

**POLITIQUE DE FORMATION DES PROFESSEURS
DE LANGUES EN FAVEUR DE LA DIVERSITE
LINGUISTIQUE ET DE LA COMMUNICATION
INTERCULTURELLE**

*Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe
De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*

Etude de référence

Gerard M. WILLEMS
Université d'éducation professionnelle d'Arnhem et de Nijmegen

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

SOMMAIRE

Préface	5
1. Objectifs de l'étude.....	7
2. Politique linguistique	7
2.1 Contexte politique	7
2.2 Contexte culturel.....	8
2.3 Contexte planétaire	9
2.4 Conclusion et indications pour l'enseignement des langues	9
3. L'importance du contexte dans la communication	10
4. Vers une formation interculturelle des professeurs de langues	13
4.1 Culture	14
4.2 La culture dans la formation des professeurs de langues	16
5. Suggestions en cas d'impossibilité de séjour à l'étranger.....	16
6. La composante interculturelle en tant qu'élément du programme de formation des enseignants	18
7. Conclusion	20
Références	21

Préface

Ce texte qui est publié dans une série, coordonnée par la *Division des politiques linguistiques*, présente à l'évidence sa pertinence propre, puisqu'il aborde certains aspects déterminants de l'organisation des enseignements de langues, de leurs fondements sociolinguistiques, des idéologies linguistiques à l'œuvre sur ces problèmes relatifs aux langues en Europe. Il entre cependant dans un projet plus large, en tant qu'il constitue un élément d'un ensemble éditorial centré sur le *Guide pour les politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue*.

Ce *Guide* est document descriptif et programmatique tout à la fois, qui a pour objet de mettre en évidence la complexité des questions d'enseignement des langues, souvent abordées de manière simpliste. Il se propose de décrire les démarches et les outils conceptuels permettant d'analyser les contextes éducatifs en ce qui concerne les langues et d'organiser ces formations en fonction des principes du Conseil de l'Europe.

Ce document doit être présenté en plusieurs versions. Mais la version intégrale elle-même aborde, dans un cadre limité, nombre de questions complexes : il a semblé utile de l'illustrer par des études de cas, des synthèses ou des études sectorielles, qui traitent, de manière plus monographique, de questions à peine esquissées dans ce texte. Ces *Etudes de référence*, originales, remettent le *Guide* en perspective, pour en rendre perceptibles les ancrages théoriques, les sources d'information, les domaines de recherche ou les thématiques qui le nourrissent.

La *Division des langues vivantes* devenue *Division des politiques linguistiques* manifeste par cet ensemble de documents cette nouvelle phase de son action. Celle-ci s'inscrit dans le droit fil des précédentes : la *Division* a diffusé, à travers les *Niveaux seuils* des années 70, une méthodologie d'enseignement des langues davantage tournée vers la communication et la mobilité intra européenne. Elle a ensuite élaboré, sur fond de culture éducative partagée, *Le Cadre européen commun de référence pour les langues* (version définitive, 2001), document visant non plus à définir la forme des contenus d'enseignement pour les langues, mais la forme même des programmes d'enseignement de celles-ci. Proposant des niveaux de références explicites pour identifier des degrés de compétence en langue, le *Cadre* autorise une gestion diversifiée des formations, de nature à créer des espaces pour davantage de langues à l'École et dans la formation tout au long de la vie. Cette orientation vers une reconnaissance de la valeur intrinsèque du plurilinguisme a conduit parallèlement à la mise au point d'un instrument permettant à chacun de prendre conscience de son répertoire de langues et de le décrire : le *Portfolio européen des langues*, dont les versions élaborées par les Etats membres se multiplient et qui a été au centre de *l'Année européenne des langues* (2001).

Identifié dans de nombreuses *Recommandations* du Conseil de l'Europe comme principe et comme finalité des politiques linguistiques éducatives, le plurilinguisme doit être valorisé au niveau de l'individu et pris en charge collectivement par les

Institutions éducatives. Articulant le didactique et l'éducatif au politique, le *Guide* et les *Etudes de référence* qui le déclinent ont pour fonction d'explicitier ce principe politique et d'en décrire les formes concrètes de mise en place.

Dans cette étude Gerard Willems traite de l'une des conséquences du changement d'objectifs de l'enseignement des langues qui eux aussi résultent d'un changement social et politique. Pour que l'apprentissage de langues mène les apprenants à comprendre d'autres cultures que la leur, ce qu'il doit sûrement faire dans le contexte européen et au-delà, les enseignants auront besoin d'une formation différente de celle qui les prépare à mettre l'accent sur les structures de la langue. Dans cette étude Willems explique pourquoi et comment l'enseignement de langues doit s'engager sur ce chemin et discute ensuite avec des exemples pratiques de ce qui doit être fait dans la formation des enseignants.

Cet aspect spécifique de la problématique des politiques linguistiques éducatives en Europe invite à réexaminer la perspective d'ensemble déployée dans le *Guide*. Il n'en reste pas moins que cette étude participe au projet fondateur de la *Division des Politiques linguistiques* : créer par la réflexion et l'échange d'expériences et d'expertises, les consensus nécessaires pour que les sociétés d'Europe, fortes de leurs différences et irriguées par des courants transculturels modelant des *nations mondialisées* ne s'enferment pas dans la recherche de la ou des langues "parfaites" à valoriser (aux dépens d'autres). Elles devraient plutôt reconnaître la pluralité des langues de l'Europe et le plurilinguisme, potentiel ou effectif, de tous ceux qui vivent dans cet espace comme condition de la créativité collective et du développement, composante de la citoyenneté démocratique à travers la tolérance linguistique et, donc, comme valeur fondatrice de leur action dans le domaine des langues et de leurs enseignements.

Jean-Claude Beacco et Michael Byram

« Parallèlement, m'intéressant aux langues et à leur acquisition, j'espère aussi que les gens aspireront à apprendre d'autres idiomes que le leur tant par plaisir que par soif de connaissances. Bien qu'il me soit possible de communiquer en anglais avec un Brésilien, je n'apprends à connaître le Brésil, ou du moins à le connaître en profondeur, que lorsque j'utilise le portugais . »
[Extrait d'une interview de Julian Amey, in Graddol & Meinhof (éds.), 1999]
(traduction non officielle)

1. Objectifs de l'étude

Cette étude a pour objet de présenter de manière organisée la façon dont la dimension interculturelle peut être intégrée au programme de formation des professeurs de langues. Elle est fondamentale pour ce à quoi nous préparons les apprenants. Comment éveiller leur intérêt pour des problèmes transculturels et doter les futurs maîtres de savoir-faire permettant de gérer ces problèmes dans un esprit positif. Bien sûr, si l'on veut que les professeurs soient capables d'incorporer ces idées à leur enseignement, il faut que leurs formateurs coopèrent à l'élaboration d'un programme commun comprenant une analyse de la communication orale et écrite et à la conception de matériels pédagogiques s'en inspirant. Les élèves-professeurs de langues, dans l'ensemble des idiomes proposés, se trouveront ainsi sensibilisés à ce qui les unit: aider leurs élèves à maîtriser la complexité de la communication interculturelle. L'expérience des élèves-professeurs dans le pays de leur langue cible devrait jouer un rôle majeur dans ce processus de sensibilisation. Une collaboration effective pendant leur formation les aidera d'une part, à bannir l'idée qu'ils sont en concurrence et, d'autre part, à prendre conscience d'une tâche partagée et responsable. Au cas où le séjour à l'étranger s'avérerait problématique pour des raisons géographiques ou économiques, il convient d'adopter une autre approche didactique, c'est ce qu'aborde la partie 5.

La nécessité de modifier la formation des maîtres procède des mutations du monde contemporain et des politiques linguistiques qui tentent de s'adapter à ces changements. En conséquence, nous considérerons le contexte et la politique puis la manière dont la formation des maîtres doit y répondre.

2. Politique linguistique

Toute politique linguistique prend racine dans un contexte, nous en envisagerons trois: les contextes politique, culturel et planétaire avant d'examiner leur importance respective.

2.1 Contexte politique

Il fut un temps où la Commission européenne estimait que le manque de maîtrise des Européens à l'égard des langues européennes autres que la leur constituait le talon d'Achille de l'unification de l'Europe. Il semble que, de manière quelque peu inquiétante, cette époque soit révolue. A présent, les débats concernent a priori surtout la résolution d'importants problèmes de communication au niveau

gouvernemental. L'objet fondamental de ces discussions est de déterminer s'il convient de choisir l'anglais seul ou l'anglais et le français, voire éventuellement d'y ajouter l'allemand, l'espagnol et l'italien à titre de « langues-passerelles ».

Après une longue période de latence, le débat a été récemment relancé par le projet d'élargissement de l'Union aux pays parlant les langues d'Europe centrale. Selon l'argument couramment avancé, la traduction orale ou écrite représentera alors un tel investissement en temps et en argent qu'il faudra chercher¹ d'autres solutions plus simples et moins onéreuses. Par ailleurs, les membres du Parlement européen (PE) reconnaissent que, malgré le coûteux équipement de traduction, il leur arrive fréquemment de ne pas comprendre ce que, formulé dans leur propre langue, ils entendent dans les écouteurs ; de passer à côté ou de mal interpréter certains points importants et ainsi de parfois même voter à mauvais escient. La solution consistant à obliger les locuteurs monolingues à employer une *lingua franca* qui leur est étrangère ne peut être retenue. En effet, réduit à l'état de monologue faute d'une maîtrise suffisante de cette langue par les orateurs, le débat démocratique en souffrirait. En outre, dans les différents états, les électeurs risqueraient ne plus pouvoir suivre ce que disent leurs représentants au PE et de se désintéresser du processus démocratique européen. Enfin, l'utilisation d'une langue véhiculaire comme l'anglais est susceptible de donner ce que l'on a appelé un « faux sentiment d'intelligibilité mutuelle » (Garcia & Otheguy, 1989) et, pour des raisons évidentes, il faudra de toute manière traduire les textes juridiques.

La diversité linguistique doit donc être une option en dépit des voix prétendant qu'elle ne peut systématiquement primer (van Els, 2000 ; Grin, 1997). A n'en pas douter le débat va se poursuivre vigoureusement quelque temps encore². En fin de compte, il reste néanmoins des raisons supplémentaires et fort convaincantes qui plaident en faveur de la diversité linguistique et du plurilinguisme tant en Europe que dans le monde ainsi qu'on le trouvera exposé ci-dessous.

2.2 Contexte culturel

Tandis que les discussions « utilitaristes » mentionnées ci-dessus sont, et ont été, menées à un niveau économique et administratif européen, un autre aspect de la maîtrise des langues vivantes étrangères (LVE) se voit progressivement accorder de l'importance. On a commencé à mettre en avant des arguments de nature plus éducative qu'utilitaire et à réclamer le développement de l'enseignement des LVE ainsi que l'amélioration de sa qualité, arguments déjà examinés en 1988, lors de la conférence de clôture du Projet N° 12 du Conseil de l'Europe « *L'apprentissage des langues en Europe : le défi de la diversité* ». Dans ce projet la maîtrise linguistique était étroitement liée à l'exploitation du riche potentiel de notre patrimoine culturel

¹ Les statisticiens ont calculé que la situation actuelle, soit 11 langues de travail et 110 combinaisons de traduction, se muerait en véritable Tour de Babel avec 20 langues officielles supplémentaires et 380 combinaisons de traduction.

² En ce qui concerne la politique linguistique de l'Europe, il convient d'accorder un regain d'attention à une proposition émise en 1991. Formulée dans l'*European Journal of Teacher Education*, le périodique de l'ATEE (Willems, 1991), elle correspond à la conviction que, dans un continent comme l'Europe, le plurilinguisme devrait être la règle plutôt que l'exception. Elle suggère que les locuteurs des langues romanes apprennent au moins une langue germanique, et vice versa, quant aux locuteurs d'autres langues, ils devraient en apprendre deux : une romane et une germanique.

européen tel qu'il apparaît dans nos nombreuses langues. Parallèlement, si la qualité de l'enseignement des LVE pouvait s'accroître et prendre en compte les exigences de la communication interculturelle, les possibilités d'une véritable unification de l'Europe s'avèreraient meilleures à l'avenir.

2.3 Contexte planétaire

Après quelques années, suite aux progrès en matière d'études culturelles anthropologiques, bio-culturelles et ethnographiques, le débat européen s'est élargi, abordant alors des questions planétaires telles que la diversité bio-culturelle mondiale et même la survie de l'espèce humaine (Kramersch, 1993; Buffet & Willems, 1996a, 1996b; Maffi, 1996; Young, 1996). Dans un contexte d'incertitude sur l'avenir à long terme de la communauté planétaire, certains ont avancé des arguments afin d'améliorer la qualité de la communication transculturelle. Il est à craindre que notre civilisation ne périssent si nous nous montrons incapables d'apprendre à communiquer plus efficacement. Young et autres cherchent une issue à cette situation qui s'aggrave en développant une « langue » commune. Selon Young

« Les sciences sociales ne comportent sans doute pas de sujet plus fondamental que l'étude de la communication interculturelle. La compréhension entre les membres de différentes cultures a toujours été importante, mais jamais autant qu'aujourd'hui. ... il s'agit de la survie de notre espèce. Si nous sommes manifestement plus impliqués que jamais dans la vie des autres, nous ne le sommes pas moins profondément dans un violent rejet réciproque. Alors que de plus en plus de gens appartenant à davantage de cultures communiquent et coopèrent au-delà de leurs différences, autant, semble-t-il s'entretuent et se mutilent au nom de quelque identité culturelle et religieuse. ... Le dilemme de l'ère planétaire est que ... nous sommes extrêmement divisés en termes de race, de culture et de croyance et que nous n'avons pas encore trouvé une langue dans laquelle nous pouvons mutuellement exprimer notre humanité (Young, 1996, p.2). (Traduction non officielle)

Young s'inquiète de la définition étroite actuellement appliquée à la compétence communicative. Elle semble imposer aux locuteurs non natifs apprenant une LVE de s'adapter à la culture d'accueil et de la critiquer à leurs risques et périls. La « langue » qu'il mentionne dans la citation ci-dessus n'est assurément pas un « idiome » de type *lingua franca* universelle, il veut en fait parler de nombreuses langues utilisées dans un esprit de coopération, de négociation de la signification, de connaissance planétaire de la diversité culturelle et de respect des différences. En ce sens, la maîtrise des langues, vecteurs de l'identité culturelle dans toute sa diversité, ouvre de nouvelles perspectives et pourrait bien ainsi contribuer à la paix mondiale. Par-là même, nous nous opposons à ceux qui, pessimistes à l'égard de la coopération européenne ou planétaire, soutiennent que les différences culturelles constituent l'ultime pierre d'achoppement sur la voie d'un monde meilleur.

2.4 Conclusion et indications pour l'enseignement des langues

Une conclusion ressort de ces propos : une excellente maîtrise des langues étrangères joue un rôle majeur dans le développement futur de notre communauté

planétaire. Le fait que d'une part, les agents humains sont capables de réflexion et de compréhension et que, d'autre part, nous sommes parvenus à suffisamment cerner la complexité de l'identité culturelle et de la communication transculturelle constituent les deux piliers sur lesquels doit reposer l'enseignement linguistique de qualité. Il faut donc que, l'ajoutant et l'intégrant aux « mécanismes » des langues étrangères (tels que vocabulaire, grammaire, prononciation et aspects fonctionnels), l'enseignement des LVE englobe le développement des dispositions de l'apprenant à s'ouvrir à la différence et à sa négociation.

Il convient en conséquence que les professeurs de langues, trop longtemps condamnés à un régime de misère sur le plan de leur formation, se voient offrir un domaine d'études passionnant en plus de leur programme curriculaire professionnel traditionnel. Ce champ d'études cible la communication *interculturelle*. Le mot « interculturel » est en lui-même normatif et porteur de valeurs par opposition au terme « transculturel » qui est neutre. L'interculturalité comporte des dimensions morales et éthiques car elle inclut le respect de la différence. Elle requiert une *connaissance* (des facteurs culturels), une *compréhension* (de ce qui constitue l'identité culturelle), des *dispositions* (à s'ouvrir aux différences culturelles) et des *savoir-faire* (pour négocier des « territoires communs » comme pour identifier les écarts et les combler).

L'étude de la communication interculturelle rassemble naturellement tous les professeurs de LVE et devrait à ce titre faire partie d'un programme européen (voire mondial) de formation pédagogique. C'est un domaine dans lequel tous les enseignants de langues étrangères (L2) trouvent un terrain commun. Chacun d'eux est confronté à cette même tâche : préparer les élèves à la dure réalité de la communication quotidienne au travers des frontières culturelles. Pour importante qu'elle soit, la correction lexicale ou grammaticale, risque de ne pas être le facteur décisif de la réussite communicationnelle. Il en va de même, aussi essentielle soit-elle, de la bonne maîtrise des fonctions langagières. Même une connaissance générale des bases de la culture d'une LVE ne présente guère plus de garanties de succès dans la mesure où elle peut entraîner ou accentuer des stéréotypes (Steele & Suozzo, 1994). *L'élément primordial qui décide de la réussite de la communication, c'est l'aptitude à créer un « terrain commun » dans une interaction tout en ayant conscience que l'entreprise est complexe et aléatoire.*

3. L'importance du contexte dans la communication

« Au mieux, les problèmes de communication dans les dialogues de présentation [des manuels de LVE traditionnels] ne concernent que la grammaire et le lexique. On estime beaucoup plus important d'aider l'apprenant à éviter l'*interférence linguistique* que de l'aider à identifier et à négocier l'*interférence de signification* (Dams et autres, 1998, p. 116). (*Traduction non officielle*)

L'objectif de toute communication par l'intermédiaire du langage est l'échange de messages. Ces messages peuvent constituer un rituel, fournir des renseignements, exprimer des émotions, établir ou entretenir des relations, décider ou convaincre un interlocuteur voire porter sur l'interaction elle-même. La coïncidence de la lecture

que les deux protagonistes (ou plus) font du contexte dans lequel ils communiquent est, dans tous les types énumérés ci-dessus, décisif pour la réussite de l'interaction. Il convient d'établir le contexte en premier lieu. Dell Hymes rappelle à ce propos que « la clé de la compréhension de la langue en situation commence non par la langue mais par le contexte » (Hymes, 1972). Si déjà des gens qui se connaissent, parlent la même langue maternelle et partagent une même culture ont besoin du langage pour restaurer leurs relations après une absence, des locuteurs d'idiomes différents qui se rencontrent pour la première fois en ont a fortiori plus besoin encore. Ils ressentent en général la nécessité de négocier un contexte avant de « passer aux choses sérieuses », quelles qu'elles soient. Ce processus de « négociation du contexte » comporte force problèmes, il requiert une compréhension de la nature de la culture, une volonté d'établir un contact véritable, et donc un contexte, ainsi que les compétences linguistiques et pragmatiques pour le faire.

Examinons un exemple réel dont l'auteur de la présente étude a été témoin.

Le dialogue ci-dessous s'est tenu dans un avion, entre Milan et Paris sur le vol ramenant chez eux un grand nombre de participants à un congrès international. Occupant une place côté couloir, l'auteur aperçoit deux personnes - qu'il se souvient avoir vues à la conférence - s'approcher des places devant lui. L'une d'elles, ainsi qu'il ressort de leur interaction, est un universitaire français d'un certain âge, l'autre un pédagogue néerlandais beaucoup plus jeune parlant couramment anglais. Ils se sont vus à la conférence mais ne se sont pas entretenus (renseignement fourni ultérieurement par le Néerlandais sur le vol Paris Amsterdam). Tous deux s'arrêtent et s'ensuit le dialogue ci-dessous:

A est le jeune Néerlandais, B l'universitaire français âgé.

A: Salut ! Euh, vous avez la place B ou celle près du hublot ?

B: Bonjour, euh ... Ah, ... il faut que ... euh ... euh ... celle près du hublot.

(Ils s'installent)

A: Ça c'est une coïncidence qu'on soit assis l'un à côté de l'autre !

B: Oui, euh ... une coïncidence.

A: Que pensez-vous de la conférence ?

B: Eh bien, euh ... plutôt bien.

A: Moi vous savez, j'ai été rudement surpris de l'efficacité de l'organisation. Je m'attendais à quelque chose d'un peu plus, euh ... comment dire... euh un peu plus ... non, chaotique c'est trop fort mais, euh ... disons euh...

B: Je, euh ... Je ne comprends pas ce que vous voulez dire ...

A: Eh bien, vous savez, il y a cette blague européenne qui raconte que l'Europe serait un véritable enfer si tous les cuisiniers étaient britanniques, tous les euh... fonctionnaires allemands et tous les policiers français...

B: Je n'aime pas ... ce genre de plaisanterie.

A: Bon, de toute manière elle se termine par ... tout y est organisé par les Italiens ...

B: Rien que des stéréotypes. Excusez-moi euh ...

A: J'ai discuté avec d'autres participants et certains m'ont dit que les Italiens sont très méticuleux quand ils organisent quelque chose. Est-ce que vous pensez que vous, les Français, vous partagez ça avec les Italiens, que vous avez à cœur de bien organiser les choses, vous ne laissez rien au hasard, vous voulez vous assurer que ... euh ?

B: C'est exact, oui, il vous faut ... euh ... de la chance quand vous organisez euh ... quelque chose d'important comme ce congrès. *Tant de choses peuvent*

A: Je ne comprends pas.

B: *Oh, excusez-moi*^{NdT} ...

A: ... non, non, pas le français, mais vous avez dit qu'il faut de la chance ...

B: Vous savez, euh ... mon anglais est ...

A: Non, je pense que vous n'avez pas bien compris, en anglais « leaving to chance », ça veut dire « ne pas prendre de risques » ...

B: Il faut m'excuser, je ne peux pas suivre ... (il cherche quelque chose dans son sac)

A: Bon, je vois que vous avez autre chose à faire ...

(Extrait de Willems, 1996, d'après des notes prises pendant la conversation)

De toute évidence, ici le Néerlandais n'observe pas suffisamment, aux yeux du Français, les règles culturelles reposant sur la tentative de création d'un contexte. Apparemment, il estime que le fait d'avoir assisté au même congrès offre assez de terrain commun entre son compagnon de voyage et lui pour partir de là. Manifestement, il ignore qu'en général les universitaires français d'un certain âge n'apprécient pas que leur sphère privée soit envahie si directement par de jeunes collègues et, qui plus est, dans une langue qui n'est pas la leur. Dans l'ensemble, le respect de l'âge et de l'ancienneté est naturel dans la culture française. Avec sa faible *distance de pouvoir*, la culture néerlandaise égalitaire est difficile à accepter pour un Français. Notre jeune pédagogue aurait pu entamer la conversation en demandant à son voisin s'il parlait anglais, puis poursuivre en s'assurant que la communication était pour le moins souhaitée ou être plus réceptif aux signaux négatifs émis par son interlocuteur. Le langage permettant de gérer ce type de conversation est notoirement peu aisé à maîtriser dans une langue étrangère (Pouw, 1990), force manœuvres stratégiques peuvent néanmoins résoudre ou prévenir un certain nombre de problèmes. La sensibilité mentionnée ci-dessus fait assurément défaut au jeune Néerlandais, même si sa maîtrise de l'anglais ne laisse guère à désirer. A son tour, le Français se serait certainement montré un peu moins déconcerté s'il avait été informé de la manière directe dont les Néerlandais engagent la conversation. Il est facile de deviner les suites d'une telle rencontre: plus tard, pendant le vol de Paris à Amsterdam, le Néerlandais a manifesté impatience et frustration envers « ces Français chauvins et inabordables » et nul doute que, si le Français avait quelques stéréotypes sur les Néerlandais, il a vu ses pires sentiments confirmés. Il va de soi que des contacts de cet ordre n'œuvrent en faveur ni de l'harmonie européenne ni du développement de la citoyenneté européenne ou

^{NdT} Les propos en italique sont en français dans le texte

mondiale. Comme on l'a déjà suggéré, c'est là précisément qu'une tâche fondamentale incombe aux professeurs de LVE.

Voici à présent un exemple d'interaction écrite qui correspond davantage encore aux concepts étayant cette étude. Lors d'une conférence tenue à Amsterdam, un spécialiste de linguistique appliquée dirige un atelier sur la communication transculturelle. Le soir, une collègue française lui téléphone et sollicite un entretien. Elle n'a pu participer à cet atelier mais a appris par l'une de ses collègues qu'il a traité de sujets lui tenant très à cœur. L'entretien se déroule en anglais, la Française a apparemment vécu longtemps aux Etats-Unis. A la fin de l'entretien, il semble que le linguiste « se débrouille » aussi en français. La dame, qui habite à présent à Paris, lui demande de lui envoyer de la documentation, ce qu'il fait. Sur le point de rédiger l'entête de sa lettre, il lui semble que le rapport instauré permet l'utilisation des prénoms. Toutefois, comme il écrit en français, il hésite, conscient d'éventuelles différences dans leur « lecture » respective du contexte. Aussi commence-t-il par: « Chère Madame, chère Nadine », et dès la première ligne lui soumet le problème. Serait-il correct qu'il s'adresse à elle par son prénom? La réponse témoigne d'une grande reconnaissance à l'égard de sa sensibilité, ce serait effectivement bien que, plus tard, ils s'appellent par leurs prénoms mais, jusqu'à ce qu'ils se connaissent mieux, elle préfère « Chère Madame » !

Etant donné que depuis ce premier contact ils ne se sont jamais rencontrés en personne, ils continuent à employer l'entête plutôt officielle et distante – du moins pour les Néerlandais, beaucoup d'Anglais et les Américains – utilisée lors de leur première communication écrite. La négociation a évité une éventuelle dissension même s'il s'ensuit quelque frustration pour le Néerlandais. La frustration n'est cependant qu'un moindre mal en comparaison du blocage qui aurait pu résulter de l'usage insistant d'une familiarité inacceptable pour la Française.

4. Vers une formation interculturelle des professeurs de langues

« Il s'ensuit alors... et c'est bien dans l'esprit de l'approche générale du Conseil de l'Europe quant à l'apprentissage et l'enseignement des langues aux fins de communication, que les enseignants doivent être encouragés, éduqués et formés pour agir non comme simples revendeurs de matériaux et méthodes tout faits qu'ils n'auraient pas choisis et qu'ils ne comprendraient que superficiellement, mais en tant qu'investigateurs empiriques du processus de l'enseignement/apprentissage dans lequel ils sont, tout autant que les apprenants, impliqués ». (Trim, 1987)

« ... on a coutume d'enseigner les langues dans les établissements secondaires comme si les élèves devaient devenir des touristes ou des vacanciers à l'étranger. Ils disposent des connaissances langagières nécessaires à la survie dans ce type de situation et on leur donne quelques renseignements « utiles » mais plutôt superficiels sur le pays en question. Ceci n'a toutefois aucune incidence sur le point de vue qu'ils ont de leur identité et de celle des autres, ils se trouvent implicitement invités à rester fermement ancrés dans leurs valeurs et leur culture propres (Byram, 1992). (*Traduction non officielle*)

Ces deux citations ouvrent la voie à notre examen de nouvelles directions en matière de préparation des professeurs de langues. Il convient que les enseignants soient formés à devenir de vrais professionnels qui ne suivent pas servilement ce que d'autres ont conçu pour eux mais soient capables d'anticiper les besoins de leurs élèves et d'y pourvoir avec professionnalisme. Les éléments fondamentaux des compétences et savoir-faire des professeurs de LVE ont été longuement abordés dans une publication de l'Association pour la Formation des Enseignants en Europe - ATEE - (Willems et autres, 1993). Nous y reviendrons au paragraphe 4.5 de manière à relier la composante interculturelle exposée dans cette étude à celles énumérées dans ladite publication. Les aspects socioculturel et psychologique de la communication interculturelle constituent un élément encore sous-exposé mais capital de la compétence du professeur de LVE. De toute évidence, ainsi que le suggère Byram dans la citation ci-dessus, culture et études culturelles devront faire partie intégrante de la formation des professeurs de langues (Riley, 1991 ; Kramsch, 1993 ; Buffet et Willems, 1995 ; Willems, 1996a ; Dams et autres, 1998).

4.1 Culture

La meilleure introduction à l'enseignement interculturel des langues (étrangères) commence par une étude de ce qu'est la culture et des points sur lesquels les cultures diffèrent généralement. Selon une définition moderne et séduisante, la culture est « une programmation mentale collective qui distingue les membres d'un groupe - ou d'une catégorie - des personnes appartenant à un autre » (Hofstede, 1991). Son auteur envisage l'esprit humain comme un ordinateur qui doit être programmé avant de pouvoir effectuer ce qu'il est censé faire. Une fois programmé, il est difficile à modifier. Si on installe un nouveau programme (culture) par-dessus un autre, il y aura conflit. Il est beaucoup plus ardu de désapprendre que d'apprendre quelque chose pour la première fois. Auparavant, on appelait la culture « logique » - dans le sens de « connaissance présupposée dans la conduite de la vie quotidienne » (Holland & Quinn, 1991). Il faut des efforts considérables pour acquérir une autre sorte de logique, voire pour s'ouvrir à de nouvelles « logiques ». Même ce que nous nommons « mensonge » semble, aux dires de Holland & Quinn (op.cit.), avoir des incidences sociales différentes suivant les cultures.

Le projet de recherche mondial IBM mené par Hofstede [Enquête HERMES/IBM auprès de 116 000 employés d'IBM dans 70 pays (Hofstede, 1980/1984)] corrobore la théorie sociologique plus ancienne selon laquelle les cultures diffèrent en fonction de quatre grands facteurs. Hofstede distingue: *les rapports de pouvoir* entre les individus ; l'orientation *masculine* (pugnace) ou *féminine* (bienveillante) de la société ; l'orientation (*collective ou individuelle*) de ses membres vis à vis d'elle ; *la manière de traiter les conflits et l'incertitude* (Hofstede, 1991). Les problèmes de communication induits par des orientations culturelles différentes entre les protagonistes transparaissent visiblement si l'on prend, par exemple, le rôle joué par le premier facteur: « *la distance de pouvoir* », nous avons vu comment (cf. dialogue du paragraphe 3), habitué à être traité avec déférence, l'universitaire français a détesté la manière dont le Néerlandais l'a abordé. Le troisième facteur (*l'orientation collective par opposition à l'orientation individualiste de la société*) peut considérablement perturber la communication lors de la négociation du contexte. Les sociétés organisées collectivement ont ce que Hall (Hall, 1976) appelle une

culture de « haut contexte ». Cela signifie que le besoin d'échanger des informations est relativement peu important dans la mesure où l'essentiel est soit « donné » par l'environnement, soit présumé connu du partenaire. Les cultures de « bas contexte » (*organisées selon une approche plus individualiste*) nécessitent bien davantage le recours à un code explicite pour formuler les informations. Il est en l'occurrence indispensable de négocier le sens de ce qui est dit entre les représentants de telles cultures. La rédaction de contrats commerciaux entre le Japon (*organisé collectivement*) et les Etats-Unis (*qui ont une organisation individualiste*) n'est, de ce fait, pas une sinécure.

Enfin, un exemple devrait suffire à illustrer les écueils inhérents au facteur: *gestion de l'incertitude*. Interrogé sur la façon dont il résoudre la mésentente et l'irritation permanentes entre le directeur de production et le directeur des ventes d'une entreprise menacée de faillite, un groupe relativement important d'étudiants français, anglais et allemands a proposé des réponses sensiblement différentes. Les Allemands ont suggéré d'éclaircir les points du *règlement*, les Français étaient partisans de s'adresser au directeur pour l'inviter à rappeler ses employés à l'ordre (*distance de pouvoir*), les Anglais ont trouvé la solution en proposant de réunir les deux protagonistes afin qu'ils règlent leur différend eux-même quitte, pour ce faire, à ce qu'ils suivent un stage de solidarité d'entreprise. On doit à Hofstede de précieux tableaux montrant où, sur ces quatre facteurs, les cultures ont tendance à coïncider et/ou à radicalement différer. Ces tableaux pourraient jouer un rôle utile dans la formation des professeurs de LVE.

Il est possible, en définissant la culture comme une « connaissance sociale dans la plus large acception du terme » (Riley, 1998) de distinguer trois types de savoirs, ce qui pourrait servir à cerner de plus près l'essence même du concept de culture. Les trois types que Riley propose sont: « savoir que », « savoir de » et « savoir comment ». Le premier et le dernier se trouvent amplement compris dans la définition de Hofstede. «Savoir que» englobe ce que les gens tiennent pour vrai, par exemple leur philosophie politique et/ou religieuse, leur opinion sur la manière de gérer un problème ou une école et leur idée de ce que sont l'éducation, la chasse, l'histoire, etc. Il s'agit de *connaissances de fond relativement stables et permanentes*. «Savoir comment» recouvre les compétences et les savoir-faire: *comment agir* convenablement (utiliser le téléphone, faire des achats dans un magasin, demander une femme en mariage, etc.) et *comment parler* (saluer, remercier, raconter une histoire, s'adresser à un supérieur, etc.). Quant à celui du milieu, «savoir de», il renvoie plutôt à la connaissance éphémère, celle de ce qui est d'actualité dans la société. Sans elle, un individu risque d'avoir beaucoup de difficultés à comprendre les manchettes des journaux, même si tous les mots employés lui sont familiers. Riley fait des suggestions intéressantes à propos de l'exploitation des dessins humoristiques dans l'enseignement interculturel des langues, véhiculant des informations culturelles fondamentales sur la société dans laquelle ils sont publiés, ils peuvent être utilisés avec succès comme matériel pédagogique (Riley, 1989).

4.2 La culture dans la formation des professeurs de langues

Dans beaucoup d'Etats européens, mais pas encore dans tous, les futurs professeurs ont la possibilité d'effectuer un séjour dans le pays où se parle la langue qu'ils étudient. Auquel cas, ces élèves-professeurs sont initiés à la culture en général et à celle de la langue cible en particulier sur les points mentionnés ci-dessus, le mieux étant que cette introduction soit encadrée par une équipe de formateurs représentant un certain nombre de langues. Ils conçoivent une série de tâches de communication articulées autour des différences culturelles. Ils convient que les élèves-professeurs reçoivent une formation parallèlement à l'exécution de ces tâches, il leur faut réaliser des entretiens et se préparer à l'enregistrement, la transcription et l'analyse de tels documents. Ces entretiens peuvent avoir lieu dans des entreprises, dans la rue ou dans le centre de formation d'accueil du pays de la langue cible. Ils doivent porter sur des thèmes culturellement sensibles (cf. les quatre facteurs d'Hofstede) comme l'administration, les relations enseignants-élèves, la gestion des conflits mais aussi la politique, la religion, la politesse et autres. On trouvera maintes idées de sujets dans les ouvrages que mentionne la présente étude³. A l'issue de leur séjour à l'étranger, il est demandé aux étudiants de rendre compte de l'exécution de ces tâches puis, par la suite, d'écrire des dialogues didactiques basés sur leur expérience. La négociation de la « connaissance sociale » ou la « programmation mentale » aux fins de créer ce que l'on a appelé une « troisième culture » (Kramsch, 1993 ; Buffet & Willems, 1995) y occuperont évidemment une place importante. Il serait préférable que la présentation des comptes rendus et la rédaction des documents aient lieu au cours d'une série de réunions multilingues (regroupant les langues inscrites au programme par exemple). Les étudiants peuvent ainsi tirer profit de leurs expériences réciproques et s'inspirer mutuellement pour construire des matériels pédagogiques véritablement interculturels. Ils pourraient même s'essayer à l'élaboration de dialogues dans lesquels des locuteurs représentant un large éventail d'idiomes utilisent une *lingua franca*. Ceux-ci s'avèreront de très bons outils d'enseignement dont la rédaction offre par ailleurs d'excellentes possibilités d'apprentissage aux étudiants.

5. Suggestions en cas d'impossibilité de séjour à l'étranger

Il arrive que, pour des raisons économiques, géographiques ou quelquefois politiques, il soit difficile - voire impossible - d'organiser des séjours de longue durée dans le pays de la langue cible pour les étudiants ou même leurs formateurs. Dans ce cas, il importe de trouver d'autres moyens permettant d'atteindre au plus près les objectifs interculturels présentés ici. C'est en s'éloignant des manuels pour introduire des matériels et des approches didactiques qui leur ouvrent l'esprit sur les cultures du monde entier que l'on est susceptible non seulement de faire prendre conscience aux étudiants en langues de la différence culturelle et de la manière de la gérer mais aussi de développer leur « *esprit de corps* » en tant que spécialistes de langues au-delà des idiomes. Outre qu'il leur faudrait insister davantage sur la différence culturelle dans, par exemple, la construction du dialogue dans les oeuvres

³ L'édition spéciale de *Language, Culture and Curriculum*, vol. 9/1 (Zarate et autres, 1996) est une mine particulièrement riche en la matière.

littéraires qui constituent habituellement une part importante du programme des élèves-professeurs de langues, les formateurs devraient chercher de nouveaux horizons pour concevoir leurs programmes d'enseignement.

Ils pourraient notamment contacter l'ambassade du pays de la langue cible pour se procurer les adresses électroniques d'établissements y assurant la formation des professeurs de langues. Une correspondance électronique ou classique avec leurs collègues étrangers leur permettrait de concevoir des dialogues articulés autour du décalage d'information, d'émotion, d'opinion puis d'inviter leurs étudiants à les jouer, les enregistrer et les retranscrire partiellement, conformément aux lignes d'action proposées par Willems (1994) et Dams et autres (1998). Grâce à l'échange de telles représentations, les instituts de formation disposeraient de matériels pédagogiques d'un grand intérêt pouvant amener les étudiants à des analyses et des discussions, elles aussi très positives sur les différences d'ordre linguistique certes, mais surtout d'ordre culturel. Ces dernières se verraient abordées sur la base des facteurs déterminants qui, exposés dans la partie 4.1, distinguent les cultures. Après l'analyse des représentations dans leur propre langue et dans la langue cible puis les débats qui en découlent, les étudiants auraient éventuellement pour tâche de rejouer le dialogue incomplet, l'un d'eux incarnant alors le représentant de la culture de la langue cible. Il leur serait ainsi tout à fait possible, dûment conseillés par leurs formateurs, de développer leur compétence à créer un climat d'ouverture d'esprit et de respect de l'altérité, charge au formateur de faire du moindre stéréotype apparaissant dans ces jeux de rôle le sujet d'un examen minutieux.

Une autre approche consiste à réunir l'ensemble des élèves-professeurs (quelle que soit leur langue cible) afin qu'ils examinent les articles que de grands journaux du monde entier consacrent aux événements planétaires importants. Les différentes manières dont, dans plusieurs pays et dans le pays d'origine, la presse traite de l'actualité internationale, les commentaires et en particulier le « *courrier des lecteurs* » recèlent une multiplicité de perspectives culturelles des plus intéressantes. Les étudiants apprenant divers idiomes étrangers pourraient, dans leur langue maternelle, relever un éventail de différences culturelles et les analyser en profondeur.

La troisième suggestion concerne l'échange de concepts nationaux rendus visibles et enregistrés en vidéo. Dans cette approche, on demande aux élèves-professeurs de s'interroger sur la manière de véhiculer leur perception d'un certain nombre d'éléments fondamentaux de leur quotidien. Par exemple la conception qu'ils se font de leur programme d'apprentissage et de la manière dont il prend forme pendant leurs études ; leur routine journalière ou leur notion de ce qu'est l'école et de comment il conviendrait qu'elle soit organisée et gérée. Il leur faut essayer de mimer ces concepts sous forme de saynètes qu'ils doivent eux-mêmes enregistrer en vidéo. L'enregistrement est ensuite envoyé à un institut de formation coopérant du pays de la langue cible auquel on demande de répondre de manière similaire et enregistrable. Cet enregistrement est alors soumis au groupe d'étudiants initial qui le visionne et en discute. Il peut en résulter un débat fort intéressant sur les concepts culturels. De plus, la négociation du sens de ce qui est exprimé est susceptible d'ouvrir l'esprit des étudiants à d'autres manières de considérer la vie et son organisation. C'est à l'occasion d'un projet de coopération entre la France et l'Allemagne au cours duquel

les élèves d'établissements de la zone frontalière franco-allemande ont échangé des cassettes vidéo montrant les concepts de leur vie respective à l'école que cette idée a été exploitée avec succès pour la première fois. (Alix et Kodron, 1988).

Il y a enfin l'approche consistant à adresser des dessins humoristiques tirés de la presse nationale à l'institut partenaire et à lui demander ce que ces dessins signifient pour ses étudiants. Déjà mentionnée dans la partie 4.1 à propos de l'explication de l'aspect « savoir de » de la culture, cette méthode a été expérimentée fructueusement dans les années 1980 lors de plusieurs séminaires et ateliers du Conseil de l'Europe à l'intention des formateurs pédagogiques. S'ensuivent de multiples interprétations qui, bien sûr, reposent sur les conceptions culturelles individuelles des étudiants et peuvent être profitablement utilisées pour les aider à acquérir une vision de la différence culturelle. Inutile de dire que les divers dessins et leurs interprétations recueillis de cette manière peuvent être exploités dans l'institut d'origine pour encourager les étudiants de toutes les langues au programme à examiner l'expérience qu'ils ont vécue en échangeant leurs points de vue avec le pays de « leur » langue cible. Ainsi, les étudiants en langues, quelle que soit celle qu'ils apprennent, seront encouragés à coopérer et, ce faisant, à prendre conscience des liens qui les unissent.

Il va sans dire que les élèves-professeurs formés à partir de ce type de matériels et d'approches didactiques seront certainement enclins, une fois en exercice, à enseigner selon les méthodes qu'on leur a appliquées. On pourra de la sorte prévenir et combattre le développement de stéréotypes chez les élèves pourvu que, pendant leur formation, leurs professeurs aient eux-mêmes appris à traiter ces clichés de manière responsable. Nul besoin de préciser que l'on peut parfaitement utiliser les possibilités de contenu interculturel et les approches didactiques concomitantes exposées ici, même si les séjours à l'étranger sont réalisables. Ces suggestions rejoignent les idées exprimées dans la partie 4.2.

6. La composante interculturelle en tant qu'élément du programme de formation des enseignants

Dans le projet Langues Vivantes du Conseil de l'Europe (1971-1981) se trouvent les prémices d'une formulation des objectifs de l'enseignement des LVE et de la formation des maîtres plus complète que celle figurant dans les propositions du niveau-seuil présentées jusqu'alors par le Conseil de l'Europe. John Trim (1981) a écrit que des objectifs tels que le développement personnel et social de l'individu, l'aptitude à coopérer et à exercer un jugement critique, la tolérance et la compréhension devraient être inclus dans les programmes. Il faisait là référence aux programmes scolaires mais, *mutatis mutandis*, cette assertion s'applique à la formation des enseignants. Il n'est pas difficile de voir comment les suggestions émises dans cette étude rejoignent sa démarche en faveur du développement personnel et social de chacun. Il en va de même pour l'aptitude à coopérer qui est amplement prise en compte dans les propositions ci-dessus - les élèves-professeurs sont clairement incités à coopérer au-delà des langues. Quant au souhait d'instruire les individus à des fins de tolérance et de compréhension, il y est également satisfait.

Dans son *Cahier 5* sur les objectifs pour la formation des enseignants en langues étrangères en Europe (Willems, 1993), la publication de l'Association pour la Formation des Enseignants en Europe (AFEE) traite de la compétence interculturelle du professeur de langues, de sa capacité à coopérer et de ses implications et savoir-faire sociaux. La brochure propose quatre éléments inhérents à la compétence et aux savoir-faire des professeurs de LVE aux fins d'organiser leur programme: *l'autonomie de l'apprenant et la théorie d'acquisition de la langue ; la dimension européenne dans l'enseignement des LVE ; le concept de compétence communicative; les savoir-faire en matière de pratique de la classe*. Nous allons, ci-dessous, relier nos propositions en matière de compétence interculturelle à ces éléments.

Les conseils didactiques contenus dans cette étude s'appliquent au développement de l'autonomie des enseignants dans la préparation comme dans la conduite de leurs cours et permettent à leurs élèves de gagner eux-mêmes en autonomie. L'essence du deuxième objectif, qui est d'aider le professeur à instaurer un état d'esprit *européen*, peut se voir élargie à la constitution d'un état d'esprit *planétaire*. Il s'agit, comme on le trouve énoncé dans ce document, d'un état d'esprit caractérisé par une conscience tant de l'importance d'une communication interculturelle responsable et de qualité que de la nécessité d'y préparer les élèves. Pour ce qui est du concept de compétence communicative du troisième objectif, on peut affirmer que, *ipso facto*, toute communication dans une langue étrangère implique une communication transculturelle et qu'elle requiert les savoir-faire qu'expose la présente étude. On estime que les éléments curriculaires traditionnels tels que les connaissances *linguistiques* (grammaticales, lexicales et phonétiques) et *pragmatiques* sont subordonnés à la compétence communicative interculturelle. Il a été montré dans la partie 3 comment on mobilise les *savoir-faire stratégiques* pour associer les compétences linguistiques, pragmatiques et discursives aux perspectives de déterminants culturels afin d'établir un contexte commun essentiel au succès de la communication.

Le fait d'insister ainsi sur le rôle central des savoir-faire communicatifs interculturels dans le programme de formation des enseignants de LVE ne signifie pas que l'on ajoute un nouvel élément au dit programme mais que l'on préconise un changement à l'égard de l'interculturalité en prenant pleinement conscience qu'elle constitue l'objet même de l'enseignement des langues. Enfin, à propos du quatrième objectif portant sur les savoir-faire en matière de pratique de la classe, il faut espérer que le travail par équipes de deux ou par petits groupes qu'il prône trouvera un nouveau souffle grâce à l'utilisation des matériels proposés dans les parties 4.2 et 5.

On considère à présent que les enseignants, et les professeurs de langues aussi bien sûr, sont des praticiens réfléchis. Les raisons d'un enseignement des langues adoptant une orientation interculturelle leur fourniront amplement matière à s'interroger non seulement sur le contenu de leurs cours, mais aussi sur l'approche didactique qu'ils utilisent.

7. Conclusion

Les avertissements sur les dangers et inconvénients du monolinguisme formulés dans différents ouvrages (van Els, 1994, 2000; Graddol, 1997) sont doubles. Premièrement, les personnes bi ou plurilingues font des communicants plus souples et plus empathiques. Deuxièmement, d'après Graddol, le monolinguisme peut devenir un handicap qui contrebalance tout avantage économique obtenu de la maîtrise des ressources considérables dont disposent les locuteurs natifs de la langue universelle (Graddol, 1997). Au fil de la présente étude, on s'est efforcé de mettre l'accent sur un troisième facteur. L'apprentissage des LVE, s'il s'effectue sous la houlette d'un professeur averti, est un processus à long terme qui permet de découvrir la richesse des autres manières d'appréhender le monde et la communication humaine, c'est à cet égard l'une des activités intellectuelles les plus gratifiantes que l'on puisse imaginer. De plus, une fois que les questions de fond de la communication interculturelle ont été intériorisées, l'étude des langues peut intervenir à n'importe quel moment de la vie de l'apprenant, que ce soit à des fins de communication orale ou écrite⁴. Les professeurs formés à reconnaître l'importance de la négociation d'une signification contextuelle, culturelle et lexicale ne pourront plus se contenter d'enseigner les aspects fonctionnels formels plus ou moins décontextualisés que l'on trouve en abondance dans les manuels de classe courants et presque exclusivement sous la forme de dialogues artificiels entre locuteurs natifs. Ils inviteront explicitement leurs élèves à s'ouvrir à des manières de penser et à des types de logique autres que les leurs propres. Ces élèves apprendront à concevoir que leur perception du monde n'en est qu'une parmi tant d'autres. Ils aborderont les conversations et/ou les contacts écrits en étant conscients de leur rôle dans le cadre de l'interaction. Ils connaîtront la complexité inhérente à la création d'un contexte, à la désignation des sujets abordés, et à la participation dans divers types d'interaction. Leurs compétences en matière de négociation étayeront leur connaissance des facteurs qui déterminent les différences entre les cultures et une saine aversion des stéréotypes. Bref, ils seront à même de trouver la «langue dans laquelle nous exprimons mutuellement notre humanité» dont parle Young (Young, op. cit.).

⁴ Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Trim et autres, 2001) peut aider les apprenants à réfléchir sur les choix à opérer en entreprenant l'étude de compétences (partielles) dans toute langue (complémentaire) avec laquelle ils souhaitent se familiariser.

Références

- Alix, C. and Kodron, C. 1988, *Zusammenarbeiten: Gemeinsam lernen*, Office Franco-Allemand pour la Jeunesse/Deutsch-Französisches Jugendwerk, DFJW, Bad Honnef.
- Buffet, F. and Willems, G.M. , 1995, 'Communication transculturelle et "lingua franca"'. *Revue internationale d'éducation*, N° 6, juin 1995, pp. 61-72.
- Byram, M. 1992, 'Foreign language learning for European citizenship'. In *Language Learning Journal*, 6, September, 10-12.
- Council for Cultural Cooperation 2001, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dams, A., Müller, L., Quartapelle, F. and Willems, G.M. 1998, 'The teaching of foreign languages for oral cross-cultural communication. Towards the writing of new input materials'. In G.M. Willems, F. Courtney, E. Aranda, M. Cain and J. Ritchie (eds) *Towards Intercultural Language Teacher Education*, Nijmegen: HAN Press, 113-195.
- Els van, Th. 1994, 'Planning foreign language teaching in a small country'. In R.D. Lambert (ed.) *Foreign Language Policy. An Agenda for Change*, The Annals of the AAPSS 532, 1994, 47-68.
- Els van, Th. 2000, *De Europese Unie, haar Instituties en haar Talen. Enkele taalpolitieke beschouwingen*, Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Garcia, O. and Otheguy, R. (eds) 1989, *English across cultures. Cultures across English. A reader in cross-cultural communication*. Berlin-New York: Mouton-De Gruyter.
- Graddol, D. 1997, *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: The British Council..
- Graddol, D. and Meinhof, U.H. (eds) 1999, *English in a Changing World*. Guildford: AILA Review, 13.
- Grin, F. 1997, 'Gérer le plurilinguisme européen: approche économique au problème de choix'. *Sociolinguistica*, 11, 1-15.
- Hall, E.T. 1976, *Beyond Culture* New York: Doubleday/Anchor Press.
- Hofstede, G. 1980/1984, *Culture's Consequences*. London: Sage Publications.

- Hofstede, G. 1991, *Cultures and Organisations. Software of the Mind*, London: McGraw Hill.
- Holland, D. and Quinn, N. 1987/1991, *Cultural Models in Language and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hymes, D. 1972, Introduction. In C. Cazden, V.P. John, and D. Hymes, (eds) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press.
- Kramsch, C. 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Maffi, L. 1996, Language, knowledge and the environment: threats to the world's biocultural diversity. *Terralingua Newsletter*, 2, December.
- Martens, M. 2001, Eén taal voor de EU ondergraaft de democratie. *NRC Handelsblad*, 13.01.2001.
- Pouw, A. 1990, *Waardeoordelen in gesprekken; een pragmatische studie van het Frans gesproken door Nederlanders*. Groningen: University of Groningen Press, (PhD dissertation).
- Riley, P. 1989, Social identity and intercultural communication. *Levende Talen*, 443, 488-493.
- Riley, P. 1991, 'L'Éducation Interculturelle'. In P. Yvard (ed.) *Le Rôle des Langues et la Dimension Européenne, Actes de la troisième université Européenne d'été*, Nantes: Université de Nantes.
- Steele R. and Suozzo, A. 1994, *Teaching French Culture*. Lincolnwood (Illinois, USA): National Textbook Company.
- Trim, J. 1981, Progress towards a more comprehensive framework for the definition of language learning objectives. In *Modern Languages 1971-1981*, Strasbourg: Council of Europe, 28-33.
- Trim, J.L.M. 1987, Foreword to *A Rationale for Language Teacher Education*, by Henry Widdowson. Strasbourg: Council of Europe.
- Willems, G.M. 1991, Transcultural communicative competence and the growth of European Citizenship. Appendix: Language Policy and Practice in a European Scientific and Professional Association, a survey. *European Journal of Teacher Education*, 14, 3, 189-212.
- Willems, G.M. (ed.) 1993, *Attainment Targets for Foreign Language Teacher education in Europe. A European View*, Brussels: ATEE, Cahier 5, (Also available in a French translation entitled: *Objectifs pour la formation des enseignants en Langues étrangères en Europe*).

- Willems, G.M. 1994, FL Conversational Skills in Tertiary Education: A Socio-Cultural and Autonomous Approach. *Language, Culture and Curriculum*, vol. 7/3.
- Willems, G.M.1996a, *Issues in Cross-cultural Communication*. Nijmegen: Hogeschool Gelderland Press.
- Willems, G.M. 1996b, 'Foreign Language Study for Intercultural Communication'. *Multicultural Teaching*, 14, 3, 36-40.
- Young R. 1996, *Intercultural Communication. Pragmatics, Genealogy, Deconstruction*. Clevedon: Multilingual Matters. .
- Zarate, G., Byram, M. and Murphy-Lejeune, E. (eds) 1996, Cultural Representation in Language Learning and Teacher Training, Special Issue of *Language, Culture and Curriculum*, 9/1.