

## **Spécifier la contribution des langues à l'éducation interculturelle**

### Les enseignements du CECR

Jean-Claude Beacco

**Unité des Politiques linguistiques**  
Service de l'éducation  
Conseil de l'Europe, 2013

[www.coe.int/lang/fr](http://www.coe.int/lang/fr)



Dans la perspective du Conseil de l'Europe, on souligne que la connaissance des langues ne se limite pas à son utilité pour la profession, les voyages ou les échanges factuels. A ce titre, une dimension éducative fait partie intégrante de la qualité que l'on est en droit d'attendre des enseignements des langues, qui ne se limite pas de ce fait à l'efficacité des apprentissages ou à leur conformité à des normes et des standards. L'enseignement de langues inconnues a aussi un rôle à jouer dans le développement personnel. Cette perspective humaniste, qui prolonge une longue tradition culturelle en Europe, a pris aujourd'hui la forme nouvelle d'une didactique de ce qu'il est convenu de nommer l'éducation interculturelle qui cherche à permettre aux apprenants de gérer de manière réflexive les contacts avec toutes les formes de l'altérité. Si ces finalités sont assez consensuelles pour figurer dans de nombreux programmes d'enseignements, leur réalisation concrète fait souvent problème quand il s'agit de créer les activités destinées à les mettre en œuvre. Ce texte aura donc un double but : traduire l'éducation interculturelle en termes opérationnels et mettre en évidence les conditions d'une telle spécification, à savoir les critères auxquels devraient répondre les instruments de référence correspondants. Nous chercherons à les définir à partir d'un autre instrument de référence, le CECR : il ne s'agit pas d'y « récupérer » des éléments utilisables ailleurs mais bien de prendre appui sur sa démarche et sur sa structure.

### **1. Concevoir l'éducation interculturelle dans le cadre des matières scolaires**

On avancera, en premier lieu, que la conception d'activités à orientation interculturelle devrait tenir compte de la spécificité de chaque matière/discipline scolaire (*subject*), où l'on souhaite les proposer. Il est clair que l'éducation interculturelle se réalise aussi en dehors du système éducatif et que des rencontres interculturelles réelles peuvent être organisées dans le cadre de l'enseignement : échanges scolaires, contacts par Internet, projets dans l'environnement local ou internationaux ... Mais, en milieu institutionnel, la présence des finalités éducatives tournées vers le développement interculturel implique prioritairement que celles-ci soient conçues et mises en œuvre dans le cadre préétabli et résistant qui est celui des matières d'enseignement, et donc du « cours de langue ».

Cela peut être plus problématique là où existe un cours d'éducation à la citoyenneté, à la vie démocratique, au fait religieux, chargé à lui seul de « s'occuper des valeurs » et de l'éducation et sur lequel les enseignants des autres disciplines peuvent volontiers se décharger. Mais, en tout état de cause, cette préoccupation éducative doit s'adapter à chaque matière en fonction de ce qu'elle est : l'enseignement de l'histoire doit compter avec l'altérité spatiale et temporelle, celui de la géographie avec la diversité anthropologique et sociale (en particulier, la géographie humaine), les disciplines dites scientifiques avec l'entrée dans un univers culturel spécifique, celui de communautés réunies autour d'objets de recherche, des protocoles de constitution et de discussion des connaissances ou des formes de leur diffusion... Aucun enseignement interculturel de ce type ne peut prétendre à lui seul préparer à la vie en commun et à l'engagement citoyen, puisque chacun y contribue de manière spécifique.

Les finalités interculturelles des enseignements de langues, surtout étrangères, doivent être pensées en ces termes, en partant du constat que :

- l'apprentissage des langues étrangères est une expérience physique et émotive directe et forte de l'altérité, puisqu'on s'y incorpore des sons et des mots extérieurs à soi ;
- à l'inverse, pourrait-on dire, c'est un lieu de contact important avec des sociétés contemporaines autres, qui a comme caractéristique ordinaire de ne pas présenter a

*priori* d'enjeu personnel particulièrement marqué pour les apprenants, car il s'effectue dans le cadre d'un enseignement scolaire : c'est une matière comme une autre, avec ses méthodes de travail, ses notes... Mais cela n'empêche pas l'apprentissage des langues de représenter un lieu d'investissement personnel fort, dans certains contextes : projet de vie à l'étranger, dénigrement/acculturation ou valorisation de son propre mode de vie, motivation intégrative, affective ou existentielle, rêves d'ailleurs...

Les enseignements de langues sont un espace où le rapport à l'altérité interpelle chaque apprenant sous des formes plus ou moins intenses. De ce fait, c'est un lieu favorable à l'expression de convictions et d'attitudes personnelles, le plus souvent ancrées dans une expérience culturelle nationale spécifique, même si la fréquentation des médias peut réduire les effets d'étrangeté devant des organisations sociales et des comportements autres que les siens. La caractéristique principale des cours de langue est d'être un lieu éducatif où de telles attitudes peuvent se manifester et donc être questionnées explicitement.

## 2. Pour des spécifications étagées de l'éducation interculturelle

Pour « passer » de principes et de valeurs à faire partager à des activités concrètes réputées contribuer à cela dans le cadre de la classe, on utilise volontiers des instruments comme les référentiels, dont le CECR a donné l'exemple, pour ce qui est des enseignements/apprentissages des langues. Construire un instrument de référence pour l'éducation interculturelle dans les apprentissages de langues n'est pas tâche aisée, surtout parce que cela requiert une grande rigueur terminologique (comme celle du CECR) et une architecture d'ensemble par niveaux de spécification emboîtés. Cette exigence n'est pas nouvelle, comme en témoignent les nombreuses spécifications disponibles, organisées ou non en typologies cohérentes : outre le « savoir être » du CECR et le développement de la *personnalité interculturelle* (5.1.3 et 6.4.6.3), on peut, par exemple, s'appuyer sur l'ensemble des propositions de M. Byram, les premières en la matière, sur le *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* de M. Bennet, sur les descripteurs du CARAP<sup>1</sup> ou sur ceux proposés par J.-C. Beacco<sup>2</sup>.... Il ne saurait s'agir ici de les discuter en détail, mais on relèvera globalement que ces descriptions de référence mettent l'accent sur les finalités recherchées. Elles ne sont pas non plus toujours suffisamment articulées en spécifications étagées qui assurent la cohérence entre la description des valeurs à faire découvrir, à expliciter et dont on souhaite accompagner le développement et la transmission avec les activités correspondantes à proposer aux apprenants.

Considérons par exemple des formulations assez courantes comme : l'éducation interculturelle a alors pour finalité de développer des attitudes ouvertes et proactives, réflexives et critiques, pour apprendre à appréhender de manière positive et à gérer de manière profitable ces formes scolaires de contact avec l'altérité. Elle vise à développer la curiosité pour la découverte et une gestion personnelle, attentive et bienveillante de la diversité culturelle, car elle entend assouplir les attitudes ego/ethnocentriques. Elle est nécessairement fondée sur une conception plurielle et dynamique de l'identité culturelle et sociale. Elle assume la responsabilité d'intervenir sur les attitudes et, par là, sur les croyances et les valeurs, pour conduire vers des

---

<sup>1</sup> [http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F\\_20080228\\_FINAL.pdf](http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/C4pub2007F_20080228_FINAL.pdf)

<sup>2</sup> Beacco J.-C.(2004) : « Proposition de référentiel pour les compétences culturelles dans les enseignements de langues » dans Beacco J.-C et al. (dir.)° : *Niveau B2 pour le français. Textes et références*, Paris, Didier, pp. 251-287

formes d'acceptation attentive pour la différence (quand elle est acceptable au regard de la *Déclaration universelle des droits de l'homme* qui, si elle n'est pas universellement acceptée, demeure le document juridique le plus consensuel) et de considérer ces contacts comme un apport possible au développement personnel.

Les termes utilisés (*ouverture, réflexion, critique, curiosité, bienveillance...*) sont déjà des descripteurs des finalités éducatives poursuivies et ils sont formulés en termes d'attitudes que l'on cherche à développer chez les apprenants. Dans un document de synthèse comme le DICE,<sup>3</sup> la typologie des attitudes retenue est la suivante :

- *Respect for people from other cultures*
- *Openness to and curiosity about people from other cultures*
- *Openness to learning about other cultures*
- *Willingness to question what is usually taken for granted as 'normal' according to one's previously acquired knowledge and experience*
- *Willingness to empathise with people from other cultural backgrounds*
- *Willingness to suspend judgement*
- *Willingness to tolerate ambiguity and uncertainty*
- *Willingness to cooperate with individuals from other cultural backgrounds*
- *Valuing cultural diversity and pluralism of views and practices*

On soulignera que ces spécifications ne distinguent pas suffisamment les attitudes visées (*willingness, openness...*), les compétences impliquées (*learning, question...*) ou les connaissances requises. Et le niveau des activités n'apparaît pas de manière immédiate. On proposera, à titre d'hypothèse, dans ce qui suit, une organisation :

- partant des attitudes, qui sont la manifestation de croyances et de convictions à rapporter à des valeurs auxquelles on adhère ;
- définissant des compétences qui sont nécessaires à une gestion ouverte de l'altérité mais dont l'exercice est aussi un moyen de modifier les attitudes dans un sens interculturel ;
- identifiant les savoirs sociétaux impliqués ou sollicités (en relation avec ces compétences) et qu'il importe de faire distinguer en termes de statut épistémologique
- proposant des activités où utiliser et développer les compétences et les connaissances supra ;
- produisant des textes, verbalisations des apprenants qui sont la matière à partir de laquelle il est possible d'essayer de complexifier des attitudes, facilement ego- et ethnocentriques.

---

<sup>3</sup> Conseil de l'Europe (2013) : *Developing Intercultural Competence through Education (DICE<sup>®</sup>)*.

### 3. Attitudes

Les éléments d'un inventaire d'attitudes sur lesquelles intervenir et constituant les finalités d'une éducation interculturelle devraient probablement, pour être crédibles du point de vue des enseignants :

- être positionnés en termes épistémologiques : des termes comme *ouverture, respect, valorisation...* sont empruntés au vocabulaire ordinaire et cela ne garantit pas leur réalité psychosociale ; quand ces descriptions s'inscrivent dans le cadre des sciences humaines (comme la psychologie), elles demeurent de l'ordre de l'hypothèse opératoire. Et leur universalité culturelle est aussi à questionner
- être précisés par des énoncés décrivant chacun d'entre eux suivant un schéma standard (par exemple : même structure sémiotique des énoncés) ;
- être sélectionnés parmi toutes les composantes potentiellement constitutives d'un savoir-être interculturel, car celles-ci sont imbriquées les unes dans les autres : peut-il y avoir de l'ouverture sans un peu d'empathie ? Elles ne se donnent pas comme distinctes, à la manière des compétences/activités langagières (en langue étrangère, on peut savoir lire sans vraiment savoir écrire des textes) ;
- être en nombre limité, pour éviter les redondances et pour rendre ces objectifs, très ambitieux par leur nombre, plus crédibles. A titre tout à fait indicatif, on pourrait privilégier le développement de la curiosité et celui de la bienveillance lucide pour l'altérité.

Il conviendrait aussi de souligner que des descripteurs verbaux d'attitudes (et les descripteurs de compétences, en général) conduisent nécessairement à créer des ambiguïtés, quel que soit leur degré de précision. Ces différences potentielles d'interprétation ne peuvent être levées que dans le cadre de communautés de pratiques, comme le souligne M. Fleming :

« Les descripteurs peuvent être perçus non pas comme l'énoncé statique de certitudes mais davantage comme formant un cadre pour la communication et la discussion au sein d'une communauté de pratique donnée. Les activités complexes doivent être « réduites » et simplifiées jusqu'à un certain point, afin de pouvoir en parler, de les enseigner et de les évaluer. La question n'est pas de savoir si les descripteurs sont réducteurs, mais s'ils sont trop réducteurs pour les objectifs qu'ils sont censés servir.

Une notion clé pour l'utilisation des descripteurs est l'idée de l'« exemplification », qui signifie que ces énoncés doivent être interprétés et compris en relation avec des exemples concrets illustrant ce qu'ils signifient dans la pratique. La transparence des descripteurs n'est pas nécessairement obtenue en raffinant constamment leur formulation et il est rarement possible de parvenir ainsi à une transparence et une cohérence totales dans l'interprétation. C'est avant tout en partageant et en menant des discussions à partir d'exemples concrets que l'on arrivera plus probablement à trouver un accord dans les jugements évaluatifs. »

Si la réalisation de référentiels de compétences interculturelles est utile, on n'en est pas pour autant quitte avec les exigences relatives à la prise en compte effective de celles-ci dans les programmes d'enseignement. S'en tenir à fournir des « listes » d'attitudes, sans s'attacher davantage aux formes de leur transposition pédagogique risque de faire apparaître ces exigences éducatives primordiales comme une concession généreuse à une morale située dans les limbes.

Enfin, il convient de proposer une vision réaliste des défis de cette éducation : il serait contre-productif de sous-estimer le fait que les acteurs sociaux que sont les apprenants ne sont pas

nécessairement disposés à la « rencontre interculturelle » ou à la « communication respectueuse » ; certains en nient même la réalité et l'intérêt. Les préoccupations interculturelles impliquent souvent un lourd travail éducatif, qui ne sera pas toujours couronné de succès, pour arriver à ce que des « hommes de bonne volonté » apprennent à dialoguer de manière profitable.

En tout état de cause, on ne peut écarter l'hypothèse que la maîtrise d'une langue étrangère est de nature à mieux disposer aux rencontres interculturelles, même si celle-ci ne garantit aucunement l'ouverture interculturelle. Cela milite pour un traitement spécifique de tels objectifs en classe de langue étrangère, même si ces activités doivent continuer à avoir un rapport clair avec les enseignements strictement langagiers.

#### **4. Compétences**

La nature des compétences à valoriser relève de la même problématique que celle relative à l'identification des attitudes constituant les finalités de l'éducation interculturelle (voir supra). Une compétence est en effet une faculté acquise, qui se manifeste de manière observable (sous différentes formes de savoir-faire) dans des activités décomposables en éléments (phases, étapes...), impliquant la manipulation d'une matière ou de connaissances et qui se manifeste régulièrement pour produire des objets conformes. Les compétences, quelles qu'elles soient, ne sont pas observables directement mais doivent être postulées à partir de produits concrets qui sont considérés comme en procédant : en didactique des langues la discussion est toujours ouverte sur la nature des composantes de la compétence à communiquer langagièrement, qui seraient à la source des activités langagières visibles : interaction orale, production écrite...). Et, de ce point de vue, le CECR a effectué certains choix qui, comme c'est normal, ne sont pas partagés par tous les spécialistes.

De manière comparable, les composantes de la « compétence interculturelle » globale ont fait l'objet de nombreuses propositions. Comme pour le CECR, il conviendrait de constituer un corpus de ces descripteurs de composantes de la compétence interculturelle et de les examiner pour en caractériser les points communs. Le consensus (ou, mieux, le consentement universel) n'est certes pas en mesure de constituer une preuve d'existence mais il constitue le liant fondateur des communautés de pratiques.

En attendant cette synthèse et comme à titre d'exemple, nous nous risquons à décomposer la compétence globale de gestion de l'altérité en un petit nombre d'éléments, par souci de clarté et d'opérationnalité, sans qu'il soit, bien entendu, possible de discuter des critères justifiant ces choix, dans le cadre de cette présentation.

Selon nous, les compétences à privilégier relèvent, en premier lieu, de l'évaluation critique des informations ; il en sera question ultérieurement à propos des connaissances. Semble fondamentale la capacité à interpréter son environnement social propre ou des sociétés peu ou non connues. Celle-ci ne devrait sans doute pas se réduire à des comparaisons ou à des mises en parallèle où, d'ailleurs, les apprenants sont plutôt consommateurs d'informations qui leur sont fournies. Ces mises en relation frontales risquent d'être trompeuses. Un *tertium comparationis*, c'est-à-dire un cadre descriptif/analytique est nécessaire pour analyser de manière pertinente les réalités concernées : peut-on comparer, de manière « simple », les cuisines nationales, par exemple, sans tomber dans le relativisme ? Ce que permet d'éviter le recours à l'anthropologie des pratiques alimentaires. Ces cadres descriptifs/analytiques sont producteurs de sens social, au-delà de la folklorisation. On met de la sorte en oeuvre des

« activités d'éveil à la société »<sup>4</sup> dans une perspective d'orientation sociologique et anthropologique, ayant pour finalité de rendre des apports de connaissances nécessaires, de développer des compétences interprétatives non naïves. De cette façon, on peut estimer que le développement de cette compétence contribue au moins à complexifier les réactions spontanées et souvent simplistes sur la vie en société.

Cette compétence interprétative peut s'appuyer sur une compétence sociale préexistante des apprenants, celle élaborée à partir d'expériences « internes » de l'altérité, qui sont propres à l'espace social de référence des apprenants et qui seront dites conventionnellement « culturelles » (en fait, *intraculturelles*). Dans cet espace, il existe des formes d'altérité proximales, dont les apprenants peuvent facilement faire l'expérience et qui sont ancrées historiquement (par ex. l'opposition entre le Nord et le Sud du pays) ou d'apport récent. Les premières sont plus facilement acceptées (parce que moins surprenantes), en ce qu'elles constituent des formes « légitimes » de la diversité nationale. Il convient donc probablement de partir des capacités à interpréter du sociétal et à réagir dans son propre espace social, culturel et sociolinguistique pour aller vers l'analyse d'expériences d'une altérité plus extérieure/plus « étrangère », ceci non pas en tant que facteur de motivation (le dépaysement, l'exotisme et le folklore) mais bien comme stratégie de décentration.

On peut considérer que ces compétences socio-anthropologiques ne sont pas intrinsèquement langagières. Mais elles doivent être mises en place, car elles répondent à des demandes des apprenants : le « cours de langue » est une construction sociale et il ne coïncide pas avec un champ disciplinaire et des finalités propres à un domaine scientifiquement délimité. Dans les représentations sociales dominantes un cours de langue comporte de la « culture/civilisation » (comme on disait il y a peu encore), car la langue s'enseigne à partir de supports (exemples de grammaire, supports authentiques...), à l'exception des matériels d'enseignement « décontextualisés », souvent pour des raisons idéologiques. Cela implique de ne pas ignorer ces attentes culturelles/interculturelles (parce qu'elles ne seraient pas langagières) et de chercher à les mettre au service d'une éducation interculturelle.

Autre compétence, la capacité à s'exprimer verbalement, de manière réflexive, à propos de l'altérité : elle pourrait constituer une forme minimale de communication interculturelle, car la communication verbale ne garantit pas la communication humaine. Ces verbalisations peuvent manifester les réactions individuelles des apprenants à l'altérité, appréhendée dans des activités autonomes et semi-autonomes. Elles peuvent aussi bien être interactives et négociées dans le groupe-classe. Elles peuvent être exprimées dans la langue en cours d'apprentissage. Mais pour qu'elles puissent se déployer pleinement, il convient sans doute aussi de faire percevoir aux enseignants de langues l'intérêt (pour ces activités spécifiques) de découpler enseignement de langue et « enseignement de culture » : par exemple, aux niveaux A1, A2 voire B1., les apprenants peuvent estimer ne pas être à même d'exprimer ce qu'ils ressentent ou « pensent », exclusivement dans la langue cible. Sur un plan plus éducatif, ces verbalisations (sous forme de « débats » en classe) sont un lieu d'apprentissage de la bienveillance linguistique (vs la violence verbale), condition du vivre ensemble démocratique (cf. voir Byram, Gribkova & Starkey : *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues – une introduction pratique à l'usage des enseignants*).

---

<sup>4</sup> Elles présenteront certainement des affinités avec les activités d'éveil à l'histoire qui partent du territoire ou avec les « classes de patrimoine » (France).

Les verbalisations des apprenants sont le matériau essentiel à faire produire, en ce qu'elles manifestent des attitudes. Or celles-ci adviennent dans un contexte qui les rend « traitables » dans le cadre de préoccupations éducatives :

- elles se situent dans le cadre scolaire où est établi (le plus souvent) un certain code de comportement ;
- elles se font en présence d'un tiers, qui détient, *via* l'institution, une forme d'autorité morale ;
- elles ne constituent pas des réactions à des remises en cause directes ou à des conflits personnels, car ces rencontres avec l'altérité sont virtuelles et à enjeux identitaires limités (là encore, le plus souvent), sauf dans les classes multiculturelles. Dans cet espace comme hors-jeu, protégé en quelque manière de la brutalité des échanges sociaux ordinaires, les convictions peuvent se dire et se confronter. Mais il n'est aucunement étanche à la société environnante qui peut y resurgir à tout moment.

## 5. Connaissances

L'exercice de compétences comme celles décrites antérieurement suppose l'accès à des connaissances nouvelles. Les connaissances relatives à une société donnée sont nombreuses et de nature très diverse. Il convient donc de faire identifier les sources d'information disponibles, pour élargir l'éventail des connaissances des apprenants qui peuvent se réduire à des stéréotypes ou à des on-dit. Mais il est tout aussi important de mettre l'accent sur l'évaluation critique des informations, un peu à la manière de la critique des sources en histoire, cette exigence étant rendue d'autant plus nécessaire que l'accès lui-même à l'information ne fait plus vraiment problème grâce aux ressources d'Internet. Ainsi, par exemple, les interprétations internes, celles que les membres d'une société donnent des faits sociétaux de leur espace, peuvent relever du témoignage individuel, des analyses médiatiques ou des sciences sociales et humaines. Ce qui leur donne des statuts et une portée bien différents et qu'il ne faut pas confondre.

L'on sensibilisera tout particulièrement les enseignants de langues et auteurs de manuels scolaires au fait que l'apport de connaissances sur la/les sociétés peut tendre à la simplification ou, du fait de la transposition didactique, se limiter à des informations plaisantes (fêtes et traditions), à l'organisation de la vie quotidienne, à des généralités compactes, qui réduisent encore souvent les différences internes (*Les jeunes font..., sont..., pensent...*).

Ces connaissances n'ont pas pour fonction de remplacer les réactions personnelles des apprenants à l'altérité, mais celle de mettre en évidence la complexité des cultures, que seule la méconnaissance fait considérer comme « simples ». Ainsi on cherche à susciter des réactions, qui peuvent toujours être de nature affective, évaluative/appréciatives, esthétique... (ce qui caractérise les interprétations dites externes), mais qui doivent aussi tenir compte la multiperspectivité.

## 6. Activités

Ces spécifications des attitudes, des compétences et des connaissances doivent servir de socle à la caractérisation d'activités culturelles/interculturelles à mettre en place en classe. Celles-ci devraient globalement avoir pour fonction :

- de construire des rencontres avec l'altérité, en tant qu'elles constituent des occasions de découverte, d'apports de connaissances et d'informations ;

- de susciter des réactions à ces rencontres, qui doivent se manifester verbalement pour accéder aux attitudes ;
- de « gérer » les réactions des apprenants à ces rencontres à partir de ces verbalisations qui sont essentielles : il ne s'agit pas de « faire parler » les apprenants pour leur donner une occasion de plus de pratiquer la langue, mais d'écouter et d'entendre ce qu'ils ont à dire, quelle que soit d'ailleurs la langue utilisée.

Par *gestion*, on entendra faire passer les apprenants de réactions spontanées (sans doute fondées sur des représentations sociales) à des réactions contrôlées, assumées et réfléchies. Cela implique de privilégier le « détour » par les interprétations internes/autochtones (celles des membres de la société étrangère concernée), qu'il faut faire connaître ou, mieux, faire reconstituer (quand cela est possible) par les apprenants pour aller, ensuite seulement, vers des réactions personnelles externes d'étranger attentif. Ce qui revient à dire que le développement de la compétence d'interprétation (voir infra) est en fait aussi un levier essentiel pour gérer les attitudes

Ces activités s'organisent autour de trois pôles solidaires : l'accès à des connaissances sociétales nouvelles, le développement de compétences interprétatives, la complexification des attitudes qui peut en résulter. Elles sont à considérer comme un ensemble solidaire d'activités cognitives et comme des occasions d'expériences socio-affectives.

Les domaines où ces activités peuvent se construire sont multiples et à sélectionner en fonction du contexte éducatif. Cependant, certains sont plus ancrés dans les activités d'enseignement langagier proprement dit et en constituent la dimension culturelle. Ils relèvent globalement de l'anthropologie linguistique (par ex. valeur du silence, virtuosité verbale et formes poétiques...), de l'ethnolinguistique ou de toutes les analyses « contrastives » des formes discursives et des langues, dont le traitement des opérations énonciatives (représentations de la quantification, de l'espace/temps...), mais aussi les caractéristiques des communautés de communication : noms des actes de langage (par ex. noms de sentiments), genres de discours (dénominations, formats, caractéristiques...), formes de la politesse verbale... Car s'approprier une langue nouvelle revient aussi à entrer dans un autre univers discursif. On peut, sans difficulté théorique majeure, mettre en place une forme de réflexivité métalinguistique et métadiscursive qui, sans tomber dans l'essentialisme ou remonter au « génie d'une langue », dans des perspectives néo-humboldtiennes, est de nature à fonder des activités destinées à accompagner la création ou le développement d'une forme de compréhension et d'acceptation de l'altérité verbale, trop souvent ramenée à une altérité « nationale », de type « mentalité »

Les séquences méthodologiques destinées à faire émerger et à gérer les attitudes et valeurs des apprenants pourrait suivre un schéma d'activités comme :

- construire un contact virtuel, sur un aspect « curieux » de la société autre (la laïcité en France et l'interdiction du port d'insignes religieux dans les établissements scolaires), sans tomber dans l'exotisme. Ceci devrait se faire à partir de documents non interprétatifs (noms des rues, timbres-poste; calendrier et liste des jours fériés, liste de noms de personnes, cartes de Noël, annuaire téléphonique professionnel d'une petite agglomération, ...);
- faire élaborer une interprétation de ce corpus (limité mais qualitatif) d'indices par les élèves, dans une démarche réflexive, d'allure socio-anthropologique, qui va nécessiter le recours à des concepts issus des sciences sociales ;

- confronter ces hypothèses interprétatives à des analyses sociologiques, historiques, anthropologiques proposée dans les sciences sociales ; (interprétations internes)
- susciter des verbalisations des apprenants comme forme d'interprétation personnelle, de réaction extérieure individuelle à ces phénomènes, observés jusqu'ici du dedans ;
- gérer ces réactions dans une discussion interne où les points de vue seront explicités et justifiés ;
- interroger ces points de vue et, à travers eux, les attitudes qu'ils traduisent

Une telle démarche d'orientation socio-anthropologique peut être adaptée à des activités centrées sur du matériel verbal, dans les perspectives de l'anthropologie linguistique qui ne sont certes pas étrangères à la didactique des langues, au moins depuis D. Hymes.

Cet ensemble d'activités constitue une expérience où les croyances peuvent se modifier, même s'il convient toujours de s'interroger sur la contribution à la modification des attitudes d'une simple *réflexion* sur les expériences interculturelles. En tout état de cause, les réactions verbales des apprenants sont ainsi suscitées dans cet espace prédéfini d'expérience interculturelle réaliste mais imaginaire. Dans un tel cadre facilitateur, elles ne sont pas des réactions spontanées brutes, provoquées par des enjeux forts qui peuvent rigidifier les positions personnelles. Pour cela, ces activités nous semblent devoir permettre un dialogue à la fois intra et interculturel entre les élèves, entre les élèves et l'enseignant, modérateur, médiateur et éducateur, dépositaire des valeurs sociales fondatrices que l'Ecole a la responsabilité de transmettre, pour assurer la cohésion sociale et le développement de chacun comme personne et comme citoyen.

La relation entre les valeurs et les activités pédagogiques peut très certainement recevoir d'autres formes que celles retenues ici, mais ce qui importe, à l'exemple du CECR, est bien d'assurer la cohérence didactique entre des principes éducatifs et leur implémentation.