

La langue/culture d'origine dans la communication formelle écrite

Magdalena Sowa

Université Catholique de Lublin Jean-Paul II, Pologne

msowa@kul.lublin.pl

Synergies Pologne n°6 - 2009 pp. 103-112

Résumé : *L'objectif de notre article sera d'entreprendre la réflexion sur la compétence de l'expression écrite en français au niveau avancé. Nous nous concentrerons particulièrement sur les écrits, comme lettres et messages électroniques, intervenant dans la communication formelle. Nous passerons en revue les zones à problèmes qui surgissent dans ce type de communication chez les apprenants universitaires visant en avenir le travail en entreprise. Il sera question des difficultés qui résultent directement des lacunes en langue/culture maternelle des apprenants et qui favorisent le transfert négatif vers la langue/culture étrangère.*

Mots-clés : *culture maternelle/étrangère, communication écrite formelle, apprenant avancé*

Abstract : *In the present paper we will endeavour to comment briefly on the possibility of developing written competence in French on an advanced level. Special stress will be laid on those forms of written communication, such as letters or e-mails, which are frequently encountered in the course of professional career or formal correspondence. We will make an attempt at analysing those spheres of formal written communication in which those students, who are planning to link their future with company employment, encounter the most serious problems. We will discuss, among others, those deficits in the native linguistic or cultural competences which, when transferred to a foreign language, might disturb communication or create a negative image of the author of the communication.*

Key words: *native/foreign culture, official written communication, an advanced student*

Pour entamer notre réflexion sur la culture ou plutôt sur les cultures en contact au milieu professionnel, nous nous servons de l'exemple suivant emprunté au rapport *Polonais, Français : frères ennemis ou frères amis ? Le management efficace et les différences culturelles dans l'entreprise* :

« Les malentendus entre frères sont profonds, à commencer par le fait que le Polonais prend la question *comment ça va ?* au sérieux et répond en racontant tous ses derniers malheurs (culture du gémissement).

Le Français voit dans cette question un signe de courtoisie et n'admet qu'une seule et unique réponse : *ça va* (culture du bonheur). Le Français ne veut pas connaître les malheurs de son prochain.

Le Polonais le veut, et pense le devoir.

Le Français ne veut pas faire partager ses propres malheurs.

Le Polonais le veut, et estime que la sincérité l'impose. Bref, un Polonais à qui l'on aura demandé *comment ça va*, fera perdre au Français plusieurs heures dont celui-ci ne dispose pas parce qu'il est pressé d'aller déjeuner. Il le mettra mal à l'aise en l'assommant d'une litanie de problèmes auxquels le Français ne peut rien.

Le Français va se mettre à éviter le Polonais en se sentant coupable de ne pas l'avoir aidé, sans pour autant savoir comment il aurait pu l'aider, ni vouloir perdre de temps à l'aider.

A la question *comment ça va dans l'entreprise ?*, le Français répondra *ça va*, c'est-à-dire il construira une image positive. Le Polonais récitera toute une liste de problèmes, c'est-à-dire qu'il créera un tableau-catastrophe. On imagine toutes les conséquences qui s'ensuivent dans les deux cas.

Pour ma part, j'ai appris à combiner la « culture du gémissement » avec la « culture du bonheur ». A la question *ça va ?*, je réponds d'habitude d'un ton gai *très mal, merci*, ce que tout le monde prend pour une plaisanterie, même si je meurs de désespoir. »

(Polonaise, cadre à un poste administratif)

Le présent exemple nous rappelle ou nous rend conscients, si nous n'en sommes pas encore, que les différences culturelles surgissent dans la communication dès le premier contact humain qu'il soit verbal ou non verbal, car il y a toujours la rencontre de deux individus qui communiquent avec des moyens dissemblables. Mais en communiquant, en échangeant des informations, ces deux individus s'attendent à obtenir un comportement souhaité de la part de leur interlocuteur, un comportement admis dans le milieu auquel ils appartiennent.

La communication devient ainsi synonyme d'« un système de mise en circulation de l'information en vue d'obtenir des réactions préprogrammées » (Hall & Reed Hall, 1990 : 32). Ces « réactions préprogrammées » ainsi que les moyens utilisés qui en sont déclencheurs varient selon chaque nation, société, communauté, milieu, etc. Cette constatation nous amène à la notion de culture qui est inhérente à la communication ou bien, elle « est avant tout un système de communication » (Hall & Reed Hall, 1990 : 32). C'est grâce à la culture, qui est la sienne, que l'individu est capable de « créer, émettre, conserver (stocker) et traiter l'information » (*Ibidem* : 243) et la façon d'opérer toutes ces opérations le différencie des autres individus. Traiter la communication et la culture comme des notions inséparables nous oblige à voir une relation étroite entre le sens et la culture, cette dernière prenant sa forme et sa signification à travers une langue. Il en résulte que la langue est souvent considérée comme le principal moyen de communication. Mais, à part les mots, l'information est véhiculée par les biens, les objets, l'habillement, les gestes, l'utilisation de l'espace, du temps, etc. Tout autour de nous et dans nous possède sa signification qui résulte du milieu culturel dont nous sommes issus. Comme chaque élément de notre entourage et de notre personnalité est porteur de sens, la communication ne

peut pas se limiter aux moyens verbaux, mais elle prend aussi en compte ce qui appartient au non verbal.

Puisque, dans cet article, nous avons choisi de parler de la communication écrite, nous serons forcément obligée de limiter notre réflexion aux éléments culturels qui ne se manifestent qu'à travers la langue, principalement perceptible à l'écrit. Nous laissons de côté les aspects liés à la graphie, à la disposition du texte, à l'agencement des paragraphes, au choix de police, etc. pour nous concentrer à ce qui permet de saisir les traces de la culture dans la langue écrite.

Nous avons déjà dit que les éléments culturels se concrétisent dans la rencontre des individus, puisque chacun porte en soi des pensées, des sentiments, des façons de se comporter qui sont les résultats d'une éducation continue. Certains auteurs définissent ces phénomènes comme « les programmations mentales » (Hofstede, 1994 : 19) ou comme « la culture acquise » (Hall & Reed Hall, 1990 : 16). Ces programmations sont acquises dès le plus jeune âge dans la famille, à l'école, dans le milieu de la vie et le lieu de travail et ce sont les règles tacites qui nous guident dans les circonstances diverses et particulières de notre vie. A ce terme de programmation, pour qu'il ne semble pas trop spécialisé, nous allons attribuer le terme « culture », mais pas dans son acception de civilisation, mais plutôt celle qui inclut en plus des activités censées raffiner l'esprit, les activités simples et quotidiennes : manières de se saluer, de cacher ou montrer les sentiments, de garder une certaine distance envers les autres, etc. Nous emprunterons la définition de cette culture à Hofstede qui la désigne comme « la programmation collective de l'esprit qui distingue les membres d'un groupe ou d'une catégorie de personnes par rapport à un autre » (1994 : 20). Dans l'esprit de beaucoup de personnes, les différences culturelles se présentent comme des différences d'étiquette, des différences de surface entre les habitudes et les coutumes. Rien de plus trompeur même si l'on regarde l'exemple cité au début de cet article. Il s'ensuit que la rencontre avec chaque individu, et plus encore avec un étranger, nous oblige à relativiser nos connaissances culturelles et adopter une autre perspective de la communication et de la perception des choses/de la réalité.

La communication qu'elle soit orale ou écrite suppose, comme nous l'avons déjà dit, la mise en relation des individus. Dans le cas de la communication écrite, il faut envisager cette rencontre comme étant étalée dans le temps avec l'absence physique de l'interlocuteur au moment de la production. Pour communiquer efficacement à l'écrit, il faut d'abord se représenter et comprendre la complexité des facteurs intervenant lors d'une situation d'écrit. Cela implique la prise de conscience qu'un scripteur écrit à/pour un lecteur ou bien un lecteur lit des documents produits par un scripteur « dans un lieu et à un moment précis, pour une raison donnée et avec des objectifs spécifiques » (Moirand, 1979 : 9). D'autres éléments s'ajoutent bien évidemment à ce schéma minimal de la situation de communication écrite, tels que les caractéristiques particulières des scripteurs et des lecteurs, des intentions, des représentations, des hypothèses réciproques, des effets visés qui rendent compte aussi bien de la présence des énonciateurs que des opérations énonciatives effectuées. De plus, chaque situation de la communication écrite débouche sur un écrit en tant que résultat final traduisant les intentions du scripteur et s'inscrivant dans

un type de texte pouvant revêtir différentes formes. Quant à ces dernières, c'est la situation de communication qui sera décisive pour la sélection de la plus appropriée parmi elles. Il en résulte qu'un texte appartient toujours à un type particulier de situation de communication, y joue un rôle bien déterminé et peut être porteur des savoirs linguistiques (formules, sigles, abréviations, lexique spécialisé, etc.), socioculturels (connaissance des normes et des rituels) et fonctionnels (identifier, comprendre, savoir-faire, etc.). Ceci dit, nous sommes amenée à constater que tout acte de communication met en scène plusieurs composantes, à savoir le cadre de communication, le mode d'organisation du texte, la langue et le texte-résultat, qui répondent toutes ensemble aux questions pertinentes de la situation d'écrit : « Qui₁ parle ? A qui₂ ? Qui communique ? En présence de qui ? A propos de quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pour quoi faire ? Quelles sont les relations entre qui₁ et qui₂ ? Entre qui₁ et quoi, qui₂ et quoi ? Entre quoi et où ? Etc. » (Moirand, 1990 : 14).

Ainsi, « (...) la production de tout texte s'inscrit dans le cadre de l'activité d'une formation sociale, et plus précisément dans le cadre d'une forme d'interaction communicative impliquant les mondes social (normes, valeurs, règles, etc.) et subjectif (image que l'on donne de soi en agissant) » (Bronckhart, 1996 : 96). La production d'un texte, mais aussi sa lecture et sa compréhension consistent en permanent à la construction et à la recherche du sens que l'auteur du message cherche à insérer dans ce qu'il écrit et le récepteur, de sa part, doit induire de ce qu'il lit. Ces opérations d'expression et d'interprétation ont lieu aussi bien au niveau local (à travers les énoncés) qu'au niveau global (dans l'ensemble du texte / discours). De plus, ces opérations s'effectuent également entre les lignes puisque, à l'écrit, même les blancs peuvent contenir du sens : en lisant, le récepteur déchiffre ce que l'émetteur a, plus ou moins consciemment, exprimé de façon implicite et il ressent, sur sa propre peau, quel effet le message produit sur lui. Il en résulte que les participants à la communication doivent constamment recourir à tous les moyens qui leur sont disponibles pour exprimer et comprendre ce qui constituait l'intention de communication de départ. Nous avons déjà mentionné que la situation de communication se complique lorsque les interlocuteurs proviennent des milieux linguistiques/culturels différents. Une fois certains modes de penser, de se comporter et d'agir installés dans l'esprit, il faut d'abord s'en débarrasser avant d'apprendre quelque chose de différent ; et parfois désapprendre est beaucoup plus difficile qu'apprendre.

Le problème de communication et d'intercompréhension ne se résout pas uniquement par l'emploi de la langue utilisée par l'interlocuteur, mais renvoie également à d'autres compétences que l'on regroupe actuellement dans deux ensembles : compétences générales et compétences communicatives langagières (cf. CECR, 2000). Au sein de ces deux groupes, les compétences relatives à la culture occupent une bonne place. Ainsi, il est question de la culture générale, d'un savoir socioculturel, de la conscience interculturelle, des aptitudes et savoir-faire interculturels, de la personnalité interculturelle, etc. Tous ces éléments culturels interviennent, plus ou moins visiblement dans la communication, et influencent la production et la réception du message : l'image que l'auteur se crée à travers son texte et celle que le récepteur interprète pendant sa lecture. Ainsi, à part un usage fluide et correct de la langue, doivent être pris en compte

les éléments relevant du socioculturel : les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, l'expression de la sagesse populaire, les différences de registre, le dialecte et l'accent (CECR, 2000 : 93).

C'est pourquoi, dans les programmes de français sur objectif spécifique (FOS), parmi les *composantes lexicales* (terminologie du domaine), *morphosyntaxique* (numéraux, expression de la quantité, connecteurs, constructions verbales), *phonologique* (prononciation correcte et sûre, intonation, utilisation adéquate des pauses) figurent également les *composantes extralinguistiques*, car « le français de spécialité ne peut se travailler sous l'angle du langage sans envisager d'abord une dimension culturelle du domaine concerné » (Challe, 2002 : 122). Au sein de ces dernières sont situées :

- *la composante sociolinguistique* : comment s'adresser aux différents interlocuteurs (collègue, patron, client, etc.) ? Comment maîtriser les formules de politesse en français ?
- *la composante stratégique* : comment demander, refuser, ordonner de façon ferme mais polie ? Comment informer des risques ou des événements malheureux ?, etc.
- *la composante socioculturelle et interculturelle* des discours en vigueur dans le domaine où les apprenants exerceront leur activité (Carras et al., 2007 : 30).

L'approche pragmatique et fonctionnelle de l'enseignement de la culture (Defays, 2003) tient compte des conditions socioculturelles qui influent directement sur l'interaction, le contenu et la forme du message. Elle reconnaît le statut des interlocuteurs, le moment et l'endroit de l'interaction, les gestes, les attitudes réciproques, les réactions en cours de l'échange, etc., ces dernières, dans le cas de la communication écrite, doivent être devinés et anticipés pour y apporter des solutions éventuelles.

Néanmoins, en parlant des contenus culturels, nous sommes prête à risquer la constatation que cette dimension culturelle est plus manifeste dans la communication formelle/professionnelle que dans la communication ordinaire, car elle influence directement l'efficacité des échanges formels/ professionnels : tout ce qui nuit à la communication, nuit aux affaires. Ceci dit, nous constatons également que ces composantes sont plus difficiles à recenser que les autres composantes, car elles appartiennent au niveau de l'implicite. De plus, elles sont encore moins accessibles que les données lexicales ou discursives, et l'enseignant aura beaucoup plus de mal à collecter les informations à caractère culturel ce qui ne sera pas de même avec le recueil des discours oraux ou écrits. Et plus on avance dans la problématique, plus les choses se compliquent si l'on aborde le problème des écrits formels, et notamment la correspondance officielle. « En matière de communication transculturelle, l'essentiel n'est pas de communiquer un message donné, mais d'obtenir de l'interlocuteur la réponse espérée. Il est plus important de déclencher la bonne réponse que d'envoyer le « bon » message » (Hall & Reed Hall, 1990 : 24), surtout au milieu professionnel où chaque message, qu'il soit écrit ou oral, correspond à la réalisation d'une activité professionnelle et y engage les êtres qui communiquent. « En situation de travail, le langage [...] se déploie dans l'ensemble de ses dimensions anthropologiques : dimensions instrumentales, cognitives, et sociales. La dimension *instrumentale*

du langage au travail est certainement la plus immédiatement perceptible. Dans toutes les activités, le langage est le vecteur de la transmission d'ordres, de procédures, d'informations. [...] La dimension *cognitive* du langage désigne le fait que parler, mettre en mots, sert aussi à penser, à organiser et rendre intelligible, pour soi et pour autrui, nos connaissances. [...] Enfin, la dimension *sociale* du langage renvoie au fait que le langage est le médium privilégié de la construction des rapports sociaux, de la construction des collectifs comme des identités individuelles » (Borzeix & Fraenkel, 2001 : 102-103).

Très souvent cette dernière dimension n'apparaît pas immédiatement aux yeux de l'émetteur qui vise avant tout l'accomplissement de son ordre, de sa demande ou de son désir. La situation de communication écrite ne lui facilite pas la tâche : la distance spatio-temporelle qui sépare le récepteur et l'émetteur du message oblige ce dernier à anticiper certaines réactions du récepteur et viser à atteindre des réponses, attitudes ou comportements souhaités (Sowa, 2005). Nous en concluons que, dans le milieu professionnel (ou plus largement - officiel), la perception du sens / la compréhension du message dépendra aussi bien du contenu du message que de la forme (dans le sens large du terme) sous laquelle ce message est communiqué.

Les réflexions que nous venons de faire nous amènent au problème de l'apprentissage de la langue et de la culture étrangères. Les enseignants de langue considèrent souvent les connaissances culturelles comme une évidence partagée, ils sont très souvent persuadés que leurs élèves connaissent les rudiments du savoir-vivre, et c'est pourquoi ils laissent ces connaissances peu explicitées, visibles et audibles dans les activités pédagogiques. Nous remarquons pourtant que ces rudiments du savoir-vivre font défaut déjà dans la compétence culturelle en langue maternelle. Pour qu'on puisse parler d'un emploi efficace de la langue (étrangère ou maternelle), de l'emploi qui atteint les objectifs visés, il faut respecter les règles de la langue, mais également des conventions sociales et culturelles pour que le récepteur :

- se sente bien en contact avec l'émetteur, c'est-à-dire à ce que ce dernier l'accepte et le respecte ;
- perçoive le message qui lui est adressé comme esthétique et correct du point de vue linguistique, et privé de caractère insultant ;
- sente que l'émetteur parle de façon franche, vraie et n'éveille pas sa méfiance (Marcjanik, 2007).

A l'écrit, la réalisation de ces postulats n'est possible que par l'intermédiaire de la langue. Nous avons affaire à la culture qui devient synonyme de la culture d'expression ou de la politesse verbale / linguistique. Faute d'interlocuteurs et d'autres moyens utiles dans la communication (geste, mimique), la langue reste le seul outil capable (ou incapable) de transmettre ce que l'on souhaite de transmettre. L'emploi incorrect ou maladroit de cet outil peut provoquer les malentendus entre les interlocuteurs, créer une image négative d'une des parties communicantes, et même parfois interrompre la communication de façon définitive.

Nous avons dit que les élèves, même adultes et au niveau avancé en français, ne connaissent pas bien les règles de bonne communication et ne sont pas conscients que ces éléments, sans signification à première vue, portent en eux une signification profonde et garantissent ou non l'atteinte de l'objectif communicatif. Pour que notre propos ne soit pas privé d'exemples, nous analyserons brièvement les phénomènes censés véhiculer la composante culturelle dans ce type de communication, d'abord en productions en langue maternelle et ensuite en français. Les trois courts exemples, que nous avons retenus pour cet article, ne respectent pas, à notre avis, les critères de bonne communication cités ci-dessus. Dans les trois messages rapportés nous avons affaire à la communication ascendante : à chaque fois l'étudiant demande quelque chose à son professeur, il s'adresse donc à la personne plus âgée, ayant plus de pouvoir et placée plus haut dans la hiérarchie universitaire. Voici les exemples :

1) un courriel de l'étudiante en IVe année à son professeur dans laquelle elle demande de lui rédiger la lettre de recommandation pour obtenir une bourse d'études en France :

Pani Magdo,
miałabym do Pani ogromną prośbę. W przyszłym roku akademickim chciałabym pojechać do ..., w związku z tym potrzebny mi jest list polecający od nauczyciela prowadzącego w jęz. francuskim. Czy mogłaby Pani *machnąć* mi taki list na przyszły tydzień?
Będę niezmiernie wdzięczna.
Pozdrawiam i życzę miłego weekendu
XY

Traduction française

Madame Madeleine,
J'aurais une faveur à vous demander. L'année prochaine je voudrais aller à..., c'est pourquoi j'ai besoin de la lettre de recommandation de la part d'un professeur assurant les cours en français. Pourriez-vous me *bidouiller* une telle lettre ? Je vous serais très reconnaissante.
Je vous souhaite un bon week-end.
Salutations
XY

Dans la première lettre, la formule d'appel (*Pani Magdo* (= > *Madame* + prénom accepté en polonais mais impliquant un certain degré de familiarité avec l'autrui ; ce qui n'était pas le cas dans la situation présentée) et le verbe *machnąć* (fr. *bidouiller*) auraient dû être remplacés par les expressions plus appropriées au contexte et à la position de l'interlocuteur : *Szanowna Pani, Droga Pani Doktor/ Profesor*, (fr. *Chère Madame, Madame le Docteur/Professeur*) etc., rédiger la lettre de recommandation serait plus souhaité que *bidouiller*.

2) la réponse de l'étudiante en IIIe année au courriel de son professeur lui refusant la validation du cours dans un autre délai que prévu et proposant une autre date :

Ale mnie już fizycznie nie będzie, nie może mnie być, bo mam już zamówiony bilet, lot do Paryża, przecież nie mogę tego odwołać, czy mogę Panią Doktor może gdzieś indziej znaleźć, bardzo proszę o danie mi jakiejś możliwości.

XY

Traduction française

Mais moi physiquement je ne serai plus là. Il est impossible que je sois là, car j'ai déjà réservé mon billet d'avion pour Paris, et il est clair que je ne peux pas l'annuler. Est-ce que je peux vous trouver quelque part, je vous prie de me donner une autre possibilité.

XY

Dans la deuxième lettre, la formule d'appel est absente même si c'est une réponse à la lettre précédente. Il en va de même pour la formule de politesse finale. De plus, le ton du message laisse beaucoup à désirer : après avoir lu la phrase *et il est clair que je ne peux pas annuler (mon départ à Paris)*, le destinataire du message a envie de répondre « et moi non plus je ne peux pas annuler mes devoirs », d'autant plus que c'est l'autre partie qui n'a pas respecté la date de validation du cours fixée auparavant.

3) le courriel d'un étudiant en IIIe année annonçant l'envoi des travaux semestriels et s'excusant de son absentéisme aux cours :

Chere Madame,

J'aimerais tout d'abord vous excuser de ne pas avoir rendu ce travail plus tot. Je vous serais reconnaissant si vous voulliez le corrige.

Je suis conscient que vous ne m'accorderez point votre signature. Ce semestre a pris pour moi une tournure malheureuse imprevu et dont les effets ont ete mom absenteisme repete. Je veux tout de meme que vous sachiez qu'il ne s'agissait a aucun moment d'un boycott de vos cours ou d'un manque de respect envers vous. Etant dans l'obligtion de repeter ce V-eme semestre, le fait de me faire excuser pour mon comportement m'est tres chere.

Je vous demande encore une fois de me pardonner et vous prie d'aggreer, Madame, mes salutations les plus distingues.

XY

Le troisième message en français essaie de respecter les règles de bonne communication. Il commence par la formule d'appel appropriée. L'émetteur l'a terminé par la formule de politesse finale, mais il n'a pas pris soin de sa forme linguistique. Le mél abonde en fautes d'orthographe et de vocabulaire (*j'aimerais vous excuser...*) et viole ainsi le critère de l'esthétique du message.

Peu importe que le message soit rédigé en situation authentique ou dans le cadre d'une activité pédagogique. Voici le courriel rédigé dans le cadre de cours en secrétariat professionnel annonçant l'envoi (en fichier joint) du dépliant touristique à un groupe hôtelier qui cherche un nouveau lieu d'implantation :

Madames, Messieurs

En réponse à votre annonce du 21 novembre 2007. Nous vous invitons à prendre connaissance de notre offre que vous trouverez dans le dépliant ci-joint.

Respectueusement

XYZ

Et nombreux sont les exemples lorsque les étudiants envoient des courriels avec les travaux semestriels sans avoir écrit aucun mot d'explication/d'information dans la fenêtre du message.

Bien évidemment, cette courte présentation n'est pas suffisante pour illustrer et prouver la complexité du problème. Elle est pourtant, à notre avis, un bon indicateur des difficultés qui apparaissent lors de la rédaction des écrits formels que ce soit en langue maternelle ou en langue étrangère. Nous sommes d'avis que les défaillances en langue maternelle sont facilement transférées dans la langue étrangère. Ignorant les règles de bonne communication, les apprenants rédigent leurs écrits en polonais de façon intuitive, très souvent privée de délicatesse, de diplomatie ou de bon sens ce qui est interprété par leur interlocuteur comme le manque de respect et de courtoisie. En français, ils essaient de faire un peu mieux, mais sans se soucier de l'esthétique (orthographe, grammaire, style et ton, etc.). Comme cette culture d'expression n'est pas acquise, il faut qu'elle soit apprise.

« La communication interculturelle s'apprend ; certains ont plus d'aptitudes que d'autres » (Hofstede, 1994 : 294). Si cela est vrai, la démarche pédagogique visant l'appropriation des techniques de rédaction de la correspondance officielle et, plus largement, la maîtrise de la communication interculturelle devrait s'orienter selon trois phases. Comme tout commence par la prise de conscience, dans la première étape, il faut que les apprenants se rendent compte de leur culture d'origine et des différences qui les distinguent d'autres locuteurs étrangers. Les compétences communicatives des apprenants dans leur culture maternelle, leur compétence culturelle de communication et la compétence communicative élargissent cette prise de conscience culturelle.

A cette étape succède la deuxième concernant l'acquisition des connaissances (le savoir). Pour connaître, comprendre une autre culture et dialoguer ensuite avec elle, il faut se documenter sur elle. Le travail comparatif entre la culture maternelle et étrangère suivi de l'explication permettront aux apprenants de se faire une idée claire des divergences culturelles. Même si, très souvent, l'acquisition des éléments culturels n'est possible que par la mise en contraste de deux cultures, il y a des cas où ces cultures, à premier abord opposées, se ressemblent. Tel est le cas, à notre avis, de la politesse verbale et de l'esthétique qui ne connaissent pas de frontières. Ces phénomènes universels exigés dans chaque langue et dans chaque culture sont pourtant réalisés avec des moyens dissemblables dans chaque langue et c'est le contact entre deux langues/cultures qui permet de les révéler. L'observation des écrits officiels en polonais et en français mettra au clair les moyens relatifs à la culture d'expression qui se ressemblent ou non.

Enfin, dans la troisième étape vient la compétence qui est le résultat de deux phases précédentes auxquelles s'ajoute la pratique. La conscience et les connaissances ne

sont pas suffisantes s'il manque de savoir-faire. Il faut donc connaître et appliquer les règles culturelles pour résoudre des problèmes concrets, d'abord petits et puis de plus en plus complexes dans le cadre de la vie professionnelle. Toutes ces étapes peuvent facilement s'étendre sur le cas de correspondance formelle et prouver aux apprenants que la communication interculturelle s'apprend. Ce type de démarche est capable d'amener les apprenants à développer (ou à acquérir) la compétence interculturelle - la capacité à observer, à analyser la complexité des comportements des interlocuteurs, à s'en rendre compte et à en tirer des leçons afin de se comporter de façon pareille lorsque les circonstances l'exigent.

Bibliographie

- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (dir.). (2001) *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris : CNRS Éditions.
- Bronckart, J.-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Lausanne-Paris : Delachaux et Niestlé, coll. Sciences des discours.
- Carras, C. et al. (2007) *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*. Paris : Clé International.
- Challe, O. (2002) *Enseigner le français de spécialité*. Paris : Economica.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre Européen Commun de Référence - Apprendre, Enseigner, Evaluer*. Strasbourg, Didier.
- Defays, J.-M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont (Belgique) : Mardaga.
- Hall, E.T. & Reed Hall, M. (1990) *Guide du comportement dans les affaires internationales (Allemagne, Etats-Unis, France)*. Paris : Editions du Seuil.
- Hofstede, G. (1994) *Vivre dans un monde multiculturel. Comprendre nos programmations mentales*. Les Editions d'organisation.
- Marcjanik, M. (2007) *Grzeczność w komunikacji językowej*. Warszawa : PWN.
- Moirand, S. (1990) *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette, coll. F.
- Moirand, S. (1979) *Situations d'écrit. Compréhension/production en français langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Sowa, M. (2005) « Situation d'écriture en communication professionnelle (Enseignement du français sur objectifs spécifiques) », In : Florczak, J. (dir.), *Techniques linguistiques dans la didactique du français langue étrangère*. Łódź-Płock, pp. 143-150.
- Święcicka, W. & Mikołajczak, J. (2004) *Polonais, Français : frères ennemis ou frères amis ? Le management efficace et les différences culturelles dans l'entreprise. Rapport*. Warszawa : Bernard Brunhes Polska.