



COUNCIL
OF EUROPE

CONSEIL
DE L'EUROPE

DÉVELOPPER LA DIMENSION INTERCULTURELLE DANS L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

UNE INTRODUCTION PRATIQUE À L'USAGE DES ENSEIGNANTS

Langues vivantes

**DEVELOPPER LA DIMENSION
INTERCULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT
DES LANGUES**

UNE INTRODUCTION PRATIQUE A L'USAGE DES ENSEIGNANTS

Michael BYRAM, Bella GRIBKOVA et Hugh STARKEY

Division des politiques linguistiques
Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire
et de l'enseignement supérieur
DG IV
Conseil de l'Europe, Strasbourg
2002

SOMMAIRE

Préface	5
Introduction.....	7
1. Qu'entend-on par « dimension interculturelle » de l'enseignement des langues ?.....	9
2. Quelles connaissances, quelles aptitudes, quels points de vue et quelles valeurs la notion de « compétence interculturelle » recouvre-t-elle, et quelle est l'importance respective de chacun de ces éléments ?	12
3. Comment l'enseignant peut-il transmettre la dimension interculturelle s'il n'a jamais quitté son pays ?	16
4. L'enseignant doit-il être un « locuteur natif » ? (autrement dit, la langue qu'il enseigne doit-elle être sa langue natale ?).....	19
5. Comment l'enseignant doit-il exploiter les visites d'étude ou les échanges ?	21
6. Comment l'enseignant peut-il promouvoir la dimension interculturelle tout en respectant le programme et en assurant l'enseignement de la grammaire de la langue concernée ?	24
7. De quel matériel l'enseignant a-t-il besoin pour promouvoir la dimension interculturelle ?	26
8. De quelle manière la « dimension interculturelle » influe-t-elle sur les modes d'enseignement et d'apprentissage ?	28
9. Comment l'enseignant doit-il aborder les stéréotypes et les préjugés que les apprenants ont à l'esprit ?	30
10. De quelle manière l'enseignant doit-il évaluer la « compétence interculturelle » ?.....	32
11. L'enseignant doit-il suivre une formation particulière ?	36
12. De quelle manière l'enseignant peut-il aller au-delà des stéréotypes et idées fausses qu'il peut lui-même avoir à l'esprit ?.....	39
<i>Bibliographie</i>	41
Section A : Publications du Conseil de l'Europe proposant des idées pour la pratique des cours	41
Section B : Ouvrages proposant des idées pour la pratique de cours – en classe et en dehors du cadre scolaire	41
Section C : Bibliographie complémentaire sur la théorie et la pratique	42
<i>Annexe</i>	44
Extraits du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer</i>	44

Préface

Le Conseil de l'Europe s'attache depuis longtemps à développer des consensus sur les objectifs et les principes d'orientation pour l'enseignement des langues. Grâce à ses programmes d'activités et ses publications, il poursuit l'adaptation de l'enseignement des langues aux besoins du monde contemporain. Dans cette tradition et parmi ses initiatives les plus récentes figurent le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui offre des lignes directrices pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, et le *Portfolio européen des langues* qui permet aux apprenants à la fois d'organiser leur apprentissage et d'y réfléchir, et de mesurer et décrire leur compétence au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur biographie d'apprentissage des langues. Le Conseil de l'Europe s'est toujours attaché à aider les enseignants à développer leurs théories et pratiques, par exemple en organisant des séminaires et des réseaux d'interaction et en publiant des collections qui offrent des exemples de bonne pratique.

Cette publication s'inscrit dans cette tradition qui vise à encourager les nouveaux développements et qui dans le cadre du Conseil de l'Europe remonte aux publications théoriques comme celles de Byram et Zarate *Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle* dans *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* et aux comptes-rendus de pratiques d'enseignement *La dimension socioculturelle et interculturelle de l'apprentissage et de l'enseignement des langues*, les deux publiés en 1997.

L'éducation à la compréhension interculturelle constitue l'une des activités centrales du Conseil de l'Europe pour la promotion d'une meilleure compréhension mutuelle et l'acceptation de la différence dans nos sociétés multiculturelles et multilingues. Cette publication représente une contribution concrète à son programme actuel de développement du dialogue interculturel. Le format de ce présent ouvrage *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues* permet de faciliter l'approche des problèmes et de traiter des questions fréquemment posées par les enseignants. Cette publication répond aux questions à la fois d'une manière pratique et théorique. Elle ne donne pas simplement des conseils mais permet aux enseignants de réfléchir en profondeur aux implications pour leurs propres classes d'un nouvel objectif de l'enseignement des langues important et maintenant bien établi.

Joseph Sheils
Division des politiques linguistiques
Strasbourg

Introduction

Dans le milieu de l'enseignement des langues, on reconnaît généralement que les apprenants n'ont pas seulement besoin de connaissances et de compétences grammaticales (en ce qui concerne la langue étudiée), mais doivent aussi avoir la capacité d'utiliser la langue en question dans des situations sociales et culturelles données. Cela a été la grande idée novatrice à la base du concept d'« enseignement des langues fondé sur la communication ». Mais cette approche dite « de communication » a également contribué à modifier les méthodes d'enseignement, le matériel utilisé, la définition du contenu des connaissances nécessaires et l'évaluation de l'apprentissage. Le « Cadre européen commun de référence », défini par le Conseil de l'Europe, représente l'ensemble de ces innovations et met également l'accent sur l'importance d'« une prise de conscience de la dimension interculturelle », des « aptitudes interculturelles » et du « savoir être » (ou « compétence existentielle ») (cf. Annexe 1). De même que d'autres publications et travaux récents, le « Cadre européen commun » intègre donc la notion de « dimension interculturelle » aux objectifs de l'enseignement des langues. La base de ce concept est de permettre aux élèves de langues vivantes d'entretenir des relations d'égal à égal avec des locuteurs des langues en question, ainsi que de leur faire prendre conscience à la fois de leur propre identité et de celle de leurs interlocuteurs. On espère ainsi que ces élèves de langues, transformés en « locuteurs interculturels », sauront non seulement communiquer des informations, mais aussi entretenir des relations humaines avec des personnes parlant d'autres langues et appartenant à d'autres cultures.

Le présent document vise à rendre cette notion de « Dimension interculturelle » très concrètement accessible aux enseignants souhaitant en faire l'expérience pratique en classe, avec leurs élèves. Sans négliger l'aspect abstrait et théorique de cette question, les auteurs de ce document font en sorte que le lecteur comprenne d'emblée ce que recouvre la notion de « dimension interculturelle », et comment l'aborder et la traiter.

C'est la raison pour laquelle nous avons conçu ce texte sous forme de « Forum aux questions » (FAQ) – précisément le type de questions et de problèmes qui nous ont été posés lors de nos échanges avec d'autres enseignants.

Deuxième point : nous fournissons une information sur d'autres pratiques, dans ce même contexte, ainsi que des exemples de réalisations d'autres enseignants visant à intégrer la dimension interculturelle à leur travail.

Enfin et surtout, nous souhaitons montrer que cette notion de « dimension interculturelle » ne revient pas simplement à introduire une nouvelle méthode d'enseignement ; il s'agit plutôt d'un prolongement naturel des éléments jugés les plus importants par la plupart des enseignants – en dehors d'un « corpus théorique ». En d'autres termes, nous souhaitons simplement offrir ici un survol systématique de la question et quelques conseils pratiques.

1. Qu'entend-on par « dimension interculturelle » de l'enseignement des langues ?

Lorsque deux personnes se parlent, leurs *paroles* ne visent pas simplement à un échange d'informations ; chacun *voit* aussi en l'autre un individu appartenant à un groupe social précis – il peut s'agir, par exemple, d'un échange entre un « employé » et son « employeur », ou encore entre un « professeur » et un « élève ». La position de chacun influe sur ce qu'il dit, sur la manière de le dire, sur la réaction ou la réponse qu'il attend de l'autre et sur son interprétation de cette réponse ou de cette réaction. En un mot, lorsque des personnes se parlent, leurs **identités sociales respectives** font inévitablement partie intégrante du rapport social qui a lieu. En matière d'enseignement des langues, cette dimension est contenue dans le concept de « **capacité de communication** » : il s'agit en effet de souligner qu'un élève de langues vivantes ne doit pas se contenter de la compétence grammaticale ; il doit également connaître le « langage adéquat ».

Lorsque deux personnes originaires de deux pays différents parlent une langue qui est une seconde langue/ou une langue étrangère pour l'un des deux locuteurs, ou que la langue en question est une langue étrangère pour les deux locuteurs – autrement dit, une sorte de **langue-passeport** -, les deux individus en question ont probablement, à ce moment précis, une conscience aiguë de leur **identité nationale**. Ils sont conscients que l'un des deux – au moins – parle une langue étrangère, et que l'autre entend cette langue pratiquée par quelqu'un qui n'a pas la même nationalité. Ce type de situation influe souvent sur ce qui se dit alors et sur la manière dont c'est dit, car chacun voit en l'autre le représentant d'un autre pays ou d'une autre nation. Mais ce « projecteur » qui est mis sur l'identité nationale de chacun – et le danger qui en découle de se reposer sur des **stéréotypes** – réduit chacun des êtres humains complexes en jeu dans ce processus à un représentant d'un pays ou d'une « culture » donnés.

En outre, ce type de simplification est encore renforcé par l'idée selon laquelle apprendre une langue équivaut à devenir une « personne étrangère ». L'objectif implicite de l'enseignement d'une langue vivante est souvent de faire imiter à l'élève un **locuteur national** de la langue en question – aussi bien sur le plan de la compétence linguistique qu'en termes de connaissance du « langage adéquat », du pays et de la culture étrangers en question. Certes, la notion de « culture » a évolué – passant de la simple sphère littéraire, artistique et philosophique à la notion de mode de vie collectif d'un peuple ; en revanche, l'idée selon laquelle il convient d'imiter un « locuteur national » de la langue en question n'a guère évolué – ce qui signifie, par conséquent, que ces locuteurs nationaux sont les experts et les modèles, et que l'on considère les enseignants ayant cette langue pour langue natale comme de meilleurs professeurs que ceux enseignant cet idiome comme une langue étrangère.

Tout au contraire, en s'attachant à la « **dimension interculturelle** » de l'enseignement des langues, on vise à faire des apprenants des **locuteurs** ou des **médiateurs interculturels**, capables de s'engager dans un cadre complexe et un contexte d'identités multiples, et d'éviter les stéréotypes accompagnant

généralement la perception de l'autre dans une seule et unique identité. Cette approche consiste à voir dans l'interlocuteur une personne dont le profil reste à découvrir, plutôt qu'un individu simplement porteur d'une identité qui lui a été attribuée de l'extérieur. Cette communication interculturelle se fonde sur le respect des personnes et l'égalité de tous en matière de droits de l'homme – ce qui est précisément la base de toute interaction sociale en démocratie.

Par conséquent, un enseignement des langues respectueux de la dimension interculturelle doit, d'une part, continuer à permettre à l'apprenant d'acquérir la **compétence linguistique** nécessaire à toute communication orale ou écrite, de s'exprimer – encore une fois, oralement ou par écrit – comme il l'entend, mais selon des codes linguistiques établis. D'autre part, ce type d'enseignement développe également la **compétence interculturelle** chez l'apprenant : il s'agit, en d'autres termes, de permettre un dialogue éclairé entre individus ayant des identités sociales différentes, ainsi que des interactions entre ces différentes personnes, prises dans toute la complexité qu'elles ont en tant qu'êtres humains, dans leurs identités multiples et, en même temps, dans le respect de la personnalité individuelle de chacun.

Les **identités sociales** sont liées aux **cultures**. Un « Chinois » a acquis son identité de chinois à travers une éducation transmise par ses compatriotes ; de cette manière, il a inconsciemment assimilé les croyances, les valeurs et les comportements « chinois ». De même, une personne dont l'une des caractéristiques sociales est d'être un « enseignant » aura acquis les connaissances, les valeurs et les comportements partagés par les autres enseignants – dans un processus de socialisation. Mais en réalité, les choses sont plus complexes, car un « Chinois » ou un « enseignant » possède encore de nombreuses autres identités – comme tout individu : il y a, en effet, de nombreuses manières d'être « chinois » ou « enseignant ». En résumé, il est caricatural de ne voir dans chaque individu qu'une seule identité. Le « locuteur interculturel » est conscient qu'il s'agit là d'une « caricature » ou d'une simplification ; il connaît en partie les croyances, les valeurs et les comportements « chinois », mais sait également que son interlocuteur a d'autres identités plus « cachées » - même s'il ignore la nature exacte des croyances, des valeurs et des comportements associés à cette personnalité plus « latente ».

Par conséquent, un « locuteur interculturel » doit avoir certaines **connaissances** – sur ce que signifie « être chinois », « être enseignant », ou encore – pourquoi pas ? – « être un enseignant chinois ». Mais ce locuteur doit être également conscient du fait qu'il faut aller plus loin dans la connaissance et la compréhension de ce qu'est vraiment l'autre, et qu'il existe également des **capacités**, des **points de vue** et des **valeurs** (cf. section suivante du document) dont la compréhension est essentielle à des relations humaines interculturelles « éclairées ». Aussi le « **bon professeur** » n'est-il en fait ni le locuteur national de la langue étudiée, ni celui qui enseigne cette langue en tant que langue étrangère : c'est plutôt un enseignant capable de faire saisir à ses élèves la relation entre leur propre culture et d'autres cultures, de susciter chez eux un intérêt et une curiosité pour « l'altérité », et de les amener à prendre conscience

de la manière dont d'autres peuples ou individus les perçoivent – eux-mêmes et leur culture.

En résumé, développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues, c'est reconnaître les objectifs suivants : faire acquérir à l'apprenant une compétence aussi bien interculturelle que linguistique ; le préparer à des relations avec des personnes appartenant à d'autres cultures ; permettre à l'apprenant de comprendre et d'accepter ces personnes « autres » en tant qu'individus ayant des points de vue, des valeurs et des comportements différents ; enfin, aider l'apprenant à saisir le caractère enrichissant de ce type d'expériences et de relations.

2. Quelles connaissances, quelles aptitudes, quels points de vue et quelles valeurs la notion de « compétence interculturelle » recouvre-t-elle, et quelle est l'importance respective de chacun de ces éléments ?

L'acquisition de la « compétence interculturelle » n'est jamais achevée ou totalement parfaite ; mais, précisément, *ce parachèvement ou cette perfection ne sont pas absolument nécessaires pour devenir un bon « locuteur interculturel »*. La première raison que l'on puisse donner pour expliquer ce phénomène est la plus évidente : en effet, il est impossible de savoir par anticipation quel va être l'ensemble des connaissances nécessaires à une interaction avec des personnes appartenant à d'autres cultures. Les cultures en question évoluent constamment ; de plus, on ne peut prévoir avec quel type de personne on sera conduit à utiliser telle ou telle langue, dans la mesure où de nombreuses langues sont parlées dans plusieurs pays à la fois. De la même manière, il peut y avoir, dans un même pays, différentes cultures et différentes langues. Enfin, troisièmement, toute langue peut être un instrument de communication avec un ressortissant de quelque pays que ce soit. Aussi est-il impossible de prévoir l'ensemble des connaissances nécessaires à un élève de langues vivantes ; cela a d'ailleurs été l'échec majeur de l'approche axée sur le seul savoir (*civilisation, Landeskunde, etc.*), car, en l'occurrence, tout enseignement sera toujours insuffisant.

La seconde raison pouvant expliquer que la compétence interculturelle n'est jamais achevée est moins évidente, mais tout aussi importante : les identités et valeurs sociales de chacun se développent constamment ; chaque individu acquiert de nouvelles identités et de nouvelles valeurs tout au long de sa vie, au fur et à mesure qu'il adhère à de nouveaux groupes sociaux ; et ces identités, et les valeurs et comportements qui y sont associés, deviennent profondément ancrés en chacun. Aussi la découverte de nouvelles expériences, de croyances, de valeurs et de comportements inattendus peut-elle souvent constituer un choc et une remise en question pour les identités et valeurs les plus profondément ancrées dans l'individu – quelle que soit sa volonté d'ouverture, de tolérance et de « souplesse ». Par conséquent, chacun doit être constamment conscient de la nécessité de s'adapter, d'accepter et de comprendre les autres – processus jamais achevé.

Cela signifie également qu'il n'existe pas de « modèle » parfait à imiter, de « locuteur national » parfait. Il n'est pas question non plus d'attendre d'un apprenant qu'il imite le « locuteur national » ou tente d'acquérir l'identité sociale de ce dernier – comme s'il s'agissait d'adopter une nouvelle identité nationale.

Les **composantes de la compétence interculturelle** sont un certain savoir, certaines capacités et approches – complétés par les valeurs que l'on a adoptées par son appartenance à un certain nombre de groupes sociaux. Ces valeurs font partie intégrante des diverses identités sociales de chacun.

La « compétence interculturelle » trouve son fondement dans les **points de vue** et **approches** du locuteur/médiateur interculturel :

Les points de vue et approches interculturels (ou le « **savoir être** ») : curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture.

Il s'agit, en d'autres termes, d'une volonté de relativiser ses propres valeurs, ses propres croyances et comportements, d'accepter que ce ne sont pas forcément les seuls possibles et les seuls manifestement valables, et d'apprendre à les considérer du point de vue d'une personne extérieure, ayant un ensemble de valeurs, de croyances et de comportements différent. On pourrait également appeler cela l'aptitude à « décentrer ».

Autre élément capital : la **connaissance** – non pas, nécessairement, la connaissance d'une culture spécifique, mais plutôt celle du fonctionnement d'autres groupes sociaux et identités, ainsi que la prescience des éléments en jeu dans une relation interculturelle. Si l'on connaît à l'avance la personne avec laquelle on va avoir ce type de relation, il sera très utile de connaître également l'univers de cette personne. Si, au contraire, on ne connaît pas d'avance l'identité de son interlocuteur, on pourra utilement concevoir un exemple – il pourrait être originaire de tel ou tel pays, ou encore, on pourrait également imaginer plusieurs pays possibles et les groupes sociaux qui les composent -, afin d'entrevoir certains traits de personnes étrangères ayant leurs propres identités multiples.

La **connaissance** (ou les **savoirs**) : connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus.

Ainsi, le concept de « connaissance » peut être défini comme une double entité : d'une part, la connaissance des processus sociaux, et, de l'autre, la connaissance des éléments qui sont la traduction concrète de ces processus et produits - cette deuxième composante englobant la connaissance de la vision que les autres ont probablement de vous, et une certaine connaissance des autres.

Aucun enseignant ne peut posséder ou prévoir l'ensemble des connaissances dont l'apprenant aura besoin à un moment donné. En fait, de nombreux enseignants eux-mêmes n'ont pas l'expérience de toutes les cultures – ou même de certaines d'entre elles – que l'apprenant pourra être amené à rencontrer ; mais, de toute manière, ce n'est pas là le point essentiel. La mission essentielle de l'enseignant est de développer les approches et les capacités de l'apprenant – autant que son savoir stricto sensu ; et, en vérité, les enseignants peuvent acquérir en même temps que leurs élèves des informations sur d'autres pays – autrement dit, les professeurs ne doivent pas être nécessairement l'unique ou la

principale source d'informations. Les **capacités** sont tout aussi importantes que les points de vue et les connaissances ; les enseignants sont donc invités à se concentrer aussi bien sur l'acquisition d'aptitudes que sur le savoir en soi.

Etant donné la nécessité, pour tout « locuteur/médiateur interculturel » d'être à même de comprendre la source d'éventuels malentendus, et de trouver les moyens d'y remédier, le locuteur doit acquérir une capacité à « décentrer » les choses, mais aussi à les comparer. En mettant en regard des idées, des faits et des documents liés à deux – ou plusieurs – cultures différentes, et en imaginant le point de vue opposé, les locuteurs/médiateurs interculturels pourront entrevoir les malentendus éventuels concernant les paroles, les écrits ou les actes de personnes ayant une identité sociale différente. Les *capacités de comparaison, d'interprétation et de mise en relation* sont donc essentielles.

Les capacités d'interprétation et de mise en relation (« savoir comprendre ») : il s'agit de l'aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture.

En deuxième lieu, du fait que ni les locuteurs/médiateurs interculturels ni leurs professeurs ne peuvent prévoir l'ensemble de leurs besoins en connaissances, il est tout aussi important d'acquérir la capacité à trouver de nouveaux éléments de savoir et à les intégrer à ceux que l'on possède déjà. Locuteurs et professeurs doivent surtout savoir sous quel angle aborder les autres pour qu'ils soient à même d'expliquer leurs croyances, leurs valeurs et leurs comportements – cela n'étant pas forcément évident du fait que tous ces éléments se situent à un niveau inconscient. Aussi les locuteurs/médiateurs interculturels ont-ils également besoin de *capacités de découverte et d'interaction*.

Les capacités de découverte et d'interaction (« savoir apprendre/faire ») : il s'agit de la capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.

Enfin, aussi ouverts, curieux et tolérants vis-à-vis des croyances, des valeurs et des comportements des autres que puissent être les apprenants, ils ont eux aussi des idées, des valeurs et des comportements profondément ancrés en eux-mêmes, et cela peut provoquer chez eux une réaction, voire un rejet vis-à-vis des autres. Etant donné ce phénomène inévitable, les locuteurs/médiateurs interculturels doivent prendre conscience de leurs propres **valeurs** et de l'influence de celles-ci sur leur vision des valeurs des autres. En d'autres termes, les locuteurs/médiateurs interculturels doivent avoir un sens critique par rapport à eux-mêmes et à leurs valeurs, de même que vis-à-vis des valeurs d'autrui :

La vision critique au niveau culturel (« savoir s'engager ») : il s'agit de l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures.

L'objectif de l'enseignant n'est pas de modifier les valeurs de ses élèves ; il doit plutôt les expliciter et les faire remonter à la conscience des apprenants lorsqu'ils réagissent eux-mêmes, de manière critique, aux valeurs des autres.

Cependant, en termes de valeurs, il y a une position fondamentale que tout enseignement de langues doit promouvoir : il s'agit du *respect de la dignité humaine et de l'égalité des droits de l'homme pour tous, en tant que base de toute interaction sociale en démocratie.*

En résumé, la fonction de l'enseignant de langues vivantes est de faire naître des capacités, des points de vue et une prise de conscience – tout autant que la simple transmission d'un savoir sur une culture ou un pays donnés.

3. Comment l'enseignant peut-il transmettre la dimension interculturelle s'il n'a jamais quitté son pays ?

« Le fait d'être exposé à la culture-cible doit être un objectif absolu de tout apprenant/enseignant. Mais comment acquérir cette compétence... ? ». Telle est la question posée par de nombreux enseignants ; s'ils n'ont pas l'occasion de quitter leur pays et de séjourner dans un pays où est parlée la langue-cible, ces professeurs ne voient pas bien comment ils pourraient enseigner la « culture-cible ».

La première réponse à apporter dans ce contexte est de souligner que l'objectif principal de l'enseignement de la dimension interculturelle **n'est pas simplement la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné**. En réalité, le travail autour de cette dimension interculturelle se donne pour but :

- d'aider les apprenants à comprendre le fonctionnement des interactions interculturelles ;
- de montrer que les identités sociales font partie intégrante de toute relation, dans ce domaine ;
- de démontrer l'influence de la perception que l'on a des autres et de la vision que les autres ont de vous-même sur la réussite de la communication ;
- d'amener les apprenants à en savoir plus, par eux-mêmes, au sujet des personnes avec lesquelles ils communiquent.

Par conséquent, **un enseignant n'a pas à tout connaître** de la « culture-cible ». C'est, de toute manière, impossible ; en fait, il arrive que de nombreuses cultures différentes soient associées à une langue donnée – c'est le cas dans de nombreux pays où le français est la première langue ; dans ces pays, il existe un large éventail de croyances, de valeurs et de comportements – en un mot, de « cultures ».

L'enseignant peut, par exemple, concevoir tout un ensemble d'activités pour permettre à l'apprenant d'analyser sa propre expérience de la « culture-cible » - uniquement à partir de ce qu'il a entendu dire ou de ce qu'il a pu lire à ce sujet – et d'en tirer des conclusions. L'enseignant pourra donner des informations factuelles sur le mode de vie le plus courant dans le contexte d'une certaine culture, et sur les modèles généralement suivis par les personnes appartenant à la (ou aux) culture(s) en question ; mais, en réalité, l'élément le plus important est d'encourager à une analyse comparative avec la culture de l'apprenant. Ainsi, on pourra comparer la vision des étrangers sur le pays de l'apprenant, telle qu'elle apparaît dans les guides de voyage ou les brochures touristiques, et l'expérience et la vision personnelles de l'apprenant sur son propre pays ; l'élève notera alors très rapidement l'écart entre ces deux visions. De la même manière, l'apprenant pourra être amené à se demander si sa perception d'un pays étranger donné correspond à l'idée que s'en fait la population même de ce pays.

Parmi les méthodes possibles dans ce contexte figurent les simulations ou encore les jeux de rôles, destinés à « bousculer » les idées toutes faites et les

connaissances de base que les apprenants ont au sujet de pays et de cultures étrangers : certains apprenants pourront, par exemple, jouer le rôle de touristes visitant leur propre pays, et « rencontrer » des camarades de classe se présentant tels qu'ils sont – c'est-à-dire loin des stéréotypes que les touristes étrangers peuvent avoir à l'esprit. Ce type d'**apprentissage par expérience directe** est très utile pour faire prendre conscience de sa propre identité et de la vision que l'on a des pays étrangers.

Dans ce contexte, l'enseignant pourra encourager l'apprenant à être plus observateur vis-à-vis des différentes subtilités de comportements culturels donnés. Il est certain que, grâce à ce type d'expérience, les apprenants seront mieux préparés à la communication avec d'autres «locuteurs interculturels», à la tolérance vis-à-vis des différences et à l'approche des diverses situations quotidiennes qu'ils seront appelés à vivre dans les pays étrangers.

Dans ce contexte, l'enseignant n'a nul besoin d'être un expert sur les pays étrangers. Le travail du professeur est essentiellement axé sur **la manière dont l'apprenant réagit face aux autres**, sur la vision que les autres peuvent avoir de lui, et sur sa relation avec les personnes appartenant à d'autres cultures.

Certes, l'apprenant doit disposer d'un certain nombre d'informations factuelles sur les pays étrangers où est parlée la « langue-cible » ; mais ces données sont facilement accessibles aux enseignants – dans les manuels scolaires et ouvrages de référence, sur Internet, etc. La connaissance de ces données factuelles n'a rien à voir avec le fait d'être ou non allé dans les pays étrangers en question, et, en réalité, lorsqu'on se rend en visite dans ces pays, ce n'est pas ce type d'information que l'on trouve sur place. A cet égard, il convient de prendre en compte la dimension interdisciplinaire de l'enseignement – c'est-à-dire de bien comprendre qu'une véritable éducation interculturelle dépasse le simple cadre de la langue étrangère étudiée et est également faite d'une circulation d'informations et d'expériences entre les différentes matières du programme.

Par conséquent, en vue d'une étude comparative, le **choix des sujets** est en partie déterminé par la vision que les apprenants ont des cultures et pays étrangers – et non pas par une sorte de programme « préconçu », proposant la vision « correcte » de tel ou tel pays étranger. Cela signifie également qu'aucun programme d'enseignement des langues ne doit ou ne peut être directement transposé dans tous les systèmes éducatifs nationaux. Et cela concerne tout particulièrement la dimension culturelle de l'enseignement, qui doit être conçue à l'intérieur même d'un système éducatif donné, et ne doit surtout pas être le simple reflet de la définition que les « cultures-cibles » donnent d'elles-mêmes. Dans ce contexte, les manuels et ouvrages conçus dans les pays étrangers en question ne sont pas forcément le meilleur moyen d'élaborer un programme et de définir des choix thématiques.

Il y a toujours le risque de limiter une « culture-cible » donnée aux stéréotypes familiers qui y sont généralement liés – par exemple, la « vision-cliché » et immédiatement reconnaissable des guides de voyage populaires. Mais il y a également un autre danger : celui de considérer qu'il n'existe qu'une conception

faisant autorité du pays et des cultures en question – la vision « authentique » que seul le ressortissant du pays concerné (dont la langue étudiée est la langue natale) peut offrir.

A cet égard, une question est souvent posée : « Une personne extérieure peut-elle appréhender l'identité nationale » d'un pays d'un point de vue interculturel ? La manière dont une nation conçoit une autre nation à distance peut-elle être correcte ? ». En vérité, on peut répondre que la vision qu'une personne extérieure peut avoir (d'une partie) des identités et des cultures d'un pays étranger est tout aussi valable que celle d'un habitant de ce pays. Naturellement, l'enseignant se doit de simplifier afin de respecter le niveau linguistique de ses élèves ou leur degré de développement intellectuel ; mais on peut dépasser cette limite en réexaminant les mêmes sujets à un stade ultérieur, au moyen d'un matériel plus subtil et plus complexe.

Si l'enseignant et ses élèves n'ont pas la possibilité d'un contact direct avec la culture étrangère concernée, ce qui importe le plus est de préparer les apprenants à poser les « bonnes questions ». On pourra trouver, certes, des ressortissants du pays étranger concerné prêts à entamer un dialogue avec les élèves ; mais le point important n'est pas tant de poser des questions sur la réalité que de saisir la vision que l'étranger a de notre pays, et les raisons qui sous-tendent cette vision – avant de s'intéresser au pays étranger étudié. C'est de cette manière que les élèves pourront comprendre la force des idées et des images toutes faites.

L'enseignant ne doit pas nécessairement avoir une expérience du pays étranger, ou être un expert sur celui-ci. Sa tâche consiste à aider les élèves à poser des questions, et à interpréter les réponses.

4. L'enseignant doit-il être un « locuteur natif » ? (autrement dit, la langue qu'il enseigne doit-elle être sa langue natale ?)

Ce concept de « locuteur national » est essentiellement lié à la notion de compétence linguistique. On considère généralement que le locuteur national « connaît » la langue de son pays de manière intuitive, et **fait autorité sur cette langue** – plus que ne pourra jamais le faire un étranger. Cette idée du locuteur national faisant autorité et servant de modèle aux élèves – même si, tout en l'imitant, ces derniers ne pourront jamais tout à fait atteindre le même niveau de connaissance intuitive – peut prêter à discussion. En tout cas, quelle qu'en soit la justesse, cette idée **ne peut, en revanche, s'appliquer à la (les) culture(s) d'un pays**, pour deux raisons essentielles :

- les habitants d'un pays donné ne connaissent ni intuitivement ni d'une autre manière l'ensemble de la « culture » de leur pays, car toute nation englobe en fait **de nombreuses cultures différentes** ;
- contrairement à la langue, que l'on peut considérer en grande partie acquise à l'âge de 5 ans, **l'apprentissage culturel se poursuit tout au long de la vie**, au fur et à mesure que l'on passe d'une section de la société à une autre, d'une catégorie sociale à une autre, ou que l'on adhère à un groupe social entièrement nouveau, ayant des croyances, des valeurs et des comportements propres – autrement dit, sa « propre culture ».

Par conséquent, un « locuteur national » de la langue en question ne peut être une autorité sur l'ensemble des cultures existant dans son pays, ou trancher sur ce qui est « correct » ou « incorrect », comme il peut le faire, en principe, pour la langue.

En outre, la « compétence interculturelle » n'est qu'en partie une question de connaissance ; en l'occurrence, ce sont les autres dimensions (savoir être, savoir apprendre/faire, savoir comprendre et savoir s'engager) qui doivent être privilégiées dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Or, le « locuteur national » ne possède pas nécessairement tous ces « savoirs », car ceux-ci concernent surtout les relations des uns et des autres avec des cultures différentes. Par conséquent, un locuteur national ne s'étant jamais aventuré à l'extérieur de son pays ou, plus encore, en dehors de son cercle social local, ne possède pas ces autres « savoirs », essentiels à la compétence interculturelle.

Ce que l'enseignant doit se demander **n'est pas tant la quantité d'informations** sur un pays et ses cultures qu'il doit inclure dans son programme que **la manière dont il doit développer, chez l'élève, ces autres compétences**, qui vont aider l'apprenant à entretenir des relations positives avec les personnes appartenant à d'autres cultures et ayant des identités différentes.

Par conséquent, l'approche souhaitable dans ce domaine n'est plus tant une approche informative qu'une analyse des produits culturels. Cette nouvelle approche a l'avantage de permettre la **transmission de capacités analytiques** –

lesquelles sont beaucoup moins « périssables » que les faits, et confèrent une souplesse permettant de s'adapter à l'évolution constante du monde culturel et d'aborder un éventail assez large de « produits culturels ». De son côté, la dimension purement informative n'est plus qu'un simple élément pouvant alimenter la réflexion, et ayant un caractère temporaire ou transitoire. Dans ce contexte, l'apprenant acquiert des outils qu'il peut constamment « recycler », et gagner sur les deux tableaux – information et culture.

L'enseignant et l'apprenant n'appartenant pas à la culture étrangère étudiée ont **l'avantage de considérer cette culture à distance**, et de se placer à cette distance-là pour analyser, en retour, leur propre culture. En d'autres termes, le natif d'un pays donné, appartenant à une culture donnée, est très souvent incapable d'analyser et de conceptualiser ce qui lui est trop familier – pour lui, *l'arbre cache la forêt*. Malgré toute la richesse de l'expérience qu'ils ont de leur culture nationale – dans laquelle ils ont véritablement grandi -, une large part des connaissances de ces ressortissants d'un pays et d'une culture donnés se situe à un niveau inconscient et ne peut être exhaustive – sans parler du fait que chacun n'appartient en principe qu'à une des nombreuses « sous-cultures » composant toute culture nationale.

On peut dire par conséquent que le « complexe d'infériorité » que peut avoir le locuteur non national d'une langue est simplement le produit de malentendus et de préjugés. Il y a, en fait, un élément encore plus important que la connaissance d'une langue telle que la pratique le « locuteur national » : c'est la capacité d'analyse ; et une formation spécifique à l'analyse des systèmes culturels est effectivement une contribution majeure à la formation générale du professeur de langues vivantes – quelle que soit sa langue maternelle. Certes, il ne s'agit pas de nier l'importance des compétences linguistiques proprement dites, et, éventuellement, du modèle constitué, à cet égard, par le « locuteur national » ; mais il faut bien comprendre que la « compétence interculturelle » est une réalité tout à fait différente.

5. Comment l'enseignant doit-il exploiter les visites d'étude ou les échanges ?

La « compétence interculturelle » englobe tout un ensemble de points de vue, de capacités et de valeurs (cf. point 2). Or, dans les classes de langues, l'accent est mis essentiellement – en principe – sur le savoir et les capacités ; la question de faire évoluer les mentalités, ou le réexamen des valeurs courantes n'y trouvent leur place que tout à fait occasionnellement. Ces questions de points de vue et de valeurs ne sont généralement pas au cœur du programme élaboré par l'enseignant ; elles ne constituent pas, en principe, les objectifs déclarés d'un cours de langues ; d'ailleurs, il n'existe guère de théorie pédagogique susceptible d'aider les enseignants à « programmer » la dimension « affective » de l'apprentissage des élèves. Or, c'est précisément cette dimension qui sera probablement la plus importante dans le cadre d'une visite d'étude ou d'un échange. Dans ce contexte, les élèves font, dans une certaine mesure, l'expérience du « **choc des cultures** ». De jeunes enfants peuvent avoir le « mal du pays », ou même tomber littéralement malades du fait d'être subitement transposés dans un environnement totalement inconnu – et cela peut être également vrai pour les adultes !

Par conséquent, l'enseignant a la responsabilité de préparer ce « terrain réactif », et de l'exploiter afin d'aider ses élèves à « décentrer » les choses – c'est-à-dire à *rendre un univers inconnu plus familier et à faire apparaître le monde familier comme plus « étrange »*. En d'autres termes, la visite d'étude ou l'échange est l'occasion de promouvoir le **savoir être**. Le meilleur moyen d'y parvenir est **l'apprentissage par expérience directe** – c'est-à-dire le fait, pour les élèves, de se trouver dans des situations exigeant un investissement émotionnel et affectif, puis de réfléchir à cette expérience et à sa signification directe pour eux ; en d'autres termes, il s'agit d'un exercice qui allie l'aspect affectif à la dimension cognitive. Dans ce contexte, le rôle de l'enseignant est de structurer l'expérience en question, de veiller à ce que le « choc culturel » soit productif et positif – plutôt qu'« écrasant » et négatif -, et d'aider les élèves à analyser leurs réactions au nouvel environnement, ainsi qu'à en tirer des enseignements.

Le principal avantage de la visite d'étude ou de l'échange est de permettre de développer les capacités de « découverte » d'un environnement nouveau – le **savoir apprendre**. A cet égard, on s'efforcera de transmettre aux élèves des capacités relativement simples ou plus complexes – en fonction de leur maturité et de leurs compétences linguistiques -, afin de les aider à explorer le nouvel environnement, à identifier les éléments totalement inconnus et à y trouver des explications pour mieux comprendre. Ce processus d'explication peut prendre la forme d'une analyse de documents, ou encore d'entretiens – formels ou informels – avec des personnes vivant dans l'environnement en question. C'est également l'occasion d'une **coopération avec des professeurs d'autres matières** – notamment la géographie, l'histoire et autres sciences sociales et humaines -, du fait que les élèves devront également acquérir des capacités d'analyse dans ces divers domaines, par la réalisation d'enquêtes, la lecture de statistiques et de textes historiques et contemporains (à la fois documentaires et fictionnels).

Il importe de se rappeler que toute visite d'étude ou tout échange comporte **trois phases** :

- une **phase préparatoire** : les apprenants doivent extérioriser leurs idées, leurs préoccupations et leurs enthousiasmes au sujet de la visite prévue à l'étranger. On pourra, par exemple, demander à l'ensemble des élèves d'une classe de venir écrire à tour de rôle, sur une très grande feuille de papier vierge, la première idée qui leur vient à l'esprit lorsqu'on évoque le lieu où ils doivent se rendre en visite d'étude. A un stade ultérieur, les élèves pourront revenir vers ces premières impressions et comparer leurs attentes d'alors à l'expérience vécue. Cette phase préparatoire permet également à l'enseignant de connaître le point de départ de ses élèves.
- la **phase sur le terrain** : les élèves se trouvent littéralement « plongés » dans le nouvel environnement, et absorbent des éléments à travers tous leurs sens – à la fois consciemment et inconsciemment. Toutefois, il doit y avoir, à ce stade, une possibilité d'échapper un temps aux exigences du nouvel environnement, afin de réfléchir – aussi bien seul qu'avec tous les autres camarades. De même, les élèves devraient pouvoir tenir un « journal », en tant que « lieu symbolique » où ils puissent exprimer leurs sentiments et leurs réactions. Il conviendrait également de recréer l'atmosphère de la salle de classe, en compagnie du (ou des) professeur(s), afin que chaque élève puisse comparer son expérience et l'interprétation qu'il en donne à celles de ses camarades, et que les enseignants puissent mettre l'accent sur les idées fausses et autres problèmes. Ce processus doit nécessairement avoir lieu au cours de la visite, car c'est le moment où l'investissement émotionnel est le plus fort et doit, à ce titre, être immédiatement « traité ».
- une **phase de suivi** : au retour, il convient de privilégier une nouvelle réflexion sur les diverses expériences vécues au cours de la visite, le partage et la comparaison des expériences de chacun, et un effort d'analyse et de conceptualisation de ce « matériau brut », afin de tenter de comprendre l'environnement étranger (en partie, tout au moins) et les personnes qui y vivent. L'un des moyens les plus efficaces, à cet égard, sera de demander aux élèves d'effectuer un exposé – à la fois factuel et plus subjectif (réactions et interprétations personnelles) – sur leur séjour à l'étranger, à l'intention, par exemple, de leurs amis et de leur famille. Cela obligera les élèves à un exercice de « décentrage » des choses, à envisager le point de vue du « public » auquel ils s'adresseront, et à réfléchir aux éléments qu'ils devront expliquer à ces personnes extérieures.

Ce processus pourra reposer en grande partie sur des **illustrations visuelles**, afin d'éviter la difficulté de devoir définir, dans la langue étrangère ou même dans sa première langue, des éléments totalement nouveaux. Ainsi, les élèves pourront présenter des dessins, des photos qu'ils auront prises, ou encore des graphiques rendant compte de leur expérience et de leurs sentiments.

Il importe également de se rappeler que, pour de nombreux jeunes, et même pour certains adultes, ces visites d'étude ou échanges sont une « première » - c'est-à-dire la toute première fois où ils quittent leur pays, où ils vont vivre avec des personnes ne faisant pas partie de leur famille (même si ce sont des camarades de classe qu'ils connaissent bien), et où ils font l'expérience de l'indépendance. Ce « choc »-là peut être encore plus fort que celui du nouvel environnement. Il est probablement dû, en partie, au fait de **devoir vivre en groupe** ; et, bien que ce « défi » soit celui de tous les enseignants à la tête de groupes scolaires, les professeurs de langues vivantes ont une responsabilité particulière et supplémentaire : celle de conduire un de ces groupes « à l'étranger ».

La visite d'étude ou l'échange est bien plus qu'une simple occasion de « pratiquer » la langue étudiée en classe. C'est une expérience d'apprentissage globale, permettant de faire appel aux compétences interculturelles et de connaître de nouveaux points de vue et valeurs. Certes, dans ce contexte – et lors d'une visite d'étude plus encore que dans le cas d'un échange -, la pratique de la langue peut rester limitée, de même que l'acquisition de connaissances sur le pays étranger en question ; mais cela importe peu. Si l'enseignant sait créer une structure pédagogique en trois temps, les élèves peuvent tirer parti de la visite d'étude ou de l'échange d'une manière rarement possible en classe. Les enseignants doivent avoir des objectifs bien définis et utiliser des méthodes prenant en compte la force de l'apprentissage par expérience directe ; et, sur ces bases, les apprenants seront à même de « rendre l'inconnu plus familier et les éléments familiers plus étranges ».

6. Comment l'enseignant peut-il promouvoir la dimension interculturelle tout en respectant le programme et en assurant l'enseignement de la grammaire de la langue concernée ?

Le programme scolaire prédéfini aura probablement une assise **thématique**, tout autant que grammaticale. Quant aux manuels scolaires, ils peuvent se présenter d'une manière se voulant incontestable et définitive, ou, au contraire, **dans une perspective interculturelle et critique**. S'ils souhaitent développer les capacités interculturelles, les enseignants peuvent prendre pour point de départ les thèmes et le contenu général des manuels, avant d'encourager les élèves à poser des questions pour aller de l'avant, et à établir des comparaisons.

Les **thèmes** traités dans les manuels peuvent être développés dans une perspective interculturelle et critique. Le principe de base consiste à amener les élèves à **comparer** un thème défini dans un contexte familier à des situations non familières.

Prenons l'exemple du sport. Ce domaine peut s'analyser sous différents angles, tels que :

- le sexe : certains sports sont-ils, dans le contexte connu ou dans des cadres moins familiers, pratiqués majoritairement par les hommes ou par les femmes ? Et les choses évoluent-elles à cet égard ?
- l'âge : y a-t-il des sports pour les jeunes et d'autres pour les moins jeunes ?
- la région : existe-t-il des sports « locaux » ? Le public – y compris l'ensemble des apprenants – s'identifie-t-il à des équipes locales ? Certaines équipes ont-elles une tradition culturelle qui leur soit propre ?
- la religion : y a-t-il des interdits d'ordre religieux vis-à-vis de la pratique du sport, ou des jours particuliers où certains se refusent à avoir une activité sportive par respect de leur religion ?
- le racisme : ce phénomène existe-t-il dans les sports-spectacles ? Les sportifs des équipes étrangères ou les joueurs étrangers membres d'équipes locales sont-ils toujours traités avec respect ? Constate-t-on des incidents sous forme de chants ou d'insultes racistes ?

D'autres domaines thématiques – par exemple l'alimentation, le logement, l'école, le tourisme ou encore les loisirs – peuvent être également soumis à ce même traitement critique.

Par ailleurs, **les exercices grammaticaux** peuvent contribuer à **renforcer les préjugés et les stéréotypes, ou, au contraire, à les remettre en question**. Par exemple, le stéréotype de la femme peut être lié à certaines activités traditionnelles du sexe féminin (« Marie aime cuisiner » ; « John aime le football ») ; de même, des généralisations très hâtives peuvent être encouragées au sujet de tel ou tel groupe (« Les Français aiment ceci... » ; « Les Allemands aiment cela... » ; « Les vieux sont comme ci ou comme ça... », etc.). Les

enseignants peuvent inciter leurs élèves à faire des commentaires sur ce type de « clichés », et à les remettre en cause.

En revanche, on peut aussi proposer des exercices présentant une vision culturelle plus large (par exemple, par l'utilisation de noms et prénoms appartenant à un éventail plus large, en citant des types d'activités susceptibles d'être davantage pratiqués par des minorités, ou en prenant l'exemple de vêtements plus particulièrement portés par des minorités, ou encore en élargissant considérablement l'éventail des noms et des populations – c'est-à-dire en dépassant les exemples classiques des Européens et des Nord-Américains).

A partir des exercices proposés par les manuels scolaires, **les élèves peuvent en concevoir de nouveaux**, mettant en lumière les mêmes structures grammaticales, mais dans une série de contextes et de situations différents. Les élèves pourront alors échanger leurs exercices entre eux – notamment en travaillant sur les modèles proposés par d'autres apprenants.

Un apport important à cette vision interculturelle peut être l'utilisation d'un **vocabulaire aidant les élèves à manier la notion de diversité culturelle**. Cette terminologie pourra inclure des mots et concepts tels que les droits de l'homme, l'égalité, la dignité, les sexes masculin et féminin, les partis pris, les préjugés, les stéréotypes, le racisme, les minorités ethniques, et le nom précis de différents groupes ethniques – y compris des groupes de Blancs.

Un programme ou cursus prédéterminé peut donc être modifié ou remis en question par des techniques très simples, permettant aux apprenants de prendre conscience des valeurs et significations implicites de matériel qu'ils utilisent.

7. De quel matériel l'enseignant a-t-il besoin pour promouvoir la dimension interculturelle ?

Les manuels scolaires peuvent être conçus sous **un angle interculturel et critique** ou dans un esprit très **définitif**. Si le choix est possible, il est préférable d'opter pour le premier type d'ouvrage.

A cet égard, nous citerons l'exemple de l'introduction d'un manuel roumain destiné aux « Etudes culturelles britanniques » ; ce texte définit ainsi les attentes des auteurs vis-à-vis des apprenants :

«Le présent ouvrage ne vise pas tant à vous faire apprendre des faits par cœur qu'à vous encourager à *traiter* l'information proposée. Pour prendre l'exemple des cours consacrés à l'Ecosse, nous vous invitons à *comparer* les propos qu'un Ecosais peut tenir sur son pays à tout un ensemble de citations extraites d'ouvrages de référence sur l'Ecosse. Il ne s'agit pas pour vous d'assimiler l'ensemble des informations proposées de part et d'autre ; vous devrez plutôt apprendre à comparer. Et ce même processus d'analyse comparative s'appliquera à d'autres cours et à d'autres types de données. Dans d'autres cas, on vous demandera *d'appliquer* des concepts tels que le « sexe » (masculin ou féminin) ou encore la « nation en tant que collectivité abstraite » à vos analyses de la société en question. En un mot, notre but est de vous doter de capacités *d'argumentation*... et non pas de vous faire simplement apprendre des données par cœur » (Chichirdan et autres auteurs, 1998, p. 10).

Les sources d'information utilisées dans ce type d'approche sont des **textes originaux** – notamment des enregistrements audio, et tout un ensemble de documents écrits ou visuels, tels que des cartes, des photographies, des graphiques et des dessins. Les exercices actifs viseront à la **compréhension, à la discussion et à la rédaction** dans la langue-cible. Quant à **l'approche du matériel proposé, elle est toujours critique**. Et il est tout à fait logique d'appliquer ces principes à l'ensemble des thèmes abordés dans le cadre de l'étude de la langue en question. Il s'agit notamment de faire réagir l'apprenant en lui proposant des textes et des éléments visuels qui offrent **différents éclairages sur la réalité**. L'élève doit apprendre à manier des **concepts analytiques** plutôt que de se contenter d'assimiler de l'information.

Si, toutefois, tel ou tel manuel scolaire ne propose qu'une vision unique et directive des choses, il revient à l'enseignant de souligner que d'autres angles de vision sont possibles et tout aussi légitimes. Pour ce faire, il pourra soit rechercher lui-même du matériel original supplémentaire offrant des perspectives différentes, soit encourager ses élèves à le faire. A cet égard, l'**Internet** est une source d'informations très riche. Les apprenants pourront y trouver, par exemple, la reproduction de journaux de tendances politiques ou culturelles différentes, ou encore le matériel de propagande de diverses organisations.

Dans tous les cas, le matériel original doit être présenté **dans son contexte** ; ou, de toute manière, on devra s'assurer que le manuel scolaire fait ou non ce travail.

Il importe que les apprenants disposent, **à propos d'un texte ou d'un document donnés, du type d'informations suivant :**

Le contexte – c'est-à-dire la date de conception du texte en question ; le type et le lieu de publication ; le lectorat ou public visé ; les événements extérieurs majeurs ayant pu influencer sur sa conception, ou être présents à l'esprit des premiers lecteurs/auditeurs ; le parti pris politique, religieux ou culturel implicite ;

L'intention – s'agit-t-il, par exemple, de persuader, d'argumenter, de divertir, ou encore de vendre quelque chose (intention publicitaire) ?

Les apprenants peuvent être encouragés à **analyser le manuel en question de manière critique** – y compris les dessins, photographies et autres éléments non écrits qu'il contient. Ils peuvent être également incités à rechercher dans leur propre culture – qui leur est forcément plus familière – des textes et autres matériels similaires, et à les comparer avec ceux concernant la culture étrangère.

Par conséquent, il importe d'utiliser du matériel de caractère authentique, mais de veiller également à ce que les apprenants en saisissent bien le contexte et les intentions. Il convient aussi d'utiliser du matériel d'origines différentes et présentant des points de vue différents, afin de permettre aux élèves de comparer et de procéder à une analyse critique des documents en question. Au total, il est plus important, pour un apprenant, d'acquérir cette faculté d'analyse plutôt que d'assimiler simplement des éléments d'information.

8. De quelle manière la « dimension interculturelle » influe-t-elle sur les modes d'enseignement et d'apprentissage ?

La promotion de la dimension interculturelle exige un ensemble de pratiques scolaires agréées – reposant sur **l'expression et la reconnaissance des différences culturelles**. Ces pratiques ou procédures devraient être fondées notamment sur la **notion de droits de l'homme** – égalité de tous en termes de dignité et de droits. Ces pratiques doivent être explicites, discutées et **agréées par le groupe**.

Des règles de procédure fondamentales doivent être établies, et adoptées après un débat en classe. Qu'il s'agisse d'un travail par groupe de deux élèves, en groupes plus importants ou d'un débat d'ensemble concernant toute la classe, les règles suivantes devraient être acceptées et appliquées :

- Les participants doivent s'écouter les uns les autres, et intervenir à tour de rôle.
- Si un président a été désigné pour diriger les débats, son autorité doit être respectée.
- Aussi animés soient-ils, les débats doivent se dérouler dans un climat de courtoisie – notamment au niveau du langage.
- Toute remarque discriminatoire – et notamment tout discours raciste, sexiste ou homophobe – est inacceptable, quels que soient le contexte et la situation.
- Les participants doivent être respectueux, dans leurs commentaires ou leurs descriptions, des personnes évoquées dans les textes ou les documents visuels.
- Tous les participants se doivent de remettre en question les stéréotypes.
- Le ton du respect doit être constant.

Il va sans dire que **les enseignants doivent adhérer à l'ensemble de ces principes** et ne jamais avoir recours au sarcasme, à l'ironie ou à des jugements péjoratifs.

Dans ce contexte, les enseignants comme les apprenants doivent analyser et **remettre en question les généralisations ou les stéréotypes**, et évoquer ou présenter explicitement d'autres points de vue. C'est là un élément essentiel du développement de la « compétence interculturelle ».

Au niveau oral, les élèves doivent s'attendre à dialoguer à deux ou en petits groupes, mais aussi avec l'ensemble de la classe. Ils doivent également **pouvoir réagir de manière personnelle** aux illustrations, aux récits, aux études de cas et autres matériels.

Les activités doivent être clairement prédéfinies, et comporter notamment des **analyses des différences d'opinions**, ainsi que des écarts en matière d'information. Les apprenants doivent eux-mêmes apporter des éléments de

connaissance importants au sujet de leur culture propre, ainsi que quelques données sur les cultures qu'ils étudient. Il n'est pas obligatoire, cependant, que tous les élèves aient les mêmes connaissances, les mêmes valeurs ou les mêmes opinions. L'étude des langues dans une perspective interculturelle encourage précisément le **partage des connaissances et un dialogue au sujet des valeurs et des différents points de vue**. De nombreux programmes interculturels et antiracistes – tels que la campagne du Conseil de l'Europe intitulée *Tous différents, tous égaux* – sont fondés sur le principe de l'éducation réciproque des élèves. En d'autres termes, les élèves doivent autant apprendre les uns des autres que de leurs enseignants et de leurs manuels.

La dimension interculturelle de l'enseignement implique, pour les apprenants, un partage des connaissances entre eux, et un dialogue sur la base des opinions de chacun. Ce type de dialogue doit reposer sur des règles agréées visant à l'acceptation par tous du principe des droits de l'homme, et au respect de l'autre. De cette manière, les élèves apprennent autant les uns des autres que de leur professeur, et peuvent comparer leur propre environnement culturel à ceux, moins familiers, auxquels l'étude des langues étrangères les initie.

9. Comment l'enseignant doit-il aborder les stéréotypes et les préjugés que les apprenants ont à l'esprit ?

Tous les travaux de recherche indiquent que l'élimination des préjugés est **la priorité des priorités pour les professeurs de langues**. Les clichés ou **stéréotypes** consistent à « **coller une étiquette** » sur certains groupes d'individus ou à les « **classer dans des cases** », avec une connotation généralement négative, et en fonction d'idées préconçues ou de généralisations très larges ; puis, sur cette base, **on suppose que tous les membres du groupe en question pensent et se comportent de la même manière**. Ces « clichés » sapent totalement les identités réelles – y compris les nôtres –, en laissant croire que l'apparence ou la façon de parler déterminent nos actes et comportements.

Quant au **préjugé**, c'est une opinion préconçue au sujet d'un groupe ou d'une personne donnée, sur la base des stéréotypes que l'on a à l'esprit, voire du fait d'une ignorance totale.

Etant donné que les clichés et les préjugés ont **un fondement plus émotionnel que rationnel**, il faut prendre le temps d'examiner aussi bien les sentiments que les idées. Cela implique une « gestion » de la classe très vigilante, afin de s'assurer que les oppositions sont productives et non pas destructrices. A cet égard, il importe tout particulièrement de **remettre en question les idées, et non pas les personnes** qui les expriment.

Le contenu des **manuels d'enseignement**, voire des **épreuves d'examens**, peut charrier des stéréotypes sur les minorités ethniques, par exemple. Face à ce phénomène, l'une des réponses est de développer les facultés d'analyse critique des discours ambiants, ainsi qu'un sens culturel critique.

L'analyse critique du discours ambiant consiste à étudier la manière dont les paroles et les écrits peuvent ou non véhiculer le racisme, l'abus de pouvoir au niveau social, les tendances hégémoniques et les inégalités. Il s'agit donc d'examiner les textes et le discours oral dans une perspective sociale et politique. Ce type d'analyse peut notamment proposer un ensemble de **lignes directrices visant au questionnement de tel ou tel texte original**, de sorte que les apprenants puissent à la fois jeter un regard critique sur le contenu du texte et le lire à un premier niveau, plus superficiel. Les élèves pourront, par exemple, mettre en regard différents textes à relents xénophobes, en vue de « démonter » les mécanismes du discours raciste.

Pour prendre un exemple précis, des élèves d'espagnol ont procédé à une étude de la presse écrite autour du thème de l'immigration. Ils étaient invités à examiner de très près les articles de journaux en question, pour y déceler les **fondements du discours** de la manière suivante :

- **Sources, perspectives, arguments :**

L'origine est-elle institutionnelle ? Ces éléments émanent-ils du groupe majoritaire de la population ? Les points de vue minoritaires peuvent-ils s'exprimer ? Les sources de référence sont-elles explicites ?

- ***Vocabulaire, connotations, intitulés***

Les différents mots utilisés pour désigner les « immigrés ». Les divers auteurs des définitions en question.

- ***Implications et présuppositions***

Par exemple, une phrase telle que « Le meilleur antidote à l'immigration est... » implique que l'immigration est une « maladie » que la société doit combattre.

- ***Extrapolations statistiques***

Exemple : « D'ici à 2010, on comptera.... »

- ***Formulations actives ou passives***

Exemple : « 32 immigrés ont été refoulés vers l'Afrique » - sans aucune mention des responsables de cette décision.

- ***Expressions rhétoriques :***

Métaphores et autres images, telles que « La Forteresse Europe », ou encore « Un raz-de-marée d'immigrés ».

- ***« Nous » contre « eux » :***

« Notre démocratie », « Nos emplois »... « Leur religion », « Leur culture ».

Après cette analyse – critique- des éléments linguistiques et stylistiques des articles de presse sur l'immigration, les élèves ont pu considérer qu'ils avaient des bases solides pour aborder le problème, et établir des comparaisons avec la « couverture » du même thème dans la presse nationale ou locale de leur propre pays. Ils ont ensuite rédigé un exposé faisant état de leurs conclusions et de leurs sentiments personnels à ce sujet.

Les élèves peuvent apprendre à analyser de manière critique les stéréotypes et préjugés contenus dans les textes ou les illustrations proposés. Ils doivent savoir que leurs propres préjugés et idées toutes faites ont un fondement émotionnel plutôt que rationnel, et doivent être remis en cause ; mais, pour qu'un tel processus soit positif, les enseignants doivent s'assurer que ce sont les idées – et non pas les personnes – qui sont mises en question.

10. De quelle manière l'enseignant doit-il évaluer la « compétence interculturelle » ?

Il existe de nombreuses formes d'**évaluation** – le « contrôle » n'en étant qu'une parmi d'autres. Les **contrôles** peuvent prendre eux-mêmes différentes formes et avoir différentes fonctions – par exemple, une fonction de « diagnostic », de choix du cours approprié pour tel ou tel élève, ou encore de vérification des résultats et du niveau des élèves ; mais en fait, les contrôles sont souvent associés aux examens et certificats. Les **examens** et certificats sont en quelque sorte des domaines « sensibles », privilégiés par les responsables politiques, les parents et les élèves eux-mêmes. Aussi, l'« examen » des compétences de l'élève doit-il être un processus très minutieux et aussi « objectif » - c'est-à-dire fiable et valable – que possible.

L'une des choses les moins difficiles, semble-t-il, est d'**évaluer l'acquisition des informations par les élèves**. On peut procéder à de simples contrôles « factuels » ; toutefois, à ce niveau, la difficulté consiste à déterminer les faits importants. Ainsi, l'élève va-t-il, par exemple, assimiler des informations au sujet de l'étiquette et des règles de courtoisie dans un pays donné ? Mais, dès lors, il faut se demander de quelle « étiquette » on veut parler : celle des classes dominantes, ou celle des classes sociales, des groupes ethniques ou encore du sexe auxquels appartiennent les élèves ? Autre exemple : l'élève va-t-il apprendre des « faits » historiques ? Se pose alors la question de la version de l'Histoire qu'il faut présenter...

On peut par ailleurs **évaluer les connaissances et la compréhension de l'élève**. En classe d'histoire, par exemple, plutôt que de contrôler simplement l'assimilation des « faits » historiques, on peut évaluer la compréhension et la sensibilité des élèves en leur demandant de rédiger des dissertations sur les événements en question. L'approche est similaire chez de nombreux professeurs de langues – qui ont souvent, également, une formation leur permettant d'enseigner la littérature : ces enseignants ont en grande partie remplacé les contrôles portant sur l'histoire de la littérature ou l'intrigue des romans étudiés par une évaluation de la faculté d'analyse critique et de la sensibilité personnelle des élèves, vis-à-vis des oeuvres littéraires.

Un problème se pose cependant : en effet, la connaissance et la compréhension (**savoirs et savoir comprendre**) ne sont que deux éléments parmi d'autres de la « compétence interculturelle ». L'évaluation des connaissances n'est qu'une infime partie du processus. L'enseignant doit également **évaluer la capacité de l'élève à rendre les éléments inconnus plus familiers et à voir les éléments familiers sous un jour plus étrange** (c'est le « **savoir être** ») ; il doit amener l'élève à abandonner ses idées toutes faites et à **adopter de nouvelles perspectives** (c'est le « **savoir s'engager** »).

L'élément le plus difficile est de déterminer si l'apprenant a réellement modifié son point de vue, s'il est devenu plus tolérant vis-à-vis de la « différence » et de l'« inconnu ». Il s'agit là de l'évolution affective et morale de l'élève, et certains diront que, même si l'on peut « vérifier » ce développement, on ne doit pas

chercher à « quantifier » la tolérance. Cependant, l'élément quantitatif n'est qu'un aspect du processus d'évaluation. S'il s'agit d'**évaluer non pas sous forme de contrôles et d'examens de type traditionnel**, mais plutôt de **faire état des compétences de l'élève**, la méthode du « portfolio » est possible – et même souhaitable.

A cet égard, le **Conseil de l'Europe** a mis au point le **Portfolio européen des langues**.

Ce Portfolio se compose de trois éléments :

- une section « **Passeport** », qui présente un bilan global du niveau de l'élève en question dans différentes langues, à un moment donné ; ce tableau général est établi en conformité avec les compétences et les niveaux de référence définis dans le « Cadre européen commun ».
- une **Biographie linguistique**, qui facilite la participation de l'apprenant à l'organisation, à l'analyse et à l'évaluation de son apprentissage et des progrès qu'il accomplit ; dans cette section, l'élève est encouragé(e) à faire lui-même (ou elle-même) le bilan de ses capacités, pour chaque langue, et à fournir des informations sur ses expériences linguistiques et culturelles – aussi bien dans le cadre éducatif traditionnel qu'à l'extérieur de celui-ci ; la « Biographie linguistique » est conçue de manière à promouvoir le plurilinguisme – autrement dit, le développement de compétences dans plusieurs langues.
- un **Dossier**, où l'élève présente des matériels qu'il a sélectionnés, en vue de documenter et d'illustrer les résultats ou expériences déjà enregistrés dans la « Biographie linguistique » ou le « Passeport ».

On voit, par conséquent, que le « Portfolio » conduit l'élève à une forme d'auto-évaluation – jugée importante à la fois en tant que simple enregistrement des expériences et connaissances de chaque élève, et en tant que moyen, pour l'apprenant, de prendre davantage conscience des connaissances et capacités qu'il (ou elle) a déjà acquises.

La « Biographie linguistique » peut notamment englober une auto-évaluation de la « compétence interculturelle ». Nous exposons ci-après deux modèles d'auto-évaluation à l'usage d'apprenants relativement plus âgés. Une version destinée à des élèves plus jeunes serait formulée différemment, mais reposerait sur les mêmes principes de base – à savoir la définition, par l'apprenant, dans le cadre de la présentation et de l'analyse de ses expériences d'apprentissage, des différents aspects de la compétence interculturelle :

Bilan de mon « expérience interculturelle »

- en ce qui concerne la pratique de la langue (*l'apprenant précisera la langue en question*) ;
- lieu et moment de l'expérience ; âge de l'apprenant :

A. Les sensations

De quelles manières ma curiosité et mon intérêt ont été suscités :
(exemples de la vie quotidienne – notamment dans le cadre d'un réexamen de ma propre culture).

Moments où je me suis senti mal à l'aise/où j'ai eu le « mal du pays »
(raisons de cette sensation, reposant si possible sur des exemples précis)

Moments où je me suis senti à l'aise et « comme chez moi »
(raisons de cette sensation, reposant si possible sur des exemples précis).

B. Les connaissances

Les éléments majeurs que j'ai appris au sujet de la vie de famille et/ou de la vie scolaire dans le pays étudié.

Les éléments majeurs que j'ai appris au sujet du pays que j'ai visité, de la nation qu'il représente et de l'Etat qui le dirige – aussi bien à l'époque actuelle que par le passé.

Ce que j'ai appris au sujet des coutumes du pays, des conventions du dialogue local (les sujets intéressant les habitants de ce pays, les sujets à éviter, la manière de saluer les gens et de prendre congé d'eux).

C. Les actes

Les incidents, ou les problèmes que j'ai dû résoudre en expliquant qu'il existait différentes cultures, en aidant les gens du pays à comprendre le point de vue d'autres cultures ; comment certains malentendus peuvent se produire.

Cas concrets où j'ai dû poser des questions et interpréter les réponses (depuis le simple fait de « demander son chemin » jusqu'aux efforts de compréhension des coutumes et convictions attachées à la culture en question).

Auto-évaluation de mon expérience interculturelle

A. L'intérêt que j'ai porté à des modes de vie différents

Je me suis intéressé(e) à la vie quotidienne de populations différentes – et notamment aux aspects qui ne sont généralement pas expliqués aux étrangers par les médias.

Exemple :

Je me suis également intéressé(e) à l'expérience quotidienne de divers groupes sociaux – parallèlement à la culture dominante.

Exemple :

B. Capacité à changer de point de vue

J'ai pris conscience du fait que je pouvais comprendre d'autres cultures en adoptant une vision différente des choses, et en analysant ma propre culture du point de vue des étrangers que je côtoyais.

Exemple :

C. Capacité à assumer les problèmes dus à un environnement culturel différent

Je suis capable de maîtriser tout un ensemble de réactions personnelles, dues à la vie dans un environnement culturel différent (notamment le sentiment d'euphorie, le « mal du pays », les malaises aussi bien physiques que psychologiques, etc.).

Exemple :

D. Les connaissances relatives à un autre pays et une autre culture

Je connais des aspects importants de la vie dans un autre environnement culturel et dans un autre pays – celui que j'ai visité ; et j'ai également acquis des données sur les structures étatiques de ce pays et ses habitants.

Exemple :

Je sais engager et entretenir une conversation avec des personnes appartenant à la culture différente en question.

Exemple :

E. Le savoir relatif à la communication interculturelle

Je sais résoudre les malentendus provoqués par la méconnaissance des visions culturelles réciproques et différentes.

Exemple :

Je sais trouver par moi-même de nouvelles informations sur la culture étrangère en question, et en découvrir de nouveaux aspects.

Exemple :

L'évaluation a donc pour fonction d'encourager la prise de conscience, par les apprenants, de leurs propres compétences interculturelles, et de les aider à comprendre que ces capacités peuvent s'acquérir dans de nombreux contextes différents – aussi bien en classe qu'en dehors de l'école.

11. L'enseignant doit-il suivre une formation particulière ?

La prise de conscience de l'importance de la dimension interculturelle consiste à comprendre qu'il s'agit d'une vision de l'enseignement et de l'apprentissage des langues dépassant la simple acquisition de compétences dans une langue donnée, assortie d'un petit complément de connaissances sur le pays où cette langue est pratiquée. La « compétence interculturelle » se distingue d'un simple « savoir factuel » sur un pays étranger. Parallèlement aux capacités purement linguistiques, les enseignants doivent s'efforcer de doter leurs élèves de cette « compétence interculturelle », qui leur permettra d'entretenir des relations avec des personnes appartenant à un environnement culturel différent, et ayant à la fois une personnalité propre et de multiples identités.

Un tel processus a de nombreuses implications en ce qui concerne les priorités de la formation des enseignants. Cependant, même si l'on décide de réviser les programmes de formation initiale des enseignants (processus qui sera certainement assez long), bon nombre de parents, d'élèves, d'enseignants et d'autres professionnels de ce secteur souhaitent d'ores et déjà voir évoluer les modes d'enseignement et d'apprentissage. L'une des questions que se posent les professeurs est la suivante : « Comment un enseignant consciencieux peut-il maintenir le cap et survivre s'il doit assurer à deux niveaux – l'enseignement et sa propre formation ? ».

La **priorité des priorités** n'est pas l'acquisition d'un savoir supplémentaire sur un ou plusieurs pays étrangers, mais plutôt **l'organisation des cours et des méthodes scolaires** de telle sorte que les élèves soient à même d'adopter de nouveaux points de vue (« savoir être »), d'acquérir de nouvelles capacités (« savoir apprendre/faire, et « savoir comprendre ») et un nouveau sens critique (« savoir s'engager »).

Priorité 1

Le développement des capacités de **communication en groupe** et de travail en groupe, en classe : il s'agit notamment de fixer des règles fondamentales et de donner à l'élève les moyens d'exprimer des réactions personnelles – et non pas seulement d'acquérir des capacités et d'accéder à des informations (cf. Question 8, ci-dessus). Dans certains pays, ce type de processus est couramment pratiqué par les professeurs d'études sociales et d'éducation à la citoyenneté ; dès lors, les enseignants de langues vivantes peuvent prendre modèle sur eux. En revanche, d'autres pays n'ont pas pratiqué ce type de pédagogie au cours des 70 à 80 dernières années ; il y a donc, dans ces Etats, un besoin d'innovation et d'expérimentation – qui ne sera pas toujours facilement accepté (bien que les expériences déjà réalisées dans ces pays indiquent que les jeunes sont très ouverts à cette forme de pédagogie).

Les enseignants devront trouver de **nouveaux types de matériel**, permettant à l'élève d'analyser et d'explorer, plutôt que de se contenter d'en retirer une information. Parmi ces nouvelles sources figure l'Internet – du moins dans les pays où l'on peut se connecter sans trop de difficultés. Si l'accès à l'Internet

n'est pas encore possible, une manière intelligente d'obtenir de nouveaux matériels consiste dans des échanges – par voie postale – avec un établissement scolaire d'un pays étranger : en l'occurrence, les élèves de l'école en question choisissent un thème, et envoient par la poste des objets concrets susceptibles d'illustrer ce thème, et accompagnés de commentaires écrits dans une langue soigneusement adaptée au niveau linguistique des élèves-réциpiendaires.

L'école avec laquelle se fait ce type d'échange peut se situer dans un autre pays que le pays étudié, à condition que les élèves y apprennent la même langue étrangère.

Par conséquent, le savoir des professeurs pouvant être relativement limité, leur véritable rôle n'est pas tant de fournir un ensemble de faits aux élèves que **d'aider ces derniers à acquérir les compétences** nécessaires à l'explication des faits – c'est-à-dire de données que les apprenants auront eux-mêmes **collectées** au cours de leur étude de la culture-cible.

Les procédures scolaires facilitant le travail des élèves en groupe et la réalisation d'un projet précis par ces derniers doivent être un élément majeur de la formation des enseignants, dans la mesure où les objectifs d'une éducation interculturelle passent davantage par un certain nombre de **processus que par la simple assimilation de faits**.

Priorité 2

Puisqu'il s'agit de travailler à des processus, dont certains conduisent les élèves à s'engager personnellement en révélant leurs points de vue, les enseignants devront peut-être également consacrer une part de leur temps aux questions de **prise de conscience de soi et des autres**. L'enseignement d'une dimension interculturelle implique en effet que l'on s'attarde sur les comportements, les sentiments, les croyances et les valeurs des élèves. Certes, cela ne signifie pas que les enseignants doivent se transformer en psychologues ; toutefois, ils doivent s'efforcer de maîtriser les **principes pédagogiques fondamentaux liés à des situations engageant les émotions et un investissement personnel des élèves**. Ce domaine pourra être totalement nouveau pour des professeurs de langues traditionnels, attachés à transmettre des connaissances et des capacités cognitives ; mais, dans certains pays, les enseignants sont déjà habitués à ce nouveau type d'approche. A cet égard, la coopération avec des professeurs déjà formés dans ce sens, ou encore des groupes de discussion entre professeurs de langues pourront être très utiles. Il ne s'agit nullement de faire suivre aux enseignants des cours de psychologie.

Priorité 3

Pour promouvoir l'ensemble de la dimension interculturelle dans le cadre de l'enseignement des langues, il est également utile de participer à des projets internationaux, à des associations professionnelles, à des initiatives gouvernementales, ou encore à des échanges. De telles expériences feront des enseignants eux-mêmes des « apprenants interculturels », les obligeront à s'engager personnellement, à analyser leur propre vécu et leur propre

apprentissage, et, enfin, à en tirer des enseignements utiles à l'exercice de leur métier.

Divers projets internationaux sont parrainés par le Conseil de l'Europe et par d'autres institutions nationales et internationales – dont l'Union européenne ; ils peuvent également se dérouler dans le cadre d'ateliers du Centre européen pour les Langues vivantes. L'avantage de tels réseaux professionnels réside autant dans la collaboration avec des personnes appartenant à d'autres environnements professionnels, culturels et nationaux que dans l'accès à des informations et des matériels spécifiques. Tout enseignant devrait considérer ce type de coopération comme un élément important de son développement professionnel personnel.

Ce dont les professeurs de langues ont besoin en vue de transmettre la dimension interculturelle n'est pas tant de développer à l'infini la connaissance des autres pays et des autres cultures que d'avoir la capacité de créer, en classe, les conditions d'un engagement personnel des élèves – aussi bien sur le plan intellectuel qu'émotionnel. Ce type de capacité s'acquiert essentiellement par la pratique, et par une réflexion sur les expériences déjà acquises. A cet égard, les enseignants de langues pourront trouver matière à coopération avec les professeurs d'autres disciplines et/ou s'efforcer d'effectuer eux-mêmes un apprentissage impliquant un engagement et une réflexion personnels.

12. De quelle manière l'enseignant peut-il aller au-delà des stéréotypes et idées fausses qu'il peut lui-même avoir à l'esprit ?

Les enseignants ne sont pas simplement des « professionnels » ; ce sont aussi des êtres humains, avec leurs propres expériences et leur propre histoire – parcours qui fait qu'ils peuvent également avoir (comme tout être humain) des préjugés et des idées toutes faites sur les autres cultures et les autres peuples. Les professeurs ne sont pas toujours conscients de leurs sentiments dans ce sens, ou de la manière dont ils peuvent les laisser paraître ; toujours est-il que le moindre commentaire qu'ils font en classe pourra souvent rester à la mémoire des élèves pendant plusieurs années.

Or, le commentaire d'un professeur peut être soit **positif** soit **négatif**. Certains enseignants ont un parti pris très positif vis-à-vis des pays où se parle la langue qu'ils enseignent ; généralement, ces professeurs souhaitent communiquer leur enthousiasme aux élèves. Certes, on peut considérer que c'est précisément leur rôle ; mais on peut aussi se demander si l'enseignant doit ou non **influencer ses élèves**. Tel est, par conséquent, l'un des premiers angles de réflexion pour un enseignant. A cet égard, les réponses apportées pourront être différentes d'un pays à l'autre – en fonction des traditions éducatives. Dans certains pays, les enseignants estiment qu'ils ne doivent pas tenter d'orienter la vision que l'on peut avoir des pays étrangers, et qu'ils doivent très prudemment se limiter à la transmission d'un savoir cognitif. Au contraire, dans d'autres pays, les professeurs jugent que leur mission pédagogique consiste en partie, précisément, à influencer sur le point de vue des jeunes. Cependant, aucune de ces deux positions n'exclut la dimension de ce que nous avons appelé le *savoir être* – car la question centrale n'est pas de présenter une vision positive ou négative du pays et du peuple étrangers en question, mais plutôt de susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des élèves.

Bien que, dans la réponse à la Question 9 ci-dessus, nous ayons déclaré que les professeurs devaient s'efforcer d'éliminer les stéréotypes et préjugés que les élèves avaient à l'esprit, on peut dire aussi que les « clichés » sont, dans une certaine mesure, nécessaires : il faut aborder la question de leur utilité apparente. En effet, les stéréotypes fonctionnent à un autre niveau que d'autres types de connaissances : ce sont des agents « simplificateurs », qui poussent les individus à une forme de réaction très rapide. Sur la base des clichés ou stéréotypes, on peut émettre des jugements et réagir rapidement – et ce, quel que soit le contexte en jeu (et non pas seulement vis-à-vis de pays étrangers). En d'autres termes, les clichés sont **séduisants mais trompeurs**. Une connaissance plus précise et plus différenciée implique que l'on cherche à découvrir la spécificité des individus et des peuples ; mais cela exige un effort plus important, si bien que la plupart des gens évitent cette démarche.

Ce qui ne signifie pas pour autant que l'on puisse se passer des stéréotypes dans le cadre des classes de langues vivantes – car, après tout, les définitions identitaires n'échappent pas aux clichés, y compris de la part des personnes définissant elles-mêmes leur identité comme telle ou telle ! La manière dont la

population de tel pays considère celle de tel ou tel pays étranger est conditionnée – en partie au moins – par sa propre vision d'elle-même. Finalement, les clichés sont faits pour être mis en question, car c'est la seule manière, pour un individu, d'avoir la volonté de découvrir le caractère essentiel d'autres personnes, appartenant à d'autres cultures, et de tenter d'en saisir ainsi la complexité.

Mais, d'autre part, il est tout à fait logique – et inévitable, d'ailleurs – que les élèves de telle ou telle langue aient une idée préconçue des autres cultures, et des valeurs, des croyances et des comportements qui y sont associés. Pour l'enseignant, la question est de savoir comment réagir aux points de vue des élèves. Va-t-il rester neutre à cet égard ? Va-t-il, au contraire, prendre explicitement position en faveur des valeurs des cultures étrangères – que ses élèves auront peut-être tendance à rejeter ? Ou encore, le professeur va-t-il laisser ses élèves camper sur leurs positions, sans jamais les remettre en question ?

La notion de *savoir s'engager* implique que l'enseignant commence par interpellier les élèves en leur faisant comprendre de manière explicite les fondements de leurs jugements sur les autres, et en les incitant à prendre conscience des déterminants culturels de ces jugements. C'est là une démarche différente de celle consistant simplement à mettre en cause et à critiquer l'avis des élèves sur les cultures étrangères et les fondements de leurs opinions. Le professeur doit amener ses élèves à comprendre de quelle manière leur position peut-être elle-même jugée par d'autres – qu'il s'agisse d'une position religieuse, laïque, éthique, philosophique ou purement pragmatique.

En conséquence, l'enseignant doit être lui-même parfaitement conscient des problèmes posés par ses propres sentiments vis-à-vis de la langue étudiée et de la culture qui y est associée. Le professeur doit se demander s'il souhaite influencer ses élèves, s'il souhaite au contraire rester neutre, ou encore s'il va choisir de lancer un défi à ses élèves en rendant sa propre opinion très explicite – et, dans ce dernier cas, il doit se demander de quelle manière l'explicitier.

Les enseignants ne peuvent rester neutres dans le domaine culturel, du fait qu'ils réagissent aux cultures étrangères comme n'importe quel autre être humain – et non pas seulement en tant que professeurs de langues. Par conséquent, ils doivent analyser quelle peut être l'influence, au niveau subconscient, sur leur enseignement et sur leurs élèves, des clichés et des préjugés qu'ils véhiculent eux-mêmes. Les professeurs doivent également réfléchir à la manière dont ils vont réagir face aux préjugés de leurs élèves et dont ils vont remettre en cause ces idées préconçues – et ce, non seulement en tant qu'enseignants, mais également en tant qu'êtres humains inconsciemment influencés par leur propre expérience de l'altérité.

Bibliographie

Section A : Publications du Conseil de l'Europe proposant des idées pour la pratique des cours

Byram, M. et Zarate, G. 1995 *Young People Facing Difference. Some Proposals for teachers*. Strasbourg. Council of Europe.

Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Jugend, Vielfalt und Fremde. Anregungen für Umgang mit kulturellen Unterschieden. Wien/Graz : Bundesministerium für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten (1998).

Byram, M. and Tost Planet, M. (eds.) 2001, *Identité sociale et dimension européenne. La compétence interculturelle par l'apprentissage des langues vivantes*.

Social Identity and European Dimension. Intercultural Competence through Foreign Language Learning. Graz: Council of Europe.

(également disponible en ligne : <http://www.ecml.at/>)

Fenner, A-B. (ed) 2001, *Cultural awareness and language awareness based on dialogic interaction with texts in foreign language learning*.

Sensibilisation aux cultures et aux langues dans l'apprentissage des langues vivantes sur le base de l'interaction dialogique avec des textes. Graz: Conseil de l'Europe

Fennes, H. and Hapgood, K. 1997 *Intercultural Learning in the Classroom*. London : Cassell.

Rothmund, A. (ed.). 1996. (2^e édition) : *Domino : a manual to use peer group education as a means to fight racism, xenophobia, anti-Semitism and intolerance*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Site Internet de la Division des politique linguistique du Conseil de l'Europe : <http://culture.coe.int> (Langues vivantes)

Site Internet du Centre européen pour les langues vivantes : <http://www.ecml.at/>

Section B : Ouvrages proposant des idées pour la pratique de cours – en classe et en dehors du cadre scolaire

Byram, M. (ed.). 1997. *Face to Face. Learning Language and Culture through Visits and Exchanges*. London : CILT.

Byram, M., Morgan, C. et autres auteurs. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon : Multilingual Matters.

Byram, M., Nichols, A. et Stevens, D. 2001. *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Cain, A. and Briane, C. 1996. *Culture, civilisation. Propositions pour un enseignement en classes d'anglais. Collège*. Paris : Ophrys – INRP.
- Fantini, A.E. 1997. *New Ways in teaching Culture*. Alexandria, VA : TESOL Inc.
- Jones, B. 1995. *Exploring Otherness. An approach to cultural awareness*. London : Centre for Information on Language Teaching and Research (CILT).
- Levine, D. et autres auteurs. 1987. *The Culture Puzzle : cross-cultural communication for English as a Second Language*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Levine, D. et Adelman, M. 1993. *Beyond Language : cross-cultural communication*. Englewood Cliffs : Prentice Hall.
- Seelye, H.N. 1993. *Teaching Culture : strategies for foreign language educators* (3^e édition). Skokie, Ill : National Textbook Company.
- Snow, D. et Byram, M. 1998. *Crossing Frontiers. The school study visit abroad*. London : CILT.
- Steele, R. et Suozzo, A. 1994. *Teaching French Culture. Theory and Practice*. Lincolnwood, Ill : National Textbook Company.
- Tomalin, B. et Stempleski, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford : Oxford University Press.

Section C : Bibliographie complémentaire sur la théorie et la pratique

- Allport, G. 1979. *The Nature of Prejudice*. Reading MA : Addison-Wesley.
- Buttjes, D. et Byram, M. (eds). 1991. *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. et Fleming, M. (eds). 1998. *Language Learning in Intercultural Perspective*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Byram, M. 1989. *Cultural Studies and Foreign Language Education*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M., Morgan, C. et autres auteurs. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Damen, L. 1987. *Culture Learning : the fifth dimension in the Language classroom*. Reading, Mass. : Addison-Wesley.

- Doyé, P. 1999. *The Intercultural Dimension : Foreign Language Education in the Primary School*. Berlin : Cornelsen.
- Hinkel, E. (ed.). 1999. *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A. & Crozet, C. (eds). 1999. *Striving for the Third Place : Intercultural Competence through Language Education*. Melbourne : Language Australia.
- Melde, W. 1987. *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.
- Robinson, G.L.N. 1985. *Crosscultural Understanding*. Oxford : Pergamon.
- Seelye, H.N. 1984. *Teaching Culture : strategies for foreign language educators*. Skokie, Ill : National Textbook Company.
- Steele, R. et Suozzo, A. 1994. *Teaching French Culture. Theory and Practice*. Lincolnwood, Ill : National Textbook Company.
- Valdes, J.M. (ed.). 1986. *Culture Bound : Bridging the Cultural Gap*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zarate, G. 1993. *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris : Hachette.

Annexe

Extraits du Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

Edité par : Hatier et le Conseil de l'Europe. Paris

En ligne sur le site Internet de la Division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe : <http://culture.coe.int/portfolio>

La prise de conscience interculturelle

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (similitudes et différences) entre le « monde d'où l'on vient » et le « monde de la communauté-cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle. Il faut souligner que cette prise de conscience inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes en question. Elle s'enrichit également du fait de savoir qu'il existe un plus large éventail de cultures que celles véhiculées par les 1^{ère} et 2^e langues de l'apprenant (L1 et L2). Cette prise de conscience élargie aide à situer les deux univers dans leurs contextes respectifs. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la manière dont chaque communauté voit l'autre – ce qui prend souvent la forme de stéréotypes concernant l'ensemble du pays en question.

Les aptitudes et les savoir-faire interculturels comprennent :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère ;
- la sensibilisation à la notion de culture, et la capacité d'identifier et d'utiliser des stratégies variées en vue d'entrer en contact avec des personnes appartenant à d'autres cultures ;
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère, et de gérer efficacement les situations de malentendus et de conflits interculturels ;
- la capacité à aller au-delà de relations stéréotypées.

La « compétence existentielle », ou le « savoir être »

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est affectée non seulement par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes, mais aussi par des facteurs liés à leur personnalité propre et caractérisés par les points de vue, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité constituant leurs identités (...)

Les facteurs personnels et comportementaux n'affectent pas seulement le rôle des utilisateurs/apprenants d'une langue dans des actes de communication, mais aussi leur capacité même à apprendre. Nombreux sont ceux qui considèrent que le

développement d'une « personnalité interculturelle », constituée à la fois par les points de vue et la conscience des réalités, est en soi un objectif éducatif important.

D'importantes questions d'ordre éthique et pédagogique se posent – par exemple :

- dans quelle mesure le développement de la personnalité peut-il être un objectif éducatif déclaré ?
- comment réconcilier le relativisme culturel avec l'intégrité morale ?
- quels traits de la personnalité a) facilitent, b) entravent l'apprentissage et l'acquisition d'une langue étrangère ou d'une seconde langue ?
- comment aider les apprenants à exploiter leurs forces et à surmonter leurs faiblesses ?
- comment réconcilier la diversité des personnalités avec les contraintes que subissent et qu'imposent les systèmes éducatifs ?

La faculté d'apprendre (ou le « savoir apprendre »)

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer ce nouveau savoir, quitte à modifier les connaissances existantes. Les aptitudes à apprendre les langues se développent au cours même de l'apprentissage. Elles permettent à l'apprenant de relever, de manière plus efficace et plus indépendante, de nouveaux défis dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, de déceler les différents choix à opérer et de faire le meilleur usage des possibilités offertes. Cette faculté d'apprendre a plusieurs composantes – notamment la conscience de la langue et de la communication ; les aptitudes phonétiques en général ; les aptitudes à l'étude ; et les capacités « heuristiques » (ou de découverte).

Les capacités « heuristiques » sont notamment les suivantes :

- la capacité de l'apprenant à s'accommoder d'une expérience nouvelle (nouvelle langue, gens nouveaux, nouveaux comportements, etc.) et à mobiliser ses autres compétences (notamment par l'observation, l'interprétation de ce qui est observé, l'analyse, l'induction, la mémorisation, etc.) pour la situation d'apprentissage concernée.
- la capacité de l'apprenant (notamment par le recours à des sources de références dans la langue-cible) à trouver, à comprendre et, le cas échéant, à transmettre des informations nouvelles.
- la capacité d'utiliser les nouvelles technologies (notamment rechercher des informations dans des bases de données, par la méthode des hypertextes, etc.).