un pays moderne et dynamique?
- un pays plus tourné vers le passé que vers l'avenir?
- un pays qui a un rôle international?

¹²⁰ 300 questionnaires avaient été distribués à des élèves du secondaire qui étudient le français. 106 réponses sont parvenues, soit une participation de 35,5%.

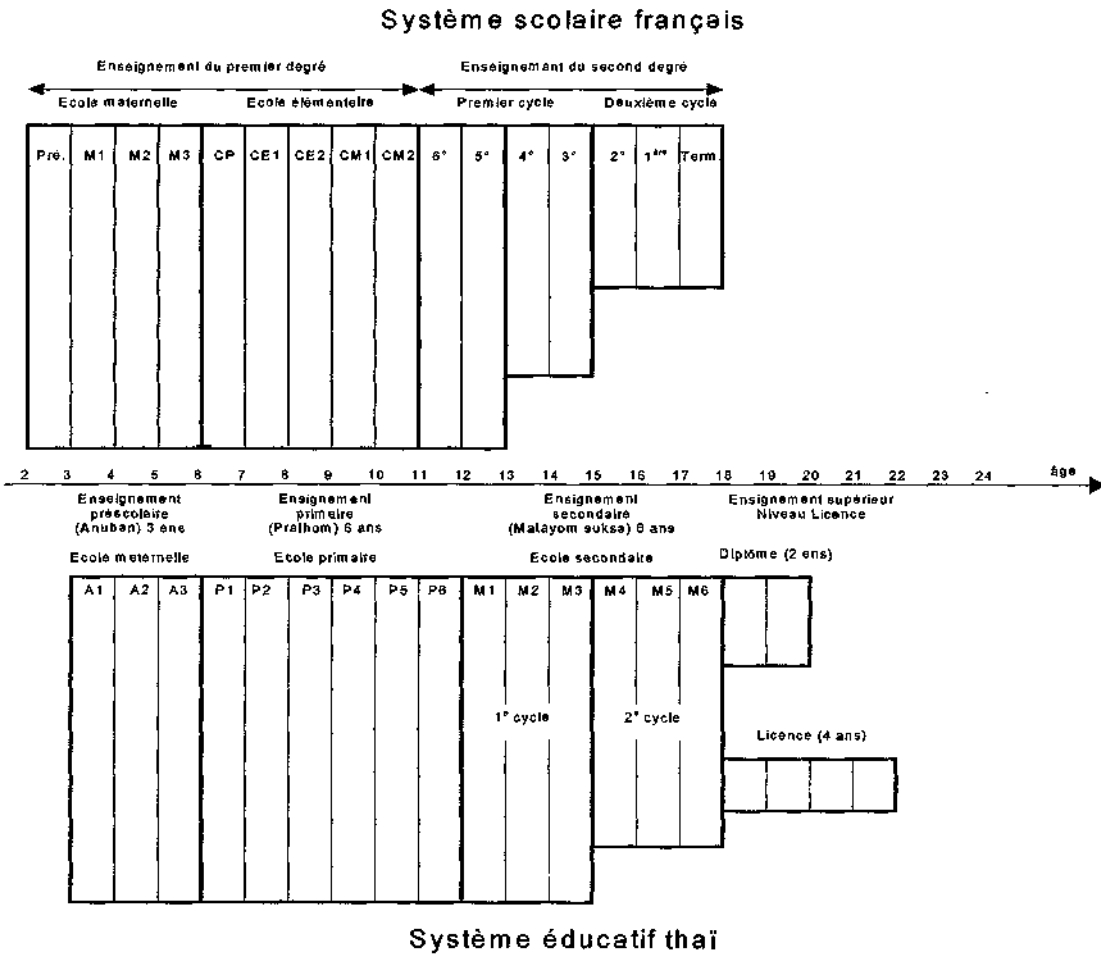
7. Si vous aviez à choisir un objet symbolisant la France, quel serait cet objet?

8. Indiquez quelle est la personne qui, selon vous, symbolise le mieux la France.



Annexe 2

Système scolaire français et système éducatif thaï



Annexe 3

Programme des cours

☐ Cours offerts aux élèves de lettres dans le deuxième cycle du secondaire

Six matières obligatoires:

1 ^{re} année	Français 1	6 séances / Semaine / Semestre	3 UV ¹²¹
	Français 2	6 séances / Semaine / Semestre	3 UV
2 ^{me} année	Français 3	6 séances / Semaine / Semestre	3 UV
	Français 4	6 séances / Semaine / Semestre	3 UV
3 ^{me} année	Français 5	4 séances / Semaine / Semestre	3 UV
	Français 6	4 séances / Semaine / Semestre	3 UV

Matières facultatives

Renforcement de la compréhension orale 1	2 s/s/s	1UV
Renforcement de la compréhension orale 2	2 s/s/s	1UV
Renforcement de la compréhension écrite 1	2 s/s/s	1UV
Renforcement de la compréhension écrite 2	2 s/s/s	1UV
Français du tourisme 1	4 s/s/s	2UV
Français du tourisme 2	4 s/s/s	2UV
Français du secrétariat 1	4 s/s/s	2UV
Français du secrétariat 2	4 s/s/s	2UV

☐ Cours de français destinés aux élèves de sciences

Programme de six cours :

Français à orientation scientifique 1-2-3-4-5-6 : 13 s/s avec 1.5 UV

Objectifs opératoires : Être capable de communiquer, de travailler et de collaborer avec des scientifiques francophones.

Description des cours :

1^{re} année : Apprentissage d'une grammaire fondamentale en parallèle avec l'acquisition des quatre compétences. Etude du vocabulaire orienté vers la science et la technologie en thèmes variés.

2^{me} année : Pratique de la langue scientifique : réalisation d'un mode opératoire d'expérimentation, modes d'emploi, explications, etc.

3^{me} année : Saisie du sens d'un article lu ou entendu.

☐ Descriptions des programmes¹²²

Français 1-2

Objectifs : Préparer l'élève à l'acquisition des quatre compétences de base : écouter, parler, lire et écrire.

Objectifs opératoires : Être capable de communiquer à l'oral comme à l'écrit dans les situations de la vie quotidienne pour : se présenter, présenter les autres, identifier et caractériser, ainsi que se situer dans le temps et dans l'espace, commencer à exprimer des points de vue et des opinions, lire à haute voix.

Description du cours : Exploration des quatre aptitudes de base avec l'usage du vocabulaire adéquat et des structures élaborées : compréhension de petites phrases ou de petits textes et possibilité de communiquer autour du thème de la vie quotidienne, enseignement de la lecture de textes simples, rédaction de mots et de phrases simples.

Français 3-4

Objectifs : Donner la possibilité à l'apprenant d'utiliser le français dans diverses situations.

Objectifs opératoires : Demander et donner des informations sur un sujet simple de la vie courante ; raconter des événements ; exprimer des idées et des sentiments de façon nuancée ; savoir argumenter ; lire à haute voix. L'activité orale met l'accent sur la phonétique et sur l'intonation.

Description du cours : Entraîner l'élève à pratiquer les quatre compétences langagières avec l'emploi d'un vocabulaire et d'une grammaire plus complexes. Écouter des dialogues, de petits textes, parler avec le vocabulaire habituel, lire des textes plus longs, décrire et raconter de petites histoires.

Français 5-6

Objectifs : Utiliser couramment le français de son niveau.

Objectifs opératoires : Résumer ou faire un compte rendu de faits divers et de textes authentiques ; développer une argumentation ; formuler des hypothèses.

Description du cours : L'application des notions élaborées en vocabulaire et en grammaire à la pratique des quatre compétences. Écouter et lire des articles sur la civilisation et sur l'actualité française. Commencer à rédiger de petits messages, à résumer des textes, à écrire des lettres personnelles, à remplir des questionnaires, à communiquer dans des situations plus complexes et à faire des dictées.

Renforcement de la compréhension orale 1-2

Objectifs : Permettre à l'élève de mieux comprendre et de mieux parler.

Objectifs opératoires : Être compétent pour parler, demander - répondre, raconter, résumer en bon français et ce, couramment et correctement selon les règles phonétiques.

¹²¹ Unités de valeur.

¹²² Source : Section des secondes langues étrangères, Ministère de l'Éducation.

Description du cours : Insister sur la conversation dans les situations diverses de la vie quotidienne et du travail en s'appuyant sur des extraits, des articles, des pièces de théâtre, des poésies, des chansons.

Renforcement de la compréhension écrite 1-2

Objectifs : Pouvoir lire et écrire de manière rapide et correcte.

Objectifs opératoires : Pouvoir comprendre les idées principales dans chaque lecture et prononcer correctement. Savoir écrire un résumé, des questions, des réponses et composer des courts messages grammaticalement corrects.

Description du cours : Lire et écrire des textes de différents types, de façon à enrichir la manière d'écrire suivant le niveau de l'élève.

Français du tourisme 1-2

Objectifs : Donner à l'élève les connaissances du français de base dans le domaine du tourisme.

Objectifs opératoires : Être suffisamment compétent pour travailler dans le monde touristique.

Description du cours : Le vocabulaire et l'expression propres au tourisme ; par exemple : l'accueil, le contact téléphonique, le télégramme, l'envoi de lettres, le logement, le restaurant, la boutique de souvenirs, la banque, des informations sur les sites touristiques en Thaïlande. Pratiquer le français du tourisme sur le terrain concerné.

Français du secrétariat 1-2

Objectifs : Donner à l'élève les connaissances du français de base nécessaires pour la fonction de secrétaire.

Objectifs opératoires : Être capable d'écouter, de parler, de lire et d'écrire le français du secrétariat, savoir exécuter le travail dans ce domaine.

Description du cours : Accueillir des visiteurs, prendre des notes, communiquer par téléphone, télégrammes et fax, prendre un rendez-vous, lire et écrire des lettres personnelles et commerciales.

La France en Direct (Nouvelle Adaptation) est divisé en trois niveaux:

1^{ère} année : Niveau I / 10 dossiers

2^{ème} année : Niveau II / 10 dossiers

3^{ème} année : Niveau III / 8 dossiers

Les thèmes de chaque niveau sont développés de manière à correspondre au nouveau contexte et au vocabulaire nouvellement ajouté dans chaque leçon. Le Bureau d'action linguistique (B.A.L.) les a titrés ainsi :

Niveau I

Capelle

B.A.L.

Dossier 1	Jacques téléphone	Au téléphone
Dossier 2	Voilà mon appartement	Le logement
Dossier 3	C'est Jean	La voiture
Dossier 4	Les photos de vacances	Les vacances des Français
Dossier 5	Elle n'a rien	Au café
Dossier 6	Sylvie sort avec Jean	Les vêtements
Dossier 7	Le paquet de Londres	A la poste
Dossier 8	Une bonne idée	Bon Anniversaire
Dossier 9	Elle vont faire des courses	Dans les magasins
Dossier 10	Les vœux de Nouvel An	Les fêtes de fin d'année

Niveau II

Dossier 1	Elles cherchent un cadeau	Vive les fêtes
Dossier 2	A l'épicerie	La cuisine française
Dossier 3	On danse chez Jacques	La boum
Dossier 4	Monsieur Pottier part en voyage	Voyager
Dossier 5	Philippe est malade	La maladie
Dossier 6	La visite du docteur	Médecin et protection sociale
Dossier 7	Quel mauvais temps	Les saisons et les transports en ville
Dossier 8	Au café des sports	Les sports
Dossier 9	Au restaurant universitaire	Au restaurant
Dossier 10	Vacances de neige	Les sports d'hiver

Niveau III

Dossier 1	Un réveil difficile	Les jeunes et le travail
Dossier 2	Projets de sortie	Le week-end des Français
Dossier 3	L'accident	La route, les accidents
Dossier 4	Finis, les examens	La presse
Dossier 5	Silence! On tourne...	Les spectacles
Dossier 6	Comment choisir	Les spectacles (Suite)
Dossier 7	Elles sont toutes comme ça	Les gens, leur personnalité
Dossier 8	Sur le quai de la gare	Voyager en train



Annexe 4

Cours de civilisation française dispensés au niveau universitaire en Thaïlande

1. Connaissances générales de la France et des Français :

France contemporaine (maîtrise, Université Kasetsart)

Vie actuelle des Français sous plusieurs aspects : éducation, économie, politique, art, sciences et technologie moderne.

Civilisation française I-II (licence, Université Thammasat)

Etude de l'évolution de la civilisation française depuis la fondation du pays jusqu'à la Révolution de 1789 (1) et de cette époque-là jusqu'à aujourd'hui (2). L'accent est mis sur une bonne connaissance en politique, économie, société, art et culture, nécessaire pour comprendre la mentalité, la façon de vivre et l'identité nationale des Français.

Société et culture française contemporaine (maîtrise, Université Thammasat)

Etude de la situation actuelle de la politique, de l'économie et de la société, ainsi que d'œuvres culturelles, philosophiques, artistiques, littéraires et d'autres actualités tirées de textes authentiques parus dans des quotidiens, hebdomadaires, magazines ou dans d'autres documents de recherche, d'analyse et de discussion.

Evolution sociale et culturelle de la France

Etude de l'évolution et de la tendance de la société et de la culture française ; l'accent est mis sur l'analyse des sources de renseignements sur le plan historique, y compris la relation entre les événements politiques, économiques, sociaux, philosophiques, artistiques, littéraires ainsi que d'autres domaines de travaux académiques français.

France contemporaine (maîtrise, Université Silpakorn)

Etude de la culture, de l'économie et de la politique des Français et des francophones avec des supports matériels divers : revues, journaux, radio, télévision et films.

France d'aujourd'hui (licence, Université Silpakorn)

Etude des situations sociales, économiques, politiques, éducationnelles, de la façon de vivre et des progrès scientifiques et technologiques ainsi que des institutions françaises à l'époque actuelle.

Civilisation française

Etude de l'évolution de la civilisation française depuis la naissance du pays jusqu'à la République française après sa Révolution de 1789, en particulier sur les plans historique et artistique.

Histoire et culture française I-II (licence, Chiang Mai)

Etude d'événements importants dans le développement de l'histoire et de la culture françaises pendant les XVII^e et XVIII^e siècles (1) et pendant les XIX^e et XX^e siècles (2).

Vie française et institutions

Présentation de la France : le pays et le peuple. Etude des aspects géographiques et culturels de la France depuis le début jusqu'à aujourd'hui et de son développement historique depuis le XVI^e siècle.

Séminaire de culture française : la France d'aujourd'hui (maîtrise, Université Chulalongkorn)

Etude et discussion au sujet de la vie des Français contemporains en mettant l'accent sur des problèmes économiques, sociaux et politiques actuels ainsi que sur le rôle de la France dans le monde moderne.

Civilisation française I-II (licence, Université Chulalongkorn)

Etude de la culture française du Moyen Age au XVII^e siècle (1) et du XIX^e siècle jusqu'à aujourd'hui (2) en relation avec l'histoire et l'art.

Actualité française

Discussion sur des activités diverses : littéraires, artistiques, scientifiques et politiques, avec du matériel tiré de journaux, magazines, livres, disques et films.

Lecture de la civilisation française (licence, Université Ramkhamhaeng)

Lecture de textes français présentant des événements culturels importants et la civilisation française depuis la naissance du pays jusqu'au XIX^e siècle.

Lecture de la France moderne en aspects variés

Etude de textes français de sorte à connaître la France et les Français d'aujourd'hui.

Lecture du savoir-vivre français

Lecture de textes français décrivant les coutumes, les conventions, la conduite et les comportements quotidiens.

Etudes françaises (licence, Institut Rajabhat Chandrakasem)

Etude de la géographie, de l'histoire, de la religion, de la culture, de la tradition, du mode de vie ainsi que des relations économiques et commerciales entre les Thaïlandais et les Français.

Spécificité culturelle des Français

Etude des traits de caractère et comportements spécifiques des Français dans différentes situations de la vie quotidienne et professionnelle, notamment à l'aide d'anecdotes et d'expériences vécues.

Histoire et culture française I-II (licence, Université Srinakharintaraviroj)

Etude de l'histoire française du Moyen Age à la Révolution de 1789 (1) et depuis cette époque-là jusqu'à aujourd'hui (2), notamment la société, la culture, les coutumes, les traditions ainsi que les pensées dans chaque période.

France contemporaine

Etude de la civilisation française pour une compréhension des coutumes, de la vie quotidienne des Français, en particulier de leurs chefs-d'œuvre artistiques.

Histoire française I-II et Etudes françaises I-II (licence, Université Khon Kaen)

Civilisation française (licence, Université Prince de Songkhla)

2. Etudes comparatives des cultures française et thaïlandaise :

Analyse comparative franco-thaïe de la culture (maîtrise, Université Thammasat)

Etude comparative des comportements et de la conception de base des cultures thaïlandaise et française. Application des approches psychologique et sociologique à l'analyse de l'institution familiale, de la religion, de la culture politique, etc. afin de pouvoir accéder aux ressemblances et aux différences des cultures des deux pays.

Introduction aux études franco-thaïes (maîtrise, Université Silpakorn)

Analyse des systèmes éducatifs français et thaï par une étude de l'histoire de la relation des deux pays dans des domaines divers depuis le passé jusqu'au présent, avec des documents authentiques et d'autres références.

Séminaire de relations franco-thaïes

Recherche sur les relations diplomatiques, politiques, administratives, éducationnelles, économiques, sociales, langagières, littéraires, culturelles, etc. entre la France et la Thaïlande.

Langue et culture des pays francophones (licence, Université Chiang Mai)

Etude comparative de la langue et de la littérature dans les pays francophones y compris géographie, histoire, art, économie, vie sociale et politique à travers les œuvres littéraires.

3. Etudes françaises dans le domaine de spécialité :

Méthode d'enseignement de la culture française (maîtrise, Université Kasetsart)

Techniques d'enseignement de la culture française : choix des supports divers à caractère culturel et évaluation.

Français avancé pour les Sciences sociales

Etude du français des sciences sociales : sciences politiques, droit, économies, sociologie, etc. (Développer la compréhension et la capacité de lire en français une quantité d'informations venant de sources différentes et d'en discuter. Rédiger un rapport pour évaluer la compréhension et savoir faire une critique des documents en question.)

Français avancé pour les Humanités

Etude du français des sciences humaines : culture, philosophie, art, littérature, etc. (idem)



Annexe 5

Questionnaire I

Questionnaire destiné aux employés thaïlandais sur leur
compétence linguistique et leurs besoins en connaissances
culturelles dans le milieu professionnel

Première partie : questionnaire écrit

I. Renseignements personnels

Nom :

Prénom :

Nationalité :

Age :

Sexe : M ☐ F ☐

Niveau d'étude : ☐ Licence ☐ Maîtrise ☐ DES ☐ DEA ☐ Doctorat

Dernier établissement :

Lieu d'établissement : ☐ Thaïlande ☐ France ☐ Autre _____

Lieu de travail :

II. Renseignements familiaux

1. Niveau d'étude des parents :

✧ Père _____

✧ Mère _____

2. Profession des parents

✧ Père _____

✧ Mère _____

3. Langue(s) maternelle(s) des parents

✧ Père _____

✧ Mère _____

4. Langue(s) parlée(s) à la maison

5. Langue étrangère

Est-ce que vos parents parlent des langues étrangères ?

☐ oui

☐ non

Quelle langue ?

✧ Père _____

✧ Mère _____

6. Est-ce qu'il leur faut utiliser une langue étrangère dans leur profession ?

☐ oui

☐ non

Si non, à quoi leur sert la connaissance de langues étrangères ?

7. Est-ce que vous pensez que vos parents ont attaché de l'importance à l'apprentissage des langues étrangères ?

☐ oui

☐ non

8. Comment ont-ils aidé vos études dans ce domaine ?

9. Est-ce que, chez vous, il y a des personnes qui lisent des journaux ou qui regardent des programmes de télévision dans d'autres langues ?

☐ oui

☐ non

III. Renseignements éducationnels

Langue maternelle : _____

Première langue étrangère : _____

Deuxième langue étrangère : _____

Autres : _____

Durée d'étude du français : _____

1. Le français a été étudié comme

☐ Deuxième langue ☐ Troisième langue ☐ Autres _____

2. Le français a été appris en tant que

☐ Branche principale ☐ Branche secondaire ☐ Cours facultatif

3. Niveau en français

☐ Débutant(e) ☐ Intermédiaire ☐ Avancé(e)

4. Dans quelle compétence vous sentez-vous le plus à l'aise ?

- ☐ grammaire
☐ conversation
☐ littérature
☐ civilisation

5. Evaluation de vos connaissances linguistiques en français

	1 (Faibles)	2	3	4	5 (Excellentes)
Expression écrite					
Expression orale					
Compréhension écrite					
Compréhension orale					

6. Evaluation de votre compétence communicative en français

	1 (Insatisfaisante)	2	3	4	5 (Excellente)
Production					
Réception					

7. Evaluation de vos connaissances culturelles

	1 (Faibles)	2	3	4	5 (Excellentes)
Culture maternelle					
Culture française					

8. Quelle sorte de culture vous paraît nécessaire à votre apprentissage de la langue française?

- ☐ Littérature
☐ Musique
☐ Beaux-arts
☐ Cinéma
☐ Médias, cultures proliférantes
☐ Traditions
☐ Antiquité
☐ Religion
☐ Loi
☐ Vie politique
☐ Vie économique
☐ Art culinaire
☐ Education

9. A l'heure actuelle, quel est le mode de vie de la France que vous souhaitez le plus connaître?

	1 (le moins)	2	3	4	5 (le plus)
Alimentation					
Organisation de la vie quotidienne					
Loisirs					
Sports					
Déplacements, transports					
Habillage					
Mode					
Autres :					

10. Quels sont les moyens dont vous avez disposé pour découvrir la culture française?

- ☐ Classe de langue en Thaïlande
☐ Conversation avec des Français en Thaïlande
☐ Livres, journaux, films, musique
☐ Séjour en France

11. Dans quelle mesure estimez-vous les Français ?

1 (Mauvaise)	2	3	4	5 (Très bonne)

12. D'après vous, quels sont les caractéristiques les plus frappantes des Français ?

IV. Renseignements sur les activités extrascolaires en français

1. Est-ce que l'école est le seul endroit où vous êtes en contact avec le français?

☐ oui ☐ non

Si non, quels sont les autres domaines?

2. Avez-vous ou avez-vous eu un(e) correspondant(e) francophone ?

☐ oui ☐ non

Si oui, dans quel(s) pays ou dans quelle(s) région(s) ?

3. Est-ce que vous êtes déjà allé(e) dans un pays francophone ?

☐ oui ☐ non

Si oui, dans quel(s) pays ou dans quelle(s) région(s) ?

Combien de fois ? _____

Pendant combien de temps ? _____

Avec quelles motivations ?

- ☐ Objectif scolaire
☐ Tourisme
☐ Profession : stage, conférence, etc.
☐ Autres : _____

V. Renseignements sur les perspectives vis-à-vis de l'apprentissage du français

1. Quel est le facteur ayant influencé votre décision d'apprendre le français comme langue étrangère ?

- ☐ Intérêt particulier pour le français
☐ Bons résultats en lettres
☐ Suggestions de famille
☐ Conseils d'enseignants
☐ Amis
☐ Popularité du français
☐ Attirance par les Français et la France
☐ Bourse scolaire pour des études à l'étranger

2. Évaluez le degré de la difficulté de l'apprentissage du français

Degré de difficulté	1 (Très facile)	2	3	4	5 (Très difficile)
Expression écrite					
Expression orale					
Compréhension écrite					
Compréhension orale					

3. Est-ce que vous avez du plaisir à apprendre le français ?

1 (Aucun)	2	3	4	5 (Beaucoup)

4. Quels ont été les obstacles le plus souvent rencontrés au cours des études de français ?

5. Quelles stratégies avez-vous employées pour vous en sortir ?

6. Pourquoi avez-vous choisi d'apprendre le français ?

7. D'après vous, quel est le rôle du français en Thaïlande ?

8. Selon vous, quel sera l'avenir du français en Thaïlande ?

☐ Progression ☐ Régression ☐ Stabilité

9. Est-ce que vous vous trouvez actuellement dans un environnement qui valorise vos compétences en français et favorise sa pratique ?

☐ oui ☐ non

10. Croyez-vous que le plaisir ou la volonté soit nécessaire dans l'apprentissage ?

☐ oui ☐ non

11. Si vous deviez aller dans un pays, que désireriez-vous savoir avant d'y aller ?

Et qu'aimeriez-vous exactement connaître sur le pays en question ?

VI. Renseignements sur le choix du français

1. Lorsque vous avez choisi d'apprendre le français comme langue étrangère, pensiez-vous que la connaissance du français serait utile dans votre vie professionnelle ?

☐ oui ☐ non

2. Vous aviez l'intention d'employer votre français pour travailler en tant que _____

- ☐ professeur de français
☐ employé dans une entreprise française
☐ interprète dans les organisations internationales
☐ guide touristique
☐ hôtesse de l'air / steward dans une compagnie aérienne
☐ traducteur/traductrice

- ☐ entrepreneur des commerces internationaux
☐ Autres, précisez....

3. Quels sont les avantages de la connaissance du français ?

- ☐ Utilité dans votre carrière
☐ Trouver facilement un travail bien payé
☐ Obtenir plus d'opportunités pour continuer des études à l'étranger
☐ Exercer une profession honorable dans la société
☐ Promouvoir votre position dans l'avenir
☐ Ouverture de la vision du monde

4. Indiquez l'importance ou la nécessité d'apprendre une deuxième langue dans votre vie.

VII. Renseignements sur l'expérience acquise pendant le séjour en pays francophones **(Continuation des études)**

1. Votre formation universitaire vous a-t-elle rendu prêt(e) à établir des relations avec des francophones dans des contextes formels ou informels ?

- ☐ oui ☐ non

2. Vous considérez-vous suffisamment efficace dans la communication quotidienne ?

- ☐ oui ☐ non

3. Qu'est-ce que vous trouvez difficile dans les activités communicatives avec les francophones ?

4. Pensez-vous que ce que vous avez appris en classe vous a suffisamment préparé pour entrer en contact direct avec des francophones ?

- ☐ oui ☐ non

5. Ce que vous avez appris avec les enseignants thaïs correspond-il aux difficultés auxquelles vous avez été confronté à l'extérieur du contexte scolaire ?

- ☐ oui ☐ non

6. Est-ce que de manière générale vous avez pu maîtriser ces difficultés ?

- ☐ oui ☐ non

7. Quel type de connaissances pensez-vous de ne pas pouvoir apprendre en classe de langue, mais que vous considérez nécessaires dans l'interaction exolingue ?

8. En tant que Thaïlandais(e) dans une communauté francophone, à quel obstacle êtes-vous le plus souvent confronté ? Qu'est-ce qui vous a empêché de vous intégrer à la nouvelle communauté ?

9. Comment vous en sortez-vous quand vous êtes exposé(e) à deux langues et à deux cultures notamment éloignées l'une de l'autre ? Précisez vos méthodes :

10. Les différences socioculturelles vous apparaissent-elles comme un obstacle ou un atout ?

- ☐ Obstacle ☐ Atout ☐ Les deux

Donnez vos raisons :

11. Comment caractérisez-vous votre insertion socioculturelle à la France ?

1 (Zéro)	2	3	4	5 (Parfaite)

12. Pour vous, est-ce qu'il est utile de connaître la façon de parler, de vivre, de penser des gens du pays dont vous apprenez la langue ?

- ☐ oui ☐ non

13. Ces connaissances ont-elles facilité vos contacts interculturels ?

- ☐ oui ☐ non

14. Vos opinions sur la France ont-elles évolué à la suite de votre séjour ?

- ☐ changer ☐ maintenir

Précisez votre réponse :

15. Y a-t-il eu des conditions qui ont facilité votre apprentissage linguistique et votre insertion sociale ?

- ☐ oui ☐ non

Précisez :

VIII. Renseignements sur la vie professionnelle avec la langue française

Type de l'entreprise :

Expérience professionnelle : _____ ans

Poste actuel :

Responsabilités :

Nationalité de l'employeur :

Nationalité des collègues :

Langues de travail :

1. S'il y a plusieurs langues de travail, quelle place est-elle dévolue au français ?

2. Besoins du français dans votre travail :

1 (Aucun)	2	3	4	5

3. Avez-vous des difficultés à employer le français dans votre travail ?

☐ oui

☐ non

4. Évaluez le degré de difficulté de l'usage du français dans votre travail :

Degré de difficulté	1 (Très facile)	2	3	4	5 (Très difficile)
Expression écrite					
Expression orale					
Compréhension écrite					
Compréhension orale					

5. Évaluez le niveau d'utilité professionnelle de vos connaissances en français :

1 (Très bas)	2	3	4	5 (Très élevé)

6. Évaluez la fréquence de l'emploi du français dans votre travail :

☐ occasionnelle

☐ régulière

7. Dans quel type d'activités ?

☐ Lecture de textes, de documents importants

☐ Communication orale

☐ Correspondance

☐ Autres _____

8. Et quel type d'activités considérez-vous comme les plus profitables et les plus appliquées dans votre travail ?

☐ Conversation

☐ Vocabulaire et expressions de spécialité

☐ Grammaire

☐ Lecture et rédaction

9. Pourriez-vous préciser la description de votre travail où le français occupe une place prépondérante ?

10. Quelles sont les difficultés du français auxquelles vous devrez faire face dans votre travail ?

☐ Problème de communication à l'oral

☐ Problème d'expression en français

☐ Manque d'habileté dans la langue parlée

☐ Problème d'expression écrite

☐ Emploi de mots et d'expressions inadéquats

☐ Problème de prononciation et d'articulation

☐ Insuffisance du vocabulaire usuel

☐ Manque de vocabulaire spécialisé

☐ La non-adéquation de votre français à la situation

☐ Méconnaissance de la culture française

☐ Manque de connaissance en grammaire

11. Selon vous, le français est-il donc un obstacle ou un atout pour exécuter votre activité professionnelle ?

☐ Atout

☐ Obstacle

☐ Les deux

Dans quelle mesure ?

12. Afin de se perfectionner en français, il faudrait :

☐ Consulter des revues et des manuels divers

☐ Regarder ou écouter des émissions en français

☐ Suivre des cours particuliers

☐ Solliciter des explications des francophones

☐ Passer un séjour dans un pays francophone

13. Avez-vous des contacts sociaux avec des Français hors du contexte professionnel ?

☐ Rarement

☐ Souvent

Pour quelle(s) raison(s) ?

14. Le problème majeur rencontré dans votre métier concerne-t-il la langue ou l'insertion culturelle et sociale ?

☐ Langue

☐ Culture

☐ Les deux

15. Ce que vous aviez appris à l'école vous a-t-il aidé à résoudre vos problèmes?

☐ oui

☐ non

Comment?

16. Le savoir socioculturel francophone vous paraît-il nécessaire dans votre travail?

☐ oui

☐ non

Pourquoi et dans quelle mesure?

17. Avez-vous déjà été dans des situations conflictuelles provoquées par des malentendus linguistiques ou culturels avec des collègues français?

☐ souvent

☐ parfois

☐ rarement

Quelles sortes de problèmes?

Que faites-vous pour résoudre ces problèmes?

18. Maîtrisez-vous bien votre français dans les situations difficiles?

☐ oui

☐ non

Si non pour quelle(s) raison(s)?

19. Votre formation universitaire vous a-t-elle rendu prêt(e) à travailler avec des Français?

☐ oui

☐ non

20. Qu'avez-vous dû apprendre en plus parce que cela ne vous n'a pas été enseigné à l'école?

21. Vous vivez dans votre pays, mais vous travaillez dans la communauté française, vous passez donc votre vie dans deux cultures différentes. Est-ce que cette réalité vous a empêché de vous intégrer dans le groupe français?

☐ oui

☐ non

22. Avez-vous expérimenté « le choc de cultures »?

☐ oui

☐ non

Qu'est-ce que c'est?

23. Avez-vous déjà eu connaissance de ce type d'événements auparavant (par le biais d'un enseignant, d'un ami francophone, ou par l'intermédiaire des mass médias)?

☐ oui

☐ non

Pouvez-vous supporter ce type d'événements?

☐ oui

☐ non

24. A quoi attribuez-vous vos échecs ou vos succès dans la maîtrise de ce 'choc' des cultures?

IX. Opinions sur l'importance de l'enseignement/ l'apprentissage de la culture étrangère

1. Selon vous, la connaissance des aspects culturels doit-elle faire partie des matières enseignées?

☐ oui

☐ non

2. Qu'est-ce que vous attendez du système scolaire et de votre professeur?

3. Pensez-vous que la culture doit être enseignée en français?

☐ oui

☐ non

Le résultat sera-t-il différent si vous les apprenez en thaï?

☐ oui

☐ non

Pour quelle(s) raison(s)?

4. Quelles seront les différences entre les cours de culture assurés par les enseignants thaïs et par les enseignants français?

5. Pensez-vous que la compétence culturelle ait la même importance que la compétence linguistique?

☐ oui

☐ non

6. Est-ce que la culture thaïlandaise a influencé votre apprentissage et votre pratique de la culture de la nouvelle langue?

☐ oui

☐ non

Comment?

7. Est-ce que vous aimez apprendre des choses sur le pays de la langue apprise ou est-ce que ça ne vous intéresse pas spécialement?

☐ oui

☐ non

8. Actuellement, est-ce que vous travaillez plus sur la langue ou sur la culture?

☐ Langue

☐ Culture

☐ Les deux

Précisez votre réponse:



Annexe 6

Questionnaire 2

*Questionnaire destiné aux patrons d'entreprises françaises
en Thaïlande sur la compétence en langue et culture
française d'employés thaïs et le besoin du français sur le
marché du travail*

I. Renseignements personnels

Nationalité :

Sexe : M ☐ F ☐

Age :

Poste actuel :

Responsabilités :

Durée du séjour en Thaïlande :

Langues connues :

II. Renseignements sur la société

Activité de la société :

Nombre total des employés étrangers :

Nombre total des employés francophones :

Nombre total des employés thaïs :

Nombre total des employés thaïs connaissant le français :

Langues de travail :

①

②

③

Comment se répartissent les usages de ces langues ?

①

②

③

III. Renseignements sur le rôle du français dans la société

1. La langue la plus parlée dans l'entreprise :

2. Quel est le rôle du français dans l'entreprise ?

☐ Langue de travail☐ Langue de communication☐ Langue de socialisation

3. La langue française est-elle un des critères de recrutement du personnel ?

☐ oui☐ non

Si oui, quel est le degré d'importance ?

☐ élevé☐ moyen☐ bas

4. Quelles sont les méthodes de sélection concernant les candidats parlant français ?

☐ examen écrit☐ entretien☐ durée d'études du français☐ expérience professionnelle dans cette langue

5. Quel est la fréquence de l'emploi du français dans l'entreprise

① Langue écrite

☐ régulièrement☐ occasionnellement☐ rarement

② Langue parlée

☐ régulièrement☐ occasionnellement☐ rarement

6. Nombre d'employés connaissant le français dans l'entreprise :

☐ suffisant☐ insuffisant

7. Trouver un candidat connaissant suffisamment le français est une chose :

☐ facile☐ difficile

8. Quel sera le besoin du français dans le marché du travail en Thaïlande dans les prochaines années ?

☐ important☐ moyen☐ faible

IV. Evaluation de la connaissance du français

9. Évaluez les connaissances en français de votre personnel :

1 (Insuffisantes)	2	3	4	5 (Excellentes)

10. Évaluez la capacité de s'exprimer en français de votre personnel :

1 (Insuffisante)	2	3	4	5 (Excellente)

11. Quel est votre avis sur l'utilité du français des personnes ayant reçu une formation en Thaïlande ?

1 (À améliorer)	2	3	4	5 (Très bonne)

12. Quel est votre avis sur les compétences en français des personnes ayant continué leurs études dans des pays francophones ?

1 (À améliorer)	2	3	4	5 (Très bonnes)

13. Est-ce que les candidats ayant reçu une formation à l'étranger ont plus de chance dans le recrutement que les diplômés en Thaïlande ?

☐ oui

☐ non

Donnez vos raisons :

14. Classez par ordre d'importance (1 à 3) ce que vous attendez de votre personnel :

☐ bonne expression écrite

☐ bonne expression orale

☐ bonne compétence en lecture

15. Classez de 1 à 3 les compétences que vous recherchez chez votre personnel :

☐ bonne compétence linguistique

☐ bonne aptitude communicative

☐ bonnes connaissances culturelles

16. Si un employé ne connaît pas ou pas bien le français, est-il obligé de suivre un cours de langue ?

☐ oui

☐ non

Pour quelle(s) raison(s) ?

17. Votre entreprise a-t-elle l'habitude d'envoyer le personnel en France pour une pratique de langue et pour un stage professionnel ?

☐ oui

☐ non

18. Si oui, pendant combien de temps ?

☐ de une à deux semaines

☐ de deux semaines à un mois

☐ plus d'un mois

☐ plus de six mois

☐ une année ou plus

V. Renseignements sur la différence de cultures

19. Quelle est votre opinion sur le savoir socioculturel dans une firme multinationale ?

☐ il est très important

☐ il est assez important

☐ il n'est pas nécessaire

20. Estimez-vous nécessaire d'apprendre à connaître la culture du pays où vous allez travailler ?

☐ oui

☐ non

21. Vous êtes-vous informé sur la coutume thaïe avant votre départ ?

☐ oui

☐ un peu

☐ pas du tout

22. Croyez-vous que les malentendus interculturels proviennent de la connaissance insuffisante de la culture de l'autre ?

☐ oui

☐ non

23. De mauvaises expériences, suite à des malentendus, vous sont arrivées :

1 (Jamais)	2	3	4	5 (Souvent)

24. Quelles sont les sources de ces malentendus ?

☐ Langue

☐ Culture

☐ Les deux

25. Est-ce qu'il vous est arrivé d'avoir des conflits avec vos employés thaïs dus à des raisons linguistiques ou culturelles ?

1 (Jamais)	2	3	4	5 (Souvent)

26. En tant que chef d'entreprise, accordez-vous de l'importance aux problèmes du contact de langues et de cultures dans l'entreprise ?

1 (Très peu)	2	3	4	5 (Beaucoup)

27. Quelles stratégies l'entreprise emploie-t-elle pour établir une bonne relation entre les employés de cultures différentes ?

- ☐ séminaires et discussions
- ☐ activités extraprofessionnelles
- ☐ cours de langues et de 'cross-cultural'

28. Pensez-vous que les employés thaïs dans votre entreprise connaissent bien les caractéristiques saillantes des Français ?

1 (Très mal)	2	3	4	5 (Très bien)

29. A l'inverse, les expatriés français connaissent-ils les coutumes thaïes ?

1 (Très mal)	2	3	4	5 (Très bien)

30. Dans quelle mesure estimez-vous connaître les Thaïlandais ?

1 (Très mal)	2	3	4	5 (Très bien)

31. Quelles sont pour vous les représentations sociales des Thaïlandais sur la France ?

32. Quel caractère thaï appréciez-vous le plus ?

Et le moins ?

33. Quel type d'informations souhaitez-vous avoir en plus pour bien coopérer avec vos employés thaïs ?

34. Que suggéreriez-vous à vos employés thaïs afin qu'ils s'entendent bien avec leurs collègues français ?



Index

A

- acculturation, 14, 160, 170, 181, 182, 251, 278, 296, 300
 alloglotte, 11, 16, 39, 52, 59, 64, 68, 69, 90, 95, 105, 111, 112, 116, 122, 124, 125, 135, 170, 171, 173, 177, 221, 254, 273, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 299
 approche
 culturelle, 160
 interculturelle, 86, 159, 296, 303
 attitude, 17, 21, 38, 40, 52, 54, 55, 57, 71, 80, 82, 112, 115, 118, 119, 120, 124, 138, 141, 148, 150, 151, 152, 153, 155, 157, 159, 161, 162, 164, 172, 174, 178, 179, 181, 184, 187, 192, 193, 195, 197, 200, 201, 203, 204, 206, 207, 211, 226, 229, 232, 233, 235, 238, 246, 248, 250, 251, 254, 255, 259, 261, 262, 265, 266, 267, 268, 271, 272, 274, 277, 288, 289, 290, 294, 296, 299, 300
 auto-apprentissage, 309, 156, 297, 298
 autonomie, 44, 47, 60, 76, 78, 109, 145, 232, 239, 240, 249, 270, 279, 293, 297, 307

B

- besoins, 11, 12, 14, 16, 17, 31, 36, 37, 38, 40, 42, 44, 47, 48, 49, 50, 51, 54, 63, 64, 65, 66, 67, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 91, 93, 95, 96, 97, 101, 103, 106, 123, 124, 125, 132, 144, 145, 146, 153, 157, 168, 170, 175, 186, 196, 197, 232, 249, 250, 295, 297, 298, 300, 306, 307, 309, 325
 biculturel, 17, 114, 115, 124, 148, 169, 170, 171, 174, 182, 294
 bilingue, 34, 36, 62, 63, 82, 139, 140, 146, 169, 170, 172, 174, 283, 295, 308, 310

C

- choc culturel, 118, 120, 177, 181, 182, 221
 civilisation, 11, 13, 16, 20, 27, 41, 43, 48, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 76, 79, 80, 81, 89, 90, 103, 104, 105, 111, 120, 121, 123, 135, 137, 138, 146, 149, 150, 152, 153, 156, 157, 158, 161, 165, 184, 193, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 321, 323, 324, 326
 co-apprentissage, 155, 298
 compétence, 11, 12, 13, 14, 16, 28, 31, 33, 37, 41, 43, 44, 48, 49, 50, 52, 53, 55, 56, 59, 62, 63, 64, 65, 67, 69, 71, 75, 76, 77, 78, 82, 83, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 104, 105, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 121, 123, 124, 125, 126, 128, 131, 132, 133, 134, 135, 139, 141, 143, 145, 148, 149, 150, 153, 154, 159, 160, 161, 162, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 203, 231, 232, 233, 235, 238, 241, 242, 245, 246, 248, 251, 253, 254, 288, 289, 293, 294, 295, 297, 298, 299, 300, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 321, 325, 326, 327, 330, 331, 332
 compétence
 bilingue, 171, 294, 295
 culturelle, 43, 69, 115, 121, 143, 149, 150, 153, 154, 162, 173, 203, 251, 298, 306, 307, 308, 330
 de communication, 11, 12, 13, 43, 49, 56, 59, 63, 64, 65, 75, 78, 85, 87, 90, 105, 110, 115, 133, 141, 143, 145, 148, 154, 159, 167, 168, 170, 171, 172, 173, 174, 293, 294, 304, 307, 308, 326
 exolingue, 295

- interculturelle, 170, 231, 232, 298, 300, 303
 langagière, 49, 62, 63, 75, 78, 94, 104, 145, 172, 294, 297, 298, 321
 linguistique, 11, 13, 14, 28, 37, 52, 59, 65, 69, 75, 83, 86, 95, 97, 101, 104, 105, 115, 116, 121, 125, 132, 133, 134, 135, 141, 143, 167, 168, 174, 295, 297, 306, 325, 330, 332
 conflit, 11, 12, 14, 16, 26, 97, 110, 115, 118, 119, 120, 135, 136, 138, 143, 170, 174, 180, 184, 188, 189, 192, 193, 196, 200, 205, 214, 225, 226, 227, 228, 231, 232, 236, 238, 239, 243, 244, 246, 247, 249, 251, 252, 253, 254, 256, 260, 267, 268, 278, 288, 289, 297, 299, 332
 connaissances, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 27, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 93, 95, 97, 98, 99, 100, 101, 103, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 120, 121, 122, 123, 125, 126, 129, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 141, 143, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 178, 179, 183, 184, 185, 189, 190, 193, 210, 220, 229, 231, 232, 240, 244, 245, 250, 251, 257, 259, 261, 263, 264, 265, 266, 271, 274, 283, 287, 288, 290, 291, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 322, 323, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332
 connaissances
 culturelles, 13, 43, 49, 58, 68, 71, 74, 80, 95, 110, 111, 112, 113, 121, 134, 135, 141, 150, 154, 160, 325, 326, 332
 linguistiques, 57, 83, 104, 125, 143, 162, 168, 295, 326
 socioculturelles, 137, 153, 231
 correction
 autocorrection, 297
 hétérocorrection, 288
 culture
 générale, 62, 79, 112, 135, 137, 173
 généralisée, 180, 181
 ordinaire, 54, 151, 152, 153, 157
 particularisée, 180, 181
 particulière, 153, 173
 pratique, 173
 professionnelle, 14, 231, 232
 quotidienne, 71, 111, 152, 153
 théorique, 173
 culture nationale, 14, 135, 232, 251, 256
 culture organisationnelle, 14

D

- déculturation, 182
 différences, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 35, 67, 68, 71, 75, 95, 96, 100, 106, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 124, 126, 127, 135, 138, 141, 148, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 171, 172, 173, 174, 177, 179, 180, 181, 184, 186, 203, 216, 219, 228, 231, 235, 242, 243, 244, 245, 251, 252, 253, 255, 261, 268, 275, 276, 277, 278, 279, 284, 287, 288, 289, 290, 291, 295, 296, 297, 299, 300, 305, 306, 307, 324, 328, 330
 diglossie, 101

E

enculturation, 151, 160, 182
 ethnocentrisme, 119, 182, 184, 228, 296, 299, 300
 évaluation
 auto-évaluation, 97, 104, 105, 110, 141, 267, 297, 298
 extra-institutionnelle, 297
 hétéro-évaluation, 104, 141
 intra-institutionnelle, 297
 éveil culturel, 296
 exocommunication, 110, 304
 exolingue, 12, 16, 17, 19, 96, 105, 110, 120, 125, 126, 141, 143, 149, 160, 161, 162, 170, 171, 172, 174, 229, 247, 253, 254, 274, 276, 284, 287, 290, 295, 303, 304, 305, 309, 310, 328

F

formation interculturelle, 13, 300

G

grammaire du texte, 291

H

hétérocatégorisation, 262
 hétéroglotte, 19
 homoglotte, 95, 105, 125

I

indigène, 170, 172
 interculture, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 55, 56, 58, 69, 71, 75, 88, 89, 95, 96, 97, 100, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 126, 127, 132, 135, 136, 139, 141, 143, 144, 146, 154, 155, 156, 157, 159, 160, 161, 166, 170, 171, 172, 173, 174, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 200, 202, 203, 204, 206, 209, 212, 217, 218, 220, 229, 231, 232, 245, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 258, 261, 267, 268, 273, 274, 275, 276, 278, 287, 288, 290, 291, 293, 296, 297, 299, 300, 301, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 328, 332
 interlangue, 170, 173, 299
 intraculturelle, 159, 273

L

langue
 cible, 13, 17, 37, 43, 44, 61, 62, 71, 76, 122, 148, 150, 172, 278, 288, 290
 étrangère, 12, 13, 15, 16, 24, 25, 34, 36, 37, 38, 40, 43, 44, 45, 47, 48, 51, 52, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 75, 76, 78, 80, 81, 83, 91, 93, 96, 99, 100, 102, 105, 106, 107, 110, 113, 115, 116, 122, 128, 131, 141, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 154, 156, 160, 161, 162, 166, 168, 170, 171, 175, 211, 247, 274, 278, 283, 284, 288, 293, 294, 295, 297, 300, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 325, 327
 maternelle, 36, 41, 48, 49, 55, 58, 62, 63, 64, 65, 67, 71, 72, 79, 97, 98, 106, 115, 117, 123, 131, 140, 143, 145, 146, 148, 182, 253, 275, 278, 282, 283, 284, 288, 289, 294, 295, 310

première, 145, 170
 seconde, 49, 62, 63, 66, 80, 112, 143, 145, 149, 170, 171, 172, 174, 278, 289, 294, 296, 303, 310
 source, 68, 122, 148, 150, 278, 288

M

malentendu, 12, 13, 14, 17, 70, 71, 72, 96, 97, 111, 113, 117, 120, 136, 138, 141, 143, 144, 157, 159, 162, 172, 173, 174, 177, 179, 181, 193, 198, 202, 203, 204, 205, 212, 214, 225, 226, 228, 229, 231, 232, 240, 252, 254, 258, 262, 267, 268, 269, 270, 271, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 284, 285, 286, 288, 289, 296, 297, 299, 303, 307, 308, 311, 330, 332
 management, 12, 15, 17, 135, 231, 233, 234, 235, 237, 241, 247, 250, 293, 300, 306
 motivation, 37, 44, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 66, 78, 93, 101, 113, 114, 116, 123, 124, 134, 171, 232, 309

P

polycentrisme, 182

R

représentations
 hétéro-représentation, 261, 266, 267
 représentations sociales, 16, 95, 115, 120, 139, 158, 180, 252, 254, 255, 256, 257, 259, 260, 261, 262, 264, 266, 333

S

savoirs, 42, 43, 49, 68, 76, 80, 84, 86, 104, 121, 135, 143, 147, 153, 154, 155, 160, 161, 162, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 251, 255, 256, 261, 263, 272, 273, 294, 298, 300
 savoirs
 savoir-apprendre, 76, 298, 300
 savoir-dire, 76, 154, 156, 161
 savoir-être, 76, 161, 300, 305
 savoir-faire, 11, 31, 67, 76, 77, 86, 94, 117, 125, 143, 149, 153, 154, 156, 160, 161, 168, 170, 195, 235, 251, 295, 297, 300
 sens
 intentionnel, 291
 littéral, 291
 stéréotype, 12, 17, 74, 97, 120, 153, 156, 159, 162, 173, 178, 179, 183, 202, 228, 229, 254, 256, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 273, 289, 290, 299, 303, 305, 306, 310
 stéréotype
 auto-attribution, 267
 autostéréotype, 183, 264, 267
 hétéro-attribution, 267
 hétérostéréotype, 183, 259, 264, 267

T

typification, 257

X

xénophilie, 182

