

Les jeunes confrontés à la différence

Des propositions de formation

Apprentissage des langues et citoyenneté européenne
et
Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme,
la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance

Michael Byram,
Université de Durham

Geneviève Zarate,
Ecole normale supérieure de Fontenay/Saint-Cloud

Conseil de la coopération culturelle
Comité de l'éducation

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise :

Young people facing difference : some proposals for teachers

ISBN 92-871-2884-7

Les opinions exprimées dans ce livre sont celles des auteurs, elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe.

Toute correspondance concernant cette publication, sa reproduction ou sa traduction doit être adressée au Directeur de l'éducation, de la culture et du sport du Conseil de l'Europe (F-67075 Strasbourg Cedex).

Editions du Conseil de l'Europe
Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex

ISBN 92-871-2883-9
© Conseil de l'Europe, 1996
Imprimé en Allemagne

TABLE DES MATIERES

Préface	5
Introduction	7
1. Principes généraux	8
2. De l'usage de quelques notions couramment utilisées pour décrire l'ouverture à l'étranger	9
3. L'altérité comme reconnaissance d'une différence radicale entre cultures	10
4. Le rôle de l'enseignant et de l'école	11
5. Principes pour une démarche de sensibilisation à l'altérité	14
6. Méthodes d'enseignement et d'apprentissage	15
7. Propositions didactiques	18
8. Comment utiliser ces fiches?	19
9. Trouver des documents complémentaires	19
Fiche n° 1: COMPORTEMENTS ENVERS LES LANGUES ET DIALECTES (Apprendre à reconnaître ses propres attitudes stéréotypées et celles des autres)	21
Fiche n° 2: SITUATIONS DE GENE (Apprendre à reconnaître un malentendu culturel)	25
Fiche n° 3: PREPARATION A UN SEJOUR DANS UN PAYS ETRANGER (Apprendre comment se comporter face à l'autre)	29
Fiche n° 4: COMMENT LES AUTRES NOUS VOIENT (Reconnaître l'influence des images dans les manuels scolaires)	33
Fiche n° 5: UNE RELATION COMMERCIALE (Savoir comment analyser la présentation des autres par les médias)	35

Fiche n° 6:	CHANTS D'UNITE ET D'AGRESSION (Analyser les symboles de l'identité nationale)	37
Fiche n° 7:	RELATIONS HISTORIQUES	41
Fiche n° 8:	LES MEDIA ET LES RELATIONS INTERNATIONALES . .	45
Fiche n° 9:	LA SYMBOLIQUE DE LA FRONTIERE	47
Fiche n° 10:	EXPLIQUER LA DIFFERENCE CULTURELLE	51
Fiche n° 11:	L'EXPERIENCE D'UNE LANGUE ETRANGERE (Réflexion sur la faculté de la langue de créer et surmonter distance et différence)	53
Annexe A (à la fiche n° 4)		59
Annexe B (à la fiche n° 5)		61
Annexe C (à la fiche n° 8)		63
Annexe D (à la fiche n° 10)		65

Préface

Cette brochure a été réalisée dans le cadre du Projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne", en tant que contribution à la Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance.

Le Conseil de l'Europe attache une grande importance à aider les jeunes dans ses pays membres à comprendre et respecter les modes de penser et d'agir des autres, fondés sur d'autres croyances et traditions. De ce fait, il cherche à protéger et promouvoir une plus grande connaissance et utilisation des différentes langues et cultures comme source d'enrichissement mutuel. Ses activités dans le domaine des langues vivantes sont censées apporter une contribution spécifique à la réalisation de ces principes. Leur but est de promouvoir une communication plus effective, en particulier par le contact direct interpersonnel, à travers toutes les couches de population de ses pays membres, en tant que base d'une coopération internationale plus étroite fondée sur une meilleure compréhension mutuelle.

Le Conseil de l'Europe est convaincu que les enseignants de langues (et également d'autres matières telles que l'histoire et l'éducation civique) ont un rôle central à jouer dans la préparation des jeunes pour une citoyenneté démocratique pleine et active dans la nouvelle Europe. Le Projet Langues Vivantes a accordé une grande priorité à la formation des enseignants et a organisé plus de 60 ateliers pour formateurs d'enseignants et autres multiplicateurs clés. Un certain nombre d'entre eux a exploré le thème de la "compétence interculturelle", un concept clé au développement duquel cette brochure doit aider à contribuer.

Il est à souhaiter que les thèmes et concepts explorés dans cette brochure, ainsi que les activités pratiques proposées pour aider les jeunes à mettre en application dans leurs attitudes et pratiques les dimensions linguistiques et culturelles de "l'altérité", apporteront aux enseignants et aux jeunes eux-mêmes de nombreuses suggestions et idées pour leur travail futur. Nous espérons ainsi leur offrir le support pratique dans leurs efforts continus pour promouvoir et renforcer la paix dans notre Europe multilingue et multiculturelle à l'approche d'un nouveau millénaire.

LES JEUNES CONFRONTÉS À LA DIFFÉRENCE

Des propositions de formation

Introduction

Cette brochure apporte une contribution à la Campagne européenne de la jeunesse contre le racisme, la xénophobie, l'antisémitisme et l'intolérance. Elle invite les enseignants et animateurs de groupes de jeunes à réfléchir à la façon dont les jeunes appréhendent l'altérité, en prennent conscience et réagissent. Nous utiliserons le terme "enseignant" pour désigner brièvement tous ceux qui travaillent avec les jeunes, de même que "école" désigne toutes les institutions de jeunes qui ont un but et des fonctions éducatives: clubs de jeunes, organismes d'échanges, etc. Cette brochure part de l'hypothèse que la rencontre avec l'altérité, que celle-ci soit raciale, religieuse, ethnique ou nationale, est vécue comme une remise en question des croyances "naturelles", des valeurs et des comportements qui soutiennent notre existence quotidienne et qui semblent aller de soi. Le défi peut conduire à une situation de confrontation et de conflit avec l'autre, dans la mesure où deux ordres "naturels", celui d'autrui et le nôtre, apparaissent incompatibles. Mais cela peut aussi mener à une acceptation et un enrichissement mutuel lorsque chacun est prêt à accepter la différence et par conséquent la relativisation de ses propres principes. C'est ainsi que le naturel est alors reconnu comme étant "culturel". C'est pourquoi nous pensons que "la tolérance" ne peut être l'antidote immédiat de "l'intolérance".

Cette brochure propose aux enseignants des suggestions pour aider les jeunes à mieux comprendre leurs réactions et sentiments lorsqu'ils sont confrontés à l'altérité. Elle a deux buts principaux qui sont les suivants: d'abord donner aux enseignants une vue d'ensemble des problèmes et des concepts qui permettent de comprendre la complexité de la rencontre avec l'autre; ensuite montrer, par des exemples, comment les enseignants peuvent introduire ces questions quand ils travaillent avec les jeunes. La brochure s'adresse à tous les enseignants et pas seulement à ceux qui enseignent les langues étrangères.

La première partie de la brochure s'adresse à l'enseignant. Elle peut être utilisée comme point de départ d'une discussion avec d'autres collègues, dans le cadre d'une formation continue par exemple. Elle est un point de départ pour discuter les problèmes, le rôle joué par le système éducatif et par l'enseignant dans la formation d'une relation maîtrisée à l'altérité. La deuxième partie de la brochure contient des exemples de matériel et des suggestions quant à leur utilisation. L'emploi de ces exercices dépend du contexte (lieu, horaires) dans lequel l'enseignant travaille mais toute situation, pour laquelle l'enseignant dispose d'environ une demi-heure, convient généralement.

La brochure ne saurait être exhaustive, qu'il s'agisse de l'introduction aux problèmes et concepts ou des exemples de matériel et des démarches. Elle a pour but de stimuler l'intérêt et de suggérer le développement d'autres matériels et approches.

1. Principes généraux

Une description des relations entre cultures fait intervenir des phénomènes d'une grande complexité morale, politique, idéologique. Toute approche pédagogique qui conduirait à en sous-estimer la complexité, irait à l'encontre des objectifs généraux dont elle se réclame. Le pari méthodologique auquel est confronté l'enseignant est le suivant : l'enseignement, fondé sur un principe de simplification des contenus qui doivent être enseignés, généralement argumenté en termes de "Il faut enseigner l'essentiel", est dans ses fondements contradictoire avec la prise de conscience qu'implique l'analyse de la relation à l'altérité. Comment l'enseignant dans ses pratiques de classe peut-il gérer au mieux ces contradictions ?

Les discours ordinaires sur l'autre, c'est-à-dire ceux qui sont produits dans les interactions quotidiennes, sans faire l'objet d'une évaluation scolaire directe ou indirecte, peuvent être caractérisés de la façon suivante :

- les discours sur l'autre mêlent généralement des **niveaux d'analyse différents**. D'un **point de vue économique**, l'autre est perçu sur le mode positif s'il est un acheteur potentiel pour le pays vendeur. Par contre, les ressortissants d'un pays étranger qui migrent dans un pays sont perçus comme des concurrents sur un marché du travail qui se restreint dans ce pays. Du **point de vue anthropologique**, il est admis, depuis le début de ce siècle, que toutes les cultures sont égales en dignité scientifique, ce qui ne veut pas dire qu'elles sont nécessairement étudiées avec les mêmes concepts et les mêmes démarches. Du **point de vue politique**, les pays ont un poids politique et économique différent, ce qui ne les situe pas à égalité dans les négociations internationales. Ces trois points de vue disciplinaires reposent sur des logiques différentes et contradictoires. La difficulté pédagogique consiste à démêler ces discours qui sont souvent enchevêtrés dans le quotidien.

- Ils fonctionnent sur le mode d'une **catégorisation binaire** (je/ils ; propre/sale) qui a pour effet de mettre à distance l'autre tout en faisant l'économie des références identitaires sur lesquelles s'appuie ce principe de classement. Autrement dit, en parlant de l'Autre, toute communauté trouve un mode d'expression consensuel pour constituer indirectement les références culturelles, morales et idéologiques qui signent son identité. Ses références à l'autre peuvent se construire à partir d'une représentation positive de la différence (qui implique donc que le groupe a une perception plutôt négative de ses propres références identitaires) ou par la relation inverse.

- Les discours sur l'autre sont le produit de la socialisation d'un individu dans une communauté donnée et sont toujours à ce titre potentiellement ethnocentrés. **La relation ethnocentrée à l'autre** se traduit par le fait de nier la diversité des cultures, par le fait de "rejeter hors de la culture, dans la nature, tout ce qui ne se conforme pas à la norme dans laquelle on vit"¹, par le fait de situer hors du temps la culture étrangère

¹ Lévi-Strauss C. Race et histoire in : Anthropologie Structurale 2. Paris : Plon, 1973. p383

(en l'appelant par exemple, "culture primitive"), par le fait de transformer des réalités observables en jugements de valeurs. L'interprétation ethnocentrique de la différence est le produit des valeurs qui ont été incorporées, c'est-à-dire apprises sans qu'il y ait eu apprentissage explicite, donc de façon inconsciente. Le processus de socialisation peut être envisagé selon deux positions différentes : du point de vue des membres de la culture à laquelle un individu appartient, il est perçu comme un phénomène social qui garantit l'adhésion de ce membre au groupe et donc la cohérence de ce groupe ; du point de vue de celui qui se donne pour mission éducative d'ouvrir à l'autre, ce phénomène a valeur de handicap parce qu'il constitue un filtre qui fait obstacle à la perception des valeurs de la communauté étrangère, telle qu'elle fonctionne dans cette communauté.

Le séjour d'un individu dans une communauté dans laquelle il n'a pas été socialisé ne suffit pas à garantir la connaissance de cette communauté. **Le séjour dans un pays étranger n'entraîne pas à lui seul de représentations positives de ce pays**, le déplacement géographique ne suffit pas à transformer des représentations initialement négatives en représentations positives. Les connaissances accumulées sur une culture donnée ne sont pas systématiquement proportionnelles à la durée du séjour. Ces principes observables amènent à relativiser la portée des mécanismes généralement mis en oeuvre à grande échelle pour une découverte de l'autre (argument à la base de l'industrie touristique) et pour une meilleure compréhension de l'autre (jumelages, séjours scolaires, etc.). La mobilité géographique n'est donc pas un facteur systématique de connaissance de l'autre et de maîtrise des effets ethnocentriques.

Les attitudes vis-à-vis de la différence culturelle sont étroitement liées aux processus d'affirmation identitaire. Elles ne peuvent donc être traitées pédagogiquement comme des attitudes qu'il faut éradiquer. Si l'on admet que la fonction de tout système éducatif est de socialiser un individu dans la culture dans laquelle il est situé, le formateur qui adopte une démarche d'ouverture à l'autre se trouve au coeur d'un dispositif contradictoire: apprendre à ses élèves en quoi ils sont les membres d'une communauté donnée et donc décrire l'autre à travers les représentations sociales qui circulent au sein de cette communauté; apprendre à ses élèves à se distancier des valeurs de sa communauté d'appartenance et découvrir un système de valeurs qui est potentiellement différent, voire contradictoire, avec celui dans lequel ils sont socialisés.

2. De l'usage délicat de quelques notions couramment utilisées pour décrire l'ouverture à l'étranger

Les notions suivantes invitent à penser la relation à l'autre de façon systématiquement positive et tendent à sous-estimer la dimension potentiellement conflictuelle de la relation à l'altérité ci-dessus décrite.

La notion de **compréhension mutuelle** sous-entend une relation duale entre deux cultures. Le processus est généralement envisagé dans le cadre d'un partenariat binational et met l'accent sur la réciprocité des regards. Apprendre à comprendre l'autre, c'est accepter d'étudier le regard ethnocentré que l'autre porte sur la culture à laquelle

soi-même on appartient, en suspendant tout jugement de valeur sur les membres de la culture qui produit cette perception dérangeante, à la condition toutefois que l'autre fasse un parcours intellectuel similaire. Cette approche repose sur le principe que toutes les cultures se valent, ce qui est conforme aux principes de la description ethnographique, mais ce qui oblitère le fait que la relation entre ces deux cultures n'est pas pour autant symétrique. D'un point de vue géopolitique, une culture peut en effet avoir plus de poids politique qu'une autre sur la scène internationale.

La notion de **dialogue des cultures** repose sur une relation fondamentalement positive entre les cultures qui, dans cette perspective, ont *in fine* une relation harmonieuse. Dans cette expression, la culture est appréhendée comme une entité abstraite, globale et plurielle. Les acteurs, ceux qui sont les membres de chacune des cultures en contact, s'effacent derrière le concept qui privilégie une entrée idéaliste.

La notion de **droits de l'homme** introduit une dimension juridique dans ce panorama conceptuel. Elle repose sur l'idée que la démocratie est une forme de pouvoir politique équilibrée qui donne virtuellement à toutes les formes de pensée et d'expression un statut d'égalité. Cette notion, historiquement située, est surtout utilisée sur le plan international par les États occidentaux à des fins politiques et économiques. Elle renvoie également à une humanité abstraite et tend à résorber la diversité culturelle en proposant un modèle politique unifiant.

La notion d'**empathie** propose une solution individuelle pour l'approche d'une diversité culturelle irréductible. Venue de la psychologie sociale, cette approche néglige la dimension historique, économique et politique. La notion sous-estime les effets inconscients de la socialisation et suppose que la volonté explicite de partager le point de vue de l'autre, entendu comme un individu, peut remédier aux écarts existants entre cultures différentes.

La notion de **paix** apporte, avec celles de **fraternité** et d'**amour**, une réponse morale et religieuse au débat. Par là même, ce sont des réponses qui valent au sein des communautés où ces valeurs prévalent mais dont la circulation est difficile au-delà de ces frontières. Elles sont donc d'une valeur épistémologique faible dans le cadre d'une formation qui est centrée sur la prise en compte des différences culturelles.

3. L'altérité comme reconnaissance d'une différence radicale entre cultures

La notion d'**exotisme** met l'accent sur une vision positive de l'autre mais où celui-ci est simultanément mis à distance, appréhendé en tant qu'objet spectaculaire. Cette reconnaissance de la différence repose sur des jugements de valeurs qui confortent l'observateur dans la conviction du bien-fondé de son système de références. C'est la relation sur laquelle reposent les aspects les plus conformistes de l'industrie touristique. Ceux qui occupent la position de sédentaires et de dominés vivent toujours mal le regard d'un groupe minoritaire nomade mais dominant économiquement.

La notion de **menace identitaire** est généralement invoquée dans les situations de partage d'un même territoire géographique par des communautés dont les systèmes culturels tendent à être perçus comme étant, pour une part, incompatibles. La relation entre cultures est posée a priori comme inégalitaire. Elle est un mode d'affirmation pour la culture dominée, fondé sur un mécanisme de défense et sur la méfiance vis-à-vis des situations où les emprunts culturels conduiraient à la disparition des spécificités culturelles du groupe minoritaire. Elle est motivée par la peur qui exalte les différences, rend irréductibles les écarts culturels et conduit à la violence symbolique ou physique.

La notion de **discrimination** installe une rupture irréductible entre deux groupes culturellement différenciés, généralement sur la base de critères qui sont présentés comme étant "naturels", alors qu'ils sont culturellement déterminés : couleur de peau, pratiques sociales telles que habitat, hygiène, modes de vie alimentaires. Cette notion a eu son modèle politique - l'apartheid - elle a aussi cautionné le bien-fondé de la politique coloniale des pays occidentaux européens jusqu'au milieu de ce siècle. Lorsqu'on parle d' "attitude raciste", c'est en principe à ce modèle que l'on se réfère implicitement.

La notion de **choc culturel** décrit les difficultés d'adaptation dans un pays étranger d'un individu ou d'un petit groupe d'individus qui s'expatrient volontairement, ou sous la pression de faits économiques ou politiques. Créée dans les années 1950, en milieu universitaire, cette notion rend compte des différentes étapes qui sont le prix d'une intégration progressive dans une société donnée. Elle repose sur un modèle positif et chronologique, conduisant à la résorption progressive des difficultés psychologiques rencontrées lors de l'installation en pays étranger et lors de la réintégration dans le pays d'origine.

4. Le rôle de l'enseignant et de l'école

Les systèmes éducatifs poursuivent implicitement une finalité concernant la socialisation des jeunes dans la société et leur environnement immédiat. Le programme scolaire, défini dans des documents et selon des directives, reflète des choix qui permettent aux jeunes d'accéder à une "culture commune", un savoir historique, géographique, une culture générale artistique - la littérature classique, la peinture, la musique - par lesquels une société délimite et définit son identité. On attend de l'enseignant qu'il exécute ce programme officiel. Simultanément l'enseignant valide, pour le compte de la société, des jugements à propos de ce qui est un comportement acceptable. Les valeurs de la société sont mises en évidence dans le système de récompenses et de sanctions sur lequel repose le curriculum scolaire non écrit ou "caché". Le curriculum entier, qu'il soit écrit ou non, concrétise le processus de socialisation et la création chez les jeunes d'une identité en harmonie avec la société, telle qu'elle se définit elle-même, société dans laquelle et pour laquelle l'enseignant et l'école travaillent.

De plus, une société ne produit pas sa propre définition dans le vide, mais par contraste avec l'altérité, avec la différence établie en fonction des caractéristiques des sociétés voisines. La représentation de l'altérité est dépendante d'une société donnée, des détails

contenus dans les programmes scolaires, dans les déclarations des hommes politiques et dans les médias. Dans le processus de définition de soi, on attend des citoyens de cette société qu'ils acceptent cette image-là des autres. Les enseignants sont eux aussi soumis à ces influences. Ils doivent être conscients que les représentations de l'autre qu'ils construisent petit à petit, entrent en jeu dès lors qu'ils définissent et discutent les relations entre sociétés et cultures.

C'est pourquoi l'enseignant qui met en oeuvre la rencontre des jeunes avec l'altérité, se trouve dans une situation paradoxale et délicate. S'il désire que cette rencontre ne serve pas seulement à renforcer des interprétations ethnocentriques concernant l'identité des autres et les phénomènes culturels, il doit mettre en question la représentation que les jeunes ont des autres, et les conduire à prendre du recul et à relativiser la représentation qu'ils se font d'eux-mêmes en tant que membres d'une société particulière. Dans d'autres circonstances, on attend exactement le contraire de l'enseignant : renforcer l'identité des jeunes en tant que membres de leur propre société, en mettant l'accent sur les valeurs et croyances propres aux activités et comportements de cette société. Désormais, il doit inviter les jeunes à relativiser et à questionner ce qu'ils considéraient jusqu'alors comme certain.

Ce qui est attendu des enseignants est extrêmement exigeant; les concepts suivants aident à l'analyse :

- Le concept de **socialisation** masque la complexité inhérente à toute société et les relations de force existant entre les différents groupes sociaux en son sein. Lorsqu'un enfant passe de la famille à l'école, de l'école au monde du travail, il doit faire face à des systèmes de valeurs et des normes de comportement différents, déterminés par d'autres buts, origines et définitions d'identité. On peut dire que le programme de l'école est "national", mais il reflète en fait les valeurs du groupe social dominant, déterminé par des facteurs économiques, raciaux ou autres. Il se peut que les croyances et normes de la famille dérivent d'origines différentes et reflètent le système de valeurs d'un autre groupe social. L'accès à un métier, une profession sera accompagné d'autres normes et attentes. Chaque individu acquiert un certain nombre d'identités, liés aux différents groupes auxquels il se reconnaît appartenir, se modifiant selon les périodes de sa vie sociale. Chacun peut avoir une identité raciale, ethnique, nationale, professionnelle, familiale, régionale ou autre, et chacune de ces identités peut prendre un statut prédominant en fonction de circonstances particulières.

- L'acquisition d'une **identité nationale** donnée contraste avec d'autres processus de socialisation possibles. Par exemple, dans une société pluriethnique, des **identités ethniques** minoritaires se créent. Celles-ci sont visibles et différentes de l'identité ethnique majoritaire. La majorité peut même croire qu'elle ne possède pas d'identité ethnique, car celle-ci coïncide avec l'identité nationale, définie par le groupe dominant et mise en place par les institutions politiques de **l'état ou ses parties composantes**. Le programme scolaire peut reconnaître la présence d'autres identités en introduisant des éléments relatifs aux cultures minoritaires, mais ceux-ci demeurent sans réelle portée quant à la socialisation du groupe majoritaire; ils sont tolérés comme des fragments exotiques dans une culture unitaire dans son essence.

- L'identité nationale est promue par l'ensemble du programme scolaire mais elle est spécialement véhiculée par **la ou les langue(s) nationale(s)/officielle(s)**. Ceux qui enseignent la ou les langue(s) nationale(s) se retrouvent au centre des débats, car la langue est un symbole identitaire - aussi fort que le drapeau ou l'hymne national - marquant l'appartenance à une nation et, au bénéfice des institutions politiques, l'indépendance de l'État. Récemment, la plus grande intégration européenne, perçue comme une menace envers l'indépendance des états, a suscité une défense opiniâtre des langues nationales. La socialisation est un processus d'interaction avec les membres d'un groupe social et **l'apprentissage de la langue** parlée par ce groupe joue un rôle décisif dans cette interaction. L'acquisition de la langue est l'acquisition des concepts et valeurs de ce groupe et, dans le cas des enfants, elle a lieu en même temps que l'expérience fondamentale de la découverte de soi, du monde physique, et de la relation avec autrui.

- L'apprentissage des **langues étrangères** ou **minoritaires**, surtout si l'individu était jusqu'à là monolingue, est une remise en question des identités existantes et de la conceptualisation de soi et des autres. Lorsque l'enseignant facilite la rencontre avec l'autre, il entre en contradiction avec les enjeux identitaires dont le reste du programme est dépositaire. En enseignant une langue étrangère, il introduit dans le programme un symbole d'altérité auquel le programme n'accorde par ailleurs qu'un statut marginal, sauf s'il sert les intérêts économiques de l'Etat: en matière de commerce, de négociation dans des rapports de force, et la défense d'intérêts politiques. Souvent les langues minoritaires n'ont aucun rôle à jouer dans ces échanges, elles sont alors traitées non seulement comme des langues étrangères, mais aussi comme des langues étrangères mineures.

- L'organisation de rencontres internationales pluriethniques en dehors de la salle de classe ajoute une autre dimension au programme scolaire. Comme cela relève souvent d'un programme informel, non obligatoire, son importance potentielle est sous-estimée. Cela peut être ramenée à une simple dimension touristique, alors que ces rencontres sont l'occasion d'apprendre par le vécu, en dehors de l'approche la plus souvent cognitive qui prévaut dans la salle de classe. Ces rencontres fournissent l'occasion **d'apprentissage affectif et inconscient** dont l'impact peut être considérable. Les enseignants qui mettent en place ces expériences - parfois liées à une langue étrangère, mais souvent sans lien direct - exposent les jeunes au choc culturel. Ces expériences peuvent pourtant générer de nouvelles formes de relations à l'altérité, de nouvelles modalités de compréhension de soi et de ses rapports avec l'environnement social familial, et une relecture de ce qui jusqu'alors semblait naturel. Toutefois une visite dans un milieu étranger ne suffit pas à produire, à elle seule, des représentations ou des attitudes positives.

Ces remarques ne sont pas sans conséquences pour l'école et l'enseignant. Il faut que l'école tienne compte, d'une manière explicite, de la complexité des processus de la socialisation et des fluctuations identitaires des jeunes en fonction de la variété de groupes sociaux, avec lesquels ils sont en contact à l'intérieur du pays et au delà de ses frontières. L'école doit s'interroger sur la façon de concilier les identités différenciées de chaque individu. Il faut qu'elle examine la manière dont elle fait accéder les jeunes

à d'autres conceptions de la réalité, qui vont à l'encontre de celles qu'elle contribue à diffuser, et relativisent la vision du monde incarnée dans la culture du groupe social dominant et représentée dans le programme du système éducatif.

Les difficultés de l'enseignant se situent au niveau de l'interaction avec les jeunes. Il doit comprendre comment son travail - l'enseignement d'une matière particulière, le contrôle quotidien de la conduite des jeunes, ses réactions implicites à leurs systèmes de valeurs - influe sur la conception qu'ils ont d'eux-mêmes et des autres. Il doit s'interroger sur le fait que sa discipline peut renforcer ou remettre en question leurs différentes identités sociales, et plus particulièrement leur identité ethnique. Il doit développer des méthodes pédagogiques et des interactions informelles qui tiennent compte des effets de la confrontation avec l'altérité. Une méthodologie est indispensable afin de tirer parti des moments du programme pendant lesquels il peut amener à la découverte de l'autre d'une façon systématique et théoriquement justifiée, que ce soit pendant les cours "d'études sociales" au Danemark, "d'éducation civique" en France, ou "de l'éducation personnelle et sociale" en Angleterre. En particulier, l'enseignant qui assume la responsabilité d'exposer les jeunes à l'expérience d'altérité hors de la classe ou des frontières du pays (vacances de club de jeunes, voyage d'échange scolaire, voyage sportif, sortie avec la classe), se doit de développer une méthodologie qui prenne en considération l'aspect cognitif et affectif de l'apprentissage quand ceux-ci y sont personnellement et directement confrontés.

5. Principes pour une démarche de sensibilisation à l'altérité

Nous privilégions ici une **description conflictuelle** de la relation entre cultures différentes qui rend compte de leur relative **incompatibilité** : chaque individu étant socialisé dans la communauté nationale de son pays, se trouve remis en question lorsqu'il est confronté à la différence culturelle. Ce choix repose sur les **présupposés anthropologiques** suivants. Chaque culture n'accepte le principe de la diversité des cultures avec lesquelles elle est en contact que si cette diversité est conforme avec les représentations que ses membres se font de leur identité. Leur point de vue sur une culture donnée ne peut donc être confondu avec le point de vue qui fonde l'identité des membres de cette culture. Ces points de vue réciproques sont différents, parfois antagonistes.

La notion de "citoyenneté européenne" ajoute une **dimension politique** supplémentaire à ces présupposés que l'on peut expliciter de la façon suivante : un citoyen européen peut être confronté à des systèmes de valeurs qui le renvoient à une altérité radicale, lorsqu'il est en contact avec des religions et des modes de vie non autres que les siens ou, plus simplement, lorsqu'il est en contact avec des situations quotidiennes où ses repères habituels (spatiaux, temporels, linguistiques, moraux, religieux) sont bousculés et conduisent au rejet de la différence et à un échec en matière de communication. Ce type de contact peut avoir lieu en voyage hors des frontières européennes, mais aussi dans le pays où l'on habite. Ces dysfonctionnements peuvent constituer à terme une menace pour la définition occidentale de la démocratie, fondement de la notion

d'identité européenne, s'ils contribuent à marginaliser les communautés immigrées et les non-natifs d'un pays participants à la construction économique de l'Europe.

Alors que dans les différentes régions du monde, il y a tendance à vouloir créer une harmonisation politique et économique (Organisation for African unity, Union Européenne) ce qui, à première vue, impliquerait une démarche pédagogique consensuelle, nous proposons, **au nom même des intérêts politiques et économiques qui président à cette notion**, d'aborder la relation entre cultures selon les directions de travail pédagogiques suivantes :

- une approche **non idéaliste** de la relation entre cultures mais au contraire **pragmatiste** qui intègre les résistances attestées à une pratique vécue et quotidienne de l'altérité. Cette entrée, motivée de notre part par des intérêts scientifiques, devrait rejoindre les intérêts objectifs des secteurs économiques et politiques. Confrontés aux problèmes sociaux et identitaires découlant de la mobilité géographique, ils sont en quête de solutions éducatives pour pallier des dysfonctionnements que les méthodes classiques ne résorbent que très imparfaitement;

- la relation entre cultures différentes est ici abordée en faisant intervenir deux dimensions: un **processus intellectuel** et la prise en compte d'un **vécu personnel**. Le processus intellectuel vise à donner des outils permettant d'aborder la relation à l'altérité comme un objet construit et non donné, c'est-à-dire qui doit être distinct des discours ordinaires et du vécu immédiat. Il repose cependant sur les expériences vécues de l'altérité en contexte scolaire et non-scolaire;

- la dimension éducative consiste à introduire un **espace de réflexion et de parole** entre les contacts vécus avec l'altérité et les processus inconscients de socialisation, les jugements de valeur voire les refus qu'ils entraînent couramment. Elle doit apporter des **outils** permettant de nommer et de décrire, de façon générique (c'est-à-dire indépendamment de la relation spécifique entre une culture et une autre), les phénomènes qui caractérisent la relation à l'altérité. Elle doit encourager une **démarche réflexive**, c'est-à-dire invitant à mettre à jour de façon consciente des modes de socialisation et des catégories de classements qui interviennent dans le fonctionnement des représentations de l'étranger.

6. Méthodes d'enseignement et d'apprentissage

L'école et ses enseignants ont l'habitude de définir leurs buts et leurs objectifs en termes à la fois cognitifs et affectifs. Cependant, on admet fréquemment que la dimension affective du processus d'apprentissage se développe comme la conséquence d'un enseignement planifié en fonction de principes cognitifs. Dans la confrontation avec les identités et les systèmes de valeurs existants, inévitablement suscitée par la rencontre avec l'altérité, les effets affectifs, inconscients et les changements d'attitudes sont déterminants. Une méthode d'enseignement, qu'elle soit formelle dans le cadre de la classe ou informelle dans celui d'un échange par exemple, doit tenir compte du développement des jeunes en tant qu'individus et membres d'une société. Par exemple,

dans les suggestions et matériel proposés dans cette brochure, l'âge sera un facteur à retenir.

Les principes et les méthodes qui suivent interviennent dans l'élaboration d'un plan pédagogique préparant à la rencontre avec l'autre:

- Le **développement psychologique** de l'individu joue un rôle décisif dans sa relation avec l'altérité. C'est avant l'adolescence que les jeunes commencent à acquérir le sens de leur propre identité nationale et ethnique, à percevoir la portée des symboles nationaux. Leur aptitude à comprendre un autre point de vue, une autre interprétation de la réalité se développe ensuite à un rythme différent suivant les individus. Dans tout groupe de jeunes, le nombre d'individus capables de dépasser une vision ethnocentrique de l'expérience des autres, d'accepter des systèmes de valeurs différents des leurs et de modifier leurs attitudes normatives, fluctue. Avec les plus jeunes, il serait bon que l'enseignant emploie des méthodes qui reposent plus sur une réaction affective que sur une analyse cognitive.

- Le processus d'apprentissage conduit les jeunes inévitablement à **comparer**. Confrontés à l'inconnu, nous essayons de comprendre en prenant notre univers familier et ses valeurs comme cadre de référence. Nous essayons tout d'abord d'assimiler ce qui est nouveau à ce que nous connaissons, et nous déformerons même notre perception de ce qui est nouveau afin que cela corresponde à ce qui nous est familier. La comparaison fait donc partie des méthodes explicites que l'enseignant utilise afin de réduire la distorsion et de remettre en question le familier qui semble naturel, pour le relativiser et en révéler la dimension spécifiquement culturelle.

- L'influence de l'enseignant sur la formation et la modification des **préjugés** est décisive bien qu'elle soit difficile à identifier ou à mesurer. Certains conserveront ces préjugés en dépit de tout car ils privilégient leurs intérêts et ce qu'ils considèrent comme étant essentiel pour leur sécurité personnelle. Bien d'autres font preuve de souplesse de caractère, alors que d'autres sont néanmoins susceptibles de changer, même s'ils sont, pour l'heure, confortés dans leur expérience immédiate. Les attitudes à l'égard du contenu officiel du processus d'enseignement et d'apprentissage dépendent de facteurs liés à l'environnement, qu'il s'agisse du confort de la classe ou de l'apparence de l'enseignant, et de la nature de ses relations avec les jeunes. Lorsqu'un individu est confronté à des idées et opinions qui diffèrent des siennes, ses efforts pour intérioriser ces points de vue contradictoires entraînent une gêne. Il s'attend à ce que ceux qu'il aime ou fréquente (y compris l'enseignant) partagent ses opinions, et quand ce n'est pas le cas, il cherche à rétablir l'équilibre et à retrouver son bien être. Une possibilité est de déformer ou supprimer tout ce qui ne s'accorde pas avec ses idées reçues. Pour l'enseignant, il est plus important d'adopter une stratégie qui permette de changer les attitudes et d'accepter la pluralité des points de vue sur "le même" phénomène. L'enseignant qui offre lui-même cette pluralité et qui instaure une relation de respect avec les jeunes, est en droit d'espérer l'émergence d'attitudes positives auprès de ceux qui découvrent, grâce à lui, l'altérité.

- Quels que soient l'endroit ou le moment où les enseignants commencent leur enseignement, les jeunes ont déjà une idée d'eux-mêmes et des autres. Le développement des stéréotypes provient du fait que chaque groupe social a besoin d'établir son identité et de définir sa cohésion en référence avec ceux qui lui sont proches. Les stéréotypes nationaux et ethniques sont particulièrement forts. Deux aspects les caractérisent. D'une part, le groupe se définit par contraste, parfois par des hétérostéréotypes négatifs des autres, accompagnés d'autostéréotypes positifs et parfois vice versa, dans le cas de minorités dominées. D'autre part, ces stéréotypes relèvent d'un besoin général de simplification que l'individu éprouve pour faire face à la complexité d'une expérience nouvelle. Toutefois, dans le cas des stéréotypes nationaux et ethniques, la différenciation et la destruction des généralisations ne sont réalisées que si une expérience personnelle positive intervient.

- L'apprentissage formel, basé dans une institution comme l'école, est traditionnellement structuré sous forme d'apprentissage cognitif et de développement des capacités analytiques. L'enseignant qui, dans le cadre d'une classe, donne aux jeunes l'occasion de découvrir l'altérité, s'appuie surtout sur leur aptitude cognitive et analytique à se décentrer et à adopter une perspective inusitée sur le monde. Il doit néanmoins être conscient que le développement de **l'empathie** avec cette perspective peut être inhibé par des facteurs qui ne sont pas d'ordre cognitif et doit systématiquement tenir compte des problèmes de formation et de modification d'attitude.

- C'est en dehors des institutions éducatives patentées que se construisent les représentations des autres sociétés et cultures qui sont des interlocuteurs politiques et économiques. Les enseignants ne peuvent ignorer l'influence que les médias exercent sur la perception que les jeunes ont de l'autre. L'enseignant est responsable de **l'analyse de ces représentations**, de l'apprentissage informel qui s'effectue en dehors de l'école. La classe est un lieu privilégié dans lequel on peut amener les jeunes à reconnaître et à critiquer les influences discrètes auxquelles ils sont exposés.

- L'apprentissage qui a lieu en dehors de l'institution éducative, dans un autre pays ou une autre communauté, plonge les jeunes dans un monde entièrement différent, mais il peut simultanément créer un sentiment d'insécurité et de refus devant l'inconnu. En organisant des échanges, des voyages scolaires, sportifs etc, les enseignants prennent souvent cette responsabilité. L'expression "**enquêtes sur le terrain**" a le mérite de rappeler à l'enseignant que cette sorte d'apprentissage doit être également structuré et guidé, au même titre que celui effectué en classe. Il doit comprendre une préparation et un suivi en ce qui concerne les problèmes de cognitifs et affectifs, en situation d'immersion dans un environnement inconnu. Il doit également englober une réflexion méthodologique sur les modes d'apprentissage, les méthodes de découverte et d'analyse propres à l'observation de la différence. Dans ces conditions, les chances d'amener l'élève à une expérience positive et à une compréhension nuancée de la complexité d'autres groupes ou individus augmentent. Cette expérience conduit simultanément à réfléchir sur nous-mêmes et notre appartenance à une société et à ses groupes sociaux.

- Quand la rencontre avec l'altérité comprend une **dimension linguistique**, (dans une classe de langue étrangère, ou lors d'une visite dans un autre pays, par

exemple) les jeunes qui reconnaissent faire l'expérience d'une *langue* différente qu'ils distinguent de l'utilisation d'un *code*, sont conduits à repenser la signification qu'ils attachent aux "mêmes" mots et les connotations liées à leur propre langue et culture.

Ceci a des aspects à la fois cognitifs et affectifs. Bien qu'un individu puisse accepter cognitivement les tabous verbaux et non-verbaux d'une autre communauté, il peut fréquemment en ressentir une vive aversion qui refoule une attitude d'ouverture.

- L'enseignant qui choisit des méthodes pour développer des attitudes positives vis à vis de l'altérité doit néanmoins accepter la différence inhérente au vécu et la nature conflictuelle qui en résulte. C'est pourquoi il doit prendre position sur la dimension **éthique** du processus pédagogique. La rencontre de l'altérité est non seulement une occasion pour encourager des attitudes positives, mais elle permet aussi aux jeunes d'introduire une relativisation et un point de vue critique sur leurs propres identités, sur leurs cultures et leurs sociétés. La responsabilité éthique de la personne qui structure cette situation d'apprentissage est un problème que tous les enseignants doivent analyser pour mieux se situer par rapport à lui.

7. Propositions didactiques

Les propositions de travail faites ici reposent sur les hypothèses suivantes :

- l'apprentissage des langues vivantes, entendu comme la maîtrise d'un système linguistique différent de celui de la langue maternelle, ne peut à lui seul combattre le rejet de la différence culturelle; l'apprentissage de la langue de l'ennemi ou du vainqueur pendant ou après un conflit international peut être le véhicule d'une idéologie raciste
- l'expérience personnelle directe d'un autre pays ou d'une autre communauté et de ses différentes réalités culturelles ne suffit pas à faire accepter la différence; elle peut accroître des tendances de rejection existant déjà et mener au repli dans une identité et culture familières
- la rejection de l'altérité découlant d'une expérience directe ne peut être combattue en des termes uniquement cognitifs; l'expérience directe d'un pays ou d'une communauté différents fait appel à tous les sens physiques, à la communication non verbale, aux rapports entre sexes, générations, et ethnicités; et chacun de ces éléments peut stimuler des tabous conscients et inconscients, et ébranler la résolution d'aller à la rencontre de l'autre
- une attitude de refus ne peut être confondue avec des représentations négatives de la langue et culture étrangères enseignées et apprises
- une telle attitude repose sur des phénomènes de méconnaissance et d'ignorance de la diversité culturelle, sur un outillage conceptuel erroné concernant les phénomènes d'organisation sociale, sur des représentations sociales de l'autre vécu comme une menace identitaire.

8. Comment utiliser ces fiches ?

Conformément à l'esprit de ce travail, les utilisateurs de ce travail voudront bien comprendre qu'il s'agit plus de propositions à adapter que de modèles à suivre impérieusement.

C'est pourquoi nous suggérons :

- d'aborder ces activités dans le cadre d'un travail pluridisciplinaire qui peut admettre, outre la langue étrangère enseignée, des disciplines telles que histoire, géographie, sciences sociales, etc. ou d'autres langues que celles proposées ici à titre d'exemple (anglais, français). Un véritable partenariat disciplinaire serait le prolongement souhaité de ces propositions qui ne peuvent à elles seules illustrer l'ensemble des combinaisons disciplinaires possibles dans chaque pays et dans chaque établissement scolaire;

- d'adapter les exemples donnés en fonction de documents accessibles localement. Cependant, il ne s'agit pas pour autant de supprimer les documents qui ne se rapportent pas systématiquement au contexte connu de l'élève. Au contraire, on postule ici qu'un document se rapportant à un contexte supposé familier à l'élève est potentiellement 'plus difficile' qu'un document portant sur un pays inconnu. En effet, la capacité d'étonnement, de surprise est donnée comme un principe stimulant, un regard inquiet qui interroge la réalité, au lieu de l'aborder comme un ensemble naturellement construit. On prendra pour fil conducteur qu'un document insolite sert ensuite à questionner un document portant sur une réalité dont les composantes sont perçues comme étant évidentes pour l'élève. A ce titre, il n'y a pas ici a priori de document 'hors sujet' pour un contexte donné.

9. Trouver des documents complémentaires

Ce travail peut être placé sous la responsabilité de l'enseignant, mais on peut admettre aussi que les élèves peuvent être collecteurs de documents, **lorsqu'ils se sont appropriés les objectifs d'un exercice**. Dans ce cas, la collecte de documents est un prolongement de l'exercice, et non pas une étape préparatoire.

On aura remarqué que le fait que tel ou tel document soit en langue étrangère ne suffit pas à justifier son emploi. Ce n'est pas non plus la qualité informative sur la culture étrangère qui est privilégiée dans le choix proposé ici. Pour développer les propositions ci-dessous, il est suggéré de privilégier

- les documents qui entendent jouer un rôle de médiateur, établissant des correspondances entre deux communautés culturelles, décrivant l'une pour aider à la compréhension de l'autre (guides de voyage, reportages)

- les documents qui proposent d'emprunter des éléments d'une communauté pour le bénéfice d'une autre (par exemple, reportages de mode, recettes culinaires, publicités)

- les documents ayant valeur prescriptive pour la connaissance d'une autre culture (guides de savoir-vivre, conseils de personnes ayant voyagé ou vécu dans un pays, manuels scolaires)

- les documents relatant des situations de passage d'une culture à l'autre (incidents critiques, faits vécus comme exceptionnels ou étonnants)

- les documents exaltant la spécificité d'une nation (catalogues d'agences de voyages, hymnes nationaux, cartes postales conformistes, dessins humoristiques)

- les documents décrivant un pays (celui des élèves ou un pays étranger) utilisés pour la socialisation des enfants (livre d'enfants, manuels scolaires destinés à l'enseignement primaire, comptines)

- les documents portant sur un pays donné ayant un caractère périmé (rubrique "politique étrangère" dans de vieux journaux, livres d'enfants datés, cartes de géographie qui ne sont plus valides)

Ces suggestions se rapportent aussi bien aux documents portant sur le pays de l'élève vu par un autre pays que sur ceux produits dans le pays de l'élève. On considérera qu'il est plus facile de porter un regard critique sur les premiers que sur les seconds, principe pertinent pour concevoir une progression.

FICHE N° 1 : COMPORTEMENTS ENVERS LES LANGUES ET DIALECTES
(Apprendre à reconnaître ses propres attitudes stéréotypées et celles des autres)

Objectifs

- faire prendre conscience aux étudiants de leurs propres comportements stéréotypés
- leur faire prendre conscience du rôle du statut des langues et dialectes dans la formation des stéréotypes
- faire réfléchir les étudiants sur leur propre langue et sur l'identité de leur langue telles qu'elles sont vues par les autres

Relation avec le texte de présentation générale

Référez-vous à la discussion des **attitudes de préjugé** et des **stéréotypes**. Cet exercice montre en quoi ces attitudes sont liées aux langues et dialectes et comment les identités sont véhiculées par la langue, même si les étudiants n'ont probablement pas conscience de la façon dont celles-ci affectent leur vision des autres et la vision que les autres ont d'eux-mêmes.

Remarques pour l'enseignant

Les attitudes à l'égard des peuples sont influencées par les stéréotypes sur les langues et dialectes. On dit que l'italien est une langue musicale, donc les Italiens sont des gens agréables à écouter et donc c'est un peuple agréable. On dit que l'allemand est une langue dure, donc les Allemands ne sont pas agréables à écouter et donc c'est un peuple désagréable. Ces attitudes par rapport à la langue sont confortées par des stéréotypes sur les groupes nationaux et les autres groupes ethniques, et il est aisé de constater comment le préjugé s'exprime dans ces attitudes. De tels stéréotypes existent également à l'intérieur des frontières nationales et s'expriment dans les attitudes à l'égard de certains accents et dialectes. On dit que les dialectes de la campagne ou les accents des habitants de certaines régions géographiques sont le langage de personnes simples et idiots, donc toute personne parlant avec un tel accent doit être simple et idiot.

Exercice

Un exercice tendant à mettre en cause ces préjugés pourrait partir de l'environnement même de jeunes, des attitudes dans leur entourage à l'égard des accents et dialectes du pays. Il pourrait commencer par les attitudes à l'égard des accents des autres pour passer ensuite à la façon dont les autres perçoivent l'accent de la région de ces jeunes. Dans une troisième étape, l'exercice pourra être répété à propos des autres langues : comment ils perçoivent les autres langues et comment les autres peuples perçoivent leur langue.

Etape 1

1. Ecoutez l'enregistrement d'un petit texte lu avec un accent de la campagne ou avec n'importe quel accent connu pour être fortement connoté. Demandez à certains étudiants d'écrire une liste de mots pour décrire cet accent et à d'autres étudiants d'écrire une liste de mots décrivant la personne qui parle.
2. Prenez chaque liste séparément et discutez des raisons pour lesquelles certains mots (à connotation positive ou péjorative) ont été choisis.
3. Ecoutez un enregistrement du même texte avec un accent très prestigieux, de préférence lu par la même personne que dans le premier enregistrement, et répétez les étapes 1 et 2 de l'exercice.
4. Comparez les listes pour rechercher les mots communs et étudier s'il existe un rapport, si le locuteur s'est vu attribuer certaines caractéristiques en raison de l'accent qu'il employait. Si c'est la même personne qui a été entendue dans les deux enregistrements, il est aisé de suggérer et discuter l'éventualité que des caractéristiques différentes aient été prêtées à la même personne en raison des attitudes à l'égard de l'accent employé.

Etape 2

1. Demandez aux étudiants de proposer une liste de mots qui auraient été employés par d'autres dans une autre région du pays s'ils avaient fait le même exercice en écoutant un enregistrement de leur région.
2. Comparez les listes et discutez du choix des mots, de ce qu'ils révèlent sur les opinions des autres.

Etape 3

1. Ecoutez un enregistrement dans une langue familière aux étudiants et répétez les 1 et 2 de l'*Etape 1*.
2. Ecoutez un enregistrement dans une langue inconnue des élèves et, de préférence, qu'on entende rarement dans les médias, et répétez les 1 et 2 de l'*Etape 1*.
3. Discutez avec les étudiants du choix des mots (péjoratifs ou positifs) et de ce qu'il révèle sur leur perception des autres langues et de leurs locuteurs.

Etape 4 (facultative)

1. Remettez aux étudiants une liste de mots associés à leur langue par les locuteurs de langues étrangères et discutez de leurs réactions à cette liste.

[L'étape 4 suppose que l'enseignant fournisse une liste provenant de sa propre expérience ou d'un échange de matériel avec un enseignant et un groupe d'étudiants d'un autre pays. Il se peut que ce ne soit pas possible pour tous les enseignants et c'est pourquoi l'Etape 4 est facultative.]

Matériel pédagogique

[à fournir par l'enseignant pour le milieu qui le concerne]

FICHE N° 2 : SITUATIONS DE GENE **(Apprendre à reconnaître un malentendu culturel)**

Objectifs

- faire prendre conscience aux étudiants de leur tendance à considérer comme évidents les usages de leur environnement
- faire prendre conscience de la force des tabous
- développer la faculté des étudiants de prendre du recul par rapport à leurs normes sociales

Relation avec le texte de présentation générale

Référez-vous à la discussion de la **comparaison** et de la **dimension linguistique**, dans laquelle le problème des tabous est posé. Il est également important de noter que le texte utilisé ici est tiré d'une description de recherches anthropologiques **sur le terrain** et notre propre interprétation de cette notion est étudiée dans le texte de présentation générale. Nous étudions également l'**exotisme** et l'une des premières réponses des étudiants consistera à considérer la situation décrite comme **exotique**.

Remarques pour l'enseignant

La socialisation des étudiants les conduit à considérer comme évident que certains actes, oraux ou autres, ne peuvent avoir qu'une seule signification. Lever un verre de bière ou de vin en prononçant le nom de l'une des personnes présentes est ressenti dans de nombreuses situations comme un geste positif, comme un vœu de bonne santé. Les gens ont du mal à s'imaginer que le même acte puisse avoir une signification exactement contraire et ils ne l'interprètent que de la manière qu'ils considèrent comme évidente. Il peut en résulter des malentendus qui peuvent être passagers ou profonds, et peuvent affecter la perception que les uns ont des autres et donc leurs relations ultérieures, sans que les uns ou les autres ne sachent pourquoi.

Exercice

Le point de départ de cet exercice peut sembler exotique à certains étudiants, et sans rapport avec leur mode de vie. Il a cependant l'avantage d'être un récit (authentique) illustrant le sujet de manière très claire, alors que les malentendus sont souvent plus difficile à déceler. Son caractère exotique en fait un point de départ sans risque à partir duquel on peut passer à des problèmes plus sensibles dans la vie et l'expérience propres des étudiants.

Etape 1

1. Lisez la citation suivante tirée du compte rendu par un anthropologue, Nigel Barley, de sa première rencontre avec un leader africain²

(Barley s'est vu offrir un verre)

Je pris la coupe et prononçai le nom de Zuuldibo en portant un toast. Immédiatement, un silence profond et choqué tomba sur l'assemblée. Les jeunes hommes cessèrent de parler. Le sourire de Zuuldibo se figea sur son visage. Même les mouches semblèrent s'arrêter de bourdonner. Je compris que j'avais commis une grave erreur.

Invitez les étudiants à se demander par petits groupes en quoi l'erreur a pu consister selon eux et comment Barley a pu la rectifier.

2. Lisez l'explication que Barley donne de son erreur :

Le problème est que les Dowayos ne connaissent pas notre rite du "toast". Ils ont seulement le rite de la malédiction. Lorsqu'il a été lésé au-delà de ce qui est humainement supportable, un homme peut en maudire un autre en prononçant son nom, en aspirant une gorgée de bière et en crachant par terre ce qu'il a dans la bouche. On pense alors que la victime va dépérir et mourir ...

Demandez aux étudiants comment Barley peut expliquer le fait de "porter un toast" si cela n'existe pas dans l'autre culture. S'ils trouvent étrange l'idée que la malédiction fasse dépérir et mourir un homme, citez-leur la réponse de Zuuldibo après qu'on lui ait expliqué que le port d'un toast est un vœu de santé et de bonheur :

"Mais comment vos mots peuvent-ils faire qu'un homme vive longtemps ?"

"Non, ce n'est pas du tout cela. Nous montrons simplement que c'est ce que nous souhaitons, que nous sommes amis."

"Mais cela signifie que les autres hommes qui sont là, ceux que vous ne nommez pas, vous souhaitez qu'ils meurent..."

Finalement, Barley a "une inspiration" et après qu'il ait dit "c'est comme le contraire de la malédiction. Cela signifie de bonnes choses", Zuuldibo comprend cette curieuse coutume d'un pays exotique.

Etape 2

Demandez aux étudiants de raconter des épisodes embarrassants tirés de leur propre expérience et de décrire l'effet qu'ils ont eu sur eux-mêmes et sur les autres personnes concernées. Quel effet pensent-ils que cela a pu avoir sur la manière dont on percevait l'autre des deux côtés ? Ces épisodes ne doivent pas se rapporter obligatoirement à des rencontres avec des personnes venant d'autres pays. Des situations similaires se

² Nigel Barley, *A plague of Caterpillars*, Harmondsworth: Penguin 1987, 59

produisent lors des rencontres entre personnes appartenant à des groupes sociaux différents, par exemple à des groupes ethniques ou à des catégories sociales différents.

Etape 3

Donnez des exemples de comportements ayant des significations opposées dans une autre culture et demandez aux étudiants de réfléchir aux difficultés d'explication.

Ou bien donnez des exemples de comportements existant dans la culture des étudiants, mais n'existant pas dans une autre culture et invitez-les à se demander comment expliquer ces comportements.

[On peut généralement trouver des exemples dans les rituels pour se saluer et prendre congé, pour manger, pour offrir des cadeaux, pour sceller une amitié, pour faire la cour]

Etape 4

1. Revenez à Zuuldibo et demandez aux étudiants comment ils pensent qu'il réagirait dans une réunion mondaine anglaise si on lui demandait de porter un toast à une personne présente. Parviendrait-il à le faire tout en sachant que cela a une signification opposée ou bien sa sensibilité et ses habitudes seraient-elles trop fortes ?
2. Etudiez le même problème à partir de l'expérience des étudiants. Peuvent-ils donner des exemples de choses qu'ils ne pourraient pas faire dans un environnement différent, bien qu'ils sachent que c'est "ce qui se fait" ? Y a-t-il des choses qu'ils fassent mais dont ils pensent qu'un étranger pourrait avoir du mal à les faire ?
3. Enfin, invitez les étudiants à se demander pourquoi il y a des choses "qui se font" et comment ils savent, dans leur propre vie, ce qui "se fait" et ce qui "ne se fait pas".

Matériel pédagogique

Texte :

(Barley s'est vu offrir un verre)

Je pris la coupe et prononçai le nom de Zuuldibo en portant un toast. Immédiatement, un silence profond et choqué tomba sur l'assemblée. Les jeunes hommes cessèrent de parler. Le sourire de Zuuldibo se figea sur son visage. Même les mouches semblèrent s'arrêter de bourdonner. Je compris que j'avais commis une grave erreur.

.....

Le problème est que les Dwayos ne connaissent pas notre rite du "toast". Ils ont seulement le rite de la malédiction. Lorsqu'il a été lésé au-delà ce qui est humainement supportable, un homme peut en maudire un autre en prononçant son nom, en aspirant une gorgée de bière et en crachant par terre ce qu'il a dans la bouche. On pense alors que la victime va dépérir et mourir ...

.....

"Mais comment vos mots peuvent-ils faire qu'un homme vive longtemps ?"

"Non, ce n'est pas du tout cela. Nous montrons simplement que c'est ce que nous souhaitons, que nous sommes amis."

"Mais cela signifie que les autres hommes qui sont là, ceux que vous ne nommez pas, vous souhaitez qu'ils meurent..."

FICHE N° 3 : PREPARATION A UN SEJOUR DANS UN PAYS ETRANGER (Apprendre comment se comporter face à l'autre)

Objectifs

- faire prendre conscience aux étudiants de la nature de la réaction à un nouvel environnement, particulièrement dans une culture étrangère
- offrir aux étudiants un moyen de réfléchir à leur expérience et à accepter les exigences affectives des séjours dans d'autres pays

Relation avec le texte de présentation générale

Référez-vous à la discussion des **recherches sur le terrain**, qui met en évidence l'importance qu'il y a à reconnaître qu'un séjour dans une autre communauté ou une autre culture implique des exigences de divers ordres, et qui suggère que l'enseignant a la responsabilité d'aider les étudiants à analyser et comprendre leur expérience à différents moments.

Remarques pour l'enseignant

Ceux qui travaillent avec des jeunes prennent souvent la responsabilité d'organiser pour eux un séjour dans un autre pays ou parfois dans une autre région de leur pays ou dans une autre communauté. Les deux cas peuvent présenter un intérêt ou un risque de même niveau. (Les enseignants de langues étrangères sont souvent dans cette situation, mais d'autres enseignants participent souvent à l'accompagnement de groupes de jeunes dans des voyages.) La confrontation soudaine avec une réalité différente, réalité physique et réalité sociale, peut susciter chez les jeunes leur première réaction à des comportements, des goûts et des odeurs, des lieux pour vivre, manger, dormir, qui semblent tous, au sens propre comme au sens figuré, "anormaux". Il peut en résulter des réactions extrêmes, allant du rejet absolu avec le désir de rentrer aussi vite que possible à l'enthousiasme absolu, avec une adhésion totale à la nouveauté, sans la moindre pensée pour ce qu'on a quitté. Toutes ces réactions sont souvent influencées par le fait qu'une langue étrangère est parlée dans le nouvel environnement.

Une description de ce "choc culturel" nous rappelle la complexité de nos réactions et combien elles dépendent de petits détails :

Le choc culturel est provoqué par l'anxiété résultant de la perte de tous les signes et symboles du discours social qui nous sont familiers. Ces signes ou clés sont constitués par les mille et une manières que nous avons de nous orienter dans les situations de la vie quotidienne : quand faut-il serrer la main, et que dire lorsque nous rencontrons des gens, quand et comment donner des conseils, comment donner des ordres aux domestiques, comment faire des achats, quand faut-il accepter ou refuser des invitations, quand faut-il prendre ou non au sérieux des affirmations. Or ces clés, qui peuvent être des mots, des gestes, des expressions du visage, des coutumes ou des normes, nous les acquérons tous en grandissant et elles font autant partie de notre

culture que la langue que nous parlons ou que les croyances auxquelles nous adhérons. Nous dépendons tous, pour la paix de notre esprit et pour notre efficacité, de centaines de ces clés, bien que nous n'ayons pas conscience de la plupart d'entre elles...
(K. Oberg, "Culture shock : adjustment to new cultural environments"
Practical Anthropology, 7, 1960, 177-82)

Ces clés ne s'appliquent pas toutes à chaque situation, mais cela nous rappelle utilement combien il est important d'anticiper les effets d'un séjour dans une autre culture et la nécessité qu'il y a d'aider les jeunes à identifier et accepter ce qui leur arrive. Cela est particulièrement important lorsqu'ils sont séparés de leurs amis et vivent au sein d'une famille d'un autre pays, comme cela arrive souvent dans les échanges internationaux, par exemple.

Exercice

Il est important de ne pas donner aux jeunes l'impression qu'ils peuvent éviter de subir un certain degré de choc culturel, mais plutôt de leur expliquer que cela fait partie des joies d'une visite dans un autre pays ou une autre communauté. L'expression "choc culturel" n'est d'ailleurs pas heureuse en raison de ses connotations négatives et il est donc préférable de l'éviter. L'enseignant peut elle-même renforcer l'efficacité de cet exercice en y participant avec sa propre expérience.

Etape 1

Demandez aux étudiants de se rappeler leur premier séjour dans un environnement différent : un autre pays, une autre région de leur pays, une autre communauté dans leur région, ou même une autre ville à quelques kilomètres. Demandez-leur de représenter le séjour sur une grande feuille de papier, par des dessins, des mots, pour recréer les impressions qu'ils ont eues. De temps à autre, pendant ce temps, l'enseignant peut leur demander de penser à "la première chose que j'ai vue", "les parfums et les odeurs", "ce que j'ai dit à mon copain/ma soeur/ma mère...". L'enseignant peut réaliser également sa description personnelle.

Etape 2

Les étudiants affichent leurs oeuvres sur le mur. Ils forment des groupes de trois ou quatre et déambulent devant l'exposition. Lorsqu'ils arrivent devant une affiche réalisée par un membre de leur groupe, ce dernier explique et répond aux questions. L'enseignant se joint à un groupe ou se tient devant son affiche et l'explique aux groupes lorsqu'ils passent devant.

Etape 3

Organisez une discussion de groupe au cours de laquelle les étudiants parleront de la manière dont ils pensent que leur séjour se déroulera, de ce qu'ils ont entendu dire sur cet endroit par leurs amis, leurs parents ou les médias, des histoires qu'ils ont entendues sur des voyages semblables dans des occasions antérieures, et ce qu'ils en attendent ou

ce qu'ils redoutent. Ecrivez tous ces points sous forme de mots ou de courtes phrases sur une grande feuille de papier.

Etape 4

De temps à autre, au cours du séjour, organisez une réunion où les étudiants puissent raconter leurs impressions, soit en discutant, soit en réalisant une affiche. Essayez d'attirer leur attention sur les petites choses qui risquent de les désorienter, il peut s'agir des interrupteurs, de la façon dont le lit est fait, de la façon dont les fenêtres s'ouvrent, et bien sûr de la nourriture. Le fait de leur faire prendre conscience de l'effet des petites choses les aide à les accepter. Lors de la deuxième ou troisième réunion, repassez en revue les affiches de leurs anticipations de l'Etape 2. A cette occasion, veillez à ce qu'ils enregistrent diverses expériences de l'environnement étranger, afin que la tendance à la généralisation à partir d'une expérience personnelle soit contrebalancée par l'attention portée à la diversité.

Etape 5

De retour dans votre établissement, demandez aux étudiants de réaliser des affiches comme à l'Etape 1, mais en les divisant en trois catégories : "avant", "pendant" et "après". L'examen des affiches peut se faire comme précédemment, par petits groupes. Il serait cependant préférable d'inviter des étudiants d'un autre groupe à visiter l'exposition des affiches, afin que les étudiants soient obligés d'expliquer leur expérience à des personnes extérieures et donc de la présenter d'une manière nouvelle.

Matériel pédagogique

[aucun matériel requis]

FICHE N° 4 : COMMENT LES AUTRES NOUS VOIENT (Reconnaître l'influence des images dans les manuels scolaires)

Objectifs

- faire prendre conscience aux étudiants du langage pictural
- évoquer les problèmes de la représentation et des stéréotypes
- étudier l'effet d'une réflexion sur sa propre culture vue de l'extérieur

Relation avec le texte de présentation générale

Référez-vous à l'examen de la discussion de l'**analyse des représentations** de l'autre et des **stéréotypes**. Il est important que les étudiants identifient l'impact des images et la façon dont elles fonctionnent dans la représentation de leurs cultures qui est transmise aux autres. Référez-vous également à la discussion des notions de **compréhension mutuelle** et de **dialogue interculturel**, car il est important de comprendre comment les autres nous perçoivent pour que ces notions aient les moindres chances de succès.

Remarques pour l'enseignant

Les images des autres pays sont véhiculées par l'enseignement des langues étrangères. L'influence de ces images dans les livres scolaires est souvent négligée. Pourtant, le choix des images reflète la tonalité générale de l'information donnée dans les textes, qu'il s'agisse de fictions ou de faits, et il est important de veiller à ce que les étudiants aient une conscience critique des influences auxquelles ils sont exposés. Plutôt que de demander aux étudiants d'examiner les représentations des autres pays, l'approche commençant par la façon dont ils sont eux-mêmes représentés dans des livres scolaires leur permet de partir d'abord de leur propre expérience. Ils peuvent alors être invités à tourner leur attention vers les images qu'ils reçoivent des autres pays.

Exercice

Beaucoup de manuels scolaires isolent une représentation d'un pays et négligent de fournir une image équilibrée. Les illustrations, qu'il s'agisse de photographies ou de dessins, agissent souvent à un niveau subliminal et ne sont pas toujours utilisées dans le cadre de l'enseignement de la langue. Ce sont des représentations marginales mais néanmoins significatives. Dans cet exercice, l'exemple est destiné à être utilisé avec des étudiants britanniques et l'image est tirée d'un manuel scolaire pour enseigner l'anglais comme langue étrangère dans d'autres pays. Il serait bien d'inviter les étudiants à apporter des exemplaires des livres qu'ils utilisent pour apprendre une langue étrangère.

Etape 1

Demandez aux étudiants d'examiner l'illustration sans titre, ni nom d'auteur ou d'éditeur et d'imaginer pour quel type de livre elle a servi de couverture. Invitez-les à

identifier les objets et les gens, puis à imaginer ce que pourrait être le contenu d'un livre portant cette couverture.

Etape 2

Si vous n'en avez pas encore eu l'occasion au cours de l'Etape 1, indiquez le titre et demandez aux étudiants d'imaginer 5 à 10 objets ou personnes dont *ils* pensent qu'ils devraient figurer sur la couverture de *When in Britain*. Certains étudiants pourraient aussi être invités à proposer des éléments pour un livre intitulé *When in*, où l'espace libre doit être remplacé par le nom de leur ville ou de leur région. Comparez les listes et discutez leur degré de représentativité, en recherchant si elles seraient de nature à créer ou renforcer les stéréotypes sur la Grande-Bretagne.

Etape 3

Demandez aux étudiants d'énumérer de mémoire les objets et les gens qu'ils ont vus dans leurs manuels scolaires pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Ecrivez une liste diversifiée au tableau ou sur un support équivalent, puis demandez-leur de compléter la liste en parcourant leur livre de classe. Demandez aux étudiants si les images de leurs livres de classe sont suffisamment variées pour représenter une diversité de régions, de familles, de professions ou d'autres dimensions de la vie d'un pays qu'ils aimeraient voir.

Etape 4 (facultative)

Invitez une personne originaire du pays à discuter avec les étudiants des images qu'ils ont trouvées et de la façon dont ils les ont critiquées. Vous pourriez lui demander de parler des livres scolaires qu'elle a utilisés pour apprendre les langues étrangères et en particulier l'anglais.

Matériel pédagogique

Exemple d'illustration tirée d'un manuel scolaire (Annexe A). L'enseignant aura besoin de trouver une documentation similaire.

FICHE N° 5 : UNE RELATION COMMERCIALE
(Savoir comment analyser la présentation des autres par les médias)

Objectifs

- faire prendre conscience aux étudiants des types particuliers de relation à l'autre qui sont générés par des représentations dans les médias correspondant à des objectifs particuliers
- inviter les étudiants à étudier l'effet des représentations dans les médias sur la compréhension mutuelle

Relation avec le texte de présentation générale

Référez-vous à notre discussion de l'**analyse des représentations** et à l'importance qu'il y a à replacer l'apprentissage informel dans son contexte. Prenez également en compte les problèmes de **compréhension mutuelle** et de **menace de l'identité** qui peuvent résulter de l'introduction d'une relation commerciale entre peuples de différentes cultures.

Remarques pour l'enseignant

Les représentations des autres pays peuvent faire l'objet de nombreux niveaux de "lecture". Les étudiants ont besoin d'apprendre à identifier de quelles manières les autres pays et sociétés sont présentés à des fins spécifiques. La relation à l'autre qui est implicite dans ces images est créée en dehors du programme scolaire et elle n'est pas perçue par les étudiants comme un "apprentissage" sur les autres pays. Les émissions de voyage à la télévision fournissent un type d'image auquel les étudiants sont habitués, mais qu'ils n'ont probablement pas analysé. Les brochures touristiques présentent une autre image et une relation implicite particulière consistant à "acheter" le droit à participer à la société. La notion "d'acheter un droit d'entrée" dans une société est mise en évidence par le document suivant.

Etape 1

Demandez aux étudiants d'examiner rapidement la première partie du document (page 35) et de se demander qui pourraient être les lecteurs que les publicités essaient d'intéresser. Il serait bien de leur demander de choisir un ou deux éléments d'information dans la publicité pour expliquer leurs réponses.

Etape 2

Étudiez la description de "Les Salines" et la façon dont sa position géographique est présentée : l'accent mis sur l'isolement mais aussi l'indication de la proximité de certaines villes et d'un aéroport. Demandez aux étudiants d'imaginer pour quelle raison les promoteurs ont pu inclure la référence à un aéroport.

Etape 3

Si cet aspect n'a pas encore été évoqué, invitez les étudiants à se demander si les propriétaires de ces maisons sont censés y vivre en permanence et, dans le cas contraire, quel pourrait être le but de l'achat de telles maisons. Quelles images de la France ont les gens (notamment les enfants) qui passent leurs vacances dans de telles maisons. En fin de compte, qu'est-ce que les propriétaires *achètent* lorsqu'ils achètent une maison en France ?

Etape 4

Demandez aux étudiants de réfléchir aux situations comparables dans leur région ou leur pays, et aux réactions des habitants du cru.

OU BIEN invitez les étudiants à se demander si des étrangers pourraient être intéressés à acheter des maisons dans la région ou le pays des étudiants et quel type de relation implique la réponse à cette question.

Matériel pédagogique

Reproduction de publicités pour des maisons en France dans un magazine britannique (Annexe B).

[L'enseignant pourrait se procurer du matériel similaire plus approprié au milieu qui le concerne et à l'âge de ses étudiants].

FICHE N° 6 : CHANTS D'UNITE ET D'AGRESSION
(Analyser les symboles de l'identité nationale)

Objectifs

- faire prendre conscience aux étudiants de la fonction des symboles nationaux
- réfléchir sur les préjugés associés aux stéréotypes nationaux

Relation avec le texte de présentation générale

Référez-vous à notre discussion des problèmes **ethniques** qui se posent, notamment lorsque des conflits naturels ou durables pèsent sur les perceptions et les **stéréotypes**. En abordant les symboles nationaux, il est également nécessaire de tenir compte du **degré de maturité psychologique** des étudiants.

Etape 1

Demandez aux étudiants de réciter leur hymne national et d'énumérer les occasions dans lesquelles ils l'ont entendu. Examinez en particulier pour quelles raisons on joue l'hymne national dans les manifestations sportives, en évoquant par exemple le rôle joué par l'hymne national aux jeux olympiques pour rappeler à tous que chaque athlète n'est pas seulement là en son propre nom, mais aussi pour représenter son pays. Demandez aux étudiants d'évoquer leurs réactions lorsqu'ils entendent l'hymne national dans ces occasions et demandez-leur également de se souvenir quand et comment ils l'ont appris.

Etape 2

Etudiez les paroles de l'hymne national (ou des hymnes nationaux) des étudiants et notez les qualificatifs, en recherchant d'abord ceux qui s'appliquent aux habitants du pays et, s'il y a lieu, à son monarque, puis en recherchant en second lieu ceux qui s'appliquent aux autres peuples, aux ennemis, etc. Il est probable que s'il est fait allusion aux autres, il y aura un fort contraste, mais il n'est pas nécessaire de le relever pour le moment.

Etape 3

Lisez avec les étudiants les deux premières strophes des hymnes danois, irlandais et luxembourgeois. Etudiez comment ces hymnes peuvent être classés selon qu'ils sont plus ou moins tournés vers l'intérieur ou vers l'extérieur, plus ou moins fondateurs d'une unité ou plus ou moins pacifiques ou guerriers.

Etape 4

Demandez aux étudiants où ils classeraient l'hymne national allemand selon les mêmes critères, puis lisez les premières strophes. Demandez aux étudiants de comparer le ton de cet hymne d'après le critère guerrier-pacifique. Il faut préciser que *über alles* est une

expression de dévotion à l'Allemagne et non la revendication d'un règne de l'Allemagne sur tout ce qui existe dans le monde.

Etape 5

Demandez aux étudiants de revenir à la liste des qualificatifs de leur propre hymne et comparez-les avec les autres, et notamment avec l'hymne allemand.

Matériel pédagogique

Texte d'hymnes nationaux.

Danemark

Le roi Christian se tenait près du grand mât
Dans la fumée et dans la brume
Son épée frappait si fort
Que les casques et les têtes des Goths se fendaient
Et que toutes les voiles et tous les mâts ennemis sombraient
Dans la fumée et dans la brume

Fuyez, hurlaient-ils, chacun pour soi
Qui peut tenir tête à Christian de Danemark
Qui peut tenir tête à Christian de Danemark
Dans le combat ?

Niels Juel guettait un répit dans la tempête
Maintenant, c'est le moment !
Il hissa le drapeau rouge
Et battit l'ennemi coup sur coup
Et alors ils hurlèrent au plus fort de la tempête

Fuyez, hurlaient-ils, chacun pour soi
Qui peut tenir tête à Juel de Danemark
Qui peut tenir tête à Juel de Danemark
Dans le combat ?

Irlande

Nous allons chanter un chant, un chant de soldat
Avec un chœur d'acclamations véhémentes
En nous pressant autour de nos feux flamboyants
Sous les cieux étoilés
Dans l'impatience de la bataille à venir
Et en attendant la lumière de l'aube
Ici, dans le silence de la nuit,
Nous chanterons un chant de soldat

Nous sommes des soldats
Dont les vies sont vouées à l'Irlande
Certains sont venus d'un pays au-delà des mers
Nous avons juré d'être libres
Plus jamais l'ancienne terre de nos pères
N'abritera le despote ou l'esclave
Cette nuit nous entrons dans le lieu des périls
Que la cause de l'Irlande connaisse le malheur ou le bonheur
Au milieu du rugissement des canons et du bruit des fusils
Nous chanterons un chant de soldat

Luxembourg

Où l'Ours arrose champs et prés
Où la douce Moselle
Baigne le roc aux flancs dorés
Où le vin étincelle
C'est le pays au sang loyal
Mon âme en est remplie
C'est mon foyer, mon sol natal
C'est ma chère patrie

Dans sa couronne de forêts
Où fleurit la paix
Elle répand avec largesse
La joie et la richesse
Libres du joug de l'étranger
Ses fils loins du danger
Rêvent sous une douce tutelle
Une paix immortelle

Allemagne

L'Allemagne, l'Allemagne, sera au-dessus de tout
Au-dessus de tout dans le monde
Si elle sait, pour se protéger et se défendre,
Se rassembler fraternellement.

Unité et justice et liberté
Pour la patrie allemande,
Que tous, nous aspirions à ce but,
Fraternellement, dans notre coeur et dans nos actes !
Unité et justice et liberté
Sont la garantie du bonheur.
Que dans l'éclat de ce bonheur
Prospère notre patrie allemande !

FICHE N° 7 : RELATIONS HISTORIQUES

Objectif

- savoir utiliser la notion de point de vue dans un récit historique

Relation avec le texte de présentation générale

Le document qui est au centre de cet exercice est extrait d'un livre de lecture pour enfants. Produit pendant une situation de **conflit** international (en particulier entre la France et l'Allemagne), il témoigne de la façon dont les processus de **socialisation** construisent la relation à l'autre en fonction du contexte international. L'image de l'Allemagne est caricaturée par les Français. Mais ce travail se fait de façon indirecte puisque ce sont les Romains qui représentent la défense des intérêts français. Ce "point de vue" sur l'histoire omet de préciser que les Romains pourraient aussi apparaître comme des envahisseurs de la France, ayant battu les Gaulois, peuple établi à l'origine sur ce territoire. Il y a de "bons envahisseurs", présentés ici comme bâtisseurs, et de "mauvais" présentés comme barbares.

Remarques pour l'enseignant

Le travail demandé aux élèves nécessite un entraînement préalable.

Texte pour l'enseignant

"L'armée victorieuse de Jules César se porta au nord de l'Alsace, où elle établit un camp retranché pour passer l'hiver. C'est ainsi que fut fondée la ville de Saverne. Puis pour défendre le pays contre ces éternelles invasions, les Romains établirent une ligne fortifiée composée de camps, de tours de guet et d'autres travaux, assez rapprochés les uns des autres pour pouvoir communiquer entre eux par des signaux. Dès qu'une horde barbare essayait de passer le Rhin par surprise, l'alarme était donnée, les troupes romaines concentrées à l'endroit exposé au danger et les pillards repoussés dans le Rhin. Comme autour de ces camps retranchés, on était absolument à l'abri du danger, les paysans y construisaient leurs fermes et leurs maisons, et de la sorte furent fondés beaucoup de villages et de villes d'Alsace. Strasbourg est l'une de ces villes. Rappelez-vous bien cela ! Plus tard on viendra vous chanter que Strasbourg est une ville allemande ; vous pourrez alors sourire, et vous vous souviendrez qu'à l'origine cette forteresse fut précisément pour tenir tête aux Germains."

Extrait de : *L'histoire d'Alsace racontée aux petits enfants par l'Oncle Hansi*. Paris : H. Floury éditeur, 1916.

Exercice

Texte de départ

"L'armée victorieuse de Jules César se porta au nord de l'Alsace, où elle établit un camp retranché pour passer l'hiver. C'est ainsi que fut fondée la ville de Saverne. Puis pour défendre le pays contre ces éternelles invasions, les Romains établirent une ligne fortifiée composée de camps, de tours de guet et d'autres travaux, assez rapprochés les uns des autres pour pouvoir communiquer entre eux par des signaux. Dès qu'une horde barbare essayait de passer le Rhin par surprise, l'alarme était donnée, les troupes romaines concentrées à l'endroit exposé au danger et les pillards repoussés dans le Rhin. Comme autour de ces camps retranchés, on était absolument à l'abri du danger, les paysans y construisaient leurs fermes et leurs maisons, et de la sorte furent fondés beaucoup de villages et de villes d'Alsace. Strasbourg est l'une de ces villes."

Etape 1

Se munir d'un dictionnaire de noms propres et d'une carte de la frontière franco-allemande.

- Repérer les termes avec des valeurs positives et négatives
Termes positifs : armée victorieuse, on était absolument à l'abri du danger, furent fondés beaucoup de villes et villages d'Alsace
Termes négatifs : éternelles invasions, horde barbare, pillards
- Identifier les pays auxquels ce texte fait allusion
France (Saverne, Alsace, Strasbourg)
Allemagne (horde barbare qui traverse le Rhin)
Quelles nations sont associées aux termes positifs et négatifs ?
Romains = armée victorieuse, on était absolument à l'abri du danger, furent fondés beaucoup de villes et villages d'Alsace
Germaines = éternelles invasions, horde barbare, pillards

Quelle est la nation qui n'apparaît pas dans ces associations ?

Etape 2

- Pour trouver le contexte de ce document, voici des indices supplémentaires avec la fin de l'extrait :

"Rappelez-vous bien cela! Plus tard on viendra vous chanter que Strasbourg est une ville allemande; vous pourrez alors sourire, et vous vous souviendrez qu'à l'origine cette forteresse fut précisément pour tenir tête aux Germains." Extrait de *L'histoire d'Alsace racontée aux petits enfants par l'Oncle Hansi*. 1916.

Noter soigneusement la date de ce document et, à partir du contexte international de cette époque, faites des hypothèses sur le pays dans lequel ce livre pour enfants a pu être diffusé.

Etape 3

Pour une exploitation dans un pays où les Romains ont été présents et dont l'histoire est enseignée à l'école

- Pourquoi les Romains sont-ils présentés positivement, alors qu'ils peuvent être aussi présentés comme des envahisseurs?

Pour une exploitation dans d'autres pays

- Quels sont les pays dont vous vous souvenez qu'ils vous ont été présentés négativement pendant votre enfance ? De quels titres de livres ou d'histoire vous souvenez-vous ? Y a-t-il des images qui vous restent en mémoire ?

Matériel pédagogique:

Texte et image du livre d'histoire cité ci-dessus.

FICHE N° 8 : LES MEDIA ET LES RELATIONS INTERNATIONALES

Objectif

- Apprendre à repérer les procédés quotidiens qui marquent négativement la relation à l'étranger.

Relation avec le texte de présentation générale

La publicité ou les dessins humoristiques banalisent la **relation conflictuelle** avec l'étranger. En voici un exemples. Il ne s'agit pas de plaider pour une société angélique dans laquelle toute marque d'agressivité serait absente. Mais plutôt d'apprendre à repérer comment les procédés à l'oeuvre dans la vie quotidienne désignent implicitement l'ennemi (l'Irak n'est même pas nommé) et transforme brusquement un pays ou une région du monde en région négativement connotée, au nom d'**enjeux politiques et économiques**.

Remarques pour l'enseignant

Ce document s'appuie sur un contexte de politique internationale récent et conflictuel, la Guerre du Golfe entre l'Irak et le Koweït où les forces militaires de nombreux pays ont été impliquées. La dimension géopolitique est fortement présente, avec les allusions à la présence américaine (le général Schwarzkopf à la tête des troupes américaines à la tête de l'opération "tempête du désert"), au passé expansionniste de l'Allemagne (le Maréchal Hindenburg aux côtés de Luddendorf, chef des armées allemandes pendant la Première Guerre; le Maréchal Rundstedt et le Maréchal Rommel commandant les forces armées nazies pendant la Seconde Guerre; le Chancelier Kohl téléphonant au Général américain Schwarzkopf).

Ce document joue sur le sentiment de fierté nationale de deux pays pour un savoir-faire reposant sur leur capacité d'agression militaire.

Exercice

Etape 1

Relevez les dates de ce document.

- Quels sont les pays impliqués dans ce document?
- Dans quel pays sont-ils apparus?
- Quelle est la nature de ce document?

Etape 2

Dans l'actualité médiatique de votre pays, quels sont les pays étrangers qui sont marqués négativement ? Par quels procédés s'exprime la supériorité de votre pays dans ce contexte ?

Comment percevez-vous les représentants de ces pays qui habitent dans votre région ? Quel est le milieu (média, famille, école, amis, travail) qui a contribué à construire votre opinion ?

Pouvez-vous retrouver un élément, dans votre vécu, où vous avez eu à exprimer une position ce sujet ?

Matériel pédagogique:

Copies du dessin humoristique mentionné (Annexe C)

FICHE N° 9 : LA SYMBOLIQUE DE LA FRONTIERE

Objectif

- apprendre à repérer les marques symboliques de la frontière dans les pratiques quotidiennes

Relation avec le texte de présentation générale

La frontière est ici définie comme cette ligne qui fait foi et qui institue une différence radicale entre deux espaces et au delà de laquelle l'autre se trouve désigné. L'objectif de cette fiche est de donner à penser la frontière, non pas comme un objet 'naturel' qui s'impose dans l'évidence, mais au contraire, comme une construction culturelle qui contient une part d'arbitraire que les différents modes de socialisation tendent à faire oublier.

Remarques pour l'enseignant

On part des observations des élèves sur la notion de frontière, telle qu'elle est vécue dans leur quotidien, puis on élargit progressivement la réflexion sur les frontières qui signalent des espaces géographiquement et culturellement plus lointains.

L'espace de la ville où nous habitons, tel qu'il est perçu dans nos pratiques quotidiennes, s'organise en lieux privilégiés, sillonné de parcours familiers, chargé de souvenirs. Mais, inversement cette familiarité signifie également que des espaces, pourtant immédiatement accessibles, sont insignifiants et ignorés. La proximité géographique ne signifie pas la connaissance, tout au plus permet-elle de mettre en relation des repères et des bornes qui construisent cet espace en territoire.

En voyage, la découverte d'un espace inconnu est génératrice d'angoisse : des frontières visibles sont à franchir qui dramatisent la différence. D'autres, invisibles, doivent être transgressées. L'industrie touristique repose pour une part sur cette relation inquiète à la différence et propose une relation standardisée à l'exotisme. En posant par hypothèse que cette relation conformiste tend à conforter un rapport immature à l'altérité, on propose ici d'interroger les pratiques touristiques spontanées, en particulier celles induites par le guide de voyage.

Exercices

Etape 1

On part des observations des élèves à propos de leur environnement urbain quotidien. Pour permettre une réflexion commune, choisir un repère qui est partagé par tous : école, centre ville, lieu de loisir; il s'agit d'en définir les limites. On peut proposer de réaliser un dessin (qui ne doit pas viser la précision géographique). L'exercice doit être le point de départ d'un débat, et doit aboutir à des négociations sur les critères

permettant de définir les bornes de cet espace : par exemple, quels sont les quartiers, les rues qui signifient que l'espace de référence n'existe plus?

Faire distinguer plusieurs types de frontières pour un même espace: frontières imposées par l'urbanisme (rues larges/étroites, ponts, pentes dues au terrain, etc.), par l'administration postale, municipale, scolaire, par les transports, etc.; frontières construites à partir de pratiques personnelles (elles ne sont donc pas perçues par les autres membres du groupe): parcours construits sur la base de relations d'amitié et de jeu, de relations marchandes (courses à faire), d'habitudes familiales, etc.

Inviter à nommer des espaces où l'on ne va jamais, mais qui sont pourtant dans le périmètre de l'espace familial. Pour quelles raisons ne sont-ils pas fréquentés ? Essayer d'établir une typologie de la frontière sur la base de ces expériences quotidiennes, indépendante d'un lieu précis, qui soit acceptable pour l'ensemble du groupe.

Etape 2

Récolter plusieurs récits concernant le franchissement administratif de frontières nationales au cours d'un voyage à l'étranger qui font état de micro-événements et de petits incidents. Les recueillir, soit parmi les élèves de la classe, soit auprès de personnes ayant eu une expérience de séjour à l'étranger. Inviter les élèves à classer ces témoignages en fonction de l'idée de frontière.

A partir d'un atlas, inviter les élèves à relever des exemples de frontières nationales

- dont le franchissement ne suppose pas un contrôle douanier pour les élèves
- dont le franchissement suppose un contrôle douanier pour d'autres nationalités qu'eux-mêmes ou pour certains d'entre eux
- dont le franchissement impose plus de formalités et de tracasseries pour les ressortissants habitant d'un côté que pour ceux habitant de l'autre
- récemment créées, inchangées depuis plusieurs siècles, déplacées.

Etape 3

Prendre plusieurs guides de voyages, s'adressant à des publics différenciés (jeunes, familles, tourisme de groupes, etc.) concernant à la fois des pays limitrophes et des pays qui apparaissent culturellement lointains. Si possible, trouver plusieurs guides concernant la description du même pays mais s'adressant à des touristes de nationalités différentes. Comparer les conseils qui sont donnés avant le départ concernant les précautions à prendre et les formalités administratives à faire. Etablir une typologie des frontières selon les pays à visiter, les styles de voyages, les nationalités des touristes.

Etalonner les propositions faites par les guides en fonction d'une distance culturelle plus ou moins grande.

Matériel pédagogique

[à fournir par l'enseignant pour le milieu qui le concerne]

FICHE N° 10 : EXPLIQUER LA DIFFERENCE CULTURELLE

Objectif

- savoir évaluer la fiabilité d'une explication concernant les pratiques d'un groupe national

Relation avec le texte de présentation générale

Les discours ordinaires sur l'autre mêlent des niveaux d'analyse différents, ce qui met en cause leur fiabilité. Ils se présentent cependant sous forme d'assertions qu'il est parfois difficile de réfuter, les contre-arguments devant être eux-mêmes de meilleure qualité que ceux auxquels ils répondent. De quels repères méthodologiques peut-on se doter pour produire un discours sur la différence culturelle qui ne soit pas simplement un discours de bonne volonté?

Remarques pour l'enseignant

Le texte ci-dessous est le fac simile d'un fascicule intitulé "*112 gripes about the French*"¹, distribué en 1944 aux soldats américains en prévision du débarquement en France. Il a été reproduit à l'occasion du cinquantenaire du débarquement allié. Il repose donc sur une situation historiquement située (la période de la Seconde Guerre mondiale), sur les relations entre alliés (Américains, Anglais, Français), et se donne comme médiateur, préparant la rencontre entre les Américains débarquant en France et les Français devant accueillir les libérateurs après les années d'occupation allemande.

Il est, dans son intention, exemplaire pour notre sujet puisqu'il anticipe sur des malentendus prévisibles, explique les différences culturelles, a une intention didactique explicite. Ce document, techniquement novateur pour son époque, illustre combien les situations de conflits internationaux peuvent entraîner la généralisation d'innovations, en particulier et paradoxalement dans le domaine de la communication interculturelle.

Portant sur les relations entre un pays non-européen et un pays qui n'est pas celui des élèves, il peut apparaître comme étant sans intérêt. Il importe que cette situation soit perçue comme une étude de cas, d'autant plus facile que l'appartenance identitaire des élèves n'est pas immédiatement concernée, s'ils ne sont ni français, ni américains, ni anglais.

¹ "*112 défauts que l'on peut trouver aux Français*"

Exercice

Etape 1

Faire identifier la situation de production du document:

- lieu de production (Etats-Unis),
- destinataire (opinion publique américaine),
- contexte historique (l'année 1945),
- les solidarités exprimées (les alliés),
- l'intention didactique (questions/réponses).

Matériel pédagogique :

Copies des informations pour les soldats américains mentionnées ci-dessus (Annexe D).

FICHE N° 11 : L'EXPERIENCE D'UNE LANGUE ETRANGERE
(Réflexion sur la faculté de la langue de créer et surmonter distance et différence)

Objectifs

- faire prendre conscience aux étudiants de l'importance d'apprendre une langue étrangère
- donner aux étudiants un moyen de réfléchir sur leurs réactions immédiates par rapport à un environnement linguistique étranger
- aider les étudiants à mieux comprendre ce qu'éprouvent les locuteurs de langues étrangères visitant leur pays
- encourager les étudiants à utiliser au maximum une langue étrangère

Relation avec le texte de présentation générale

Référez-vous à la discussion des rencontres internationales ou interethniques et du pouvoir de l'apprentissage **affectif**. Il est également intéressant de prendre en compte la discussion de la **dimension linguistique** de la rencontre avec l'autre, même si la présente fiche met plus l'accent sur le pouvoir d'une relation affective avec un environnement étranger et sur la façon dont la communication peut aider à venir à bout de l'**exotisme** et du **choc culturel**.

Remarques pour l'enseignant

La présente fiche est particulièrement utile pour les enseignants de langues étrangères, mais elle peut être utilisée par tout enseignant devant accompagner des jeunes dans un environnement linguistique étranger ou organisant une visite de jeunes d'un autre pays. Elle repose sur des citations d'entretiens avec des étudiants anglais âgés de 10 à 14 ans qui parlent de leur expérience de séjours dans un pays étranger et notamment de l'impression que cela faisait d'être entouré par une langue étrangère et de ne plus simplement l'apprendre comme une matière scolaire. Pour ceux qui doivent eux-mêmes faire un séjour dans un pays étranger, cette fiche est peut-être à utiliser de préférence *pendant ou peu après* le séjour. Pour ceux qui doivent recevoir une visite d'un autre pays, elle pourrait être adaptée pour être utilisée avant cette visite. Pour le premier groupe, le but est de donner aux étudiants la possibilité de réagir sur le plan affectif ou émotionnel à l'expérience ; ils peuvent ensuite être invités à utiliser les connaissances qu'ils ont, ou même à commencer sans connaissances particulières, pour surmonter le sentiment "d'être un étranger". Dans le cas du second groupe, le but est de les sensibiliser avant la visite et de les aider à imaginer des manières d'aider leurs visiteurs.

Exercice

Les étudiants qui n'ont pas été en contact avec des peuples étrangers ou qui, s'ils vivent dans une société multiethnique, font partie du groupe majoritaire, n'ont jamais ressenti

ce que c'est que d'être un "étranger". La première étape consiste à évoquer ce sentiment et à y réfléchir.

Etape 1

1. Demandez aux étudiants d'écrire individuellement, sur un papier, sans leur nom, quelques mots ou phrases décrivant l'impression que cela fait d'être entouré par une langue qu'on ne connaît pas ou qu'on connaît très peu. Dites-leur que ces papiers resteront anonymes. Placez tous les papiers dans une pile, puis mélangez-les et demandez alors aux étudiants de les lire à voix haute ou de les écrire sur un tableau.

Etape 2

Expliquez que les citations suivantes sont tirées d'entretiens avec de jeunes anglais et demandez-leur de dire ce qu'ils ont tous en commun, en espérant qu'ils se concentreront sur le problème de la langue :

- Quelles ont été vos impressions lorsque vous êtes allé en France ?
- J'ai vraiment ressenti que j'étais un visiteur dans ce pays ; les gens semblaient me regarder quand je parlais anglais. Je sentais vraiment que je n'habitais pas ici. Cela m'a fait drôle la première fois que j'y suis allé, mais au bout d'un moment il n'y a plus eu de problème.

Quand je suis allé à l'étranger, j'étais au milieu d'Anglais. C'est seulement lorsque vous allez seul dans les rues et que tout le monde parle une langue étrangère que vous avez l'impression d'être exclu.

Etape 3

Interrogez les étudiants sur leur expérience de l'apprentissage d'une langue étrangère, par exemple sur leurs souvenirs de leur première leçon de langue, quand ils ont rencontré pour la première fois une personne parlant une langue étrangère dans leur pays, s'ils ressentent une différence entre le fait de parler la langue étrangère en classe et dans le monde extérieur, etc. Utilisez les citations suivantes pour stimuler la discussion si nécessaire :

- Quelle impression est-ce que cela fait d'entendre parler une langue étrangère ?
- Je ne sais pas de quoi ils parlent. Vous avez l'impression d'être exclu parce que vous ne savez pas de quoi ils parlent. Vous arrivez à saisir certaines choses, mais la plupart du temps vous ne savez pas de quoi ils parlent. ... Vous avez vraiment l'impression qu'ils ne vous parlent pas du tout, lorsqu'ils essaient de vous parler dans une langue étrangère. Vous avez l'impression qu'ils ne vous parlent pas parce que vous ne savez pas de quoi ils parlent. C'est difficile à expliquer.

Quelle a été votre impression lorsque vous les avez entendus parler français ?
J'ai ri. J'aime leur façon de parler parce qu'ils sont expressifs, j'ai ri parce que c'était la première fois que je les entendais et je ne savais pas que les Français parlaient comme cela et qu'ils utilisaient leurs mains et tout.

Etape 4

L'étape suivante consiste à inciter les étudiants qui ont peur d'utiliser leur langue étrangère à "se lancer", c'est-à-dire à ne pas se préoccuper des réactions des autres, qu'il s'agisse de leurs amis ou de personnes qu'ils ne connaissent pas. Etudiez les citations suivantes et opposez la crainte de choquer et de faire des fautes dans les deux premières citations, où les étudiants parlent d'une langue qu'ils ont apprise à l'école, à la troisième, où l'étudiant parle d'une langue qu'il n'avait jamais entendue auparavant et à la quatrième, dans laquelle l'étudiant exprime une réelle satisfaction d'avoir fait un effort malgré le rire nerveux de ses amis :

Lorsque nous étions en France, quand je voulais aller chercher une glace parce qu'il faisait trop chaud, il fallait toujours que ce soit mon père qui aille la chercher parce que j'avais trop peur de ne pas dire les mots qu'il fallait et de choquer quelqu'un, etc. ... Parfois c'était agréable de les entendre dire les mots que je connaissais, mais quand ils ne disaient pas les mots que je connaissais, je n'aimais pas cela.

Quelle a été votre impression la première fois que vous avez parlé français en France? Cela faisait un peu bizarre parce que je ne les connaissais pas. J'avais l'impression qu'ils savaient que je ne savais pas parler français correctement, mais au bout de quelque temps je m'y suis habitué et c'est allé très bien.

Parfois, je me sentais étranger lorsque j'étais en Italie. La première fois que je suis allé à l'hôtel, ils essayaient de communiquer avec nous, mais je ne savais pas que leur dire et je sentais que je n'étais vraiment pas aimable parce que je ne parvenais pas à communiquer avec eux ... J'étais curieux de voir à quoi ressemblent les gens, comment ils parlent et vous essayez juste de saisir au vol des mots qu'ils disent et de répondre un peu quelque chose ... c'est bien de pouvoir parler aux gens et la dernière semaine que nous avons passée là-bas, nous avons commencé à communiquer avec eux et c'était une sensation agréable de parler à quelqu'un en dehors de notre famille.

Dans un pays étranger, vous vous sentez un peu bête. Vous êtes simplement un peu nerveux, mais une fois que vous avez pris confiance en vous-même, vous pouvez y arriver. Si vous savez parler français, vous ne devez pas avoir peur de le parler parce que c'est quelque chose que vous savez faire. Les autres gens rient quand vous le parlez, mais vous pouvez être heureux de l'avoir parlé alors qu'ils ne l'ont pas fait. ... au moins, vous, vous avez essayé, et pas eux.

Etape 5

Revenez aux mots et aux phrases de l'*Etape 1* et demandez aux étudiants de les commenter, de chercher comment les gens devraient réagir au sentiment d'être perdu, impuissant ou exclu, et comment ils peuvent aider des étrangers à se sentir plus détendus dans leur environnement.

Matériel pédagogique

Citations à copier et à utiliser dans l'exercice :

- 1 J'ai vraiment ressenti que j'étais un visiteur dans ce pays ; les gens semblaient me regarder quand je parlais anglais. Je sentais vraiment que je n'habitais pas ici. Cela m'a fait drôle la première fois que j'y suis allé, mais au bout d'un moment il n'y a plus eu de problème.
- 2 Quand je suis allé à l'étranger, j'étais au milieu d'Anglais. C'est seulement lorsque vous allez seul dans les rues et que tout le monde parle une langue étrangère que vous avez l'impression d'être exclu.
- 3 - Quelle impression est-ce que cela fait d'entendre parler une langue étrangère ?
- Je ne sais pas de quoi ils parlent. Vous avez l'impression d'être exclu parce que vous ne savez pas de quoi ils parlent. Vous arrivez à saisir certaines choses, mais la plupart du temps vous ne savez pas de quoi ils parlent. ... Vous avez vraiment l'impression qu'ils ne vous parlent pas du tout, lorsqu'ils essaient de vous parler dans une langue étrangère. Vous avez l'impression qu'ils ne vous parlent pas parce que vous ne savez pas de quoi ils parlent. C'est difficile à expliquer.
- 4 Quelle a été votre impression lorsque vous les avez entendus parler français ? J'ai ri. J'aime leur façon de parler parce qu'ils sont expressifs, j'ai ri parce que c'était la première fois que je les entendais et je ne savais pas que les Français parlaient comme cela et qu'ils utilisaient leurs mains et tout.
- 5 Lorsque nous étions en France, quand je voulais aller chercher une glace parce qu'il faisait trop chaud, il fallait toujours que ce soit mon père qui aille la chercher parce que j'avais trop peur de ne pas dire les mots qu'il fallait et de choquer quelqu'un, etc. ... Parfois c'était agréable de les entendre dire les mots que je connaissais, mais quand ils ne disaient pas les mots que je connaissais, je n'aimais pas cela.
- 6 Quelle a été votre impression la première fois que vous avez parlé français en France?
Cela faisait un peu bizarre parce que je ne les connaissais pas. J'avais l'impression qu'ils savaient que je ne savais pas parler français correctement, mais au bout de quelque temps je m'y suis habitué et c'est allé très bien.

- 7 Parfois, je me sentais étranger lorsque j'étais en Italie. La première fois que je suis allé à l'hôtel, ils essayaient de communiquer avec nous, mais je ne savais pas que leur dire et je sentais que je n'étais vraiment pas aimable parce que je ne parvenais pas à communiquer avec eux ... J'étais curieux de voir à quoi ressemblent les gens, comment ils parlent et vous essayez juste de saisir au vol des mots qu'ils disent et de répondre un peu quelque chose ... c'est bien de pouvoir parler aux gens et la dernière semaine que nous avons passée là-bas, nous avons commencé à communiquer avec eux et c'était une sensation agréable de parler à quelqu'un en dehors de notre famille.
- 8 Dans un pays étranger, vous vous sentez un peu bête. Vous êtes simplement un peu nerveux, mais une fois que vous avez pris confiance en vous-même, vous pouvez y arriver. Si vous savez parler français, vous ne devez pas avoir peur de le parler parce que c'est quelque chose que vous savez faire. Les autres gens rient quand vous le parlez, mais vous pouvez être heureux de l'avoir parlé alors qu'ils ne l'ont pas fait. ... au moins, vous, vous avez essayé, et pas eux.

ANNEXE A

When in Britain

INTERMEDIATE



Rob Nolasco & Péter Medgyes

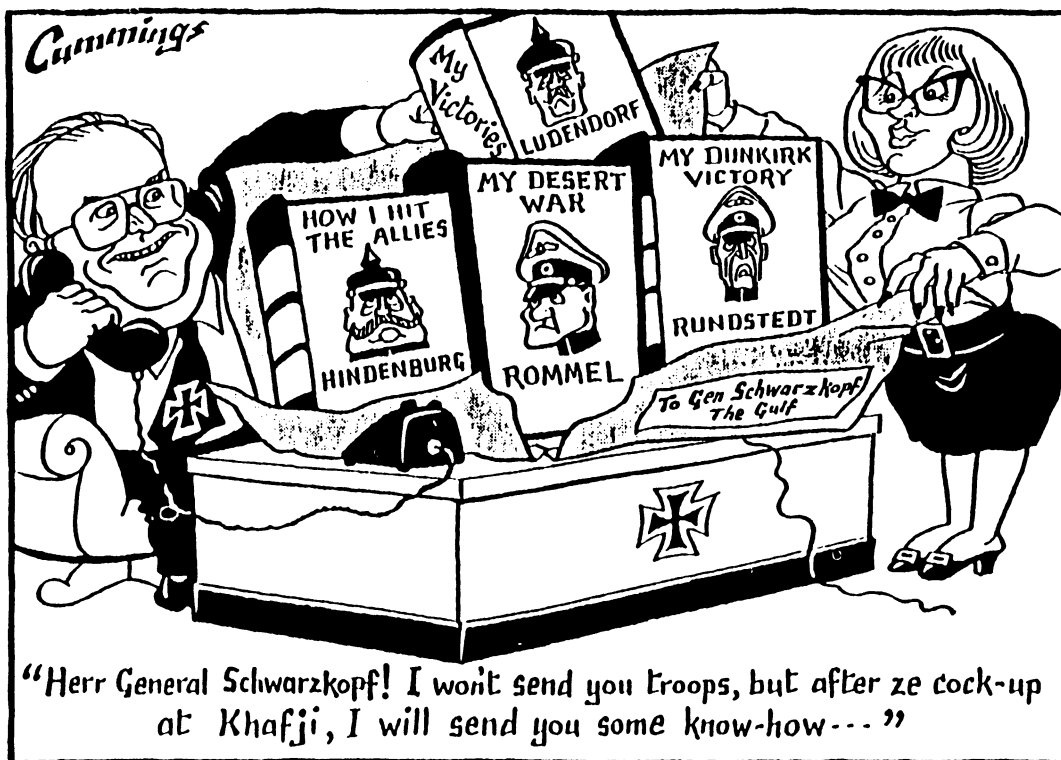
OXFORD

R. Nolasco and P. Medgyes, *When in Britain: Intermediate*, Oxford University Press, 1990. Avec la permission de Oxford University Press

ANNEXE C

Michael Cummings

Sunday Express, 3.2.1991



[Bücher:] Hindenburg - *Wie ich die Alliierten schlug*; Ludendorff - *Meine Siege*; Rommel - *Mein Wüstenkrieg*; Rundstedt - *Mein Sieg in Dünkirchen*; [Adreßaufkleber:] An General Schwarzkopf Am Golf

ANNEXE D

A. CHARACTERISTICS

22 *"The French are too damned independent."*

The French are independent. They are proud. They are individualists. So are we. That's one reason there is friction between us.

23 *"The French are out for what they can get. They always play the winner."*

They didn't in 1939, when it looked to all the world as though the Germans were sure winners. The French and British could have let the Germans rape Poland without a protest. The French and British declared war on Germany.

Most of the French didn't play the winner in 1940 either, when it looked even more that Germany was unbeatable. While some of their leaders in the Vichy government played ball with the Germans, the vast majority of the people refused to; they resisted in whatever way they could.

24 *"The French are mercenary. They'll do anything for a couple of hundred francs."*

Where do you draw the line between a "smart businessman" and a "mercenary Frenchman?"

Landing in France - 112 gripes about the French
© Editions Hermé/Alfas 1994

The French think that the American soldier who sells cigarettes, soap or candy on the black market at fantastic prices is mercenary. Some Americans will "do anything for a couple of hundred francs".

25 *"The French are gyping us."*

Some Frenchmen have certainly gyped some Americans. We remember the times we were gyped. We forget the number of times we were not. How many times were you treated fairly, honestly?

Were you neve. "gyped" back home — in towns near army camps? (See question § 85).

26 *"The French are cynical."*

The French are disillusioned. They are bitter. They have a right to be. They have gone through six of the most disastrous years of history. They have experienced defeat, hunger, persecution, invasion, occupation, despair. They have been humiliated before the eyes of the world.

The cynical comments which many of us have heard in France are a reflection of the profound shock and confusion the French have suffered for the past six years.

Cynical talk, by the way, is often considered "smart" and "sophisticated" — in the United States no less than in France. We Americans love to give the "low down"; we love to tell "the inside story". So do the French.

But the French are not cynical about certain things, about ideas like "Liberty, Equality, Fraternity". They mean it. They have always fought for it.

27 "The French are not up-to-date. They're not modern. They're living in the past."

Change comes slowly in France. On the whole, the French are conservative. If the average Frenchman has a secure living, he is satisfied. His dream is not to become a millionaire, but to retire on a "little" fortune so that he can have a "little" home and a "little" garden and read his paper.

The French are certainly not highly industrialized as we are. Compared to some other nations, however, they are considered very up-to-date. It depends on what standard you use. The French are as far advanced as any nation in the world today in some fields : art, literature, music, design, silk manufacture, textiles, etc.

The World Almanac for 1915 concludes that as far as social legislation is concerned, "France is in the vanguard". The French were certainly up-to-date in establishing old age pensions, compulsory insurance against illness, disability and death, maternity insurance, and so on. It was France that introduced the forty-hour work week.

28 "The French won't accept new ideas. They're not inventive."

Here are some of the inventions and discoveries which have come from France :

Aluminium (discovered simultaneously in U. S. and France)
Braille system of reading for the blind
Breech loading shotgun
Cellophane
Commercial gas engine
Electric steel
Electric storage battery
Flying balloon
Gyroscope
Iron galvanizing process
Laminated glass⁴
Machine for making paper
Metallic cartridge
Pasteurization
Phosphorus match
Photography
Rayon
Rayon nitrocellulose
Screw propeller
Sewing machine
Smokeless powder
Steam automobile
Steam pressure gauge
Stethoscope
Synthesis of camphor
Television 1000 line screen

Sales agents for publications of the Council of Europe
Agents de vente des publications du Conseil de l'Europe

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne
Rue de l'Orme 1
B-1040 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 231 04 35
Fax: (32) 2 735 08 60
E-mail: mail@libeurop.be
<http://www.libeurop.be>

Jean de Lannoy
202, avenue du Roi
B-1190 BRUXELLES
Tel.: (32) 2 538 4308
Fax: (32) 2 538 0841
E-mail: jean.de.lannoy@euroinet.be
<http://www.jean-de-lannoy.be>

CANADA

Renouf Publishing Company Limited
1-5369 Canotek Road
OTTAWA, Ontario, K1J 9J3, Canada
Tel.: (1) 613 745 2665
Fax: (1) 613 745 7660
E-mail: order.dept@renoufbooks.com
<http://www.renoufbooks.com>

CZECH REP./RÉP. TCHÈQUE

Suweco Cz Dovož Tisku Praha
Ceskomoravska 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@suweco.cz

DENMARK/DANEMARK

GAD Direct
Fiolstæde 31-33
DK-1171 KOBENHAVN K
Tel.: (45) 33 13 72 33
Fax: (45) 33 12 54 94
E-mail: info@gaddirect.dk

FINLAND/FINLANDE

Akateeminen Kirjakauppa
Keskuskatu 1, PO Box 218
FIN-00381 HELSINKI
Tel.: (358) 9 121 41
Fax: (358) 9 121 4450
E-mail: akatilaus@stockmann.fi
<http://www.akatilaus.akateeminen.com>

GERMANY/ALLEMAGNE

AUSTRIA/AUTRICHE
UNO Verlag
August Bebel Allee 6
D-53175 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
<http://www.uno-verlag.de>

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
Mavrokordatou 9
GR-ATHINAI 106 78
Tel.: (30) 1 38 29 283
Fax: (30) 1 38 33 967
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

Euro Info Service
Hungexpo Europa Kozpont ter 1
H-1101 BUDAPEST
Tel.: (361) 264 8270
Fax: (361) 264 8271
E-mail: euroinfo@euroinfo.hu
<http://www.euroinfo.hu>

ITALY/ITALIE

Libreria Commissionaria Sansoni
Via Duca di Calabria 1/1, CP 552
I-50125 FIRENZE
Tel.: (39) 556 4831
Fax: (39) 556 41257
E-mail: licosa@licosa.com
<http://www.licosa.com>

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale
Publicaties b.v.
M.A. de Ruyterstraat 20 A
NL-7482 BZ HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: books@delindeboom.com
<http://www.delindeboom.com>

NORWAY/NORVÈGE

Akademika A/S Universitetsbokhandel
PO Box 84, Blindern
N-0314 OSLO
Tel.: (47) 22 85 30 30
Fax: (47) 23 12 24 20

POLAND/POLOGNE

Główna Księgarnia Naukowa
im. B. Prusa
Krakowskie Przedmiescie 7
PL-00-068 WARSZAWA
Tel.: (48) 29 22 66
Fax: (48) 22 26 64 49
E-mail: inter@internews.com.pl
<http://www.internews.com.pl>

PORTUGAL

Livraria Portugal
Rua do Carmo, 70
P-1200 LISBOA
Tel.: (351) 13 47 49 82
Fax: (351) 13 47 02 64
E-mail: liv.portugal@mail.telepac.pt

SPAIN/ESPAGNE

Mundi-Prensa Libros SA
Castelló 37
E-28001 MADRID
Tel.: (34) 914 36 37 00
Fax: (34) 915 75 39 98
E-mail: libreria@mundiprensa.es
<http://www.mundiprensa.com>

SWITZERLAND/SUISSE

Adeco – Van Diermen
Chemin du Lacuez 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: info@adeco.org

**UNITED KINGDOM/
ROYAUME-UNI**

TSO (formerly HMSO)
51 Nine Elms Lane
GB-LONDON SW8 5DR
Tel.: (44) 207 873 8372
Fax: (44) 207 873 8200
E-mail: customer.services@theso.co.uk
<http://www.the-stationery-office.co.uk>
<http://www.itsofficial.net>

**UNITED STATES and CANADA/
ÉTATS-UNIS et CANADA**

Manhattan Publishing Company
468 Albany Post Road, PO Box 850
CROTON-ON-HUDSON,
NY 10520, USA
Tel.: (1) 914 271 5194
Fax: (1) 914 271 5856
E-mail: Info@manhattanpublishing.com
<http://www.manhattanpublishing.com>

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124 rue H. Barbusse
93308 Aubervilliers Cedex
Tel.: 00 33 (0)1 40 15 70 00
Fax: 00 33 (0)1 40 15 68 00
E-mail:
commande@ladocumentationfrancaise.fr
<http://www.ladocumentationfrancaise.fr>

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)

Palais de l'Europe
F-67075 Strasbourg Cedex
Fax: 00 33 (0)3 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

Council of Europe Publishing/Éditions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: 00 33 (0)3 88 41 25 81 – Fax: 00 33 (0)3 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: <http://book.coe.int>