



La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues

Langues Vivantes

Créé le 5 mai 1949 dans le but de réaliser une union plus étroite entre les démocraties parlementaires, le Conseil de l'Europe est la plus ancienne des institutions politiques européennes. Son siège se trouve au Palais de l'Europe à Strasbourg (France).

Grâce à un système souple de coopération entre les gouvernements, les parlementaires et les experts, le Conseil de l'Europe cherche à défendre et à promouvoir les droits de l'homme et la démocratie, et à harmoniser les politiques de ses quarante Etats membres* dans des domaines très divers : éducation, culture, action sociale, santé, environnement, pouvoirs locaux et justice.

Les activités dans le domaine de l'éducation et de la culture sont menées sous l'égide du Conseil de la coopération culturelle (CDCC), qui comprend les quarante-quatre Etats signataires de la Convention culturelle européenne: les quarante Etats membres du Conseil de l'Europe*, le Saint-Siège, le Bélarus, Monaco et la Bosnie et Herzégovine. Elles ont principalement pour but de développer en Europe une éducation qui corresponde aux besoins de la société d'aujourd'hui, et de rapprocher les peuples d'Europe en favorisant leur prise de conscience et la mise en valeur d'une identité européenne commune.

En matière d'apprentissage des langues vivantes, l'action du CDCC vise à aider les Etats membres à prendre des mesures efficaces pour permettre à leurs ressortissants d'apprendre à utiliser les langues et, ainsi, à *améliorer la compréhension réciproque, la mobilité personnelle et l'accès à l'information dans une Europe multilingue et pluriculturelle*. Elle a pour objectifs de favoriser la mise en œuvre des réformes en cours et de promouvoir l'innovation dans l'enseignement des langues et la formation des enseignants.

Le CDCC poursuit ces buts en favorisant un apprentissage des langues centré sur les besoins et les motivations des apprenants, et en préparant les enseignants et les formateurs d'enseignants à jouer pleinement leur rôle, compte tenu notamment des mutations de notre société européenne.

* * *

A ce jour, le Conseil de l'Europe a publié divers ouvrages relatifs à la planification et à l'organisation de l'enseignement des langues vivantes. Toutefois, les opinions exprimées dans ces publications ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

* Albanie, Andorre, Autriche, Belgique, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Danemark, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Italie, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Moldova, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Portugal, Roumanie, Fédération de Russie, Saint-Marin, Espagne, République slovaque, Slovénie, Suède, Suisse, l'ex-République

yougoslave de Macédoine", Turquie, Ukraine, Royaume-Uni.

La compétence socioculturelle
dans l'apprentissage et l'enseignement des langues

*Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage
et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires*

par Michael BYRAM, Geneviève ZARATE
et Gerhard NEUNER

Comité de l'Education
Conseil de la Coopération Culturelle

Editions du Conseil de l'Europe 1997

English Edition:

Sociocultural competence in language learning and teaching

ISBN ..

Les vues exprimées dans la présente publication sont celles de l'auteur; elles ne reflètent pas nécessairement celles du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe ni du Secrétariat.

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction doivent être adressées au Directeur de l'enseignement, de la culture et du sport du Conseil de l'Europe, F-67075 Strasbourg Cedex.

La reproduction d'extraits est autorisée, sauf à des fins commerciales, à condition que la source soit mentionnée.

SOMMAIRE

PREFACE.....	5
<i>I. Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle</i>	
Michael Byram et Geneviève Zarate	
1. Introduction: définitions disponibles.....	9
2. Questions de méthode	10
3. Spécificités de l'évaluation des compétences socioculturelles	12
4. Objectifs et types de compétences	13
5. Principes directeurs pour l'évaluation.....	22
6. Progression et niveaux de compétence	25
Annexe A.....	29
Annexe B.....	31
Annexe C.....	33
Annexe D	38
Bibliographie	42
<i>II. Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes</i>	
Gerhard NEUNER	
1. Introduction	45
2. Un concept cadre: les aspects socioculturels dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes	46
3. La place occupée par le contenu socioculturel dans les approches communicative et interculturelle	62
4. Elaboration du programme d'enseignement du contenu socioculturel	74
5. L'apprentissage d'une langue seconde	88
6. La place du contenu socioculturel aux niveaux intermédiaire et avancé de l'enseignement des langues vivantes.....	95
Bibliographie.....	108

PRÉFACE

La présente publication s'inscrit dans une série d'études commanditées par le Conseil de l'Europe en liaison avec l'élaboration du Cadre européen commun de référence pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes. Le but de ce Cadre est de définir relativement en détail les paramètres et les catégories nécessaires pour décrire l'acte de la communication langagière humaine, ainsi que les nombreux types de savoirs, savoir-faire et attitudes mis en oeuvre par les utilisateurs des langues participant à des actes de communication. Le Cadre est descriptif, et non prescriptif. Nous espérons que toutes les personnes qui travaillent dans le domaine des langues seront incitées à réfléchir sur leur pratique et à informer leurs "clients et leurs collègues", sous une forme à la fois cohérente et transparente, des objectifs qu'elles se fixent et des méthodes qu'elles emploient.

Dans cette perspective, nous accueillons avec satisfaction les contributions de Michael Byram et Geneviève Zarate et de Gerhard Neuner, trois personnes qui ont acquis une réputation internationale pour leurs travaux exceptionnels sur la compétence socioculturelle comme composante de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Ces dernières années, en réaction contre un classicisme de plus en plus déphasé par rapport aux besoins de communication de la société moderne, l'enseignement des langues a évolué - trop loin sans doute - vers les seuls aspects pratiques des transactions quotidiennes. Celles-ci véhiculent naturellement de forts présupposés culturels, souvent implicites, mais l'on avait tendance à les considérer - notamment dans le contexte européen - comme des aspects marginaux de l'apprentissage des langues, comme des valeurs connexes relevant de paramètres universels. Les apprenants étaient simplement considérés comme de nouvelles recrues dans la communauté des locuteurs natifs de la langue apprise; ils devaient se conformer aux normes de cette communauté d'adoption et leur objectif ultime était de se fondre en elle pour que l'on ne puisse plus les distinguer des indigènes. Dans une telle perspective, l'assimilation culturelle faisait tout naturellement partie de la compétence linguistique.

Byram et Zarate remettent en question ce présupposé, défendant l'idée que les apprenants en langues ne doivent pas être formés à devenir des *ersatz* des locuteurs natifs. Il faut au contraire leur apprendre à développer une compétence interculturelle qui leur permette de jeter des passerelles entre les deux cultures et de devenir en conséquence des personnalités plus mûres et plus complexes. Ce changement de perspective peut être lourd de conséquences. Pendant de nombreuses années, les linguistes ont affirmé que les variétés indigènes avaient toutes un statut équivalent. Peut-être faut-il désormais étendre cette tolérance aux variétés exogènes, et attendre des locuteurs étrangers qu'ils puissent exprimer leur propre culture par le biais de leur dialecte propre? Une telle approche aurait des incidences très profondes sur la formulation des objectifs, sur les méthodes pédagogiques adoptées et sur l'évaluation de la compétence. Aujourd'hui, les nouvelles technologies nous abreuvant d'informations venant de partout, et les apprenants étant exposés aux manifestations linguistiques et culturelles les plus diverses, le problème qui

se pose est de savoir comment conserver la cohérence et l'intégrité de son développement dans ce chaos culturel de la vie moderne. Mais peut-être est-ce un problème auquel chacun devra apporter une réponse individuelle.

Le professeur Neuner retrace en détail les stades successifs du développement de la théorie et de la méthodologie de l'enseignement des langues, qu'il rapproche des grandes évolutions de la société et de leurs répercussions sur les attitudes à l'égard de l'enseignement des questions socioculturelles. Il traite ensuite, de façon explicite et systématique et en faisant preuve d'une grande compréhension intérieure de la dimension socioculturelle, de la manière dont l'on conçoit aujourd'hui le rôle du socioculturel dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, en s'appuyant sur de nombreux exemples tirés de cours et de manuels récents. Son étude est présentée sous une forme qui facilite son utilisation directe par les enseignants et par les formateurs d'enseignants.

J.L.M. Trim, Directeur de Projet
"Apprentissage des langues et citoyenneté européenne"
Cambridge, mars 1997

**DEFINITIONS, OBJECTIFS ET EVALUATION
DE LA COMPETENCE SOCIOCULTURELLE**

Michael BYRAM et Geneviève ZARATE

1. INTRODUCTION: DÉFINITIONS DISPONIBLES

Il n'y a pas lieu, dans le présent rapport, de passer en revue toutes les manières d'aborder la question de la définition de la "compétence socioculturelle" ni la place qu'elle tient dans une définition globale de la compétence que les apprenants d'une langue sont censés acquérir à l'issue d'un processus d'enseignement et d'apprentissage fondé sur la compétence de "communication". Nous avons pris comme point de départ la nouvelle version du 'niveau seuil' pour l'anglais, *Threshold Level 1990* (van Ek et Trim, 1991) et les documents préparatoires au *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues*, qui comprenaient la suggestion qu'une étude de la compétence socioculturelle devrait "*inclure des aspects non-fonctionnels tels que les attitudes envers d'autres cultures et communautés*" (Trim, 1993).

Il n'est pas nécessaire d'analyser en détail la façon dont van Ek et Trim décrivent le concept de compétence socioculturelle tel qu'il a évolué de 1986 à 1991. Nous nous proposons plutôt de relever deux caractéristiques de leur approche dont nous nous démarquons, puis nous suggérerons une perspective différente afin de définir ce concept et de pouvoir ainsi établir des objectifs et des modes d'évaluation. Premièrement, la compétence socioculturelle en tant que contenu dont les apprenants devraient être "conscients". Par ailleurs, certaines parties du contenu décrit peuvent sembler "universelles", bien qu'en fait, elles soient généralement centrées sur les pays développés de l'hémisphère nord et qu'elles aient tendance à être ethnocentriques. Dans la mesure où le Cadre commun est européen, il n'y a rien d'étonnant à cela, mais il serait certainement souhaitable de développer d'autres liens, par exemple en Amérique du nord (voir Annexe A).

C'est peut-être en raison de la nature même du 'niveau seuil' que ces auteurs tiennent à présenter un contenu minimum; comme le 'niveau seuil' donne "accès" à la communication dans une langue étrangère, les auteurs suggèrent certaines expériences et certaines connaissances culturelles "clefs". Cette approche peut avoir son utilité pour les concepteurs des programmes d'étude, mais à notre avis, elle n'est pas adaptée lorsqu'il s'agit d'évaluation.

Deuxièmement, on constate une tendance à prendre le locuteur natif comme modèle implicite pour l'apprenant d'une langue étrangère. Les définitions de la compétence communicative, surtout lorsqu'il s'agit de la compétence 'linguistique' ou 'grammaticale' et de la compétence sociolinguistique (p.ex. van Ek, 1986), laissent entendre que les apprenants, bien qu'ils ne soient pas censés atteindre le niveau de compétence d'un locuteur natif, devraient s'efforcer d'atteindre une maîtrise de la langue proche de celle d'un locuteur natif, et quelques uns des travaux préparatoires du Cadre commencèrent à accepter ce point de vue. On peut infléchir ce modèle en réfléchissant à l'évaluation de la compétence stratégique/compensatoire mais, ici encore, le principal objectif semble être d'atteindre un niveau de compétence linguistique "proche de celui d'un locuteur natif". Quelle que soit la valeur de ce critère pour la fixation des objectifs à atteindre en matière de compétence linguistique, on méconnaîtrait la situation sociale des apprenants si l'on attendait d'eux qu'ils se modèlent sur les locuteurs natifs en ce qui concerne la compétence

socioculturelle. Les locuteurs natifs vivent au centre d'un système de valeurs et de croyances d'où ils ont une perception - éthnocentrique - de leur propre expérience socioculturelle et de leurs contacts avec d'autres cultures. Etant situés à l'extérieur de cette même culture, les apprenants d'une langue étrangère la perçoivent différemment, vue dans une perspective - éthnocentrique - qui leur est propre. En outre, lorsqu'il y a interaction entre un locuteur natif et un locuteur étranger, chacun envisage l'altérité de son interlocuteur dans sa propre perspective - ce qui fait partie intégrante de toute interaction.

2. QUESTIONS DE MÉTHODE

C'est pourquoi nous soutiendrons qu'il faut considérer l'apprenant comme un "**intermédiaire culturel**". De notre point de vue, il faut donc modifier le modèle qui sert de base aux échelles proposées pour le Cadre, à savoir le locuteur natif. Il faudra évaluer les apprenants d'après le niveau qu'ils auront atteint en tant qu'intermédiaires culturels et non pas en tant que "locuteurs ayant une maîtrise quasi totale de la langue". Cette conception a des conséquences sur tous les savoirs que nous proposons dans notre modèle, même sur celui qui est le plus proche des notions actuelles de compétence culturelle, c'est-à-dire sur les savoirs concernant la culture et la société du pays en question.

La logique de notre argumentation devrait nous conduire à accorder une place prépondérante à l'apprentissage interculturel à l'intérieur duquel l'apprentissage linguistique n'est que l'un des multiples moyens de se rapprocher d'un autre groupe socio-culturel; certains modèles de contacts interculturels reflètent cette relation (voir Kim, 1988). Cependant, en ce qui concerne le contexte de l'enseignement d'une langue étrangère, nous devons reconnaître que l'apprentissage de la langue est le souci prédominant des enseignants et des apprenants. Cela entraîne une distorsion de la relation entre les compétences linguistiques et les autres compétences (par exemple, la proxémie et les significations non verbales), distorsion qu'il faut prendre en compte lorsque l'on prend tel ou tel modèle linguistique comme point de départ.

Dans le modèle de van Ek (1986, p. 36), les diverses compétences "forment un tout, les différents aspects n'étant mis en évidence que pour les besoins d'une analyse systématique". Nous devons donc clarifier, dans une perspective d'évaluation, la question du chevauchement des compétences et des distinctions à établir entre elles.

La définition des notions utilisée pour le 'niveau seuil' entraîne des recouvrements importants. En effet, bien qu'il puisse s'agir de catégories socioculturelles, sinon universelles, leur mise en oeuvre dans les structures sémantiques d'une langue donnée révèle, elle aussi, des différences socioculturelles. Les connotations de certains mots dans une langue et une culture données peuvent être particulièrement "riches" (Agar, 1991), ou peuvent véhiculer un sens spécifique propre à une culture particulière (Galisson, 1987). D'autres mots peuvent avoir une connotation culturelle précise, mais moins riche, ainsi qu'il est suggéré dans *Threshold Level 1990* (p. 104). D'autres termes encore ont une charge culturelle (Widdowson, 1988). L'évaluation de l'acquisition du vocabulaire recouvre donc à la fois la compétence linguistique et la compétence socioculturelle. Cet

argument vaut également pour l'acquisition des formes verbales qui expriment des conventions sociales, telles que les formules de politesse auxquelles l'ouvrage *Threshold Level 1990* accorde une place particulière.

D'autres dimensions de la compétence socioculturelle sont liées à la compétence linguistique tout en étant indépendantes. Elles peuvent en être distinctes de deux façons. Premièrement, il existe des connaissances pratiques et théoriques liées à une langue et à une culture spécifiques, telles que la connaissance de la gestuelle et de la proxémie, que l'on peut acquérir indépendamment de la compétence linguistique dans la langue en question. Deuxièmement, il existe des attitudes et des savoirs pratiques que l'on peut acquérir dans le contexte d'une langue particulière, mais qui ne sont pas propres à cette langue, par exemple, la volonté de relativiser son point de vue et son système de valeurs personnelles, ou l'aptitude à servir d'intermédiaire entre des personnes appartenant à sa propre culture et celles appartenant à une culture étrangère (voir ci-après "savoir-être"). La conséquence générale qui en découle pour l'évaluation d'aspects relativement indépendants de la compétence interculturelle en matière de communication, c'est qu'un cadre de travail doit permettre une évaluation différenciée des individus d'après des critères (qu'il s'agisse d'"échelles" ou d'autres critères) qui mettent en relief les divers degrés d'indépendance de la compétence culturelle par rapport à la compétence linguistique.

La relation à l'altérité dans sa dimension à la fois affective et cognitive, la prise en compte de l'identité de l'apprenant, l'indépendance de certains aspects de la compétence culturelle par rapport à la compétence linguistique nous amènent à privilégier des références disciplinaires jusqu'alors peu utilisées en didactique des langues, telles que anthropologie, psychologie sociale et sociologie. L'apprenant de langues n'a pas seulement un statut socioprofessionnel mais il est défini comme un individu étant socialisé dans une culture donnée. En ce sens, il est un **acteur social**. Parce qu'il accepte ou prend l'initiative d'une mobilité géographique et parfois professionnelle, il n'est pas un sujet social condamné à des pratiques d'imitation systématiques du natif. Au contraire, il voyage avec un capital culturel auquel il n'est pas tenu de renoncer pendant son expatriation. L'apprentissage des langues doit apprendre à assumer un nouveau statut social: celui de représentant de son pays d'origine (statut qui lui sera appliqué, indépendamment de sa propre volonté, par le regard des autres), celui de nouveau venu dans une communauté dont il doit apprendre les conventions et les rituels, celui d'intermédiaire culturel (intercultural speaker) entre les communautés dans lesquelles il se trouve impliqué.

En résumé, nous poserons comme principes de l'enseignement que

- L'apprenant d'une langue étrangère doit être encouragé à la mobilité géographique. La pratique de la langue doit donc conduire à des situations de contact et d'échange avec les natifs de la langue apprise.
- Le contexte européen est ici défini comme un contexte de pratique multilingue. L'apprenant est toujours susceptible d'apprendre plusieurs langues, la pratique d'une langue pouvant entraîner la découverte d'autres contextes linguistiques et culturels.

- La description des relations entre le pays de l'apprenant et celui/ceux de la langue enseignée est d'une qualité médiocre si elle ne prend pas en compte les dysfonctionnements qui peuvent surgir dans la communication interculturelle mais au contraire les inclure dans les procédures d'apprentissage.
- L'apprenant occupe une position privilégiée, celle d'un intermédiaire culturel. L'évaluation doit donc prendre en compte son aptitude à gérer la relation entre son pays et celui/ceux de la langue enseignée.

3. SPÉCIFICITÉ DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES SOCIOCULTURELLES

L'évaluation des compétences socioculturelles est particulièrement délicate pour les raisons suivantes:

- La description des compétences culturelles dans l'apprentissage des langues fait appel à une interaction entre des disciplines récentes telles que la sociologie, l'anthropologie et ce n'est que récemment que ces disciplines entretiennent entre elles des rapports systématiques. De plus, n'étant que trop rarement enseignées dans l'enseignement secondaire en Europe, la question de leur vulgarisation scolaire et donc de l'évaluation des compétences qui les caractérisent, reste mineure.
- La perspective interdisciplinaire apportée par les sciences sociales apparaît incontournable pour décrire avec rigueur ce domaine. Cette ambiguïté se retrouve dans la double appartenance disciplinaire évoquée par le terme "socio-culturel". Il s'agit donc de dégager, par delà des spécificités de chaque discipline, ce qui fait leur cohérence.
- Dans les systèmes éducatifs, l'évaluation explicitement qualitative des compétences est récente et les travaux et les démarches allant dans ce sens vont encore à contre-courant de la tradition éducative qui fonctionne spontanément sur une évaluation quantitative des connaissances.
- Toute évaluation de l'apprentissage susceptible de refléter la personnalité des apprenants ou leur développement psychologique dans des domaines autres que cognitifs soulève la question de la responsabilité éthique ou morale; cette évaluation risque d'imposer un cadre de valeurs idéologiquement construit.

En dépit de ces difficultés, des paramètres d'évaluation peuvent être posés.

- L'évaluation explicite des compétences socioculturelles doit être la plus proche possible, dans ses critères et ses procédures, des évaluations formelles (par exemple, entretien d'embauche) et informelles (par exemple, conversation entre natifs et non-natifs) existant dans les situations non-scolaires.

- Le contact vécu avec l'étranger est considéré comme un moyen et une fin pour l'apprentissage d'une langue étrangère: l'expatriation et le séjour de moyenne ou de longue durée à l'étranger constitue un modèle et un aboutissement pour cet apprentissage. L'évaluation doit intégrer les expériences antérieures de relation à l'altérité, même si elles n'ont pas été vécues dans le cadre strict de l'apprentissage d'une langue étrangère.
- L'évaluation de l'expérience de l'étranger n'est pas strictement corrélée à une compétence linguistique dans une langue donnée: les expériences acquises dans l'apprentissage d'une langue et la découverte d'une culture étrangère sont potentiellement disponibles pour l'interprétation d'une autre.
- Pour éviter le risque inhérent à une description euro-péo-centrée, l'évaluation des compétences socioculturelles ne peut se faire sur la seule base des systèmes culturels européens, ni omettre qu'ils sont parcourus par des courants migratoires situés à l'origine hors de l'Europe: pour intégrer la notion de distance culturelle, l'évaluation doit accorder une part aux cultures non-européennes.
- Il est postulé que la construction des savoirs socioculturels passe par une transformation des attitudes, des représentations initiales de l'étranger. L'évaluation des compétences socioculturelles serait déconnectée des situations de communication avec l'étranger si elle se mesurait seulement en termes de savoirs scolaires traditionnels: elle doit mesurer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre.

4. OBJECTIFS ET TYPES DE COMPÉTENCES

Comme il l'a été explicité plus haut, ces directions de travail ne postulent pas un arrière-plan universel, même s'il est posé que les cultures européennes fonctionnent dans une même aire culturelle et donc dans une relative proximité: elles posent plutôt que tout apprenant aborde la découverte d'une culture étrangère avec des attitudes et des savoirs construits empiriquement à travers sa propre culture. Le contexte d'enseignement est un des lieux où ceux-ci peuvent être soumis à l'examen critique.

Un apprenant ayant une **compétence socioculturelle** sera capable d'interpréter et de mettre en relation des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons désormais dans la suite de ce texte "conflit". Nous proposons que ces éléments soient davantage intégrés au contenu formatif et aux procédures d'évaluation.

Voici quatre compétences articulées sous forme d'objectifs. Par le terme de compétence (compétence), dont les acceptions sont multiples et dont le contenu reste généralement flou, nous entendons ici un terme générique comprenant "knowledge/knowing that" (savoir), "skills/knowing how" (savoir-faire, capacité, aptitude), "attitudes and values" (valeurs, savoir-être) et "behaviour" (comportement).

Cette description ne se veut pas exhaustive pour l'instant et reste indicative des directions de travail proposées. En particulier, la description que nous donnons de la compétence appelée "savoirs" est destinée aux utilisateurs de l'enseignement général.

Savoir-être

Définition

Capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère.

Objectifs généraux

- attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères;
- aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs culturelles;
- capacité à maîtriser des catégories descriptives propres à la mise en relation des cultures maternelle et étrangère;
- capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique,
- capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris dans des situations à caractère conflictuel.

Cette compétence est définie comme étant indépendante des contenus d'une langue étrangère donnée mais ne peut être développée que dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère précise. Il ne peut donc s'agir d'un enseignement à caractère théorique, qui aurait une visée universalisante ou qui serait constitué d'un échantillon de pratiques culturelles géographiquement ou nationalement diversifiées. Cet enseignement vise cependant à faire acquérir et à exemplifier, à travers l'apprentissage d'une langue donnée, des compétences qui sont transposables dans d'autres systèmes culturels. Par "transposables", on entend que les acquisitions faites à propos de l'apprentissage d'une langue donnée puissent être réinvesties dans l'apprentissage d'une autre langue mais nécessitent un enseignement permettant d'illustrer des contenus propres à cette seconde langue étrangère. Cette compétence doit donc être évaluée dans le cadre de l'apprentissage de toute langue étrangère mais elle ne se fera pas au même titre s'il s'agit d'une première langue étrangère et s'il s'agit d'une seconde.

Définition d'objectifs spécifiques orientés vers la didactique des langues et l'évaluation de l'apprentissage

Ouverture vers d'autres cultures

- acquérir une disponibilité pour le contact non-conflictuel avec l'autre,
- savoir repérer les effets ethnocentriques dans un document provenant de la culture de l'apprenant, connaître plusieurs mécanismes d'influence étrangère dans son pays (immigration, domination culturelle, guerres),
- savoir identifier et utiliser plusieurs stratégies de contacts avec un étranger; connaître les différentes étapes de l'adaptation dans un séjour de longue durée à l'étranger.

Maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes telles que

- analogie, généralisation, comparaison (savoir repérer des réseaux connotatifs différents sur des réalités apparemment proches),
- norme sociale, situations d'exclusion ou de cooptation sociale, opposition espace public/espace privé.

Capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle

- identifier des situations de valorisation / dévalorisation nationales dans des contextes différenciés (discours touristique, colonisateur),
- identifier des tabous culturels (alimentaires, vestimentaires, comportements amoureux).

Capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel

- identification des zones conflictuelles; capacité à servir de médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence, à résoudre des conflits ou à faire admettre le caractère insoluble de certains conflits.
- savoir évaluer la qualité d'un système explicatif, savoir en construire un en fonction d'un interlocuteur culturellement situé.

Type d'évaluation

Cette évaluation doit porter à la fois sur les attitudes et les capacités. Les premières relèvent d'une auto-évaluation, les secondes d'une évaluation qui peut être sommative et formative.

Les acquisitions validées dans le cadre d'une première langue étrangère bénéficieront d'une reconnaissance dans le cadre de l'apprentissage d'une seconde langue. L'évaluation de l'apprentissage d'une seconde langue étrangère sera donc par nature différente de celle d'une première langue.

L'évaluation de l'aptitude à établir facilement des contacts avec autrui doit être intégrée aux processus extra-scolaires à caractère pédagogique (tels que les échanges et autres relations), qui créent un contexte favorable à l'évolution de la dimension affective de l'apprentissage. La description des apprentissages relevant de l'expérience extra-scolaire doit être intégrée au processus d'évaluation ainsi que la participation de l'apprenant dans le cadre d'une auto-évaluation.

Savoir-apprendre

Définition

Aptitude à élaborer et à mettre en oeuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non.

Objectifs généraux

- maîtrise de l'interprétation d'un aspect nouveau dans une langue et culture connues,
- maîtrise de l'interprétation dans un contexte linguistiquement proche (c'est-à-dire pouvant aussi relever de la même société) ou éloigné,
- maîtrise de l'interprétation dans un contexte culturellement proche / éloigné.

Par définition, cette compétence est indépendante de l'apprentissage d'une langue étrangère donnée mais elle est le produit de l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères. La pédagogie de l'apprentissage des langues ne s'est guère attachée jusqu'à présent à cette dimension, mais elle devrait néanmoins définir des objectifs et des pratiques explicites pour enseigner des méthodes de découverte et d'analyse.

Définition d'objectifs spécifiques orientés vers la didactique des langues et l'évaluation de l'apprentissage

Aptitude à mettre en oeuvre des méthodes ethnographiques d'enquête et d'interprétation culturelles et linguistiques afin d'acquérir des données textuelles ou autres sur lesquelles on pourra s'appuyer pour une meilleure compréhension des situations.

Savoir-apprendre d'ordre instrumental

- concernant des situations de mobilité géographique, par exemple
 - repérer les institutions concernées par le passage d'une frontière et leurs fonctions,
 - savoir utiliser à l'étranger les lieux de contacts avec sa communauté nationale (ambassade, consulats, instituts, entreprises...),

- savoir mettre en relation des contraintes d'espace et de temps (arriver à l'heure dans un lieu que l'on ne connaît pas),
- savoir repérer des situations d'initiation (arrivée d'un nouveau venu, accession à un nouveau rang), des rites de passages (religieux, corporatifs, scolaires) et leurs enjeux;
- concernant des informations représentées sous forme graphique (plans, graphiques, cartes, diagrammes), visuelle et audiovisuelle (premier / arrière plan; rapport entre les plans, les séquences, relation son / image, rapport entre ce qui est montré ou dit et ce qui est caché ou tu...);
- concernant la communication non-verbale (gestuelle, proxémique).

Savoir-apprendre d'ordre interprétatif

nécessaires pour l'interprétation de documents authentiques ou de situations en interaction

- savoir utiliser des procédures de compréhension globale de textes écrits, oraux,
- savoir analyser le fonctionnement du regard exotique, stéréotypé,
- savoir utiliser un éventail de critères pour reconnaître la proximité et la distance culturelle.
 - dans un contexte culturellement proche, par exemple
- savoir repérer les références partagées et leur impact dans la société étudiée sur le plan de l'appartenance à une génération (exemple: enfants: dessins animés bénéficiant d'une diffusion internationale),
- savoir repérer les marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel (par exemple dans l'export: grandes foires internationales, multinationales; ingénieurs: références techniques communes),
- savoir repérer les références historiques, religieuses, socio-économiques communes.
 - dans un contexte culturellement éloigné
- savoir repérer la présence d'une allusion et son environnement connotatif,
- savoir repérer les références transculturelles partagées sur le plan international (guerres mondiales, stars internationales...) et repérer les connotations différentes qui y sont attachées dans sa propre culture et dans la culture étrangère.

Type d'évaluation

Cette évaluation a un caractère conclusif, terminant une phase d'apprentissage d'une langue donnée et mesurant des capacités transposables dans une langue et une culture non-apprises. L'évaluation doit mettre l'apprenant face à des pratiques culturelles qui lui sont inconnues et lui proposer des situations qu'il devra analyser et à propos desquelles il devra faire valoir son degré de compréhension mettant en oeuvre les méthodes linguistiques et culturelles décrites ci-dessus.

Savoirs

Définition

Système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère. La notion d'intermédiaire culturel présuppose que ce système de références incorpore les points de vue du locuteur natif - et non des connaissances disciplinaires théoriques ainsi qu'une prise de conscience des points de vue du locuteur étranger sur les questions en jeu.

Description des références

Références relevant de l'identité nationale et, plus largement, culturelle

- mémoire nationale, régionale de la communauté étudiée (emblèmes, lieux de mémoire, repères événementiels, auto et hétérostéréotypes nationaux),
- conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs; évolution des lieux de socialisation, des valeurs familiales, des rôles sexuels, des tabous, en particulier les pratiques concernant l'alimentation, l'hygiène, et plus largement le rapport au corps.

Références associées à l'espace

- espace national de la culture étudiée: différentes catégories descriptives en usage (régions historiques, découpages administratifs...),
- repères géographiques utilisés par la communauté dans la perception de son espace,
- variations socio-linguistiques régionales,
- repères fonctionnant pour opposer espace privé / public,
- repères régulant la relation corps / espace (gestuelle, proxémique caractéristiques d'une communauté donnée).

Références associées à la diversité sociale

- poids et traditions des minorités dans la communauté nationale,

- facteurs nationaux de transformation sociale,
- critères permettant d'identifier différentes classes sociales.

Références associées aux influences étrangères

- migrations, et liens politiques, économiques et affectifs entre le pays des migrants et le pays de leur migration,
- prises de position géopolitiques du pays dans l'espace international, - domaines et époques où les contacts entre le pays des apprenants et ceux relevant de la langue étudiée sont ou non, ont été ou non intensifiés.

Références associées au fonctionnement des institutions

dans leurs incidences quotidiennes (relation individu / Etat, individu / structures sociales locales, régionales, nationales).

Références associées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle

qu'elle soit destinée à la communauté du/des pays étudiés ou à la diffusion hors des frontières à destination du public apprenant

- champ des médias (presse écrite, orale, audiovisuelle),
- champ de la création et de la production littéraire, artistique et plus largement culturelle.

Type d'évaluation

On a posé par hypothèse qu'il n'est pas possible de fournir une liste fermée des savoirs constitutifs de l'ensemble d'une culture étrangère, ce qui donnerait l'illusion d'une possible exhaustivité. La nécessité d'une validation des savoirs sera néanmoins reconnue. L'évaluation visera les savoirs propres aux contextes particuliers où l'apprenant aura à utiliser la langue étrangère. Ces savoirs seront déterminés par les utilisateurs (par exemple examinateurs, auteurs de manuels) après une analyse des besoins spécifiques de leurs apprenants.

Cette compétence est dépendante de l'apprentissage d'une langue et d'un contexte d'utilisation donnés et ne comporte pas de dimension transversale. Elle est la résultante des autres savoirs en particulier de la conscientisation résultant du savoir-faire - qui met en relation les deux contextes culturels. C'est pourquoi, les savoirs ne peuvent être dispensés exclusivement dans la langue maternelle de l'élève. Cette description ne doit pas être interprétée comme une liste de thèmes à aborder explicitement avec les apprenants. Elle est à l'usage des utilisateurs qui sont chargés d'introduire implicitement ces contenus à travers les autres compétences.

Par conséquent, les savoirs ne font pas l'objet d'une évaluation sommative des connaissances mais, dans le cadre d'une évaluation initiale au début de chaque stade de l'apprentissage, permettent de repérer les savoirs construits ou non à travers l'expérience vécue de la culture étrangère que l'apprenant pourrait avoir, ou à travers la description scolaire de la culture étrangère qu'il aura reçue dans son pays. Cette évaluation est de type formatif dans la mesure où elle permet d'envisager des remédiations aux méconnaissances et aux approximations décelées.

Savoir-faire

Capacité à intégrer savoir-être, savoir-apprendre et savoirs dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (c'est-à-dire entre la/les culture(s) de l'apprenant et celle(s) de la langue cible).

Objectifs généraux

- Aptitude à mobiliser sur le champ les connaissances, compétences et attitudes acquises durant les situations d'apprentissage scolaire en fonction des contraintes interculturelles propres aux situations non scolaires,
- Aptitude à prendre en compte les relations spécifiques qui lient les identités culturelles de l'apprenant et celles de ses interlocuteurs, membres d'une société donnée,
- Aptitude à mettre en relation les représentations présentes dans la culture de l'apprenant et l'identité culturelle véhiculée par les interlocuteurs de la langue cible dans le cadre des relations internationales.

Définition d'objectifs spécifiques orientés vers la didactique des langues et l'évaluation de l'apprentissage

Savoir-faire d'ordre relationnel

- savoir utiliser les différentes sources d'information sur le contexte étranger disponibles dans le pays de l'apprenant,
- savoir se ménager un contact personnel avec un ou plusieurs membres de la communauté étrangère et le gérer dans la durée,
- savoir repérer des situations où des représentations conflictuelles sont en jeu et connaître les thèmes porteurs de conflits entre les deux communautés culturelles.

Savoir-faire d'ordre interprétatif

- savoir contextualiser une référence (mettre en relation une opinion avec le média qui la porte, avec la position de dominant ou de dominé de celui qui l'expose, avec l'époque historique à laquelle elle se rapporte), savoir associer des références

historiques à une génération,

- savoir dater un document, repérer un élément périmé, des anachronismes,
- savoir identifier des éléments paralinguistiques: sigles, logos,
- savoir identifier les différences gestuelles et proxémiques entre les deux communautés,
- maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels: lecture des marques de la stéréotypie, de l'officialité, des effets de dérision, d'humour,
- savoir mesurer la représentativité d'une situation particulière.

Savoir-faire de l'ordre du comportement

- savoir manipuler des critères permettant d'évaluer la distance ou la proximité sociales dans la communauté étrangère,
- savoir construire un système explicatif sur un fait de sa propre culture adapté à son interlocuteur étranger; savoir produire un système explicatif sur un fait de la culture étrangère adapté aux connaissances du natif de son propre pays,
- savoir repérer et tirer parti des auto-stéréotypes véhiculés par la communauté étrangère, les représentations stéréotypées présentes dans le pays des apprenants sur le pays étranger.

Savoir-faire d'ordre géopolitique

- savoir décrire l'évolution historique des relations géopolitiques et économiques et les modalités de contacts culturels entre les deux communautés,
- savoir maîtriser l'usage de références géographiques, historiques, économiques, politiques propres à la culture étrangère qui sont les plus fréquentes dans la relation entre les deux communautés.

Type d'évaluation

Cette compétence est dépendante de l'apprentissage d'une langue donnée et ne peut être directement réinvestie dans l'apprentissage d'une autre langue. Elle peut être définie comme la capacité à repérer le fonctionnement des significations (ce qui est connoté dans l'utilisation de la langue et dans les comportements non-verbaux) et à communiquer en tenant compte des identités culturelles en présence. S'appuyant sur la spécificité des relations entre la langue et culture cibles et celles de l'apprenant, l'évaluation ne pourra donc pas comporter de dimension transversale à l'apprentissage de plusieurs langues par un même apprenant.

Une erreur sera définie comme une réponse aberrante, c'est à dire construite en fonction du système de référence de l'élève et non en fonction d'un ou plusieurs systèmes de référence en usage dans la langue et la culture étrangère apprises. Une réponse pourrait ainsi comprendre plus d'un niveau en tenant compte de cette multiplicité de systèmes de références. L'évaluation portera donc sur la capacité de l'élève à intégrer des démarches et des savoirs nouveaux, à les mettre en relation avec les connaissances antérieures, à prendre du recul vis à vis de ce qui a constitué les éléments de sa propre socialisation. L'évolution des comportements interprétatifs, la capacité à reconnaître et à produire une interprétation qui reflète la complexité de la culture étrangère et celle de sa relation avec la culture de l'apprenant seront les critères d'évaluation à privilégier.

5. PRINCIPES DIRECTEURS POUR L'ÉVALUATION

La prise en compte de la diversité des expériences sociales

Le recours à un modèle de référence commun et unique, étalon par rapport auquel l'apprenant devrait être situé, est potentiellement porteur de risques. La démarche d'évaluation tend à être normative, réductrice vis-à-vis des acquis et des potentialités de celui qui est évalué, étroitement dépendante des représentations sociales des concepteurs de l'outil d'évaluation. Elle tend à masquer les propriétés distinctives, celles-là mêmes qui, dans le choix d'une carrière ou d'un employeur, sont significatives dans le cadre d'une relation à la différence culturelle et à la mobilité géographique.

Si l'apprenant est défini comme un acteur social, confronté, à travers la pratique d'une langue donnée, à une réalité qu'il maîtrise plus ou moins bien, il occupe une position particulière dans le tissu social: il a été socialisé dans une communauté, il est confronté à des valeurs qui sont partagées par un autre groupe. L'évaluation ne doit pas masquer les compétences propres à une relation inventive avec l'inconnu et le non-prévisible. Si l'évaluation doit décrire des formes classiques de compétences (par exemple, celles que l'école certifie), elle doit aussi reconnaître et mettre en valeur les parcours personnels atypiques et exceptionnels, les expériences non-conformistes de l'altérité, les stratégies acquises hors des structures éducatives.

La description des compétences qui caractérisent l'expérience d'un individu doit être organisée et systématisée pour pouvoir être comparée à d'autres, mais ces contraintes méthodologiques n'induisent pas la standardisation et la hiérarchisation systématique de ces compétences. La carte, parce qu'elle contient un projet de description systématique et codée, et parce qu'elle est propre à rendre compte d'un espace ouvert dont la composition est diversifiée, constitue un mode de représentation des compétences qui mérite d'être exploré.

Exemple de relevé de deux parcours individuels

Premier exemple:

A l'âge de neuf ans, cet élève scolarisé dans le système éducatif français a effectué seul un séjour d'un mois hors de son pays, dans la famille de l'un de ses parents lusophones, à titre personnel, pendant les vacances scolaires. Ce séjour a introduit une relation positive et depuis jamais reniée avec le portugais et a réactivé des contacts de sa famille avec le pays, contacts qu'il s'attache personnellement depuis à préserver. Elève de l'enseignement technique, il décide de faire son stage, obligatoire en entreprise, au Portugal, trouvant par le seul fait de ses amitiés une entreprise d'accueil. La structure scolaire ne lui offrant que la possibilité d'apprendre une seule langue vivante, il n'y pratique que l'anglais, qu'il vit d'abord comme une discipline scolaire.

La certification scolaire de cet élève du secondaire français ne valide que ses aptitudes en termes de compréhension et d'expression écrite et orale de la langue anglaise¹, pour laquelle il ne manifeste qu'un intérêt réservé. Dans sa recherche future d'emploi, ce jeune adulte sortira du système éducatif sans que cette expérience particulière en milieu lusophone ait été valorisée, ni même reconnue dans le cadre d'une évaluation scolaire de ses compétences linguistiques et socioculturelles.

Pourtant, au delà de sa familiarité avec le monde lusophone, il a fait preuve de sa capacité à exploiter un capital relationnel disponible dans sa famille et à le valoriser de sa propre initiative, à nouer une relation structurée et de longue durée avec un milieu géographiquement éloigné, à associer exigences scolaires et choix personnels de valorisation de la relation à la différence dans une relation originale.

Deuxième exemple:

Cette femme a toujours suivi son mari, responsable de chantiers internationaux, dans ses déplacements professionnels qui ont régulièrement conduit le couple à faire des séjours de moyenne ou de longue durée à l'étranger, au fil de leurs cinq séjours en Afrique et en Amérique Latine. Elle se prépare maintenant à accompagner son mari en Allemagne où il est pressenti pour la direction de la filiale de son entreprise, et envisage de commencer l'apprentissage de l'allemand.

Elle a appris l'anglais dans le cadre de ses études secondaires et pendant deux années d'études universitaires pour lesquelles elle n'a pas obtenu de certification. Au cours de ses séjours, elle a acquis une maîtrise de l'anglais et de l'espagnol suffisante pour lui permettre de résoudre les problèmes de logistique familiale à l'étranger, développer des réseaux de sociabilité et d'amitié dans le milieu des ingénieurs et industriels expatriés. Si le premier séjour reste un mauvais souvenir, elle a depuis mis au point des stratégies personnelles qui font d'elle un interlocuteur maintenant apprécié pour sa débrouillardise, son efficacité et sa disponibilité dans le milieu des femmes expatriées.

¹ Ce sont les catégories utilisées par la Direction de l'évaluation et de la prospective du Ministère de l'Éducation nationale français pour le test en langue étrangère appliqué pour l'évaluation à l'entrée en Seconde Générale et Technologique

Au titre de sa candidature à ce poste en Allemagne, son mari est convoqué pour un entretien. Le service du personnel de son entreprise est conscient que ce poste ne met pas seulement en jeu les qualités individuelles du candidat, mais que la dimension "représentation", présente dans ce poste de responsabilité internationale, engage plus largement sa famille.

Une cartographie des compétences acquises permettrait de rendre compte de l'ensemble de ces compétences et d'en systématiser la description.

Eléments pour une cartographie des compétences socioculturelles

La carte est un outil d'évaluation dans la mesure où

- elle se donne comme un inventaire de compétences. Elle rend compte de l'ensemble des expériences, celles qui sont acquises (tant dans le domaine scolaire que non-institutionnel) et de celles qui sont virtuelles (quels sont les usages attendus de la langue et le type de contacts espérés avec la culture étrangère?);
- elle maille des compétences et décrit la nature de leurs relations. S'agit-il de compétences acquises lors d'un premier apprentissage d'une langue et réactivées pour l'apprentissage d'une seconde? S'agit-il de compétences construites lors d'un séjour en pays étranger et non-validées? De compétences certifiées dans un système éducatif donné mais non-reconnues dans un autre? De compétences acquises pour une part dans un système éducatif et pour une part dans une relation à la différence?
- elle codifie les compétences en associant des expériences de nature différentes mais qui peuvent mettre en jeu un même type de compétence; en retraçant une cohérence qui, échappant à une logique individuelle et biographique, permet la mise en relation de parcours individuels et le dessin de trajectoires spécifiques;
- elle permet plusieurs niveaux de lecture et sert à différents types d'usagers: l'apprenant pour lequel elle est un outil d'évaluation formative et l'aide à faire ses choix et à les valoriser en matière de stratégies d'apprentissage, de type de formation, de mode de contact avec l'altérité; les différents enseignants avec lesquels il sera en contact, à des moments divers de son vécu scolaire, professionnel qui pourront ainsi comprendre la ou les logiques qui ont dicté son mode de relation avec la ou les réalités étrangères; les institutions et les partenaires du monde du travail qui pourront disposer d'une description des compétences de leur interlocuteur sans que la visée normative et étroitement sélective soit privilégiée.

Pour être crédible auprès de ces différents usagers, la cartographie des compétences doit répondre aux critères suivants:

- être précise: elle doit pouvoir rendre compte de façon fiable d'un éventail très diversifié de compétences et de la chronologie de sa constitution,
- être prospective: offrir une lecture des prolongements possibles à partir de telle ou

telle forme d'expérience, laisser voir des potentialités,

- être non-modélisante, en particulier en écartant toute représentation graphique qui pourrait suggérer des parcours plus conformes que d'autres, des modèles de compétences plus valorisants que d'autres ou induire à la production de jugements de valeur,
- être lisible pour pouvoir rendre compte de façon claire de parcours qui peuvent s'inscrire dans des logiques différentes, dans des situations d'apprentissage très variées.

"Le Portfolio européen des langues" serait le support de cette cartographie des compétences. Sa conception et son design seraient établis en partenariat avec un atelier de graphisme spécialisé.

6. PROGRESSION ET NIVEAUX DE COMPETENCE

La progression et les niveaux de compétence sont des questions qui ont un lien entre elles mais qui ne sont pas nécessairement interdépendantes. Alors que l'on définit par exemple la progression comme étant l'élargissement progressif des sphères de connaissance ou des domaines d'expérience, il est possible d'envisager que l'on puisse atteindre des niveaux avancés de compétence tout en restant dans une sphère limitée de connaissances (telles qu'elles ont été circonscrites initialement). La progression est un concept pédagogique pour l'organisation des programmes d'étude; dans le cas des niveaux de compétence, il s'agit d'un concept d'évaluation que l'on peut dissocier des questions pédagogiques.

Dans le domaine de la pédagogie, le principe de progression tient compte à la fois de la complexité de la discipline - également liée au degré d'abstraction des objets et des concepts en jeu - et du développement psychologique des apprenants. On considère le degré d'abstraction de la discipline par rapport au niveau de développement cognitif des apprenants. On applique ce principe dans la mesure où l'on s'occupe des modalités d'organisation pédagogiques de l'enseignement d'une culture. L'"American Association of Teachers of French" (l'Association Américaine des Professeurs de Français) a émis des propositions en vue d'enseigner certains concepts de cette façon (cf. Annexe A). Les propositions de Melde (1987) impliquent une progression allant de la sphère individuelle et privée vers le monde de la vie publique et des luttes socio-politiques, - progression elle-même liée au passage, grâce à un effort de réflexion sur soi-même, et à une confrontation avec ses propres valeurs, d'une vision des phénomènes socioculturels perçus de l'intérieur à une vision analytique propre aux sciences sociales, permettant de révéler le sens caché de certains faits qui vont de soi et qui ne sont pas explicites dans les textes. Melde établit également l'existence des liens explicites avec les théories des étapes du développement cognitif (Kohlberg et Piaget) et soutient que l'apprenant doit avoir atteint un stade particulier de développement si l'on veut enseigner avec succès des phénomènes plus complexes. Certes, on considère d'ordinaire ces questions dans le contexte de l'éducation des enfants et des adolescents, mais elles peuvent également être pertinentes dans le cas de l'éducation des adultes; jusqu'à présent on n'a pas beaucoup débattu les théories de

l'apprentissage applicables à l'éducation des adultes, de sorte que des recherches plus approfondies sur l'apprentissage de culture s'imposent.

Le principe du "programme d'étude en spirale" peut servir à combiner le concept des sphères de connaissance ou des domaines d'expérience [par exemple, comme dans le programme canadien du "français de base" (Annexe D)] avec des degrés de plus en plus élevés de complexité et d'abstraction et avec les étapes du développement psychologique. On peut "recycler" et réanalyser le même domaine d'expérience à un stade ultérieur du développement de l'apprenant.

Si l'on se tourne maintenant vers la question des niveaux de compétence, on peut théoriquement discerner trois approches différentes pour les définir:

1. Chaque niveau est différent par nature des autres et se définit par ses caractéristiques internes. Si l'on prend par exemple l'évaluation de l'empathie en histoire, on peut identifier quatre niveaux distincts, mais qui se recouvrent néanmoins:

- on ne trouve aucun exemple valable d'une vision historique ou empathique des faits;
- l'analyse historique est valable, mais elle est effectuée "de l'extérieur". Aucune preuve d'une vision empathique;
- on explique les faits "de l'intérieur", mais l'empathie n'est que superficielle... La reconstruction des faits historiques reste figée dans une vision du monde propre au XXe siècle;
- l'empathie historique est réelle... Il y a véritablement une tentative d'abandonner les préconceptions du XX^e siècle et de recréer une vision du monde étrangère à la sienne (Shemilt, 1986, p. 75).

2. L'"American Association of French Teachers" (AATF) adopte également la deuxième approche en ce qui concerne l'empathie, mais avec une définition qui inclut, outre des aspects cognitifs, des aspects affectifs et comportementaux. Cette approche consiste en l'occurrence à soutenir qu'à la différence d'autres composantes de la compétence culturelle, on ne saurait classer "l'empathie... en une série de niveaux". L'empathie forme un tout psychologique dont il faut chercher à prouver l'existence en testant d'autres domaines et que l'on ne peut réduire à ce que l'on devrait dire ou faire au cours d'une interrogation orale. Cela soulève également une deuxième question concernant l'évaluation de l'empathie indépendamment d'autres types d'évaluation, ce qui est lié à l'évaluation de la compétence socioculturelle. Dans cette deuxième approche, on évite de graduer les compétences socioculturelles et on recherche simplement - en les décrivant dans le type de programme "portfolio" esquissé ci-dessus - à établir la présence des différentes dimensions de cette compétence. Dans nos propositions, cette approche serait structurée sous la forme des quatre savoirs.

3. La troisième approche implique une échelle continue. Chaque aspect de la compétence socioculturelle - chaque savoir ou chaque objectif spécifique à l'intérieur de

ces savoirs - est évalué d'après une échelle de compétences divisée en un nombre arbitraire de degrés. Cependant, puisque cette évaluation sera, selon tout vraisemblance, qualitative, le nombre de bandes sera sans doute restreint, par exemple cinq, plutôt que dix. Les propositions de l'AATF coïncident avec cette approche et quatre niveaux sont proposés au lieu des onze niveaux de compétence linguistique:

- . niveau élémentaire: vers une compétence "de survie"
- . niveau intermédiaire: compétence de survie
- . niveau avancé: compétence sociale limitée
- . niveau supérieur: compétence sociale et professionnelle.

Ces gradations se réfèrent donc aux interactions établies dans une société étrangère. La décision sur ce que représente chaque niveau, sur le plan des aptitudes et sur celui des connaissances, reste inexplicite.

Reconsidérons maintenant les types d'évaluation recommandés précédemment pour chaque savoir, pour déterminer si la définition par niveaux est appropriée.

Savoir-être

Types d'évaluation

- Attitudes démontrant l'aptitude à établir une interaction avec autrui: auto-évaluation sur la base d'un apprentissage valorisant l'expérience personnelle acquise en contexte scolaire et non-scolaire - définition conforme à la deuxième approche - collecte de témoignages;
- Aptitude à mettre en relation différentes cultures et à gérer cette relation: évaluation formative (voir ci-dessous sous la rubrique "éléments pour une cartographie des compétences socioculturelles" et évaluation sommative d'après les critères de la première approche.

Par exemple:

1. Aptitude à se distancer de sa relation habituelle vis-à-vis des différences culturelles;
2. Aptitude à relativiser les valeurs, les significations et les pratiques de sa propre culture;
3. Aptitude à jouer un rôle de médiateur et à résoudre les conflits entre des pratiques, des valeurs et des significations divergentes.

Savoir-apprendre

Type d'évaluation

- Aptitude à prélever et à analyser des données révélant des valeurs, des significations et des pratiques jusqu'alors inconnues; évaluation sommative des techniques

d'acquisition, d'analyse et d'interprétation, graduées sur une échelle conçue selon la troisième approche, afin de mesurer le degré d'approfondissement et de finesse de l'interprétation des valeurs, des significations et des pratiques nouvellement découvertes dans une langue connue ou inconnue.

Savoirs

Type d'évaluation

- Système de références acquis au cours de l'acquisition des trois autres savoirs, utilisé pour la mise en place de ces savoirs - notamment du savoir-faire qui porte sur la relation entre cultures données. Il ne s'agit là ni d'une aptitude ni d'une attitude et nous ne souhaitons pas avoir à tester, ni donc, avoir à enseigner, des connaissances factuelles pour elles-mêmes. Mais nous reconnaissons la nécessité de garantir un contenu minimum de références nécessaire à l'analyse et à l'interprétation de valeurs, de significations et de pratiques particulières à une culture donnée. Nous proposons donc un diagnostic initial, évaluant les connaissances existantes de l'apprenant, d'après un programme minimum prédéterminé en fonction des types d'apprenants permettant de faire état de ses connaissances, conformément à l'approche 2.

Savoir-faire

Type d'évaluation

- Aptitude à mobiliser sur le champ et dans des situations authentiques les attitudes et les compétences concernant sa propre culture et les cultures étrangères, nécessaires à l'identification et à l'interprétation des relations entre deux systèmes de référence et deux identités culturelles: évaluation sommative du degré de succès en tant qu'intermédiaire culturel. Dans la mesure où ce savoir se combine à d'autres savoirs, il sera souhaitable d'évaluer la performance d'après les multiples dimensions indiquées à propos du savoir-être et du savoir apprendre.

ANNEXE A

Quelques documents contemporains sur la compétence socioculturelle

American Association of Teachers of French. National Commission on Proficiency. Rapport du "*Committee on Cultural Competence*" (version provisoire)

Ce rapport tire son origine de la nécessité, pour les Etats-Unis, d'être concurrentiels, d'être capables de mener des négociations à l'étranger et de résoudre les conflits ethniques internes. Il part du principe que l'étude d'une langue - et d'une culture - étrangères (sic) peut jouer un rôle exceptionnel à cet égard, car elle souligne l'articulation entre les dimensions cognitive, affective et comportementale d'une expérience des modes de pensée, de perception et d'action d'une culture étrangère.

Ce rapport a pour principal objectif d'établir un consensus sur un "programme obligatoire commun" de "compétence culturelle", "formule abrégée pour compétence interculturelle acquise grâce à la compréhension d'une seconde culture et d'une seconde société". Il vise à établir quatre niveaux de compétences définis d'après trois aspects: aptitude sociolinguistique, connaissance des aires culturelles, analyse culturelle. La connaissance des aires culturelles se subdivise en outre en quatre sections: France et Europe francophone, cultures francophones noires, parties francophones du Canada et des Etats-Unis, Afrique du Nord francophone.

Pour chacun de ces trois aspects, les quatre niveaux de compétence se définissent par ce qu'une personne, à un niveau donné, "se montre capable de faire". Leur définition s'appuie essentiellement sur des descripteurs relatifs à la "connaissance des aires culturelles". Celles-ci sont décrites d'après une théorie de la culture selon laquelle la "signification profonde" d'une culture présente trois aspects principaux: un système de valeurs essentielles, certaines habitudes de pensée distinctives et certains postulats de base sur la nature humaine et la société. Les trois aspects représentent les "principaux thèmes", "dont chacun est centré sur l'une des grandes valeurs de la culture en question, autour de laquelle se greffent certaines habitudes de pensée et certains postulats qui contribuent à conférer à cette valeur sa spécificité culturelle".

Ce rapport soutient également que la compétence socioculturelle inclut "l'empathie et le sens des perspectives" mais qu'on ne saurait ventiler ces composantes en une suite d'objectifs. L'empathie occupe une place distincte en matière d'évaluation et, d'après le rapport, "l'évaluateur doit identifier ces composantes en s'appuyant sur d'autres domaines... ou bien leur présence doit être attestée sous d'autres formes par l'apprenant (par exemple, sous la forme d'un "portfolio)". Le rapport énumère néanmoins des indicateurs de type "gestalt" de l'empathie et, dans un débat qui suit concernant les applications pédagogiques de ce concept, il fournit une séquence de tâches cognitives, affectives et comportementales qui visent à "favoriser l'empathie vis-à-vis d'autres cultures et à appréhender sa propre culture comme le ferait une personne extérieure à cette culture".

Le rapport donne également des exemples de techniques d'évaluation destinées à déterminer le degré d'aptitude socio-linguistique des personnes évaluées, leur connaissance de la culture et de la société étrangères et leur capacité à observer analytiquement une culture.

Observations

Ce rapport coïncide sur de nombreux points avec le Cadre et avec nos propositions: recherche d'un "consensus", introduction d'objectifs affectifs et comportementaux, propositions relatives aux niveaux, accent mis sur l'évaluation. Il manifeste également des divergences: il propose la notion d'un "programme commun obligatoire", surtout en ce qui concerne les aires culturelles, alors que notre propos n'est pas de tenter de spécifier de tels domaines d'étude à l'intérieur du Cadre, mais seulement de fournir un système de références à l'usage de l'enseignement général; des recommandations relatives aux applications pédagogiques, alors que dans le Cadre, nous ne prétendons pas influencer directement sur la pédagogie; la place à part qu'occupe l'"empathie", alors que nos définitions des quatre savoirs intègrent le développement affectif et les attitudes.

Ce rapport, bien qu'il soit encore sous une forme provisoire, illustre également les difficultés rencontrées pour énoncer des objectifs. Leur formulation se prête souvent à diverses interprétations et, s'il suggère des modèles de tests, il n'indique pas comment les réponses de ceux qui passeront les tests seront évaluées et reliées avec les objectifs fixés pour les quatre niveaux différents.

Enfin, ce rapport semble définir les niveaux d'après la compétence d'un locuteur natif, contrairement à notre point de vue selon lequel ils doivent être définis d'après la compétence requise d'un "intermédiaire culturel", même s'il élimine les seuils "maîtrise proche de celle d'un locuteur natif et maîtrise d'un locuteur natif" qui se situent au-delà du programme commun obligatoire de compétences.

ANNEXE B

Commission des Examens Scolaires d'Oxford et de Cambridge¹:

Le français à usage professionnel

(Certificat général d'éducation; niveau supérieur, 1994)

Ce nouveau programme d'étude et ce nouvel examen comprennent 6 modules qui correspondent à 3 domaines d'étude: "Ecouter et Parler", "Lire et Ecrire", "Société et Culture". Les troisième et sixième modules portent sur la "Société et la Culture", le troisième module comprend une épreuve d'une heure et un travail personnel de l'élève, et le sixième module, un travail personnel de longue haleine ou deux courts travaux qui exigent de l'élève des connaissances plus approfondies que le troisième module.

Lors de l'épreuve d'une heure, on présente à l'élève des extraits d'articles de journaux et on lui demande "d'élucider certaines références". Cette épreuve est différente des examens traditionnels qui ne portent que sur les connaissances linguistiques. En effet, "elle est conçue de manière à tester et à sanctionner la culture générale de l'élève"; en d'autres termes, son aptitude à comprendre les références courantes relatives à des organisations et à des institutions contemporaines avec lesquelles toute personne vivant en France serait normalement familiarisée. Un modèle de sujet d'examen est indiqué.

Les travaux personnels de l'élève (les "projets") qui s'inscrivent dans le cadre des cours, doivent porter sur un aspect de la société et de la culture françaises contemporaines (la France depuis 1980). Pour le sixième module, l'élève doit effectuer des études approfondies sur un thème commercial, scientifique, politique, écologique ou culturel, ou des monographies approfondies consacrées à une entreprise, à un groupe commercial, à un parti politique, à un groupe de pression, à une ville ou à une région de France. Les critères d'évaluation sont indiqués.

Observations

Dans une édition récente du bulletin d'information publié par le British Council "British Studies Newsletter", Montgomery établit une distinction entre l'approche axée sur des institutions clés, comparable au "Landeskunde allemand" ou au cours de "civilisation française", et "l'approche culturaliste" s'inspirant de la tradition associée à Hoggart, Williams et Hall, qui analysent "les relations entre les éléments de tout un mode de vie" (pour reprendre les termes de Williams). "Le français à usage professionnel" se classe dans la première catégorie. Cette approche encourage néanmoins les élèves à considérer une civilisation étrangère de l'intérieur en leur demandant d'expliquer des références et des allusions qui vont de soi pour les locuteurs natifs. Elle n'exige cependant pas de l'élève qu'il ait les mêmes compétences qu'un locuteur natif; on considérera par exemple

¹ Oxford and Cambridge Schools Examination Board

qu'un élève qui obtient par exemple 60 sur 80 aura atteint le niveau requis. Il n'en demeure pas moins que le locuteur natif reste le modèle de base, alors que nous proposons comme modèle "l'intermédiaire culturel".

Il ressort des critères d'évaluation des projets que le problème posé par l'explication des objectifs pédagogiques et culturels n'est pas encore résolu. La principale caractéristique d'un bon "projet se définit en fonction de l'aptitude de l'élève à analyser les documents de l'élève, à les contrôler, et à les juger, sans se contenter de reproduire ce que celui-ci (celle-ci) a déjà découvert". Les critères énoncés en détail dans ce document pourraient être utilisés pour évaluer des projets dans n'importe quelle discipline, alors que les critères spécifiques à l'évaluation de la compétence culturelle en sont absents.

ANNEXE C

La compétence culturelle dans le DELF¹

Ce diplôme français, bénéficiant d'une reconnaissance nationale, est destiné aux apprenants de FLE vivant hors de France, indépendamment d'un cours ou d'un apprentissage précis. Les procédures d'évaluation sont mises en oeuvre dans les différents centres du DELF à l'étranger. Elles consistent en une certification par paliers (1er et 2ème degré), fonctionnant sur la base d'unités capitalisables. "Le DELF a été conçu autour de la compétence de communication. Son objectif n'est donc pas d'évaluer chez le candidat des connaissances purement linguistiques indépendantes d'un contexte d'utilisation de la langue mais en premier lieu des "savoir-faire" - autrement dit, l'aptitude d'un candidat à se tirer d'embarras dans une situation de communication réelle, ou du moins proche de la réalité, avec les connaissances supposées acquises à ce niveau"². L'ensemble est constitué de six unités (A1 à A6).

C'est dans les unités A5 et A6, qui appartiennent au deuxième degré, que la notion de compétence culturelle apparaît. "Il ne s'agit pas à proprement parler d'unités "à programme" (...), elles exigent du candidat une *compétence culturelle* qui lui permette d'analyser et de discuter des documents authentiques ayant trait à la civilisation française ou francophone (A5) ou au domaine de spécialité qu'il a choisi (A6)"³.

Les savoir-faire attendus sont les suivants

Le candidat doit pouvoir:

- dominer un document écrit long (une à deux pages) comportant des références précises soit à la réalité française ou francophone (A5), soit au domaine de spécialité choisi par le candidat (A6).
- présenter ce document en synthétisant et reformulant les informations qu'il contient,
- dégager l'intérêt du document et discuter son contenu,
- (A5) interpréter et comparer des faits de civilisation,
- produire un texte écrit (A5) ou un exposé oral corrects et cohérents,
- face au jury, argumenter et dialoguer avec une certaine aisance."

¹ Diplôme Elémentaire de la Langue Française

² Dayez Y. , Monnerie A.: DELF, Guide de l'examinateur. Commission nationale du DELF et du DALF, CIEP. Paris: Didier Hatier, 1993, p.4

³ Ibidem, p.28

Voici les grilles d'évaluation proposées pour les épreuves écrites et orales des deux unités.

Unité A5 - Grilles d'évaluation pour les épreuves écrites

Ecrit 1

Compréhension globale du texte	2
Restitution du contenu du texte . Sélection des informations essentielles . Capacité à synthétiser et reformuler ces informations . Respect de la perspective du scripteur (attitude objective par rapport au texte)	6
Structuration du discours . Enchaînement des idées . Présence d'articulateurs adéquats . Elaboration des phrases	6
Compétence linguistique . Compétence morpho-syntaxique . Compétence lexicale	6

Unité A5 - Grilles d'évaluation pour les épreuves orales

Oral 1

Compréhension du document	12
. Compréhension globale (nature, sujet, enjeu du document)	.../4
. Compréhension analytique	.../4
. Capacité à situer culturellement le contenu du document	.../4
Qualité linguistique	8
. Compétence linguistique	.../4
- compétence morpho-syntaxique	
- phonétique, prosodie, fluidité	
. Degré d'élaboration du discours (phrases, articulations, lexicale)	.../4

Oral 2 (Exposé)

Adéquation et organisation de l'exposé . Compréhension du sujet (énoncé ou document-support) . Organisation de l'exposé (introduction, plan, conclusion)	4
Compétence culturelle . Connaissance sur le thème choisi . Capacité à traiter le sujet dans une perspective comparatiste	8 .../4 .../4
Qualité linguistique . Compétence linguistique - compétence morpho-syntaxique - phonétique, prosodie, fluidité . Degré d'élaboration du discours (phrases, articulations, lexique)	8 .../4 .../4

Unité A6 - Grilles d'évaluation pour les épreuves orales

Oral 1

Compréhension du texte . Compréhension globale (nature, sujet, enjeu du document) . Compréhension analytique (distinction des idées principales et secondaires) . Capacité à reformuler ces idées de manière personnelle . Compréhension et utilisation du lexique minimum dans la spécialité choisie	12 .../3 .../3 .../3 .../3
Qualité linguistique . Compétence linguistique - compétence morpho-syntaxique - phonétique, prosodie, fluidité . Degré d'élaboration du discours (phrases, articulations, lexique)	8 .../4 .../4

Oral 2 (Entretien)

Précision du débat	3
Qualité de l'argumentation . Clarté, articulation logique . Pertinence et précision des arguments . Capacité à dialoguer	9 .../3 .../3 .../3
Qualité linguistique (cf Oral 1)	8

Analyse des épreuves

De cette organisation des épreuves, on peut retenir les a priori suivants:

- La compétence culturelle est reconnue explicitement, elle est dotée d'un contenu spécifique: deux épreuves sur 6 y sont consacrées.
- Ces épreuves diffèrent en partie des autres unités qui reposent "autant que possible sur des situations réelles d'usage de la langue". Elles sont organisées autour de l'étude de documents, ce qui relève pour une part de situations courantes (contexte universitaire, travaux professionnels reposant sur une documentation étrangère) mais représente une visée restrictive par rapport aux intentions initiales ("l'aptitude d'un candidat à se tirer d'embarras dans une situation de communication réelle"): en particulier, la situation d'oral est conforme à une situation d'examen où le candidat est confronté à un jury.
- Le souci de décrire précisément la compétence est présent (liste de savoir-faire) mais les critères utilisés pour l'évaluation sont d'ordre linguistique (compréhension du document, qualité linguistique) et instrumental (capacité de synthèse, de hiérarchisation des arguments et des idées). Les critères socioculturels ne sont qu'implicites.
- La mise en relation de la culture de l'apprenant et de la culture enseignée est évoquée (oral 2 de l'unité A5) mais la maîtrise de la comparaison n'y est pas abordée comme un savoir-faire spécifique.
- La compétence culturelle n'est pas associée à une seule culture nationale: la dimension francophone étant explicite, on peut considérer que la dimension interculturelle est présente sous une forme latente puisque le pluralisme culturel est une composante de la description.

Cette certification comparée à nos propositions

Notre projet se veut plus large, alors que la compétence culturelle décrite ici répond plutôt aux exigences du contexte scolaire, universitaire. Si cette situation doit être l'un des cas d'apprentissage envisagé par les formateurs (rubrique "savoirs"), nous aurons à la décrire de façon plus ouverte (connaissance des particularités du système éducatif au regard des références de l'apprenant, repères permettant d'identifier le fonctionnement du champ universitaire, statut social des étudiants dans la société concernée, etc...).

De ce fait, le sens accordé à l'expression "savoir-faire" diffère dans notre projet et dans cette certification. La dimension interprétative et géopolitique ne fait pas l'objet d'une évaluation. Cette dernière peut être sollicitée allusivement pour une opération de comparaison, la première est exigée de façon implicite sans que les critères d'évaluation soient définis.

Enfin, la dimension "savoir-être" n'est en aucun cas mobilisée explicitement pour cette évaluation, même si, par ailleurs, il est fait mention dans ce document des "facteurs

subjectifs intervenant dans l'évaluation"¹. Ceux-ci sont uniquement traités du point de vue du correcteur et de la docimologie.

La compétence culturelle n'est abordée que dans le cadre d'une compétence avancée (unités du deuxième degré). Nous suggérons des objectifs qui couvrent un éventail de paliers plus ouvert et plus complet.

Les contraintes de la mobilité géographique sont beaucoup plus présentes dans notre description, même si l'évaluation vise à reproduire les conditions de la communication réelle.

¹ Ibidem, pp. 9-10

ANNEXE D

Étude Nationale sur les Programmes de Français de Base Syllabus culture¹

Cet ouvrage de référence à destination des enseignants se situe en contexte canadien. Dans le cadre d'une réflexion visant à renouveler l'apprentissage du français de base (Core Franc), destiné aux anglophones canadiens, il explore les possibilités d'une approche multidimensionnelle (Stern, 1982) en proposant un curriculum adapté. Quatre composantes de base appelées "syllabi" (syllabus langue, communicatif expérientiel, culture et formation langagière générale), accompagnées d'une réflexion sur la "formation des enseignants" et sur la "recherche et évaluation" ont été établis à l'initiative de l'ACPLS. Ces travaux veulent avoir une portée sur l'ensemble des provinces, même si l'éducation est sous la juridiction de chacune d'entre elles.

Le syllabus "culture" s'appuie sur les principes suivants:

- Il "est un inventaire des domaines constituant le contenu culturel minimal susceptible de permettre l'interprétation correcte de l'environnement socioculturel second".
- Langue et culture sont indissociables. La culture doit donc constituer une composante à part entière du curriculum de langue seconde.
- La culture signifiante pour les élèves est vivante, dynamique et moderne. Cela doit se refléter dans sa présentation.
- Le caractère complexe, varié et fluide du fait culturel exclut un enseignement encyclopédique de la culture au profit d'un enseignement basé sur la compréhension.
- La culture est omniprésente dans les situations réelles de communication que veut présenter l'approche communicative.
- Ce sont les faits culturels qui constituent le point de départ de la réflexion sur la réalité socioculturelle de l'élève.
- La sensibilisation à la culture seconde peut se faire en partant du fait culturel local pour aller ensuite progressivement vers les faits de types régional, provincial, national et international.
- Les sources principales de faits culturels sont la présence des francophones, leur histoire (en ce qu'elle permet d'expliquer le présent), les parlers francophones, le quotidien des francophones et la dimension internationale de la francophonie."²

¹ Leblanc C., Courtel C., Trescases P.: Étude nationale sur les programmes de base. Association canadienne des professeurs de langues secondes. Ottawa. M éditeur, 1990

² Leblanc R.: Étude nationale sur les programmes de français de base. Rapport de synthèse.

Ces lignes directrices se concrétisent dans les objectifs généraux suivants:

- sensibiliser l'élève aux cultures francophones
- préparer l'élève à mieux vivre le bilinguisme canadien
- élargir les horizons culturels de l'élève
- améliorer la cohérence de l'enseignement de la langue en lui donnant un plus grand contenu socioculturel.

Chacun de ces objectifs est articulé en "domaines":

- présence des francophones
- histoire des francophones
- les parlars des francophones
- le quotidien des francophones
- le bilinguisme canadien

A titre d'exemple, le quotidien des francophones est gradué selon les objectifs suivants:

- sensibiliser aux situations des individus appartenant à un groupe linguistique minoritaire (pour ensuite établir des parallèles avec d'autres groupes, en particulier les anglophones au Québec) à travers les divers aspects de la vie quotidienne.
- sensibiliser à l'aspect caricatural de toute image stéréotypée. «A un niveau avancé une prise de conscience des préjugés dominants peut être bénéfique. Il s'agira avant tout de mettre en valeur le caractère exagéré des stéréotypes, non de forcer des attitudes positives à l'égard des francophones. Il ne faut pas sous-estimer les jeunes en évitant ou en sur-simplifiant un sujet difficile»¹.

De l'enseignement élémentaire à l'enseignement secondaire, la progression et l'organisation des contenus est "en spirale", comme l'explique le schéma ci-dessous.

Association Canadienne des Professeurs de Langues Secondes. Ottawa, M éditeur, 1990, p.10

¹ Leblanc C., Courtel C., Trescases P.: Opus cité, pp. 39-42

NIVEAU ET CONTENUS: PROGRESSION EN SPIRALE

An-née	Local	Provincial Régional	Québec	Franco Hors Québec Amérique du Nord	Le Canada Pays bilingue	France	Franco-phonie
1							
2							
3	XXX						Comptines
4		XXX					Fables et contes
5			XXX				
6				XXX			
7							Jeunes franco-phones du monde
8						XXX	
9			XXX				
10				XXX	XXX		Langues dans le monde
11						XXX	XXX
12	XXX	XXX	XXX		XXX		Monde du travail

Analyse des choix méthodologiques

Les particularités propres à un contexte national caractérisent cette approche par rapport à notre projet qui, lui, cherche à les dépasser. L'apprentissage du français est centré sur la présence francophone dans le pays de l'élève. Est pris en compte le statut du français, majoritaire au Québec, minoritaire dans certaines provinces où peuvent dominer les représentations négatives des francophones.

La progression est nettement fondée sur l'élargissement progressif du champ géographique où la langue est parlée: les pays les plus lointains seront les derniers à être étudiés, la France n'a pas de poids prépondérant dans la description. L'élève et ses valeurs culturelles est au centre de ce système descriptif.

Les questions posées par la proximité géographique et l'interdépendance nationale de la culture anglophone de l'élève et la culture enseignée pèsent de tout leur poids dans cette approche. Si la notion d'attitude (en particulier, d'attitude négative vis à vis de la culture enseignée) n'est pas nommée dans les objectifs généraux, elle est néanmoins présente dans le traitement pédagogique qui est concrètement suggéré, ce qui amènent les auteurs à dire "de façon idéale, nous aurions poussé nos objectifs jusqu'à la spécificité d'objectifs

de comportement."¹ Les auteurs reconnaissent que le test des attitudes est un point particulièrement délicat ("Il ne faudrait jamais qu'un élève puisse croire que sa note et sa promotion dépendent d'une expression d'affection envers l'autre groupe linguistique"²) dans un contexte national où ce sujet est parfois explosif. C'est pourquoi ils ne testent que les faits ("Nous favorisons les tests objectifs qui mettent en lumière la discrimination et l'assimilation globale").

Cette étude par rapport à notre projet

Le fait qu'il soit reconnu que les apprenants soient en situation de contact direct - c'est-à-dire que l'apprentissage ne se fait pas seulement avec la culture enseignée à des fins scolaires - caractérisent les deux approches, l'une au titre des contraintes propres à l'identité nationale et de sa cohésion, l'autre au titre de la mobilité géographique encouragée et de la reconnaissance d'un vécu transnational européen. La notion d'attitude est présentée dans les deux cas comme une réponse à ces contraintes particulières.

Dans notre projet, les obstacles à la communication relevant du comportement et des attitudes sont présentés comme un élément déterminant explicitement la compétence culturelle. Pour des raisons nationales, cet aspect n'est pas énoncé dans les objectifs généraux de l'étude canadienne.

La spécification des objectifs est un souci manifeste chez les auteurs. Nous avons cherché à construire une liste élaborée de critères d'évaluation qui accorde une place plus limitée aux savoirs, ceux-ci étant la résultante de savoir-être, savoir-apprendre et de savoir-faire. Les auteurs rejoignent nos présupposés quand ils posent que "la culture est un domaine trop vaste pour qu'on puisse le délimiter"³ et qu'il est méthodologiquement dangereux de chercher à construire un catalogue de savoirs caractéristiques d'une culture donnée.

On remarquera que, bien que le contexte canadien soit donné comme bilingue, l'étude n'aborde pas la question de la réciprocité dans l'apprentissage de l'anglais langue seconde. Notre projet s'inscrivant dans une réflexion sur l'apprentissage des langues étrangères nous a conduit à laisser de côté une approche fonctionnant par rapport à une langue et une culture précises et, en définissant l'apprenant comme un acteur potentiellement multilingue, à envisager des critères d'évaluation indépendants d'une culture précise.

¹ Ibidem, p.105

² Ibidem, p.106

³ Ibidem, p. 5

BIBLIOGRAPHIE

AGAR, M. (1991): "The biculture in bilingual", *Language in Society* 20, 167-181.

GALISSON, R. (1987): "Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée", *Etudes de Linguistique Appliquée* 67, 119-140.

KIM, Y.Y. (1988): *Communication and Cross-cultural Adaptation*, Clevedon: Multilingual Matters.

KRAMSCH, C. (1993): *Context and Culture in language learning*, Oxford: Oxford University Press.

MELDE, W. (1987): *Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*, Tübingen, Gunternarr.

PORCHER, L. (1986): *La civilisation*. Paris: Clé International.

SCEMILT, T. (1984): *Beauty and the Philosopher: empathy in history and the classroom*, in: *Learning History* London: Heinemann.

WIDDOWSON, H. (1988): "Aspects of the relationship between culture and language", In M. Köchling (ed). *Culture and Language Learning*, Paris: Didier.

VAN EK, J. (1986): *Objectives for foreign language learning*, Strasbourg: Council of Europe.

VAN EK, J. and TRIM, J.L.M. (1991): *Threshold Level, 1990*, Strasbourg: Council of Europe.

TRIM, J.L.M., 1993, Report on the research and feasibility work carried out in 1992 and now underway, and the orientation of the next stages of work to be undertaken (CC-LANG (93) 2), Strasbourg, - Conseil de l'Europe

**LE ROLE DE LA COMPETENCE SOCIOCULTURELLE
DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE
DES LANGUES VIVANTES**

Gerhard NEUNER

1. INTRODUCTION

Le Projet lancé par le Conseil de l'Europe, *Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*, s'inscrit dans la continuité de son Projet n° 12 intitulé *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*. Dans l'optique de ce Projet, l'apprentissage des langues doit aller plus loin que la démarche avant tout pragmatique et fonctionnelle adoptée pour le "Système d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes", mis sur pied dans les années soixante-dix. Entre-temps, en effet, le succès remporté par le concept de "niveau seuil" (*Threshold Level*) et les bouleversements politiques survenus en Europe ont ouvert des perspectives nouvelles à l'enseignement et à l'apprentissage des langues vivantes.

Le concept de "niveau seuil" (*threshold level*) a largement contribué à établir un consensus entre les pays membres du Conseil de l'Europe sur ce que doit être "l'enseignement des langues vivantes pour tous" (en termes d'objectifs, de niveaux de compétence, de méthodes d'enseignement et d'évaluation). Ce mouvement a également alimenté un débat international sur les principes et les applications de "l'approche communicative". Il en est résulté l'élaboration de nouveaux programmes à la fois pour l'enseignement des langues vivantes et pour la formation des professeurs (y compris la formation continue), ainsi qu'une nouvelle génération de manuels.

Le processus d'intégration de l'Europe occidentale a connu un mouvement d'accélération avec la suppression de frontières, le libre choix du lieu de résidence et de travail, la mise en place de nouvelles structures sociopolitiques, etc.; de nouveaux Etats (par exemple pays de l'Europe du Nord, Autriche) ont rejoint l'Union européenne, et des pourparlers sur une association avec la "maison européenne" ont été engagés avec certains Etats d'Europe centrale et orientale depuis l'effondrement du Bloc de l'Est et la fin de la guerre froide.

Et pourtant, nous assistons à une tendance à l'exclusion de ceux qui sont de "l'extérieur" (ces millions de travailleurs immigrés, réfugiés politiques, demandeurs d'asile, immigrés de souche allemande (*Aussiedler*), etc. qui "cherchent refuge" au sein de l'Union européenne), et à une discrimination envers les immigrés de longue date en Europe de l'Ouest (Angleterre, France, Allemagne, Suisse, pays du Sud et du Nord de l'Europe), qui sont considérés comme des "invités à long terme".

Au cours des vingt dernières années, les grands courants migratoires du "Sud" vers le "Nord" et des pays en voie de développement vers les pays européens hautement industrialisés ont fait naître des sociétés multi-ethniques, multiculturelles et multilingues dans un grand nombre de pays européens. Du fait que les citoyens des pays d'Europe centrale et orientale peuvent maintenant se déplacer plus librement, ce phénomène ne fera que s'accroître. Dans les dix prochaines années, l'apprentissage de la langue du pays d'accueil sera donc une question de survie pour des millions de personnes vivant en Europe de l'Ouest. Est-il besoin de préciser qu'apprendre une langue a un "goût" bien différent pour ces personnes que pour celles qui le font à des fins personnelles ou professionnelles?

Puisqu'elles sont appelées à prendre une part essentielle dans cette transformation de l'Europe en une société ouverte, démocratique, multiculturelle et multilingue, il faut mettre en place, dans cette nouvelle campagne visant à développer davantage

l'apprentissage des langues vivantes en Europe, un cadre qui n'exclue pas ces groupes défavorisés.

Le processus d'intégration européenne suppose, en effet, bien plus que de simples interactions, il requiert une approche plus globale, une véritable cohabitation au sein de la "maison européenne". De toute évidence, l'apprentissage des langues vivantes a un rôle crucial à jouer dans ce contexte.

Un concept d'"Apprentissage des langues pour une citoyenneté européenne" devrait promouvoir les aspects suivants de l'enseignement et de l'apprentissage:

- le développement de la tolérance mutuelle et l'intérêt envers autrui, l'échange de points de vue, l'ouverture à la communication, à de nouveaux modes de vie, à de nouvelles opinions, etc., ce qui suppose l'élaboration de stratégies de communication et d'interaction, notamment dans les domaines critiques où la communication est menacée;
- l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage autonome ("apprendre à apprendre");
- l'arrière-plan socioculturel d'une langue.

C'est sur ce dernier aspect - le contexte socioculturel - que portera l'essentiel du présent document.

2. UN CONCEPT CADRE: LES ASPECTS SOCIOCULTURELS DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

Il convient ici de bien distinguer deux voies d'approche des aspects socioculturels: la perspective de l'enseignement (la méthode didactique, le programme d'enseignement, le manuel) et la perspective de l'apprentissage (les dispositions de l'apprenant, sa sensibilisation, son niveau de connaissances, ses intérêts et ses stratégies d'apprentissage).

Certes, nous pouvons décrire ce que nous considérons comme essentiel (la matière, les objectifs) et la façon dont le contenu socioculturel doit être enseigné (la manière, les méthodes). Mais comme nous le savons à travers notre expérience de professeur de langues vivantes, ce que nous enseignons n'est pas nécessairement ce que les élèves apprennent, et la manière dont nous enseignons n'est pas non plus forcément celle par laquelle les élèves apprennent. Il faut donc non seulement réexaminer nos concepts didactiques mais aussi jeter un autre regard sur les apprenants - autrement dit, sur le processus et l'aboutissement de l'apprentissage.

2.1 Facteurs déterminant l'enseignement du contenu socioculturel dans le cours de langue: le concept didactique

Lors de la définition d'un concept d'apprentissage d'une langue vivante et du rôle des aspects socioculturels dans cet apprentissage, il faut tenir compte, d'une part, des normes

sociopolitiques et institutionnelles générales qui influencent la sélection et l'interprétation du contenu socioculturel et, d'autre part, des traits socioculturels propres au pays étranger et qui doivent faire l'objet d'un enseignement.

Les normes sociopolitiques et institutionnelles (voir figure 1)

Le contexte sociopolitique du moment détermine le rapport qui lie le pays de l'apprenant et celui dont il apprend la langue: ce rapport peut être amical, indifférent, voire hostile; il peut aussi s'agir d'un rapport de domination, de dépendance ou d'égalité.

Par conséquent, le contexte spécifique des deux pays va déterminer la perception, par l'apprenant, du pays dont il apprend la langue, ainsi que la sélection des thèmes et l'interprétation d'événements touchant ce pays.

Quant aux institutions sociales - en l'occurrence les écoles qui forment les adultes de demain -, elles élaborent une démarche pédagogique globale qui s'applique à toutes les matières et dans laquelle la perception que nous avons de nous-mêmes et des autres occupe une place importante.

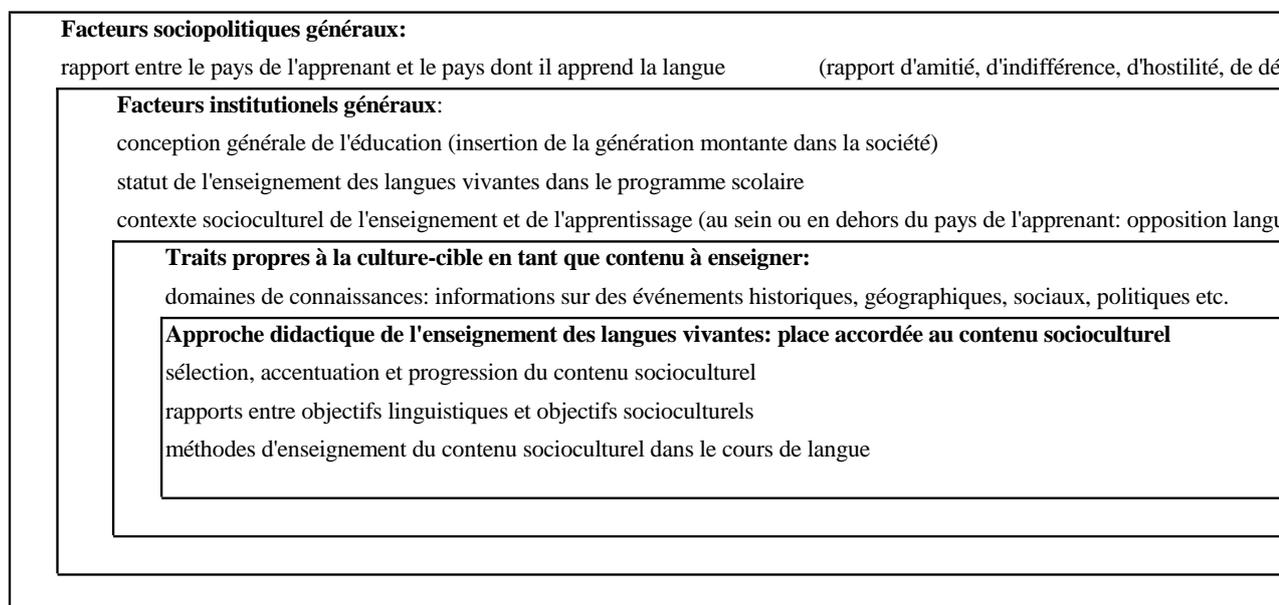


figure 1

Prenons l'exemple de l'Allemagne:

- a) Dans l'Allemagne de l'après-guerre, celle des années cinquante, le contexte sociopolitique fit présenter la culture anglo-américaine en "termes amicaux" par les enseignants, qui en firent volontiers un modèle pour la jeune génération d'Allemands.

Le programme d'anglais première langue étrangère destiné aux élèves du second cycle du

secondaire définissait très clairement non seulement les objectifs linguistiques mais aussi les objectifs concernant l'étude de la culture (*kulturkundliches Ziel*) et les objectifs plus globaux en matière d'éducation (*erziehliches Ziel*):

Objectifs concernant l'étude de la culture (*kulturkundliches Ziel*)

L'enseignement de la littérature visait à initier l'élève à la culture anglo-américaine et à lui enseigner les forces motrices qui ont façonné des sociétés anglaise et américaine. L'enseignement de l'anglais devait servir à montrer de quelles façons la culture anglo-américaine a contribué au développement de la civilisation en général et à celle de l'Allemagne en particulier.

Objectifs en matière d'éducation (*erziehliches Ziel*)

La culture anglo-américaine offre de nombreux exemples de hautes valeurs humaines. Sa littérature en est tant imprégnée que l'enseignement de l'anglais est en fait une excellente occasion d'inculquer à la jeune génération d'Allemands les valeurs les plus élevées, telles que l'amour de la vérité, le sens de la justice et de l'ordre, la tolérance, l'amour de la liberté, le respect des droits de l'individu et celui des traditions culturelles d'autres pays. Il permet à l'élève non seulement de réfléchir sur son propre univers à lui, mais aussi de contribuer au rapprochement des peuples. Etant donné, en outre, que les oeuvres abordant des questions existentielles abondent dans la littérature anglaise, l'enseignement de l'anglais permet aussi aux élèves de clarifier leur propre vision du monde (*Weltanschauung*).

La présentation des "grands hommes et des grands événements de l'histoire anglaise et de l'histoire américaine" a par conséquent guidé la sélection des thèmes socioculturels à aborder. L'un des principaux manuels d'anglais utilisés à cette époque, *Learning English*, contient les chapitres suivants sur l'Amérique:

Vol. 2: Chapter 12: *The Pilgrim Fathers/A Sunday in Harlech*

[Les Pèlerins/Un dimanche à Harlech]

Chapter 14: *The Boston Tea Party/The Stars and Stripes*

[La Boston tea party/La bannière étoilée]

Chapter 16: *The Gold Rush/The American Indians*

[La Ruée vers l'or/Les Amérindiens]

Chapter 17: *Follow the North Star/the USA*

[Suivez l'étoile du Nord/les Etats-Unis]

Chapter 18: *Death of a President (Lincoln)*

[Mort d'un président (Lincoln)]

- b) Vingt ans se sont écoulés, nous sommes maintenant dans les années soixante, et l'Allemagne de l'Ouest s'estime sur un pied d'égalité avec les autres pays de l'alliance militaire, politique et économique de l'Ouest. Ce changement d'attitude transparait clairement dans la reformulation des objectifs généraux de ce programme d'anglais élaboré en 1963:

"L'étude de la littérature permettra d'initier l'élève à la culture et à la mentalité d'autres pays et d'aborder des questions qui l'aident à comprendre la vie culturelle, politique, sociale et économique actuelle de ces pays. L'élève doit apprendre à songer sans préjugés aux pays étrangers, à comprendre d'autres modes de vie et de pensée, à respecter les hauts-faits d'autres civilisations et à se sentir redevable envers notre héritage européen (occidental) et co-responsable de toutes les tâches qui nous attendent des deux côtés de la frontière."

- c) Dans l'ancienne République démocratique allemande, en revanche, les objectifs pédagogiques fixés pour l'enseignement des langues vivantes étaient bien différents:

Alors qu'en République fédérale d'Allemagne, on les considérait comme les langues de pays "amis", l'anglais et le français étaient, pour les instances officielles de l'ex-R.D.A., les langues de pays idéologiquement "hostiles". (Les objectifs fixés en R.D.A. pour l'enseignement du russe langue étrangère ressemblaient aux objectifs fixés en R.F.A. pour l'anglais.)

En R.D.A., tout comme dans le reste de l'ancien Bloc de l'Est d'ailleurs, l'enseignement des langues vivantes avait une fonction pédagogique bien précise dans le "développement de la personnalité socialiste". C'est ce qui explique que les publications est-allemandes sur l'enseignement des langues vivantes mettaient l'accent sur le rôle joué par celui-ci dans l'"éducation idéologique":

"L'enseignement de l'anglais et du français doit avant tout servir à sensibiliser les élèves au fait que l'impérialisme est un système hostile à l'homme, que la classe ouvrière - sous la direction du parti marxiste-léniniste - mène la lutte qui conduira l'humanité à un avenir heureux, que la solidarité active est une expression du combat international des masses contre l'ennemi commun..."

Des comparaisons entre la vie de travailleurs chez nous et celle de travailleurs d'autres pays confortera les élèves dans leur conviction que le socialisme est supérieur."

(Programme d'anglais de 1978, niveau élémentaire)

2.2 Définition du contenu socioculturel en tant que matière

Qu'entend-on par "socioculture"?

Avant de déterminer quels sont les aspects socioculturels "importants" ou "élémentaires" à intégrer dans l'enseignement des langues vivantes, il nous faut bien entendu d'abord définir le concept de "socioculture". Cela présente un certain nombre de difficultés.

Premièrement, nous devons commencer par préciser notre point de vue, nos centres d'intérêt et la démarche méthodologique que nous appliquons à notre champ d'étude. Nous devons par exemple nous poser les questions suivantes:

- désirons-nous décrire l'état actuel des faits socioculturels (perspective synchronique) ou analyser leur évolution (perspective diachronique)?
- désirons-nous parler des gens et de leur vie quotidienne ou des "structures" (p. ex. des institutions) et de ce qu'il est convenu d'appeler les "produits culturels" (littérature,

arts, philosophie)?

La deuxième difficulté réside dans la délimitation du concept de culture:

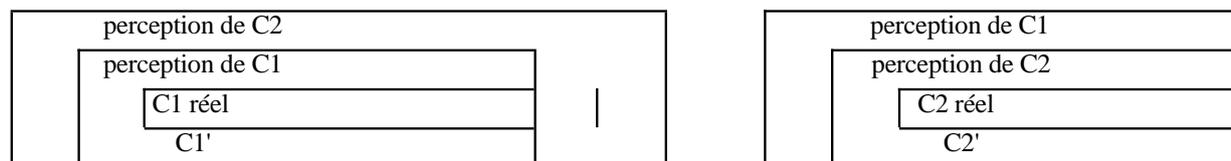
- a) entendons-nous par *culture* le concept élitiste de culture (= culture littéraire et artistique par opposition à civilisation, qui s'applique plutôt au côté matériel de la vie des hommes)? Qui avons-nous à l'esprit lorsque nous parlons d'élite? Et qu'en est-il des autres personnes: n'ont-elles pas de culture? ou leur culture est-elle limitée à leur "civilisation"? Lorsque nous nous penchons sur les aspects socioculturels, devons-nous tenir compte de la structure globale et complexe des faits socioculturels (p. ex. des facteurs suivants: âge, sexe, région, contexte ethnique, nation/Etat, nature, classes sociales)?
- b) lorsque nous enseignons l'anglais langue étrangère, nous devons - c'est évident - aborder les cultures britannique *et* américaine. Faut-il pour autant exclure les cultures propres à l'Irlande, à l'Australie, au Canada anglais, etc.? Et lorsque nous parlons de la culture britannique, existe-t-il une culture "anglaise" aisément identifiable par rapport à une culture "écossaise" ou "galloise"? La culture est-elle définie par des frontières linguistiques ou politiques, par un regroupement social, par des systèmes de valeurs et des rituels (p. ex. religieux), par des coutumes folkloriques ou par une appartenance ethnique (Celtes, Anglo-Saxons, Normands)?

Lorsque nous parlons de la "culture allemande", qu'avons-nous à l'esprit: une nation, un Etat ou une région? Un écrivain autrichien - Robert Musil, par exemple - est-il "allemand"? Manifestement, un Bavarois et un Tyrolien ont, culturellement parlant, davantage en commun qu'un Bavarois et un habitant de la Frise orientale ou du Brandebourg, et ce, bien que ces derniers vivent au sein du même Etat. Un citoyen suisse de Genève est-il "français" parce que sa langue maternelle est le français ou est-il "suisse"? Les habitants de Bellinzona, de Montreux et de Zurich partagent-ils une "culture suisse" commune? Et comment devons-nous aborder les mosaïques sociales, ethniques et religieuses qui caractérisent les sociétés multiculturelles?

Kramsch (1993) souligne une troisième difficulté: l'écart entre la culture dans sa réalité (les "faits culturels") et "l'imagination culturelle" ou "conscience publique", qu'il s'agisse de la nôtre ou de celle d'autrui" (p. 207):

"Ainsi, le professeur qui initie des élèves à une culture est confronté à au moins quatre phénomènes parallèles, que l'on peut résumer par le schéma suivant dans lequel C1 et C2 sont eux-mêmes les représentants d'une réalité à multiples facettes, d'un grand nombre de sous-cultures différentes (liées aux générations, aux professions, aux systèmes d'éducation, aux régions, à l'âge, à la race ou au sexe):

figure 2



C1"

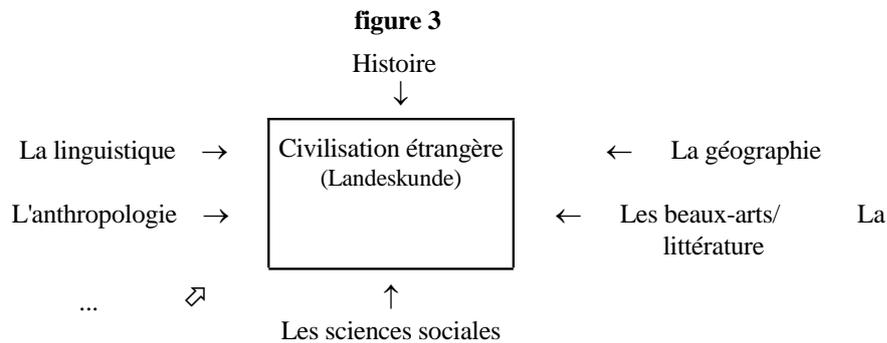
C2"

C1' = perception de C1 par C1
C1" = perception d'autrui par C1
C2' = perception de C2 par C2
C2" = perception d'autrui par C2

Prenons un exemple, admettons que les Allemands soient C1 et les Américains C2. Les Allemands apprenant l'anglo-américain et vivant dans la réalité C1 se font une image des Etats-Unis qui correspond à l'image de rêve qu'ils se font de l'Amérique et qui est nourrie par la littérature allemande du XIX^e siècle, les romans de Karl May, le rôle de l'armée américaine en Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale, ainsi que la nouvelle vague du cinéma allemand (perception des Américains par les Allemands = C1"). Cette image que les Allemands ont de l'Amérique - et dont les Américains eux-mêmes ne sont pas conscients - est profondément enracinée dans la façon dont les Allemands se perçoivent eux-mêmes et perçoivent leurs espoirs, leurs craintes, leurs rêves et leurs aspirations (perception des Allemands par eux-mêmes = C1'). De fait, cette image qu'ils ont de l'Amérique est souvent diamétralement opposée à celle qu'ils ont d'eux-mêmes, et elle ne reflète la réalité américaine (C2) que de façon indirecte et partielle. Ainsi que nous le voyons dans les films de Wim Wenders tels que *Paris Texas*, *L'Ami américain (Der amerikanische Freund)* ou *Stroszek*, les cinéastes allemands engagés représentent les Etats-Unis comme un pays de désolation ou d'aliénation et que la plupart des Américains ont de la difficulté à reconnaître comme leur. Cette vision de l'Amérique est certainement fort éloignée du "rêve américain" (perception des Américains par eux-mêmes = C2')." (Kramsch, 1993, pp. 207-208).

Il est donc évident qu'il n'existe pas de perception objective ou neutre d'une culture, qu'il s'agisse de la nôtre ou d'une culture étrangère.

De quoi est fait le "contenu" socioculturel du cours de langue? Nous pouvons distinguer plusieurs disciplines qui contribuent au domaine de la civilisation étrangère (*Landeskunde*):



Certes, l'enseignement du contenu socioculturel ne saurait se réduire à une compilation d'éléments historiques, géographiques, sociaux, anthropologiques, etc.

Dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes, toutefois, certains de ces éléments ont occupé une place croissante et contribué à définir, en conformité avec les normes sociopolitiques et pédagogiques de l'époque, le "contenu socioculturel" enseigné dans certaines méthodes ou approches (ce fut le cas, p. ex., des beaux-arts et de la littérature dans l'approche traditionnelle dite grammaire et traduction ou des sciences sociales dans le cas de l'approche pragmatique).

2.3 Le contenu socioculturel en tant qu'objectif dans l'enseignement des langues vivantes

Les objectifs de l'enseignement des langues vivantes comportent trois aspects:

- un aspect pragmatique (usage de la langue étrangère, aptitudes ou *skills*),
- un aspect cognitif (importance des facteurs cognitifs et de l'acquisition de connaissances),
- un aspect affectif (attitudes).

figure 4

Il est patent que ces trois aspects sont interdépendants et que le contenu socioculturel

touche chacun d'eux. Nous devons par conséquent les étudier plus en détail si nous voulons comprendre l'évolution de l'enseignement des langues et la place que le contenu socioculturel a occupée à chacun de ses stades.

2.3.1 L'approche pragmatique (dite aussi fonctionnelle)

On s'accorde aujourd'hui à reconnaître que l'enseignement des langues vivantes doit aboutir à l'*usage* de la langue étrangère en interaction de communication et non pas à la transmission d'un savoir théorique sur la langue-cible.

Dans l'approche pragmatique, on cherche à développer chez l'apprenant des *skills* ou aptitudes (compréhensions écrite et orale; expressions écrite et orale) en enseignant les domaines constitutifs de la langue (phonologie, grammaire, lexique) dans des situations de communication qui sont pertinentes pour le public visé.

L'approche pragmatique ou fonctionnelle fait par conséquent passer au second plan les aspects socioculturels, lesquels sont enseignés *de façon implicite* (p. ex. dans les éléments visuels ou dans le vocabulaire) et servent donc avant tout de *toile de fond* aux activités de communication.

Cette approche est par conséquent axée sur *la vie quotidienne* et sur le citoyen moyen en interaction dans la culture étrangère plutôt que sur les institutions ou les arts et la littérature. Bref, elle ne vise pas à enseigner de façon systématique les faits socioculturels. Tout comme dans un film, elle préfère planter le décor et projeter sur l'écran des segments de la réalité et des contextes socioculturels en fonction du thème abordé, des protagonistes (p. ex. une famille, un groupe d'amis, des touristes) et de leurs interactions dans le quotidien.

Etant donné que les méthodes audio-orales et audiovisuelles des années soixante et les méthodes communicatives et interculturelles plus récentes adoptent une approche pragmatique pour intégrer le contenu socioculturel, nous reviendrons sur l'approche pragmatique au moment de discuter de ces nouvelles méthodes d'enseignement des langues vivantes.

2.3.2 L'approche cognitive

Dans l'approche cognitive, l'enseignement des éléments linguistiques (forme, sens et fonction) et l'enseignement des aspects socioculturels sont considérés comme deux objectifs bien distincts. La nature du contenu socioculturel et le poids accordé à chacune de ses composantes dépendent alors des normes sociopolitiques et éducatives qui prévalent.

L'histoire de l'enseignement des langues vivantes nous offre un large éventail d'approches cognitives. Nous en reparlerons au chapitre suivant.

2.3.3 L'approche affective

L'approche affective est étroitement liée à l'approche cognitive, et elle subit donc elle aussi l'influence des normes sociopolitiques et éducatives qui prévalent. L'approche affective ne donne des résultats satisfaisants que si elle est compatible avec l'approche cognitive (Hermann, 1981). Son objectif est la formation d'attitudes et d'opinions concernant le pays dont on enseigne la langue.

Dans les sociétés démocratiques, l'enseignement des langues vivantes vise surtout à faire adopter par l'apprenant une attitude ouverte, objective et tolérante envers la culture étrangère et ses représentants. Ainsi que nous le verrons, l'approche affective a souvent donné lieu à des dérapages pour des raisons idéologiques.

Jan van Ek (1987, dans *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*, Volume II: *Niveaux*, p. 8) distingue plusieurs compétences associées aux objectifs globaux de l'enseignement des langues vivantes:

- *compétence linguistique*: la capacité de formuler et d'interpréter des phrases grammaticalement correctes et composées de mots pris dans leur sens habituel;
- *compétence sociolinguistique*: la conscience de la manière dont des facteurs tels que l'environnement, l'établissement d'une relation entre les interlocuteurs, l'intention de communiquer, etc., ("caractéristiques d'une situation de communication") conditionnent le choix des formes linguistiques - le mode d'expression;
- *compétence discursive*: la capacité de recourir à des stratégies appropriées pour construire et interpréter des textes, notamment ceux formés par un enchaînement de phrases;
- *compétence stratégique*: la capacité de recourir "à des stratégies de communication, orales ou non, qui visent à compenser une connaissance imparfaite du code linguistique ou toute autre cause d'interruption de la communication";
- *compétence socioculturelle*: la conscience du contexte socioculturel dans lequel évolue la population qui parle la langue concernée, ainsi que de l'incidence dudit contexte sur le choix et l'effet de communication des formes particulières de langage;
- *compétence sociale*: la capacité d'adopter des stratégies sociales propres à réaliser les buts de communication personnels.

figure 5

La différenciation des composantes nous aide à préciser le "cercle interne" des objectifs.

2.3.4 Conclusions

Maintenant que nous avons délimité le cadre didactique de l'enseignement des langues vivantes et déterminé ses différents niveaux et ses diverses composantes, nous pouvons tirer quelques conclusions au sujet de la place et du rôle du contenu socioculturel dans l'enseignement des langues vivantes:

- 1) il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. Même si l'on ne fait pas de la composante socioculturelle un objectif cognitif explicite ou même si l'on se sert de la langue-cible comme d'une langue véhiculaire, la compétence socioculturelle fait intrinsèquement partie de toutes les autres compétences;
- 2) il existe un rapport spécifique entre objectifs linguistiques et objectifs socioculturels (Murphy, 1988), et la façon dont ce rapport est perçu se reflète pour une très large part dans la "méthode" ou dans la "procédure d'approche" retenue pour enseigner les langues vivantes (p. ex. la méthode traditionnelle dite grammaire et traduction ou la méthode audio-orale);

- 3) lorsque nous essayons de définir les objectifs socioculturels, il nous faut tenir compte du fait qu'ils sont imbriqués dans un système assez complexe de facteurs et qu'on ne peut les décrire séparément qu'à des fins théoriques, par exemple pour établir des listes de thèmes ou des systèmes de notions génériques et spécifiques;
- 4) il est malaisé de définir un fonds commun de thèmes socioculturels - autrement dit, un ensemble de thèmes susceptibles de s'appliquer à *tous* les publics visés. La sélection du contenu socioculturel dépend, d'une part, des objectifs globaux que l'on se propose d'atteindre (pragmatiques, objectifs, affectifs) et, d'autre part, des traits propres au groupe d'apprenants (besoins, intérêts, attitudes, aptitudes, niveau de connaissances et expérience du pays étranger, etc.).

figure 6

Par conséquent, le contenu socioculturel du cours de langue dépend non seulement du contexte sociopolitique (lequel fixe les normes en matière d'objectifs d'enseignement), mais aussi du public visé. Il est clair, en effet, que des écoliers de dix ans n'ont pas les mêmes besoins que des étudiants, et que des touristes seront attirés par des faits de culture différents de ceux qui intéressent les hommes d'affaires ou les scientifiques; il est évident que des réfugiés, travailleurs immigrés et immigrés de souche allemande (en Allemagne) constituent de leur côté un autre public, dont la priorité est de résider en permanence dans le pays dont ils ont à apprendre la langue.

2.4 Les objectifs linguistiques et le contenu socioculturel dans l'enseignement des langues vivantes

Au moment de fixer les objectifs linguistiques de l'enseignement des langues vivantes, nous privilégions presque automatiquement l'étude de la grammaire et la progression des structures grammaticales, leur subordonnant ainsi tous les autres aspects de l'enseignement de la langue. Ce réflexe vient de loin, il s'inscrit dans une longue tradition où l'enseignement des langues vivantes faisait partie intégrante de l'éducation scolaire d'une élite européenne.

L'enseignement axé sur les aspects socioculturels accorde, lui, tout autant d'importance à l'aspect *sémantique*. Mes nombreuses observations m'amènent à penser que, pour certains types de cours - p. ex. pour les cours du genre "Comment se débrouiller dans une langue étrangère" -, une approche sémantique répond mieux aux besoins des apprenants, qu'elle se rapproche davantage d'un apprentissage "naturel" d'une langue et, surtout, qu'elle est plus efficace pour les interactions de communication que la méthode traditionnelle évoquée plus haut. Dans l'approche sémantique, "sens" et "avoir du sens" ont la même importance que "structure", et le vocabulaire est aussi important que l'ordre des mots.

Notre expérience nous l'a enseigné, une approche sémantique est particulièrement bénéfique pour les groupes apprenant une langue seconde (p. ex. pour les travailleurs immigrés), parce qu'ils vivent dans le pays même dont ils apprennent la langue et ont donc un constant besoin de "trouver les mots pour le dire". En nous inspirant de cette approche, nous avons élaboré ces cinq dernières années un manuel d'allemand langue seconde destiné aux immigrés de souche allemande (en Allemagne) dont les premiers chapitres (cf. rubrique 5) portent sur un vocabulaire facile d'accès parce que tiré de la vie de tous les jours.

Dans l'enseignement des langues vivantes, l'approche sémantique peut être adoptée à plusieurs niveaux: aux niveaux du mot, du contexte linguistique et du contexte situationnel.

2.4.1 Le niveau du mot

Dans l'enseignement traditionnel du vocabulaire, on recourt à des listes d'équivalences, donnant ainsi très souvent à l'élève l'impression que son pays et celui dont il apprend la langue sont compatibles et interchangeables. Cette approche part d'un désir profond de voir dans l'univers d'autrui un reflet du nôtre - à quelques exceptions près [cf. Neuner 1997 (a): mon entretien avec un élève allemand concernant ses impressions sur le contenu socioculturel de son manuel d'anglais.]

Bien entendu, l'équivalence est totale si nous nous plaçons au niveau très concret des objets et des choses. La difficulté, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, réside pourtant précisément dans le fait qu'il n'y a *pas* d'équivalences parfaites d'une langue à l'autre, que la plupart des mots sont *ambigus* et qu'il nous faut souvent recourir au *contexte* pour établir différences et similitudes. Or, recourir au contexte, c'est justement intégrer les aspects socioculturels!

Les nombreux tests auxquels j'ai soumis mes étudiants allemands et étrangers ont clairement fait ressortir que, même avec des mots courants tels que "forêt", les notions qu'ils recouvrent, les associations d'idées qu'ils suscitent et les différentes significations qu'ils évoquent peuvent *énormément* varier d'une langue à l'autre. Autrement dit, des malentendus peuvent aisément survenir si nous ne sommes pas conscients du fait que des mots en apparence équivalents peuvent se rapporter à des concepts et à des contextes différents (cf. Neuner, 1990). Ce phénomène est particulièrement critique lorsqu'il s'agit de gens parlant deux langues très voisines l'une de l'autre - p. ex. l'allemand et le néerlandais - et il mériterait selon moi d'être étudié plus avant dans le contexte de la "maison européenne" (cf. Wandruszka, 1988 et 1994).

Au niveau du mot, on pourrait selon moi établir une échelle de "difficultés d'ordre socioculturel" en prenant, pour commencer, les mots désignant des notions génériques ou des expériences communes à tous les hommes quel que soit le contexte socioculturel (voir la liste des notions générales et spécifiques dans la documentation sur le niveau-seuil) et les mots désignant des objets concrets (dont l'aspect visuel est quasiment identique dans les deux langues en question). Dans un second temps, on prendrait les mots qui ont une

connotation socioculturelle plus complexe et plus nuancée et qui doivent faire partie du vocabulaire à enseigner (en parlant - si nécessaire dans la langue maternelle - des similitudes et des différences dans les différents contextes). Enfin, troisième étape, on prendrait des mots désignant des structures sociales d'un niveau de complexité supérieur telles que les mots *école*, *système de soins de santé*, *partis politiques* ou des concepts d'ordre moral tels que *croyance*, *foi* ou *liberté*.

Pour revenir à l'idée d'une cohabitation au sein de la "maison commune européenne" et à la nécessité de mettre en évidence un patrimoine socioculturel commun, j'aimerais souligner ici les recherches qui sont menées sur le vocabulaire susceptible d'être compris par les locuteurs natifs de la plupart des langues européennes (cf. Wandruszka, 1988). On sait déjà qu'un fonds assez important du vocabulaire scientifique (dont l'étymologie est surtout grecque ou latine) est commun à de nombreuses langues. Mais ce que l'on sait moins et que nous avons découvert en comparant entre elles un certain nombre de langues européennes (l'anglais, l'italien, le français, le polonais, le russe et le tchèque, etc.), c'est que leur vocabulaire de la vie quotidienne foisonne de mots qui se ressemblent et de mots - au nombre par ailleurs croissant - d'une grande plasticité qui fonctionnent dans pratiquement n'importe quel contexte, tels que 'structure', 'concept', etc. (cf. Pörksen, 1989). Plus de mots que nous le pensons - des centaines, voire des milliers - se ressemblent dans presque toutes les langues européennes! Pourquoi ne pas les inclure dans nos manuels pour *toutes* les langues européennes que nous enseignons!

2.4.2 Le niveau du contexte linguistique

J'ai souligné précédemment (Neuner 1988 a) la nécessité de mettre au point une méthode de compréhension écrite dans l'enseignement centré sur des thèmes. Je citais en exemple plusieurs méthodes à même de préparer l'apprenant à cette tâche et de l'aider à élaborer ses propres stratégies de lecture (ou d'écoute) permettant un nouveau traitement de l'information dans la production de discours et de textes.

Il est très fréquent qu'un apprenant parvienne à déduire du contexte linguistique le sens d'un mot inconnu. Il est donc tout aussi important de lui donner les moyens de "deviner intelligemment" que de lui faire ingurgiter des listes de termes.

Dans un enseignement des langues vivantes axé sur les aspects socioculturels, le choix de textes *authentiques* est crucial si l'on veut enseigner des stratégies de lecture et d'écoute qui aideront l'apprenant à trier l'information pour n'en retenir que les mots-clefs essentiels.

2.4.3 Le niveau du contexte situationnel (dit aussi extra-linguistique)

J'ai déjà souligné l'importance d'intégrer le *contexte* socioculturel dans l'enseignement du vocabulaire de langues vivantes. Cependant, bien souvent, nous laissons l'apprenant se débrouiller seul avec les signaux émis par le contexte situationnel, prenant ainsi le risque que le message soit "mal reçu". Pour éviter cela, nous devons traiter explicitement l'arrière-plan socioculturel et discuter de l'importance du contexte extra-linguistique (il est souvent visuel) pour la compréhension des mots et des textes .

Les immigrés de souche allemande qui viennent de Russie (en Allemagne) ont tendance à réagir avec stupeur lorsqu'ils tombent, dans un manuel contemporain, sur des photographies et des textes se rapportant au thème "les courses au supermarché" (p. ex. articles en réclame). Il faut alors leur *expliquer* - et leur *démontrer* effectivement après le cours - que, dans un supermarché, les marchandises sont groupées (termes génériques!). On doit leur expliquer à quelle réalité renvoie l'expression "articles en réclame", quels sont les traits propres au texte faisant la réclame de ces articles et que ces derniers sont en tout temps disponibles (pour éviter qu'ils ne se ruent dessus simplement parce qu'ils sont là!).

2.5 Brève rétrospective de la place accordée au contenu socioculturel dans l'enseignement des langues vivantes

Nous récapitulons ci-dessous, sous forme de tableau, la place accordée au contenu socioculturel dans l'histoire de l'enseignement des langues vivantes. Si l'on a privilégié une méthode plutôt qu'une autre à certains moments après la fin du XIX^e siècle, diverses méthodes - il convient de le noter - se sont toujours côtoyées, quand elles n'ont pas carrément été combinées les unes aux autres.

XIX^e siècle
Etude de la civilisation [*Kulturkunde*]

Traits propres aux objectifs socioculturels: l'enseignement des langues vivantes est censé former la personnalité de l'apprenant en l'initiant aux hauts faits culturels du pays dont il apprend la langue (arts, littérature, philosophie, etc.) en lui ouvrant les portes de la communauté internationale (européenne), de "l'élite culturelle" (image du gentilhomme); mise en relief de l'héritage humaniste chrétien commun aux pays de l'Ouest; présentation des "grands hommes et des grands événements qui ont marqué l'Histoire" et de l'évolution des idées.

Méthode appliquée: méthode traditionnelle, dite de "grammaire et traduction"

Calquée sur celle de l'enseignement des langues mortes; l'étude de la culture y occupe une place à part; la littérature joue un rôle de tout premier plan dans l'enseignement des aspects socioculturels.

Depuis la fin du XIX^e siècle:
Connaissances pratiques/réalités
[*Realienkunde*]

Mise en question de l'enseignement
traditionnel: la méthode directe

Changement des objectifs de l'enseignement des langues vivantes: communication à l'échelle du globe et échanges internationaux dans le commerce et les affaires étrangères dans le cadre de la concurrence que se livrent les nations européennes (impérialisme); accent mis sur "l'information" (sur les réalisations des autres; transmission d'un savoir encyclopédique sur les faits politiques, économiques, techniques, géographiques, historiques, etc. ('la vie et les institutions')); comparaisons entre la culture cible et celle du pays de l'apprenant; présentation de données très étendues, de personnalités chefs de file et d'événements marquants dans les divers domaines abordés.

**Après la Première Guerre mondiale:
Etude du caractère national**

[*Volks- und
Wesenskunde/Völkerpsychologie*]

Mise en relief du lien entre la langue et le caractère national, ainsi que des traits nationaux ('le Français', 'l'Anglais'); la "culture du pays étranger" considérée sur le même plan que la culture de l'apprenant et comme un moyen de mieux se connaître soi-même et de mieux comprendre autrui.

Fascisme:
Valorisation de l'identité nationale en tant qu'objectif de l'enseignement du contenu socioculturel; présentation des aspects négatifs du pays étranger (décadence) et mise en relief des réalisations de son propre pays.

Après la Deuxième Guerre mondiale et pendant la guerre froide: concept de partenariat (civilisation/connaissances pratiques)

Au sein des blocs de l'Est et de l'Ouest, p. ex. l'anglais en Allemagne de l'Ouest: le monde anglo-américain comme modèle

République démocratique allemande:
Le développement d'une "personnalité socialiste" en tant qu'objectif pédagogique: sélection de faits socioculturels en fonction du rapport (amical ou hostile) entretenu avec le pays étranger dont on enseigne la langue;

Les aspects socioculturels sont une partie importante et explicite de l'enseignement des langues vivantes.

L'étude du contenu socioculturel devient un objectif explicite de l'enseignement des langues vivantes.

Endoctrinement idéologique dans l'enseignement du contenu socioculturel.

L'enseignement des langues vivantes est censé rapprocher les hommes [*vermittelnde Methode*].

Le contenu socioculturel occupe une place à part dans l'enseignement des langues vivantes.

pays étrangers présentés comme contre-exemples et utilisés pour mettre la R.D.A. en valeur.

méthode audio-orale/méthode audiovisuelle

**Années soixante et soixante-dix.
Approche pragmatique de l'enseignement
des langues vivantes**

Mouvement des "langues vivantes pour tous": apprentissage des langues vivantes à des fins d'enrichissement personnel ou à des fins professionnelles (voyages, loisirs, promotion professionnelle); accent mis sur l'usage de la langue dans des situations de la vie quotidienne; réduction des aspects socioculturels à des rôles sociaux fonctionnels (touristes, consommateurs, etc.) et centrage sur la vie quotidienne.

Le contenu socioculturel est subordonné aux objectifs pragmatiques de l'usage de la langue étrangère (contenu socioculturel implicite).

Le contenu socioculturel est implicite et sert par conséquent de toile de fond (p. ex. éléments visuels) aux situations de communication et à l'apprentissage du vocabulaire; la formation de réflexes de la parole (*drills*) entraîne la formation de réflexes dans le comportement socioculturel ('réagir comme les locuteurs natifs').

Le contenu socioculturel n'est qu'*un* des éléments - et, le plus souvent, ce n'est pas le plus important - qui entrent en ligne de compte dans la définition des objectifs et dans l'établissement de la progression de l'enseignement. C'est la raison pour laquelle, dans la plupart des manuels contemporains (du moins dans ceux destinés aux débutants), ce contenu est subordonné à la progression grammaticale et limité à la représentation implicite du pays étranger dans des textes *fabriqués* (qui sont axés sur la grammaire) et dans un vocabulaire isolé. En d'autres termes, les aspects socioculturels servent de toile de fond au développement des domaines de la langue et de aptitudes. Le résultat: une image plutôt superficielle, aléatoire, stéréotypée et, parfois aussi, carrément déformée des traits socioculturels de la langue cible.

Le déplacement d'accent qui s'est opéré avec le passage d'un enseignement surtout prescriptif à un enseignement plus ouvert et pragmatique révèle un souci croissant de tenir compte de la perspective de l'apprenant.

**3. LA PLACE OCCUPÉE PAR LE CONTENU SOCIOCULTUREL DANS
LES APPROCHES COMMUNICATIVE ET INTERCULTURELLE**

3.1L'approche communicative

3.1.1 L'approche fonctionnelle/notionnelle

Elaborée dans les années soixante-dix et quatre-vingt, l'approche communicative était, à ses débuts, censée améliorer la méthode pragmatique en analysant les "besoins de communication" (subdivisés, p. ex., en actes de paroles, grammaire élémentaire/vocabulaire de base, thèmes) des apprenants dans des rôles sociaux pertinents (p. ex., pour les adultes, dans le rôle de touristes, d'usagers des médias, de gens exerçant un métier ou une profession) et dans des situations sociales pertinentes (p. ex. aux douanes, au bureau de poste, dans les magasins). Cette approche est bien documentée dans les études sur le niveau-seuil menées dans le cadre des projets du Conseil de l'Europe. Dans son étude intitulée *Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (Strasbourg, 1976), van Ek donne la liste suivante de fonctions langagières et de thèmes (p. 25):

"Les apprenants pourront utiliser la langue étrangère pour accomplir les tâches (générales) suivantes:

1. transmettre et chercher à obtenir des données d'ordre factuel
2. exprimer et découvrir des attitudes intellectuelles
3. exprimer et découvrir des attitudes affectives
4. exprimer et découvrir des attitudes morales
5. faire faire des choses (persuasion)
6. socialiser

Ils devraient pouvoir être à l'aise avec les thèmes suivants:

1. identification personnelle
2. maison et foyer
3. la vie à la maison
4. éducation et carrière professionnelle envisagée
5. loisirs, divertissements
6. voyages
7. interactions avec autrui
8. santé et prévoyance sociale
9. faire des courses
10. aliments et boissons
11. services
12. lieux
13. langue étrangère
14. le temps qu'il fait".

Pour chacun de ces thèmes, van Ek spécifie les "comportements liés au thème" (les "notions spécifiques"), les "notions générales" (existence, espace, durée, quantité, qualité, la dimension mentale, les relations, les déictiques), ainsi que les exposants (formes langagières), qui fournissent la grammaire élémentaire et le vocabulaire fondamental.

Toutefois, la manière dont le "comportement lié au thème" était présenté dans les manuels et autres matériels didactiques faisait de l'apprenant un témoin silencieux, le spectateur passif d'un "film" ou d'une "pièce" mettant en scène des aspects socioculturels du pays étranger (p. ex. des événements touchant la famille présentée dans le manuel, des réunions d'un groupe d'amis). Du fait de la priorité accordée à la progression grammaticale, les

"acteurs" de ce film ou de cette pièce donnaient très souvent l'impression de n'être que de simples marionnettes au service des exercices de grammaire, ce qui avait pour conséquence de stéréotyper le contenu socioculturel implicite, voire d'en fausser la perspective. En analysant l'influence de la grammaire sur la présentation de thèmes dans les manuels d'anglais langue étrangère, nous avons découvert que, pour un thème donné (p. ex. la ville de New York), les aspects présentés dépendaient entièrement de la nature des éléments grammaticaux à étudier (p. ex. le *present perfect*, le gérondif, la voix passive ou le discours indirect). Résultat, le contenu socioculturel demeurait très superficiel; il n'incluait pratiquement aucun thème critique ou pouvant donner lieu à une controverse, et il renforçait tous les clichés positifs sur la vie new-yorkaise.

3.1.2 L'approche fonctionnelle/notionnelle, nouvelle version

L'approche béhavioriste adoptée par la méthode audio-orale, dont le but ultime était de faire adopter par l'apprenant un "comportement verbal proche de celui d'un locuteur natif" en privilégiant l'imitation de modèles de dialogue et la réutilisation de patrons de phrases (exercices de type *pattern drill*, expression souvent traduite par "exercices structuraux" en français) - cette approche, donc, fut critiquée parce que jugée inadéquate. L'apprentissage d'une langue vivante ne saurait en effet viser une intégration totale de l'apprenant dans le pays étranger. S'il est censé être une rencontre avec un "nouvel univers", l'apprentissage d'une langue doit inclure un processus *cognitif* dans lequel l'apprenant assimilera plus que de simples manières de jouer au locuteur natif dans des rôles fixés d'avance. Usager de la langue étrangère, il demeurera toujours un étranger qui essaie de s'adapter à un nouveau pays. Il faut donc tenir compte des aptitudes générales (lire, écouter, voir) et il faut aussi stimuler la créativité de l'apprenant en lui donnant la possibilité d'expérimenter diverses façons d'exprimer son propre point de vue (voir Neuner, 1988).

La nouvelle version de l'approche fonctionnelle et notionnelle diffère également de l'ancienne sur un point: au niveau de la thématique, on y définit un fonds commun d'expériences socioculturelles universelles, qui englobe par conséquent le propre pays de l'apprenant et le pays étranger et peut ainsi servir de "passerelle" entre les deux (cf. Neuner, 1988).

Ces expériences universelles sont:

1. la vie
(la naissance, l'existence, l'inéluctabilité de la mort)
2. l'identité personnelle
(traits personnels)
3. l'appartenance à une sphère privée
(à une petite communauté, à une famille, expression du "nous")
4. l'appartenance à une sphère sociale
(intégration dans une communauté davantage "publique"; expression du "moi" et du "eux", notre rue, notre ville, notre pays, etc.)

5. les relations interpersonnelles
(amis, amants, expression du "vous")
6. le refuge
(la maison et le foyer)
7. le monde extérieur (une fois la porte de la maison franchie)
(propriétés physiques, nature, civilisation)
8. le travail
(moyens de subsistance)
9. l'éducation
10. les activités récréatives et artistiques
11. le ravitaillement et les approvisionnements
(denrées alimentaires, vêtements, etc.)
12. la mobilité
(expérience de l'espace)
13. le temps qui passe: le passé, le présent et l'avenir
14. la communication
(systèmes de signes/médias)
15. le système de santé publique
(santé/maladie/hygiène)
16. normes et valeurs morales
(p. ex. les principes éthiques qui nous guident, etc.)

Conjuguées aux *notions générales* (p. ex. le temps, l'espace, la quantité et la qualité) et aux *dimensions mentales* (réflexion sur soi-même, intériorisation, introspection / mémoire, émotions, etc.), les expériences socioculturelles universelles constituent un cadre élargi de l'existence humaine et peuvent servir de base à la sélection de thèmes globaux dans l'enseignement des langues vivantes. Il est alors possible de mettre au point une méthode d'enseignement axée sur des thèmes qui aidera l'apprenant à "fonctionner au sein de la culture étrangère" *tout en* l'amenant à réfléchir sur son propre univers.

Une telle approche entraîne forcément une ré-évaluation de l'enseignement *explicite* des faits socioculturels. Il est essentiel que l'apprenant soit informé sur les habitants du pays dont il apprend la langue, sur la façon dont ils organisent leur vie quotidienne (habitudes et rituels), sur leurs idées, leurs attitudes et leurs croyances, etc., parce que cela l'aidera à se pencher sur sa propre vision des choses (à percevoir similitudes et différences) et à se sortir des pièges de la communication dans une langue étrangère (malentendus, blocages, etc.).

Les implications d'une telle approche du contenu socioculturel sont évidentes. Il faut en

effet:

- 1) élaborer des exercices qui permettent souplesse et créativité, qui portent sur l'usage actif de la langue étrangère et incitent les apprenants à expérimenter avec la langue étrangère;
- 2) élaborer des tâches qui portent à la fois sur la compréhension (écrite) et l'usage interactif de la langue ("de la compréhension à l'énonciation").
- 3) présenter sous *divers* angles un thème socioculturel donné pour que l'apprenant puisse nuancer son jugement et se faire sa propre opinion;
- 4) encourager la comparaison entre les deux pays (pays de l'apprenant et pays de la langue-cible) pour favoriser la réflexion et la discussion sur la façon dont l'apprenant perçoit le pays étranger *et* le sien propre.

Lorsqu'il a affaire aux éléments, aux unités et aux structures du pays dont il apprend langue, l'apprenant essaie toujours de "donner un sens" aux informations qu'il reçoit (y compris aux données d'ordre linguistique) en les assimilant d'abord à ce qu'il connaît, c'est-à-dire en puisant dans le fonds de connaissances et d'expériences qu'il a de la culture de son pays. Comme les deux pays sont différents, sa "tentative de comprendre" risque fort de se solder par un échec si on ne l'aide pas.

Exemple:

figure 7

Nous pouvons concevoir divers degrés de difficulté de la communication interculturelle, qui vont du *très facile* en raison d'une parfaite identité (= cela me rappelle ... / ressemble à ... que je connais) au *très difficile* en raison d'une différence totale (= aucune idée de ce que cela peut vouloir dire). Par conséquent, nous pouvons supposer qu'existent, pour l'apprenant, des degrés variés de 'compréhensibilité' de phénomènes dans le monde étranger.

figure 8

3.2 Les caractéristiques d'une approche interculturelle de l'enseignement et de l'apprentissage du contenu socioculturel centrée sur l'apprenant

3.2.1 Le regard jeté par l'apprenant sur le pays dont il apprend la langue

Il ne fait aucun doute que l'arrière-plan socioculturel de l'apprenant contribue pour une large part au regard qu'il jette sur le pays dont il apprend la langue. Il est évident, de surcroît, que les facteurs qui l'influencent et ceux qui influent sur la présentation du pays étranger dans la classe ne sont pas nécessairement les mêmes. Outre le contexte sociopolitique (= le rapport 'idéologique' existant entre le pays de l'apprenant et celui dont il apprend la langue), certains facteurs *sociaux* [p. ex. la famille et le milieu social; les compagnons; l'école et le milieu de travail; les médias (notamment la télévision)] et certains facteurs *individuels* (l'âge, le sexe, connaissances générales sur le monde, connaissances et expériences liées au pays en question, aptitudes intellectuelles, intérêt et motivation) influent en effet sur l'image que l'apprenant se fait du pays dont il apprend la langue.

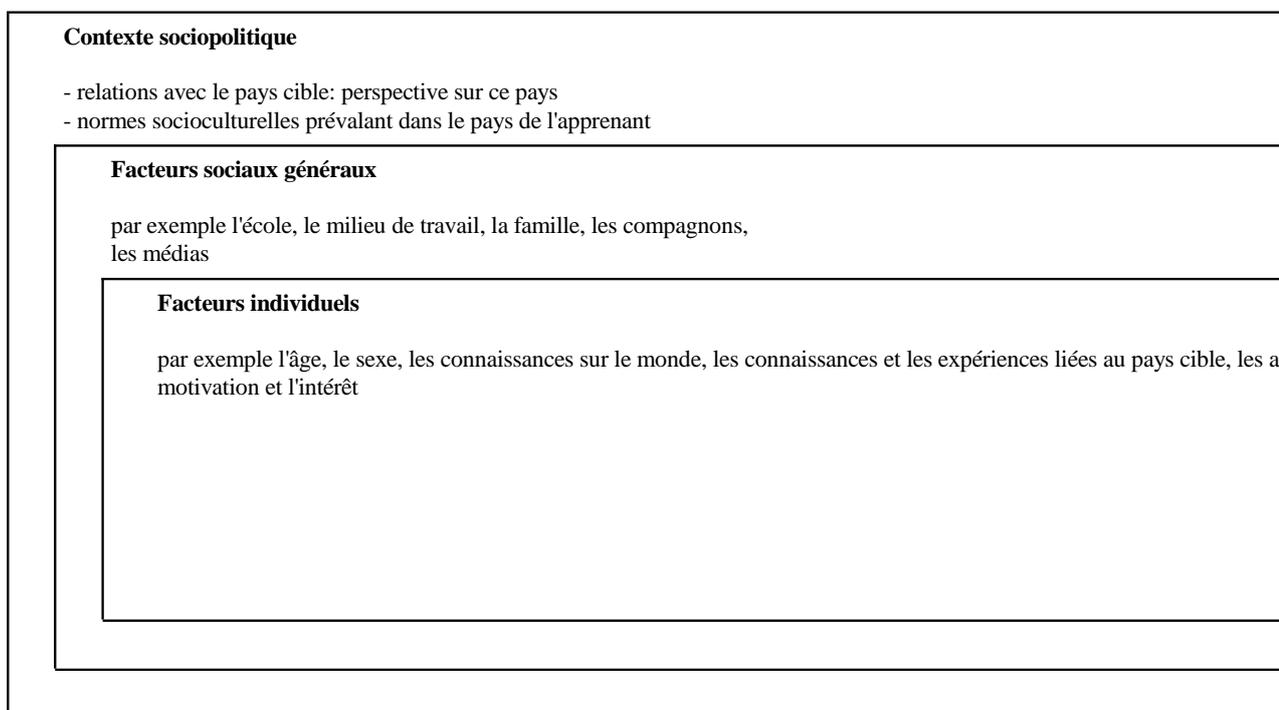


figure 9

L'enseignement des langues vivantes doit tenir compte de l'influence exercée par tous ces facteurs sociaux et individuels.

Nous pouvons tenir pour acquis

- 1) que l'apprenant *s'est déjà forgé une image* du pays lorsqu'il commence à en apprendre la langue. Le cours de langue n'est par conséquent que *l'un des facteurs* qui contribuent à façonner l'image du pays cible dans son esprit - et il y a fort à parier que ce n'est pas le principal!

Lorsqu'il initie l'apprenant au contenu socioculturel d'une langue, le professeur n'a donc pas en face de lui "une page blanche": il lui faut tenir compte de l'acquis de l'apprenant (lequel est fait de bribes d'information glanées ici et là, d'expériences personnelles, de généralisations et de stéréotypes, de préjugés, d'aversions ou au contraire d'inclinations, etc.);

- 2) que l'apprenant va recourir aux catégories et aux modèles de perception qu'il connaît (celles et ceux qu'il a appris en socialisant, donc dans sa propre culture) pour tenter d'interpréter les faits socioculturels du pays dont il apprend la langue;
- 3) que la perception de l'apprenant n'est pas immuable et est donc susceptible de changer;
- 4) Lorsque l'on définit les objectifs en se plaçant dans la perspective de *l'enseignement* du contenu socioculturel, ce qui compte, c'est de sélectionner le contenu, d'établir sa progression et de combiner éléments linguistiques et éléments socioculturels. Lorsque l'on fixe les objectifs en se plaçant cette fois dans la perspective *de l'apprentissage*, les critères sont bien différents. Il faut en effet répondre aux questions suivantes:
 - comment l'apprenant utilise-t-il son bagage socioculturel (fait de connaissances et d'expériences) pour appréhender les faits socioculturels du pays dont il apprend la langue?
 - comment l'apprenant accède-t-il aux faits socioculturels? Quels sont les points de départ et les points de référence? Quels rôles jouent la motivation et l'intérêt?
 - comment l'apprenant intègre-t-il dans l'acquis de nouvelles informations sur le pays dont il apprend la langue?
 - quelles stratégies va-t-il utiliser pour assimiler ces nouvelles données? Les stratégies auxquelles l'apprenant a recours pour apprendre peuvent être très différentes des stratégies déployées par le professeur pour enseigner! Quel est le lien, chez lui, entre savoir et savoir-faire (connaissances déclaratives et connaissances procédurales)?
 - comment aider l'apprenant à prendre davantage conscience des conditions et des processus de l'apprentissage du contenu socioculturel et, en particulier, des pièges, des obstacles et des blocages qui l'attendent?

- comment aider l'apprenant à comprendre que sa perception du pays cible est intimement liée au processus de socialisation auquel il a été soumis et qu'il est inévitable qu'il voie le pays cible "à travers des lunettes déformantes"? Comment l'encourager à "explorer", à connaître les points de vue des gens dont il apprend la langue, à voir l'univers *avec leurs yeux à eux* et à prendre conscience du fait que les autres peuvent avoir sur son propre pays une vision profondément différente de la sienne?

Selon moi, il est clair que les derniers aspects susmentionnés ont, du fait de leur dimension émancipatrice, un rôle important à jouer dans le Projet *Apprentissage des langues vivantes et citoyenneté européenne* telle qu'il est conçu par le Conseil de l'Europe.

La compréhension mutuelle, la tolérance et l'esprit de coopération (dans la "maison commune européenne", mais aussi dans le monde en général), l'intérêt envers d'autres modes de vie, l'acceptation de différences culturelles et toutes ces autres "qualifications" qu'il faut avoir pour surmonter les barrières politiques, religieuses, ethniques, sociales et culturelles sont autant de choses qu'il *est tout simplement impossible de prescrire*. Apprendre à vivre en tant que citoyen, en tant que membre d'une communauté, est un processus jamais achevé, une longue quête d'un équilibre entre aspirations personnelles et responsabilités collectives.

En nous inspirant des découvertes de la psychologie sociale (cf. Mead, 1934 ou Krappmann, 1969), nous pouvons définir plusieurs "qualifications clefs" de l'apprentissage social. Selon Krappmann, p. ex., ces qualifications sont les suivantes:

- l'empathie,
- la distanciation,
- la tolérance de l'ambiguïté, et
- la prise de conscience identitaire.

3.2.2 La prise de conscience identitaire

Elle consiste en une prise de conscience aiguë, de la part de l'apprenant, des traits propres à sa culture qui influent sur sa perception du monde extérieur, sur sa vie quotidienne (habitudes, rituels, etc.) et sur son mode de pensée (systèmes de valeurs, traditions, attitudes, jugements), mais elle consiste *aussi* en sa capacité à faire partager cette prise de conscience, c'est-à-dire à expliquer à d'autres son univers à lui.

Il s'agit, c'est évident, d'un objectif *pédagogique* général de l'enseignement des langues vivantes. En essayant de comprendre certains traits socioculturels du pays dont il apprend la langue, l'apprenant doit pouvoir expliquer les traits de sa propre culture pour faire comprendre aux autres sa propre perception de la leur: une perception influencée par son bagage socioculturel.

3.2.3 La distanciation

Cette qualification appelle, de la part de l'apprenant, un recul, un changement d'éclairage sur sa culture, une "vision de l'extérieur" sur elle, la reconnaissance du fait que sa perception de l'univers n'est pas nécessairement partagée par tous, que les autres peuvent avoir un point de vue différent et, par conséquent, avoir eux aussi des préjugés à l'endroit de sa culture.

3.2.4 L'empathie

Cette qualification requiert de la part de l'apprenant qu'il s'aventure dans un univers inconnu pour lui, qu'il essaie de "se glisser dans la peau des autres" et qu'il prenne conscience du fait que ce qui lui semble "étrange" est "normal" pour eux.

Contrairement à ce qui se passe dans l'enseignement d'une langue seconde (parlée dans le même environnement socioculturel que la langue maternelle), dans l'enseignement d'une langue étrangère, le contact avec la culture étrangère est rarement direct et se fait plutôt par le truchement des médias: par celui de textes, pour la compréhension orale et écrite, par celui d'images, de vidéos, de films, etc. - tout comme le contact avec le monde extérieur se fait en dehors de la classe (par le biais de la télévision, par exemple).

Du fait que ce contact est indirect, l'apprenant intériorise (*inneres Ereignis*) une image de la réalité étrangère qu'il se crée et qui réunit, imbriquées, des dimensions cognitives/mentales et émotives/affectives: à travers une série de "filtres" (la langue étrangère, les médias, l'organisation verticale et horizontale de l'information qu'il reçoit, sa propre perspective culturelle, etc.), l'apprenant "met en scène" la culture étrangère qu'il projette sur son "écran intérieur" en amalgamant éléments de son propre bagage culturel (fait de connaissances et d'expériences) et fragments d'information cueillis çà et là sur le pays étranger. Puis, il fait de tout cela une mise en scène dramatisée dans laquelle il s'identifie avec les 'personnages' (p. ex. avec ses pairs ou avec les gens du pays étranger pour lesquels il éprouve de l'intérêt) et leurs interactions.

Tout nous porte à croire que l'apprenant tente, au prix d'un va-et-vient incessant entre sa propre culture et sa perception de la culture étrangère, de "réaménager le décor de la réalité étrangère" jusqu'à ce qu'il soit satisfait du résultat de sa projection - ou jusqu'à ce qu'il échoue dans sa tentative de comprendre et finisse par y renoncer, dérouté par ce puzzle qu'il ne parvient pas à reconstituer. Sa projection initiale a fort probablement peu à voir avec la réalité de la culture étrangère et beaucoup à voir avec sa propre culture à lui.

Avec le schéma suivant, nous avons essayé de montrer que, dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, la rencontre avec la culture étrangère a lieu en territoire familier, qui est l'environnement socioculturel de l'apprenant, et que cette rencontre est conditionnée par son acquis:

figure 10

3.2.5 La tolérance de l'ambiguïté

L'un des moments critiques de la rencontre avec le pays étranger, sa langue et sa culture, est la rupture du processus de compréhension ou de communication, rupture *qui prend au dépourvu* l'apprenant, incapable alors de comprendre la raison de cet échec et impuissant à 'compenser'. L'apprenant peut réagir soit en rejetant en bloc le pays et sa culture et en se repliant sur lui-même (choc culturel) soit en renforçant ses préjugés et

son animosité.

L'enseignement interculturel des langues vivantes doit par conséquent viser, entre autres, à faire élaborer par l'apprenant des 'stratégies de survie' (verbales et non verbales) qui l'aideront à surmonter blocages et rejet (p. ex. en émettant des signaux d'étonnement et de gêne devant être interprétés comme un appel à l'aide; en se référant à des 'indices sûrs' dans une situation ou dans un contexte critique; en revenant en arrière, 'en terrain sûr', dans la communication et l'interaction; en interprétant, en expliquant ou en prenant des exemples et en demandant à l'interlocuteur d'en faire autant; etc.). Cet enseignement doit en outre viser à faire prendre conscience à l'apprenant que de telles situations critiques sont susceptibles de se reproduire, à lui en faire rechercher les causes (p. ex. conflit de deux systèmes de valeurs; différences dans les comportements routiniers, les attitudes et les moyens d'interpréter les réactions de l'autre) et, par là même, à accroître sa confiance en lui et sa patience.

Pour mettre en oeuvre ces stratégies qui doivent aider l'apprenant à *surmonter l'ambiguïté* et à en discuter, il est souvent nécessaire, surtout dans une classe de débutants, de recourir à la langue maternelle. Il est essentiel de lui faire comprendre, dès le début du processus d'apprentissage, que de telles 'pannes' dans la communication sont tout à fait *normales* lorsqu'on apprend une langue étrangère, qu'elles ne manqueront pas de se reproduire au cours de l'apprentissage et même ultérieurement. Cette prise de conscience tiendra son intérêt en éveil; elle l'aidera à prendre de l'assurance et à surmonter sa confusion dans les situations critiques.

3.2.6 Conclusions: la place du contenu socioculturel dans une approche interculturelle

Autant que je puisse en juger, l'approche interculturelle adoptée dans l'enseignement des langues vivantes n'est pas foncièrement différente de l'approche communicative. Elle contribue plutôt à créer une vision plus globale de la "compétence de communication". En allant au-delà des aspects fonctionnels ou simplement pragmatiques de l'usage d'une langue, elle nous fait prendre conscience que l'apprentissage d'une langue étrangère peut jouer un rôle important dans le développement du moi et du moi social de l'apprenant et dans sa capacité à s'entendre avec les autres. Elle contribue également à faire comprendre et apprécier à l'apprenant d'autres cultures en même temps que la sienne. Conjugué aux aspects positifs de l'approche communicative, cet intérêt fondamental pour l'épanouissement personnel et social de l'apprenant rend l'approche interculturelle particulièrement attrayante pour le Projet "Apprentissage des langues vivantes et citoyenneté européenne". Selon moi, les deux approches, communicative et interculturelle, se complètent parfaitement bien.

À ce point-ci de mon exposé, j'aimerais récapituler plusieurs aspects de l'approche interculturelle dans l'enseignement et dans l'apprentissage du contenu socioculturel:

- 1) l'univers de l'apprenant et son bagage socioculturel jouent un rôle important dans sa perception et dans son évaluation des faits socioculturels du pays dont il apprend la langue. Il faut donc se garder d'écarter sa propre culture de l'enseignement des

langues vivantes et plutôt s'en servir comme d'un point de référence pour la sélection des thèmes et la conception des tâches;

- 2) faire l'apprentissage d'une culture et d'une langue étrangères, c'est plus que 'prendre de nouvelles habitudes', imiter et reproduire des modèles (*patterns*): cela suppose un apprentissage *cognitif* - autrement dit, le recours à la comparaison, à la déduction, à l'interprétation, à la discussion et à des formes *discursives* similaires employées pour appréhender la signification des faits socioculturels de la culture étrangère;
- 3) loin d'être un processus isolé, le développement de la compétence socioculturelle dans la langue étrangère est au contraire enraciné dans la compétence socioculturelle générale que l'apprenant met à profit pour comprendre l'univers qui lui est familier et l'univers en général. Par conséquent, si la citoyenneté est l'un des objectifs de l'apprentissage de la langue, on peut considérer l'acquisition de *vertus civiques* et l'équilibre du moi et du moi social comme la dimension émancipatrice de l'enseignement du contenu socioculturel dans le cours de langue;
- 4) une telle approche dans l'enseignement du contenu socioculturel offre un double avantage: non seulement elle garantit l'inclusion d'un savoir (données factuelles) qui est reproductible, mais elle met aussi l'accent sur l'acquisition d'un savoir-faire - de stratégies qui permettent, entre autres, d'"appréhender le sens", de gérer des situations de communication critiques, d'accéder soi-même à l'information et aux auxiliaires d'apprentissage;
- 5) dans une approche interculturelle de l'enseignement du contenu socioculturel, la sélection des thèmes à aborder ne se fait pas exclusivement en fonction de l'"exhaustivité" et de la "représentativité" de l'information à transmettre: elle tient aussi compte de l'accessibilité, de l'intelligibilité et de l'attrait affectif (positif) de certains aspects socioculturels pour l'apprenant (p. ex. personnalisation de la matière étudiée, ce qui rend une identification possible);

Il en résulte que, pour la plupart des groupes de débutants, l'apprentissage socioculturel sera centré sur "les personnes dans leur vie quotidienne" (aspects de l'expérience socioculturelle de l'apprenant et de ses pairs), sur des usages fictifs de la langue étrangère dans des "situations de la vie quotidienne" (compréhension / communication) ou sur le regard que jette, 'de l'extérieur', l'apprenant sur la culture étrangère. La présentation de tels aspects permet à l'apprenant de s'identifier, de prendre un intérêt affectif et humain et elle l'aide à "intérieuriser". Si le mode de présentation est bien choisi, elle permet simultanément de stimuler les processus cognitifs de la comparaison et de la discussion. Intériorisation et processus cognitif contribuent ensemble à une bonne maîtrise des dimensions linguistiques *et* socioculturelles de l'apprentissage des langues vivantes;

- 6) au niveau des débutants, l'approche interculturelle ne doit pas exclure les différences culturelles de nature critique. Etant donné que ces différences sont essentielles pour la compréhension de la culture étrangère et pour la 'survie' de l'apprenant dans cette culture, il faut au contraire les mettre en lumière et, si besoin est, utiliser la langue

maternelle à cette fin;

- 7) l'approche interculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes permet une discussion sur la façon dont l'apprenant perçoit les choses, crée des images et des idées et sur les moyens auxquels il a recours pour se débrouiller dans la langue étrangère en situation d'interaction (métacommunication).

4. ELABORATION DU PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DU CONTENU SOCIOCULTUREL

4.1 La sélection des thèmes

Lorsque l'on examine les aspects socioculturels à inclure dans un programme d'enseignement ou dans un manuel, il faut se souvenir que la dimension socioculturelle n'est qu'une des dimensions qui entrent en ligne de compte dans la didactique des langues vivantes (cf. rubrique 2.3.) et qu'on ne peut la séparer des autres qu'à de fins d'analyse - par exemple pour inventorier les "exposants" pertinents (points de grammaire, vocabulaire, thèmes, actes de paroles, types de texte, etc.) correspondant à un niveau de compétence linguistique donné [cf. van Ek et Trim, *Threshold Level 1990* et *Waystage 1990*].

4.1.1 Le traitement explicite ou implicite du contenu socioculturel

Selon les objectifs visés et les principes didactiques de la "méthode" utilisée (par exemple la méthode audio-orale), voici de quelles façons on peut traiter le contenu socioculturel, notamment au niveau élémentaire:

- on peut le subordonner à d'autres aspects, par exemple au développement de la compétence linguistique et à la progression grammaticale;
- on peut le "fondre" dans d'autres exposants tels que le vocabulaire, l'élément visuel, le contexte situationnel de dialogues ou le contexte de certains types de textes authentiques (p. ex. des annonces publicitaires).

Le traitement du contenu socioculturel peut donc être explicite (c'est notamment le cas dans les textes élaborés par les auteurs de manuels pour expliquer un phénomène socioculturel particulier) ou implicite (il offre alors une marge de manoeuvre à l'interprétation subjective).

4.1.2 Connaissances déclaratives et connaissances procédurales

"Toutes les choses sur lesquelles nous avons des informations constituent nos *connaissances déclaratives* et tout les choses que nous savons faire constituent nos *connaissances procédurales*." (O'Malley & Chamot, 1990, 20)

Les connaissances déclaratives comprennent tous les aspects de la culture étrangère qui

peuvent être décrits. C'est l'"objet" ou la "matière" (*Gegenstand*) de l'enseignement du contenu socioculturel.

L'expression *connaissances procédurales* désigne deux types de savoir faire:

- savoir gérer la réception et le traitement de l'information en faisant appel à toutes sortes de ressources [p. ex. à des stratégies de compréhension: compréhension du texte, compréhension du comportement (verbal) d'un interlocuteur];
- savoir utiliser convenablement la langue étrangère en situation d'interaction (stratégies de conversation: engager, soutenir, amener à son terme la conversation; exprimer une requête et compenser, etc.).

Voici ce que Wildner-Bassett (1994, dans *Intercultural Pragmatics and Proficiency: 'Polite Noises' for Cultural Appropriateness* - p. 5 et suivantes) écrit, en faisant référence à Déchet (1983), à propos de l'importance de formules toutes faites pour le développement de stratégies d'interaction:

"D'après la théorie des schémas, chaque culture développe ses propres schémas, lesquels sont des structures mentales archétypales qui lui sont propres. Ces schémas plongent leurs racines culturelles dans l'expérience générale accumulée à l'occasion d'événements antérieurs ou récurrents, et leur fonction est d'aider les membres de la communauté culturelle à organiser leurs perceptions, leur mémorisation et leur reconstitution d'événements particuliers. Les schémas sont par conséquent des plans ou des stratégies élaborés pour comprendre événements et actions en général et, plus particulièrement, pour prendre part aux actes de langage ou de parole au sein d'une culture donnée.(...)

Il existe un lien assez rigide entre les trois éléments suivants: un schéma donné, propre à une culture, une situation spécifique et l'énonciation qui sied à cette situation. (...) Ce que nous avons à dire, le contenu de notre énoncé, est très souvent original. Pour exprimer ce contenu, cependant, nous prenons souvent des moyens routiniers, recourons à des formules toutes faites - et ce, afin de faciliter le rythme de la conversation qui est culturellement correct."

Etant donné que le savoir procédural possède une "charge" socioculturelle et que la "traduction" de ce savoir du contexte de la langue-source (L1) à celui de la langue-cible (L2) peut créer une certaine confusion et des malentendus, il est nécessaire de l'inclure dans le programme d'enseignement du contenu socioculturel. (Pour en savoir plus sur l'élaboration de stratégies de compréhension - notamment de stratégies de lecture - dans l'enseignement des langues vivantes, voir Grellet, 1981; Nuttall, 1982; Westhoff, 1987; Neuner, 1988 a).

4.1.3 Critères de sélection du contenu socioculturel

Plus tôt dans notre exposé (à la rubrique 2.1.), nous avons dit qu'il n'existe pas de façon "objective" de sélectionner le contenu socioculturel du cours de langue. Il est toutefois possible de fixer des critères de sélection dans le cadre d'une méthode didactique donnée.

On distingue deux catégories de critères, ceux qui sont centrés sur la matière et ceux qui

sont centrés sur l'apprenant:

a) *critères centrés sur la matière:*

- informations d'ordre *systématique* (sur la vie, les institutions, les hauts faits culturels, etc.)
- informations *complètes* (de nature encyclopédique; ou bien détails complets d'un aspect)
- informations *représentatives* (= caractéristiques, typiques).

b) *critères centrés sur l'apprenant:*

- *intérêts* de l'apprenant:
 - comment "ils" sont (dans leur vie quotidienne)
 - qu'est-ce qui diffère de ma propre culture (analyse contrastive/comparative)
 - quelles idées est-ce que je me fais de ce pays et de sa culture?
 - intérêts particuliers de groupes ou d'individus (p. ex. sport, politique, passe-temps favori)
- *besoins* de l'apprenant:
 - qu'est-ce que j'ai besoin de savoir pour mener des interactions avec eux/pour me débrouiller une fois que je suis chez eux?
 - connaissances professionnelles

c) Nous pourrions ajouter une troisième catégorie de critères, ceux qui touchent la *facilité* avec laquelle le contenu socioculturel du cours de langue peut être enseigné et appris:

- quels aspects socioculturels sont faciles à aborder dans la classe (p. ex. objets, images, actions, explications simples)?
- quels aspects sont faciles à intégrer dans le contenu linguistique du cours ou à combiner avec lui (affinités entre aspects socioculturels et linguistiques, p. ex. l'enseignement des panneaux de signalisation et des règles de la circulation combiné à l'enseignement de l'usage des auxiliaires de mode: qu'est-ce qu'on *peut, doit* ou *ne doit pas* faire)?

Il est évident que la thématique socioculturelle variera beaucoup selon les critères retenus.

L'histoire de l'enseignement des langues vivantes (voir rubrique 2.5.) est marquée par le passage de thèmes axés sur la matière (méthode dite de grammaire et traduction) à des thèmes centrés sur l'apprenant (méthode audio-orale, approche communicative). Si, dans le premier cas, il est relativement aisé de définir le contenu socioculturel à enseigner, la tâche est plus délicate dans le second: il est en effet plus difficile de définir un tronc commun, étant donné les intérêts et les besoins souvent divergents

des apprenants. Quant à la *facilité* avec laquelle les thèmes socioculturels peuvent être enseignés et appris, il ne fait aucun doute qu'elle joue un rôle central dans la sélection des thèmes opérée par les auteurs de manuels. Ces derniers, tout comme les auteurs de programmes d'enseignement, ont pour tâche d'intégrer les diverses perspectives au moment de fixer la progression du cours et de choisir son contenu socioculturel (cf. rubrique 4.2.).

J'ai fait les deux - j'ai élaboré des programmes d'enseignement et rédigé des manuels. Ce que mon expérience m'a enseigné sur l'intégration du contenu socioculturel dans le cours de langue, c'est qu'il faut le centrer *autant qu'on le peut* sur l'enseignement et l'apprenant mais *pas plus qu'il ne le faut* sur la matière à enseigner.

4.1.4 Est-il possible d'établir un fonds commun de thèmes socioculturels pour tous les groupes d'apprenants?

Nous avons dit précédemment qu'il est difficile de trouver un tronc commun de thèmes socioculturels dans une approche centrée sur l'apprenant. Il est néanmoins possible, selon moi, de le faire pour le *niveau élémentaire*.

Encore une fois, un individu qui projette de visiter un pays en touriste a des besoins et des intérêts différents de ceux d'un homme d'affaires, d'un immigrant ou d'un étudiant qui apprend une langue étrangère pour pouvoir étudier dans le pays en question ou être capable de comprendre des textes scientifiques. Pourtant, l'usage d'une langue étrangère requiert plus que la simple capacité de "fonctionner" dans un contexte précis. Selon l'un des axiomes de la communication humaine (cf. Watzlawick/Beavin/Jackson, 1967), il n'y a pas de transmission d'un "contenu" sans interrelation humaine sous-jacente. En d'autres termes, tout contenu socioculturel intelligible est lié à nos expériences fondamentales de l'interaction humaine. C'est par conséquent de notre expérience quotidienne de locuteur natif et d'usager de la langue étrangère (autrement dit, de notre savoir et de notre savoir-faire) qu'il faut tirer ce fonds commun de "comportements socioculturels".

Dans cette optique, il devient évident que les connaissances socioculturelles qui ont une pertinence pour le développement de la compétence de communication d'un public visé s'insèrent dans une compétence socioculturelle générale qui puise aux sources de l'expérience humaine de l'interaction verbale (cf. partie 3.1.2).

figure 11

L'un des mérites du concept de *niveau-seuil* (*threshold level*) développé par le Conseil de l'Europe est d'avoir fourni une description précise des fondements de l'enseignement des langues vivantes, y compris dans sa dimension socioculturelle (notions générales et notions spécifiques).

Le terme *notions générales* désigne les structures élémentaires du savoir et de l'expérience: nous savons tous - *en principe* - ce que signifient des mots tels que "haut" et "bas", "rapide" et "lent", "bon" ou "mauvais", et nous nous référons constamment à ces notions dans notre interprétation d'interactions (cf. Lakov/Johnston, 1980); *de plus*, en tant que membres de la race humaine, nous partageons un fonds commun d'expériences qui se cristallisent dans des structures cognitives *en principe* identiques (notions spécifiques, voir partie 3.1.1.).

Au sein d'un seul et même contexte socioculturel, cette cristallisation peut, en raison de différences intraculturelles, prendre une multiplicité de formes. Il est donc aisé de concevoir qu'au sein du fonds d'expériences qui est commun à la race humaine, les différences interculturelles puissent être elles aussi considérables.

Au niveau élémentaire, l'apprentissage du contenu socioculturel sera donc, pour la plupart des publics visés, centré sur les "gens dans leur vie quotidienne" (compréhension du contenu dans la classe) et sur les contacts que les apprenants pourraient avoir dans le pays dont ils apprennent la langue (interaction en dehors de la classe).

Une telle sélection de thèmes socioculturels au niveau élémentaire permet à l'apprenant de s'identifier, de prendre un intérêt affectif et humain. Elle l'aide à intérioriser la culture étrangère et à créer des images mentales qui comportent à la fois des éléments affectifs et cognitifs de l'apprentissage intensif et stimulent l'intérêt affectif, la réflexion et la discussion sur le pays étranger.

Aux niveaux intermédiaire et avancé, l'apprentissage du contenu socioculturel pourra être davantage cognitif, systématique et discursif.

Passé le niveau élémentaire, on peut en effet choisir les thèmes socioculturels comme suit:

- a) en réduisant l'importance des thèmes touchant la vie quotidienne et en discutant surtout des implications interculturelles des habitudes et des rituels;
- b) en étudiant de façon plus systématique et plus globale les structures sociales sous-jacentes et les phénomènes culturels (voir rubrique 5.3.3.) qui contribueront à élargir les connaissances et les expériences socioculturelles immédiates de l'apprenant;

- c) en privilégiant les thèmes ayant une dimension interculturelle;
- d) en mettant l'accent sur le contexte européen de l'apprentissage des langues vivantes;
- e) en intégrant des thèmes présentant un intérêt professionnel pour les publics visés.

4.2 Les différentes façons de prévoir et d'appliquer la progression du contenu socioculturel

4.2.1 Les modes de prévision de la progression

Les principes appliqués par les auteurs de programmes et de manuels pour établir la progression dépendent étroitement des méthodes d'enseignement utilisées. C'est ce qui explique que cette progression soit si différente dans la méthode dite de grammaire et traduction et dans la méthode audio-orale ou encore dans l'approche communicative.

Il existe différentes façons de prévoir la progression:

a) la progression linéaire:

Il s'agit d'une progression en escalier selon le "principe de la complexité croissante de la structure de l'information":

figure 12

C'est très souvent ce type de progression qui est choisi pour la grammaire. Dans le cas du contenu socioculturel, l'une des difficultés tient au fait que nos connaissances sur la "syntaxe de la culture" sont très fragmentaires, faute de recherches approfondies dans ce domaine. En outre, on ne peut recourir à une progression linéaire que si l'enseignement du contenu socioculturel est centré sur la matière et exclut toute subjectivité, p. ex. les traits propres au public visé.

b) la progression en spirale:

Dans ce type de progression, on commence par définir les éléments élémentaires, puis on établit avec eux une séquence dans laquelle chacun a le même poids. Le tout constitue le "niveau élémentaire":

À l'étape suivante, on intègre le nouveau dans l'acquis ou on nuance ce dernier:

c) la progression contrastive (comparative)

Elle se fonde sur une analyse des similitudes et des différences structurelles, sémantiques et pragmatiques du contenu socioculturel pour tenter d'en tirer des conclusions concernant certains aspects susceptibles de faciliter (passerelles) ou au contraire de gêner (barrières) l'apprentissage.

Dans la pratique, on distingue deux types de progression contrastive:

- la première commence avec les ressemblances faciles à saisir, puis elle passe aux différences (considérées comme des difficultés);
- la seconde aborde d'emblée les différences dans le but de sensibiliser l'apprenant et, ainsi, de lui éviter déconvenues et blocages.

Là encore, la difficulté d'application réside dans le manque de recherches contrastives sur les aspects socioculturels d'une langue et dans le fait que l'on ne sait pas encore très bien comment intégrer les éléments touchant la psycholinguistique et la psychologie sociale (p. ex. compréhension, stockage et récupération d'informations dans la mémoire). Un concept d'"interculture" comparable à celui d'"interlangue" nous fait donc défaut, bien qu'il soit tout à fait évident que - tout comme dans le domaine linguistique - l'apprenant passe par divers paliers d'"interculture" lorsqu'il s'initie aux aspects socioculturels d'une langue étrangère (et modifie l'image qu'il avait du pays étranger et de sa culture).

d) la progression établie en fonction de critères pragmatiques

Alors que les progressions a), b) et e) reposent pour une large part sur une analyse des éléments structurels immanents à la culture cible et qu'elles excluent - en partie ou entièrement - les particularités de l'apprenant, l'approche pragmatique commence par définir les besoins linguistiques et socioculturels de l'apprenant (à des fins personnelles ou professionnelles) pour établir ensuite une progression du contenu en fonction d'événements de parole pertinents (situations, actions, etc.), des rôles sociaux que l'apprenant sera appelé à tenir dans la langue étrangère (soit dans ses rapports avec des locuteurs natifs et non natifs soit dans sa découverte du pays dont il apprend la langue), des domaines et des thèmes à aborder, des compétences de communication visées (expression orale ou écrite) et, enfin, en fonction des types de textes à maîtriser (compréhension orale ou écrite).

Ce type de progression aboutit, c'est évident, à un choix et une progression du contenu

qui sont tout à fait différents et requièrent de nouvelles méthodes d'enseignement et d'application.

Encore une fois, il existe vraisemblablement un "tronc commun" d'éléments pragmatiques (p. ex. rencontres, rôles, habitudes, thèmes de la vie de tous les jours) formant la base même de presque n'importe quel cours élémentaire visant avant tout l'usage actif de la langue-cible. Il devrait donc être possible de définir un ensemble de stratégies élémentaires permettant à l'apprenant d'appréhender le sens des faits socioculturels.

e) la progression établie en fonction de la facilité avec laquelle le contenu socioculturel peut être enseigné et appris

Bon nombre d'aspects socioculturels ne peuvent pas être enseignés directement et facilement dans le cours de langue étrangère. Les seuls qui le soient sont des objets physiques, des situations ou des actions pouvant être décrites visuellement (par le biais de photographies, de films, de vidéos, etc.) ou faire l'objet d'une simple explication (p. ex. dans la langue maternelle) parce que la concordance avec la culture de l'apprenant est presque parfaite. Bref, on peut les expliquer par une comparaison directe.

Dans d'autres cas, en revanche, toute comparaison directe fait immédiatement ressortir de légères différences (p. ex. des connotations différentes) qui peuvent faire l'objet d'une discussion. Dans d'autres cas encore, les aspects socioculturels frappent par leur nature "unique", "bizarre", "exotique" ou "drôle", et l'apprenant établit parfois des liens tout à fait inattendus avec des aspects de sa propre culture (ainsi, des similitudes phonologiques notées au cours de l'apprentissage du vocabulaire ont-elles très souvent pour effet de susciter différentes images mentales chez l'apprenant).

Il nous faut tenir compte de la multiplicité des différences individuelles dans la façon dont nous appréhendons et enseignons le contenu socioculturel d'une langue étrangère. Par conséquent, toute méthode didactique doit fournir des modes *d'accès* variés aux données socioculturelles (visualisation, comparaison, discussion, etc.)

4.2.2 Les modes d'application de la progression

Autant que je puisse en juger, il existe deux façons d'appliquer une progression:

a) Dans la première, on privilégie *un* élément (p. ex. la grammaire), qui dominera et structurera par conséquent tous les autres éléments.

C'est la démarche qui a été adoptée traditionnellement dans la plupart des méthodes didactiques appliquées pour l'élaboration de manuels.

(voir figure 13 page suivante)

figure 13

Ce type de progression est très souvent combiné à une progression linéaire.

- b) Dans la seconde, on combine *plusieurs* éléments de la progression en donnant à chacun un poids égal [par exemple a) progression grammaticale; b) thèmes socioculturels; c) fonctions langagières], et ce, de telle manière que chaque élément domine à un endroit donné (section, chapitre, etc.) et soit subordonné aux autres, voire abandonné, ailleurs.

figure 14

- éléments: a) grammaire
 b) thèmes socioculturels
 c) fonctions langagières

C'est très souvent à ce mode d'application que recourent les approches pragmatiques (présentations implicite *et* explicite du contenu socioculturel).

C'est un mélange des divers modes de prévision de la progression que l'on trouve dans la plupart des manuels de langue et dans la pratique.

Pour résumer, disons que l'établissement de la progression est l'une des étapes cruciales de l'élaboration de programmes et de manuels d'enseignement.

4.2.3 Exemple: établissement de la progression dans un cours non spécialisé s'adressant aux adultes

L'exemple suivant est tiré de notre expérience d'auteur d'un manuel d'allemand langue étrangère (*Deutsch aktiv Neu*, 1987). Ce manuel s'adresse aux adultes (débutants) élevés et éduqués en Occident qui, désirant surtout apprendre l'allemand pour des raisons personnelles, se sont inscrits à un *Zertifikat-Kurs* (correspondant au niveau-seuil).

Point de départ	Zertifikat (niveau-seuil)	
méthode didactique	accent mis sur la langue parlée et sur l'interaction orale	outre des exercices oraux, développement des aptitudes liées à la compréhension
compétence linguistique	grammaire/vocabulaire pour l' <i>interaction orale</i> dans des contextes de la vie quotidienne	accent mis de façon croissante sur la grammaire et le vocabulaire pour la <i>compréhension écrite</i>
	accent mis sur l'articulation, l'accentuation et l'intonation	accent mis de façon croissante sur l'orthographe
contenu socioculturel	accent mis sur les notions (concepts généraux) qui sont <i>implicites</i> dans les situations et dans les rôles de la vie quotidienne	élargissement du contenu socioculturel avec l'intégration d'informations <i>explicites</i> d'une nature plus globale (notions générales), y compris les perspectives historiques
	visualisation du contexte	accent croissant sur:

emploi de matériel authentique	socioculturel d'interactions de la vie quotidienne; inclusion de textes authentiques qui sont caractéristiques du contexte situationnel présenté, courts exposés renfermant des informations	- des textes authentiques relativement longs (y compris des textes de fiction) présentant des perspectives variées sur un thème donné; - des textes plus complexes renfermant des informations sur le contexte socioculturel
exercices/tâches	accent mis sur la pratique du dialogue et les jeux de rôle; développement de la prise de conscience des aspects interculturels (par exemple dans le vocabulaire) qui sont implicites dans les contextes socioculturels présentés	accent mis de façon croissante sur la pratique discursive (parler de quelque chose); sur des stratégies permettant de gérer un degré plus élevé de complexité dans les interactions et la compréhension, y compris dans les aspects interculturels; extension du jeu de rôle et de la simulation

Voici une description plus détaillée de la progression du contenu socioculturel dans *Deutsch aktiv Neu*, vol. 1:

Chapitre	thèmes/aspects socioculturels; accent mis sur les notions générales	situation	matériel authentique
1 + 2	identification des personnes: déclinaison des noms, adresse, profession, âge, nationalité, lieu de résidence, situation de famille, niveau de maîtrise de la langue étrangère	réunion internationale; inscription; cours d'allemand; service téléphonique; restaurant	pièces d'identité (passeport, adresse, annuaire téléphonique, carte); drapeaux; photographies
3	description d'objets dans la classe; aliments et boissons	dans la classe; au magasin d'alimentation; au kiosque; au restaurant, pique-nique	photographies d'objets, de billets de banque et de pièces, du kiosque, du restaurant; menu du restaurant
4	qualités; caractéristiques des gens; parties du corps; maladie; médecine	chez le médecin	ordonnance; poème
5	le temps et les rapports de temps: date et durée (moments de la journée; jours de la semaine; mois;	une date; le guichet (d'achat de billets) ou le guichet d'une compagnie	emploi du temps; horaires (des trains, des vols); calendrier; poème

	saisons; vacances)	aérienne; chez le médecin; chez le garagiste	
6	le temps et les rapports de temps: événements du présent, du passé et de l'avenir	au bureau; le retour à la maison après les courses; à la maison; chez le réparateur	réclame d'articles en promotion; poème; photographies, carte

La littérature allemande du XX^e siècle: Qui a écrit quoi et quand?

7	l'espace et les rapports d'espace; le mouvement et le repos; l'opposition lieu/direction	comment s'orienter en ville; au bureau de tourisme (syndicat d'initiative); dans un grand magasin; à la recherche de quelque chose dans la salle de séjour	plan de ville; photographies; annonces publicitaires
8	la possession et la propriété	au bureau de poste; au bureau de douane; au cinéma; à la fête de Noël	adresse; plaques nominatives; courts textes tirés d'ouvrages de fiction; fable; histoire; poème; photographies

Photographies de gens, de paysages, de grandes villes, de maisons ou liées à des traditions dans les pays germanophones

9	notions de qualité: capacité, incapacité, nécessité, inutilité	règles de la circulation; rencontre avec un ami; à la recherche de quelqu'un	nouvelle littéraire; panneaux de signalisation; entrevue; plaisanterie; pictogrammes; bande dessinée; photographies
10	le temps et les rapports de temps; actions du passé		histoire; <i>curriculum vitae</i> ; poème; bande dessinée; photographies

Art/peinture du XX^e siècle

11	la notion de qualité: traits personnels; évaluation	discussion au sujet d'une image; léchage de vitrines; au bureau des objets perdus; achat de vêtements; lecture d'annonces de mariage;	dessin d'un enfant; photographies, nouvelle littéraire; annonces publicitaire dans un journal; plan des lieux
----	---	---	---

		visite à des amis dans leur nouvelle maison; à la recherche d'un appartement	
12	les relations logiques: condition, cause, but	discussion au sujet d'un article de journal; déposer une plainte; un accident de la circulation	texte juridique; article de journal; panneaux de signalisation; conte; nouvelle littéraire
13	la notion de qualité: nécessité; propriétés de produits; les rapports d'espace: mouvement et direction	un employé et son patron; le chef au travail; le vendeur au travail	poème; modes d'emploi; recette; carte; article de journal/reportage à la radio; nouvelle littéraire; photographies
14	comparaison quantité/qualité	concours de beauté; sondage d'opinion; pays; comportements masculin et féminin	coupure de presse; statistiques; sondage d'opinion; nouvelle littéraire; photographies
15	identité: l'apparence des personnes qualité: climat et temps quantité: données démographiques; la langue allemande dans le monde	à une fête; préparation d'un voyage d'agrément; visiteurs étrangers	coupure de presse; bulletin météorologique; photographies
16	identité; qualité et quantité; vedettes sportives; aliments et boissons; usage de la langue allemande		reportages de journaux; statistiques; graphiques; nouvelle littéraire; photographies
17	les générations	courts textes tirés d'ouvrages généraux portant sur divers aspects du thème général	nouvelle littéraire; entrevues; différences socioculturelles dans la vie familiale; photographies; reportage dans la presse; qu'est-ce qu'un texte?
	la langue dans les textes I		
18	la famille, les relations sociales		poème; entrevues; chant; photographies
	la langue dans les textes II		
	le paysage et la littérature I		reportage dans la presse; fable
			carte de hauts-lieux de la littérature; histoire

		locale; photographies
19	voyager I	extrait d'un roman; poème; nouvelle littéraire (expérience interculturelle); photographies
	l'éducation et l'apprentissage	nouvelle littéraire; entrevue avec un étudiant; compte rendu sur une carrière professionnelle
	la langue dans les textes III	reportage dans la presse
20	les médias	entrevue avec un reporteur de radio; feuilleton contenant des informations sur une station radiophonique; caractéristiques de la radio; photographies
	le travail et la profession	reportage dans la presse; pamphlet; satire
	les paysages et la littérature II	poème; chant; photographies
21	les femmes et les hommes	entrevues; nouvelle littéraire; poème
	l'apprentissage et la mémoire	
	la langue dans les textes IV	poème
22	la politique; les hommes et les femmes politiques	sondage d'opinion; entrevues; commentaires de presse
	voyager II	chant; carte postale illustrée; annonce publicitaire; reportage dans la presse; photographies

	les paysages et la littérature III	histoire locale
23	le tourisme, les vacances, le temps libre	comparaison de deux articles de journaux; entrevues; satire; statistiques; photographies
24	voyage: un paysage typiquement allemand	reportage dans la presse; poème; chant; photographies
	matériel à lire en dehors de la classe/matériel auditif/révision de la grammaire, du vocabulaire, etc./préparation à l'examen final	

5. L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE SECONDE

Dans mes remarques préliminaires, je mentionnais que le Projet "Apprentissage des langues et citoyenneté européenne" devait tenir compte des millions de travailleurs immigrés, de réfugiés, de demandeurs d'asile, de personnes déplacées, d'immigrés de souche allemande (en Allemagne), etc. Leur intégration est en effet essentielle pour la construction pacifique de la "maison européenne". On estime qu'ils sont de 15 à 20 millions en Europe de l'Ouest.

Étant donné que ces groupes apprennent une nouvelle langue dans leur "pays d'accueil" et que son usage quotidien est une affaire de survie pour eux, la méthode d'enseignement de cette langue seconde devra nécessairement être différente des méthodes appliquées pour enseigner une langue étrangère. Dans ce dernier cas, en effet, l'apprenant apprend la langue sans changer de "décor", son rapport à la langue étrangère est très institutionnalisé, l'enseignement se limite à quelques heures de cours et il n' a pas d'incidence directe sur le quotidien de l'apprenant. Cette différence est surtout évidente aux niveaux de la sélection et du traitement du contenu socioculturel. Dans la pratique, cependant, ces différences, bien que cruciales, tendent à être négligées:

"Les professeurs de langue seconde, qui enseignent leur langue à des immigrants, à des gens de passage ou à des adultes à l'étranger, ont tendance à transmettre simultanément un regard sur le monde qui reflète seulement les valeurs et les idées de la société dont ils sont issus. Même en tant que langue internationale, l'anglais véhicule des valeurs typiquement anglo-saxonnes telles que l'efficacité, le pragmatisme et l'individualisme, lesquelles se superposent aux valeurs de la culture de l'apprenant."

(Kramersch, 1993, 12)

Par ailleurs, il est rare de trouver un matériel didactique adéquat pour l'enseignement d'une langue seconde, et les professeurs ne connaissent pas non plus la culture et la

langue des gens à qui ils l'enseignent. Qui plus est, le cadre institutionnel impose souvent l'établissement de groupes culturellement hétérogènes.

Pour déterminer ce qui distingue l'enseignement d'une langue seconde de celui d'une langue étrangère, il faut examiner de près ce qui caractérise le premier:

- les conditions sociopolitiques du séjour dans le "pays d'accueil";
- les traits propres au public visé (langue, culture, etc.);
- l'apprentissage d'une langue là même où elle est parlée.

5.1 Le contexte sociopolitique

Dans la plupart des pays, les groupes mentionnés plus haut (réfugiés, immigrés, etc.) ont un statut indéterminé qui ne leur permet pas de faire des plans à long terme [à l'exception des citoyens de la Communauté européenne et des immigrés de souche allemande (*Aussiedler*) en Allemagne. ces derniers étant traités comme des citoyens de la République fédérale]. Certains d'entre eux ont beau avoir vécu dans le pays pendant de nombreuses années - c'est le cas des travailleurs immigrés turcs et de leurs familles (2^e et 3^e générations) en Allemagne -, ils ne sont que "tolérés" et ne jouissent pas de la plupart des droits civiques (tels que le droit de vote). Un autre facteur qui influe sur leur statut social est le type de relations que leur pays d'origine entretient avec leur pays d'accueil (il peut s'agir d'un rapport amical ou hostile, de domination et de dépendance, d'un rapport de pays industrialisé à un pays en voie de développement, etc.). Ces relations contribuent à créer l'image que l'opinion publique du pays d'accueil se fait de ces groupes. Et cette opinion est plus ou moins favorable selon la distance ressentie, laquelle est liée aux facteurs ethniques, socioculturels, religieux, raciaux.

Le statut de ces groupes dans le pays d'accueil varie donc et peut aller de l'assimilation (adoption à part entière des systèmes de valeurs et de comportements des membres du pays d'accueil) à la ségrégation (rejet, isolation) en passant par l'intégration (acceptation dans le pays d'accueil sans perte de l'identité originelle).

Les groupes les moins bien lotis sont sans nul doute ceux qui réunissent tous les facteurs de distance susmentionnés ou la plupart d'entre eux (distances géographique et culturelle; réfugiés du tiers monde demandant l'asile; non-Chrétiens; non-Blancs).

En Allemagne, l'un de ces groupes les plus importants - les immigrés de souche allemande originaires d'Europe centrale et orientale (surtout de Pologne, de Roumanie et des Etats de l'ancienne U.R.S.S.) - se trouvent dans une situation plutôt paradoxale: leur statut juridique en fait des citoyens à part entière, mais ils ont à faire face aux mêmes préjugés que ceux que doivent subir les habitants de leur pays d'origine (considérés comme d'anciens ennemis de guerre, comme d'anciens ennemis idéologiques dans la guerre froide et comme les habitants d'un pays arriéré).

Il peut y avoir, de surcroît, des différences de statut socioculturel au sein de ces groupes, ce qui crée tensions et frustrations et compromet encore plus le succès de

l'apprentissage de la langue.

5.2 Les traits propres au public visé

5.2.1 L'arrière-plan socioculturel

Les différences entre la culture des apprenants et celle du pays d'accueil sont parfois énormes (systèmes de valeurs; structures et institutions; vie quotidienne; habitudes et rituels). Ceux qui élaborent programmes et manuels d'enseignement doivent connaître ces différences lorsqu'ils sélectionnent les thèmes socioculturels et les traitent aux fins de l'enseignement.

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue seconde, les apprenants sont, dès le moment de leur arrivée dans le pays d'accueil, confrontés à la complexité des structures socioculturelles (par exemple procédures administratives d'inscription; institutions importantes telles que le système d'assurance-maladie; l'agence pour l'emploi; règlements régissant la location d'un logement). À ce stade, c'est seulement dans leur langue maternelle qu'ils peuvent recevoir de l'aide et des explications. Pourtant, dans la plupart des cas, le professeur ne parle pas leur langue et ne dispose pas non plus de matériel bilingue!

5.2.2 L'apprentissage d'une langue là même où elle est parlée

De quelque nature qu'elle soit, l'expérience accumulée par l'apprenant en dehors de la classe va immédiatement contribuer à son apprentissage de la langue et donc influencer sur la façon dont il reçoit l'enseignement qui lui est dispensé. Plus souvent qu'autrement, le professeur est appelé à résoudre des problèmes qui dépassent de loin le cadre de ses compétences professionnelles (conseils et aide).

Inversement, tout ce que l'apprenant parvient à "saisir" dans la classe a un effet immédiat sur son quotidien. L'enseignement dispensé en classe ne saurait se réduire à simuler la réalité ("faisons comme si nous achetions des vêtements", par exemple). Il doit, au contraire, préparer l'apprenant à se tirer d'affaire par ses propres moyens dans un monde qui est pour lui passablement complexe. Il faut donc choisir les thèmes en tenant compte des impératifs liés à la vie quotidienne et se référer simultanément à la culture d'origine de l'apprenant, qui a façonné sa vision du monde.

5.3 Etude de cas: l'enseignement de l'allemand langue seconde à des immigrés de souche allemande ('Aussiedler')

5.3.1 La situation des immigrés de souche allemande

Au cours des vingt dernières années, environ deux millions de personnes de souche allemande vivant dans des pays de l'Est (surtout en Pologne, en Roumanie et dans les Etats de l'ex U.R.S.S.) sont venues en Allemagne de l'Ouest. On s'attend à ce qu'ils soient environ 200.000 par an à retourner dans leur pays d'origine au cours des dix

prochaines années. Ces immigrants sont traités comme des citoyens allemands et reçoivent, entre autres, un enseignement gratuit en allemand.

La plupart des "aînés" parlent assez bien l'allemand (il s'agit de dialectes). Minoritaires dans leur pays d'origine, ils ne jouissaient d'aucun privilège et ne recevaient pas d'éducation formelle en allemand. Les jeunes, en revanche, ont - au mieux - une connaissance très fragmentaire de l'allemand.

Du fait de leur histoire, ces gens attachent énormément d'importance aux traditions (importance de l'autorité, de la loi et de l'ordre, des liens familiaux, de la solidarité, de la religion, de la communauté, etc.) et ils ont conservé une image plutôt idéalisée et conservatrice de la "patrie" allemande (souvenirs d'avant-guerre).

Pour la plupart d'entre eux, le premier contact avec l'Allemagne actuelle est un véritable choc (attitudes libérales, éducation permissive, éclatement de la cellule familiale, froideur des relations sociales, stress au travail, rythme de vie rapide, consommation effrénée, etc.). En réaction, ils se replient très souvent sur eux-mêmes tout en feignant une assimilation sans heurts, ce qui les conduit souvent à la dépression, à un sentiment d'aliénation et à la poursuite agressive de réussites matérielles, surtout s'ils se sentent pointés du doigt à cause du "mauvais allemand" qu'ils parlent.

5.3.2 Les objectifs de l'enseignement de l'allemand langue seconde

L'enseignement formel de l'allemand doit par conséquent viser deux grands types d'objectif:

- des objectifs pragmatiques et fonctionnels: la maîtrise de la langue allemande dans le quotidien (compréhension et interaction), y compris pour se préparer à un emploi;
- des objectifs de psychologie sociale: l'adaptation à un nouveau mode de vie sans renoncer pour autant à son identité et à sa personnalité (sauvegarde des "aspects précieux" de son mode de vie antérieur; accommodation au nouvel environnement socioculturel).

Objectifs pragmatiques et fonctionnels:

- la maîtrise des nouveaux rôles sociaux dans un environnement allemand (p. ex. comme clients, employés, ouvriers, électeurs, etc.);
- la maîtrise des situations de la vie quotidienne (par exemple interactions; faire les courses; voyager), d'actes de parole pertinents et de textes authentiques;
- la familiarisation avec des thèmes et des contextes pertinents pour la vie quotidienne, ainsi que l'initiation aux structures et aux institutions culturelles, sociales, politiques, etc. sous-jacentes.

Objectifs de psychologie sociale:

- le choc de la réalité allemande (image brisée d'une Allemagne idéale; matérialisme patent; assimilation seulement apparente au nouveau mode de vie; stress psychologique; enjolivement de la vie d'autrefois et nostalgie, particulièrement chez les jeunes; perte des repères, etc.) doit être mis en relief en classe et faire l'objet d'une discussion.

Il faut encourager les apprenants à se souvenir de leur vie "d'autrefois", à comparer les deux vies et à verbaliser les tensions que fait naître la confrontation avec la nouvelle réalité. L'idéal serait qu'ils prennent conscience de leur propre histoire, de ce qui les distingue des Allemands vivant en Allemagne et qu'ils intègrent ces différences en se forgeant une identité où ces deux univers, l'ancien et le nouveau, s'équilibrent.

5.3.3 Principes et méthodes de l'enseignement d'une langue seconde

- sélection de matériels axée sur les thèmes à aborder (s'acclimater au nouveau milieu et avoir un aperçu des structures socioculturelles);
- apprendre en comparant;
- parler de ses expériences dans le pays d'origine et en Allemagne et faire prendre conscience des similitudes et des différences sans passer de jugements négatifs sur aucun des deux pays;
- favoriser l'autonomie de l'apprenant et la coopération avec le groupe;
- enseignement centré sur "la vie"; démarches inductives; éviter l'enseignement abstrait; enseignement vivant et interactif;
- enseignement ouvert et souple, qui n'est pas assujéti aux directives d'une méthode ou d'un manuel, mais est au contraire centré sur les élans, les besoins et les intérêts des apprenants.

5.3.4 Thèmes socioculturels inclus dans un manuel d'allemand destiné aux immigrés de souche allemande

Vol. 1: Neuner, G. Stolle, M., Liebetrau, I., Hesse, G., Schmidt, W. (1990): *Neuer Start - Sprachbuch und Sachinformationen für Aussiedler*, Munich, Langenscheidt (éditions polonaise-allemande et russe-allemande)

Chapitre

- 0 Sensibilisation à la langue
 - mots allemands compréhensibles pour ceux dont la première langue est le polonais ou le russe

- 1 Apprendre à se connaître
 - les présentations
 - le cours d'allemand
 - la Communauté européenne et la République fédérale d'Allemagne
 - les lieux de rencontre
 - le club sportif

- 2 Premiers contacts
 - emplois
 - moi et ma famille
 - à la discothèque
 - tout le monde n'est pas gentil

- 3 Autres relations de voisinage
 - où rencontrer d'autres personnes
 - problèmes dans le cours d'allemand
 - la République fédérale d'Allemagne aujourd'hui (traits politiques et géographiques)
 - un guide de l'administration: comment s'y retrouver dans les institutions et les organisations de ma communauté (projet)

- 4 La bureaucratie et ses tracas
 - l'administration municipale (*Stadtverwaltung*)
 - l'immatriculation et la fiche de retenues fiscales sur le salaire (*Lohnsteuerkarte*)

- 5 Les contacts au téléphone
 - un appel au bureau de placement (*Arbeitsamt*)
 - comment utiliser un téléphone public
 - comment se servir de l'annuaire téléphonique
 - comment obtenir un téléphone/la facture de téléphone
 - l'aide qu'on peut obtenir au bureau de placement

- 6 Faire les courses: l'alimentation
 - les denrées alimentaires
 - faire ses courses au supermarché
 - le rayon de boucherie
 - envoyer un colis à des parents
 - produits/articles en réclame
 - comparaison de réclames d'articles (projet)

- 7 Les revenus et les dépenses
 - l'argent: revenus et dépenses
 - la famille Wentzel: étude de cas
 - la fiche de paie de M.Wentzel
 - la sécurité sociale
 - l'argent et le système bancaire: le compte de chèques
 - comment ouvrir un compte

- 8 Les voyages

voyager en train
projet: trouver des correspondances et les prix de billets de train
le réseau de communications en Allemagne

- 9 Le système de santé et la maladie (I)
 - parties du corps/localisation de la douleur
 - Allez-voir un médecin!
 - ce que l'assurance-maladie couvre
 - le certificat médical à remettre à l'employeur

- 10 À propos du pays d'origine
 - autobiographies: la micro-histoire
 - où étiez-vous avant?
 - la parenté

- 11 En ville
 - plan de ville/comment s'orienter en ville
 - à l'arrêt d'autobus/achat d'un billet
 - projet: jusqu'à quel point connaissez-vous l'endroit où vous vivez?

- 12 Le logement
 - le logement social (*soz. Wohnungsbau*) - comment obtenir des allocations au logement
 - à la recherche d'un appartement: les petites annonces
 - un appel téléphonique
 - mon appartement/achat de meubles
 - le bail
 - projet: où peut-on trouver à se loger dans ma communauté?

- 13 Les vêtements
 - achats dans un grand magasin
 - couleurs/tissus/vêtements d'été et vêtements d'hiver
 - une réclamation
 - un achat par correspondance

- 14 En quête d'un emploi
 - le *curriculum vitae*
 - l'authentification de documents
 - étude de cas: poser sa candidature

- 15 L'Allemagne du XX^e siècle
 - rétrospective historique
 - la Constitution de la R.F.A.
 - les partis politiques
 - les élections

6. LES ASPECTS SOCIOCULTURELS AUX NIVEAUX INTERMÉDIAIRE ET AVANCÉ DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES VIVANTES

6.1 Sélection des thèmes

Tandis que l'approche traditionnelle de l'enseignement des langues vivantes aux niveaux intermédiaire et avancé privilégiait la différenciation et le perfectionnement de la compétence linguistique (par exemple, en mettant l'accent sur des détails de la structure grammaticale ou sur la stylistique), les approches communicative et interculturelle privilégient le recours à des textes pour traiter les thèmes retenus, ainsi qu'une spécialisation croissante en fonction des besoins et des intérêts de l'apprenant.

Aux niveaux intermédiaire et avancé, on choisit les thèmes comme suit:

- en réduisant l'importance donnée aux thèmes portant sur la vie quotidienne et en privilégiant la *discussion* des implications interculturelles de l'interaction;
- en traitant de façon plus systématique et plus globale les aspects sociaux, politiques, etc. du pays dont on apprend la langue (institutions, structures, etc.);
- en centrant l'enseignement sur la culture proprement dite (arts, littérature, etc.);
- en centrant l'enseignement sur des thèmes d'intérêt interculturel (domaines critiques de la compréhension et de l'interaction); et
- en intégrant des thèmes présentant un intérêt professionnel pour le public visé (de concert avec le perfectionnement de la compétence linguistique "à des fins particulières")

6.2 Les thèmes socioculturels dans les manuels d'enseignement

Aux niveaux intermédiaire et avancé, les thèmes retenus dans les manuels reflètent une spécialisation en fonction du public visé.

6.2.1 Centrage sur les aspects culturels

Häusserman, U. et al. (1985): *Sprachkurs Deutsch* (cours de langue allemande), vol. 5, Francfort: Diesterweg/ÖBV/Sauerländer

Ce manuel couvre 14 thèmes généraux:

1. les éléments étrangers de la langue allemande *ausl. Elemente im Deutschen*
2. les religions du monde *Weltreligionen*

3. une langue de spécialité: celle de la géologie	<i>Fachsprache: Geologie</i>
4. le théâtre	<i>Theater</i>
5. l'argent	<i>Geld</i>
6. les mesures et les chiffres	<i>Maß und Zahl</i>
7. le vin	<i>Der Wein</i>
8. la terminologie de l'oeil et de la vision	<i>Fachsprache: Auge und Sehen</i>
9. la presse	<i>Presse</i>
10. l'utopie	<i>Utopie</i>
11. l'école et la formation professionnelle	<i>Schule, Lehre</i>
12. la République fédérale d'Allemagne et la République démocratique allemande	<i>Bundesrepublik Deutschland und Deutsche Demokratische Republik</i>
13. folie et société	<i>Wahnsinn und Gesellschaft</i>
14. la communication	<i>Kommunikation</i>

Le manuel offre également un survol de la littérature allemande (14 sections), avec des informations sur les principaux écrivains allemands depuis le XVIII^e siècle:

1. le "siècle des lumières" (Aufklärung), l'idéalisme allemand	<i>Maßstäbe: Aufklärung, Deutscher Idealismus (Lessing, Kant, Fichte)</i>
2. le classicisme allemand	<i>Klassische Landschaft: Begriff, Freiheit, Die klassische Form (Goethe, Schiller, Hegel)</i>
3. les aspects macabres et angoissants du romantisme allemand	<i>Romantische Nachtseite: innen und außen, die Frau, das Unbewußte (Novalis, Schelling, Eichendorff, Mörike)</i>

- | | | |
|-----|--|--|
| 4. | la comédie et le comédien | <i>Komödien, Komödianten (Raimund, Nestroy)</i> |
| 5. | la littérature et le socialisme: | <i>Literatur und Sozialismus, Industrialisierung und Proletariat, Revolutionskritik (Büchner, Heine, Weitling, Weerth)</i> |
| 6. | les grands narrateurs | <i>Die großen Erzähler (Keller, Gotthelf, Fontane)</i> |
| 7. | prophètes et "prophètes" | <i>Propheten und "Propheten" (Schopenhauer, Nietzsche, Hesse, Rilke)</i> |
| 8. | la conscience en marche | <i>Wandlungen im Bewußtsein (Kafka, Thomas Mann, Joseph Roth)</i> |
| 9. | d'un effondrement à l'autre | <i>Zwischen den Untergängen (Karl Kraus, Tucholsky)</i> |
| 10. | la scène théâtrale, invitation à la réflexion et à la critique | <i>Bühne des Umdenkens (Brecht, Horvath)</i>
<i>"Die Kunst muß sich entscheiden" (Borchert, Böll, Grass)</i> |
| 11. | "L'art doit prendre position" | <i>"Politische Alphabetisierung Deutschlands" (Enzensberger, Weiss, Hacks, Biermann)</i> |
| 12. | L'alphabétisation politique de l'Allemagne | <i>Grenzgänge (Frisch, Handtke)</i> |
| 13. | Passages de frontières | <i>"Die Wahrheit ist dem Menschen zumutbar" (Nelly Sachs, Ingeborg Bachmann, Christa Wolf)</i> |
| 14. | "L'homme doit regarder la vérité en face" | |

6.2.2 Centrage sur les notions générales

- Thèmes socioculturels généraux

Vol. 1: Edelhoff, Chr., Funk, H., Gerighausen, J., Neuner, G., Scherling, Th. Schmidt, R., Wilms, H. (1994): *Deutsch aktiv 3: Materialien für die Mittelstufe*, Munich: Langenscheidt

- | | | |
|---|-----------------------------------|------------------------|
| 1 | <i>Die Zukunft der Menschheit</i> | L'avenir de l'humanité |
|---|-----------------------------------|------------------------|

2	<i>Des Kaisers neue Kleider</i>	Le costume neuf de l'Empereur (conte d'Andersen)
3	<i>Nachricht und Medien</i>	Les nouvelles et les médias
4	<i>Zeitschichte-Lebensgeschichte</i>	Histoire contemporaine - autobiographie
5	<i>Sprache</i>	La langue

Vol. 2: Edelhoff, Chr., Funk, H., Gerighausen, J., Neuner, G., Scherling, Th., Schmidt, R., Wilms, H. (1994): *Deutsch aktiv 3: Materialien für die Mittelstufe*, Munich: Langenscheidt

1	<i>Künstlerporträt</i>	Portrait d'un artiste
2	<i>Sport</i>	Le sport
3	<i>Thema: Deutschland</i>	Sujet: l'Allemagne
4	<i>Lyrik</i>	La poésie
5	<i>X-mal Deutsch lernen</i>	Apprendre l'allemand pour la n ^{ième} fois points de vue sur l'apprentissage de l'allemand

● Centrage sur des thèmes généraux destinés à un public spécifique (étudiants)

Stalb, H. (1991): *Deutsch für Studenten*, Munich: Verlag für Deutsch

Série 1	<i>Die fremde Sprache und der Spracherwerb</i>	La langue étrangère et l'acquisition d'une langue
Série 2	<i>Ausländerstudium</i>	Les étudiants étrangers
Série 3	<i>Die Universität</i>	L'université
Série 4	<i>Wenn die Seele krank ist</i>	Lorsque l'âme est malade
Série 5	<i>Die Bundesrepublik und die Deutschen</i>	La République fédérale d'Allemagne et les Allemands
Série 6	<i>Das tägliche Brot</i>	Le pain quotidien
Série 7	<i>Krieg und Frieden</i>	Guerre et paix
Série 8	<i>Der blaue Planet</i>	La planète bleue

6.2.3 Centrage sur les aspects interculturels

- Sensibilisation à la langue

Hog, M., Müller, B.-D., Wessling, G. (1984): *Sichtwechsel - Elf Kapitel zur Sprachsensibilisierung*, Stuttgart L: Klett

Il s'agit de l'un des tout premiers manuels axés sur la sensibilisation à la langue et aux aspects interculturels.

- | | |
|---|---|
| 1. <i>Wahrnehmung und Interpretation</i> | La perception et l'interprétation |
| 2. <i>Wahrnehmung und kulturspezifische Erfahrung</i> | La perception et l'expérience propre à la culture |
| 3. <i>Wahrnehmung und gruppenspezifische Erfahrung</i> | La perception et l'expérience propre au groupe |
| 4. <i>Bedeutungsentwicklung</i> | Le développement de la signification |
| 5. <i>Bedeutungsentwicklung in der Fremdsprache</i> | Le développement de la signification dans la langue étrangère |
| 6. <i>Kommunikative Absicht und ihre sprachliche Realisierung</i> | L'intention de communication et sa réalisation |
| 7. <i>Sprache und soziale Beziehung</i> | La langue et les relations sociales |
| 8. <i>Manipulation durch Sprache</i> | La manipulation par la langue |
| 9. <i>Klischees und Rituale</i> | Clichés et rituels |
| 10. <i>Sprache und Stereotyp</i> | La langue et les stéréotypes |
| 11. <i>Argumentation</i> | L'argumentation |

- Centrage sur les aspects interculturels contrastifs (notions générales)

Behal-Thomsen, H., Lundquist, A., Mog, A. (1993): *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*, Munich: Langenscheidt

Il s'agit de l'une des publications d'un projet de recherche (modèle d'enseignement intégré du contenu socioculturel, Université de Tübingen), *Die Deutschen in ihrer Welt*, qui consistait en une analyse comparative des rapports et des modèles de perception germano-américains.

<i>Deutsch-Amerikanische Beziehungen und Wahrnehmungsmuster</i>	Allemands et Américains: rapports et perceptions
<i>Deutsch-Amerikanische Wahrnehmungen</i>	Les perceptions germano-américaines
<i>Sprache "Mein Deutsch"</i>	"L'allemand que je parle"
<i>Sprache: Die Amerikanisierung der deutschen</i>	L'américanisation de la langue allemande
<i>Sprache: Deutsch in den USA</i>	L'allemand aux Etats-Unis
<i>Deutsch-Amerikanische Kommunikation</i>	La communication entre Allemands et Américains
<i>Mentalität</i>	La mentalité
<i>"Deutsche Typen"</i>	"Types allemands"
<i>Deutsche? Amerikaner/innen?</i>	Allemands? Américains?
<i>Umgangsformen</i>	Règles de la civilité: le savoir-vivre
<i>Deutschlandbilder</i>	Images de l'Allemagne
<i>Deutsches in Amerika</i>	La présence allemande en Amérique
<i>Amerika aus "deutscher Sicht"</i>	L'Amérique vue par les Allemands
<i>Deutsche Lebensläufe</i>	Biographies allemandes
<i>Privat-Öffentlich</i>	Domaines privé et public
<i>Wörter und Wendungen</i>	Mots et tournures
<i>Privaträume</i>	Lieux privés
<i>Soziale Nähe und Distanz</i>	L'intimité et la distance dans les rapports sociaux
<i>Persönliche Beziehungen: Duzen und Siezen</i>	Les rapports interpersonnels: le tutoiement et le vouvoiement

<i>Persönliche Beziehungen: Bezeichnungen und Vorstellungssituationen</i>	Les rapports interpersonnels: titres et présentations
<i>Persönliche Beziehungen: Kosennamen</i>	Les rapports interpersonnels: les diminutifs
<i>Persönliche Beziehungen: Freundschaft</i>	Les rapports interpersonnels: l'amitié
<i>Weihnachten</i>	Noël
<i>Tabuthemen</i>	Les sujets tabous
<i>Institutionen in staatlicher und privater Hand</i>	Les institutions publiques et privées
<i>Ambivalenz "Vater Staat"/"Mutter Staat"</i>	L'opposition Etat providence / Etat gendarme
<i>"Vater Staat": Kontrolle</i>	L'État gendarme: la vérification / le contrôle
<i>"Vater Staat": Ordnung</i>	L'État gendarme: l'ordre
<i>"Vater Staat": Amtsprache</i>	L'État gendarme: la langue officielle
<i>"Mutter Staat": Soziale Sicherheit</i>	L'État providence: les prestations sociales
<i>Privat-Öffentlich Zwischenbereich Verein</i>	Entre la sphère publique et la sphère privée: clubs et associations
Raum	Espace
<i>Wörter, Wendungen, Begriffe</i>	Mots, tournures et concepts
<i>"Mental Map"</i>	La "carte mentale"
<i>Raumkontraste</i>	Les contrastes en termes d'espace
<i>Kleinstaaterei</i>	Les petits Etats souverains dans l'histoire de l'Allemagne, sources de particularismes régionaux

<i>Seßhaftigkeit</i>	Se fixer quelque part
<i>Glücksraum</i>	La vie privée
<i>"Glück im Winkel"</i>	Bonheur tranquille
<i>Enge und Weite</i>	L'opposition exigüité/espace
<i>Land</i>	La campagne
<i>"Meine" deutsche Stadt</i>	"Ma" ville allemande
<i>Kleinstadt</i>	La vie dans une petite ville
<i>Stadt</i>	La vie citadine
<i>Spazieren</i>	La promenade
<i>Wandern</i>	La randonnée
<i>Natur</i>	La nature
<i>Der deutsche Wald</i>	La forêt allemande
<i>Heimat</i>	Le pays natal
<i>Regionen</i>	Les régions
<i>Dialekt</i>	Le dialecte
<i>Grenzen</i>	Les frontières

- Centrage sur des aspects socioculturels contrastifs particuliers

Eichheim, H., Momentrau, B., Olschewski, U., Sturm, D. (1987): L'allemand clés en main, Munich: Langenscheidt

Cours de rattrapage pour francophones, centré sur les aspects interculturels et sur des thèmes particuliers et avec une référence particulière aux relations franco-allemandes.

Avant-Propos

<i>Duzen-Siezen</i>	Le tutoiement et le vouvoiement Sachez vous orienter dans un texte (la majuscule, la ponctuation)
---------------------	--

<i>Zwischenspiel</i>	Intermède
<i>Deutschland-Gastland</i>	L'Allemagne en tant que "pays d'accueil" L' <i>Umlaut</i> Sachez décomposer les mots
<i>Deutsche Dialekte</i>	Les dialectes allemands Sachez décomposer les mots
<i>Zwischenspiel</i>	Intermède
<i>Wir wandern, wir wandern...</i>	En randonnée, en randonnée... Les substantifs composés
<i>Deutsche Emigranten in Frankreich</i>	Les émigrants allemands en France
<i>Zwischenspiel</i>	Intermède
<i>Der Untergang des Mannes</i>	Le déclin du mâle Sachez décomposer les mots
<i>Alternativen</i>	Solutions de rechange Sachez décomposer les mots
<i>Abenteurer: Sprache</i>	L'aventure de la langue

6.2.4 Centrage sur des thèmes professionnels

- L'économie et les affaires en général

Cox, S., O'Sullivan, E., Rösler, D. (1990): *Business - aufdeutsch*, Munich: Klett edition deutsch [inspiré de: *Wirtschaft leicht* (Paris: Berlin)]

Chapitre 1: <i>Werbung, Messen, Ausstellungen</i>	La publicité, les foires, les expositions
Chapitre 2: <i>Handel</i>	Le commerce
Chapitre 3: <i>Import, Export</i>	L'import-export
Chapitre 4: <i>Banken</i>	Les banques

Chapitre 5: <i>Post, Telekommunikation, Datenverarbeitung</i>	Les postes et télécommunications, le traitement des données
Chapitre 6: <i>Transportwesen</i>	Les transports
Chapitre 7: <i>Fremdenverkehr</i>	Le tourisme
Chapitre 8: <i>Landwirtschaft</i>	L'agriculture
Chapitre 9: <i>Energie, Industrie, Arbeitswelt</i>	L'énergie, l'industrie et le monde du travail

- L'approche fonctionnelle dans la formation professionnelle

Barberis, P., Bruno, E. (1987): *Deutsch im Hotel*, Munich: Hueber
Il s'agit d'une approche strictement fonctionnelle pour la formation professionnelle.

Einheit 1: <i>Gäste an der Rezeption empfangen und registrieren</i>	La réception et l'inscription des clients
Einheit 2: <i>Service im Café, im Restaurant und auf dem Zimmer</i>	Le service au café, au restaurant et aux chambres
Einheit 3: <i>Gästen und Interessenten Informationen geben</i>	Donner des renseignements
Einheit 4: <i>Hotels beschreiben und vermitteln</i>	Décrire l'hôtel et procurer des chambres d'hôtel
Einheit 5: <i>Informationen über Hoteldienstleistungen; Reklamationen</i>	Renseignements sur le service hôtelier; réclamations
Einheit 6: <i>Telefonservice im Hotel</i>	Le service téléphonique d'un hôtel

Einheit 7:

*Rundfahrten, Reisen, Leihwagen,
kulturelle Angebote vermitteln*

Renseignements sur: excursions, voyages,
location de voitures, curiosités à voir

Einheit 8:

*Abrechnung, Reklamationen,
Verabschiedung von Gästen*

La note d'hôtel; les réclamations; prendre
congé des clients

- Centrage sur une profession ou un métier en particulier (p. ex. ingénieur)

Becker, N. (1983): *Fachdeutsch Technik: Metall- und Elektroberufe*, Munich: Hueber

1	<i>Die Bewegung</i>	Le mouvement
2	<i>Die Energie</i>	L'énergie
3	<i>Chemische Grundlagen</i>	Eléments de chimie
4	<i>Die elektrische Spannung</i>	La tension électrique
5	<i>Die Herstellung und Verwendung von Kunststoffen</i>	La fabrication et l'emploi de matériaux synthétiques
6	<i>Der elektrische Strom</i>	Le courant électrique
7	<i>Der Magnetismus</i>	Le magnétisme
8	<i>Grundlagen der Meßtechnik</i>	Eléments de métrologie
9	<i>Elektrochemie</i>	L'électrochimie
10	<i>Maschinen und Maschinenteile</i>	Machines et pièces de machine

6.2.5 Centrage sur des thèmes d'un intérêt particulier pour les immigrés de souche allemande

- L'apprentissage d'une langue seconde

Schmitt, W., Neuner, G., Stolle, M. Liebetrau, I. (1992): *Neuer Start*, Munich: Langenscheidt

Vol. 2

Chapitre

- 0 Développement de la compréhension écrite
 - lire le journal
 - un reportage dans la presse
 - points de vue différents sur les mêmes événements
 - statistiques
 - commentaire
 - histoire
 - bande dessinée

- 1 Le système de santé/la maladie (II)
 - premiers secours dans un accident
 - à l'hôpital
 - l'assurance-maladie de l'État
 - maladies communes et moyens de lutte
 - la médecine
 - les aliments sains
 - l'alcool et les cigarettes

- 2 L'argent et les assurances
 - opérations sur un compte: le virement, l'ordre de paiement permanent,
 - l'article au débit
 - comprendre un relevé de compte
 - investir de l'argent
 - les assurances

- 3 L'automobile
 - achat d'une voiture d'occasion
 - chez le garagiste
 - un accident de voiture
 - la circulation et l'environnement
 - projet: quel est le meilleur achat?

- 4 Le travail: sociétés et compagnies
 - le premier jour au travail
 - l'organisation d'une société
 - projet: préparation d'une visite de la société: que voulons-nous
 - apprendre sur elle?
 - le comité d'entreprise
 - le rapport entre employeur et employé
 - l'automatisation
 - les immigrés de souche allemande nous prennent-ils nos emplois?

- 5 Les médias
 - les journaux: locaux, régionaux et nationaux
 - ce que l'on trouve dans un journal et où on peut le trouver
 - le reportage et le commentaire de presse
 - liberté d'opinion? liberté de presse?
 - la télévision, la radio et leurs programmes
 - projet: qu'y-a-t-il ce soir à la télé?

6.3 Principes et méthodes suivies pour élaborer et enseigner le matériel didactique

Aux niveaux intermédiaire et avancé, l'étendue de la gamme des matériels disponibles (textes authentiques, textes fabriqués, photographies, images, schémas, etc.) et l'usage accru de matériels audio et vidéo requièrent un agencement différent des unités, ainsi qu'une façon différente de les aborder en classe.

Voici quelles sont les méthodes les plus fréquemment utilisées:

- Le dossier
ensemble de matériels portant sur divers aspects d'un thème et s'accompagnant d'une multitude de tâches (compréhension de textes écrits, oraux et visuels; combinaison, interprétation; correction des résultats sous forme orale ou écrite)

On distingue deux types de dossier:

- a) un ensemble de matériels centré sur un thème "abstrait" traitant plusieurs aspects
 - b) un texte relativement long accompagné de matériels permettant de l'expliquer
- L'étude de cas
présentation d'une personne ou d'un groupe de personnes dans leur contexte socioculturel authentique (texte écrit; audio; vidéo)
 - Jeux de rôles approfondis, (par exemple gestes courants de la vie professionnelle)
 - Projet au choix
les participants au cours sélectionnent le thème, rassemblent la documentation le concernant, mènent des entrevues et corrigent eux-mêmes les résultats (affiche, journal mural, mise en scène, dossier, etc.)
 - Préparation d'échanges interpersonnels
correspondance au niveau de la classe - recours à l'écrit, à l'audio, à la vidéo; préparation d'une excursion ou d'une visite de correspondants

Bibliographie

- "ABCD-Thesen zur Landeskunde im Deutschunterricht" (1990),
Fremdsprache Deutsch, 3, 60 - 61.
- Abderazak, B. (1993):
"Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Bewußtseinsbildung. Zur besonderen Bedeutung der Landeskunde im fremdsprachlichen Unterricht", Thum, B., Fink, G.-L. (Hrsg.), 537 - 578.
- Adaskou, K., D. Britten, B. Fahsi (1990):
"Design Decisions on the Cultural Content of a Secondary English Course for Morocco", ELT Journal, 44, 1 - 8.
- Allgemeiner Deutscher Neophilologen-Verband (1951):
"Entwurf eines Lehrplans für Englisch als erste Fremdsprache", Mitteilungsblatt ADNV, 1, 1 - 3.
- Ammer, P. (1988):
Das Deutschlandbild in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache, München (iudicium).
- Appel, J., Schumann, J., Rössler, D. (1983):
Progression im Fremdsprachenunterricht, Heidelberg (Gross).
- Arndt, H., Weller, F.R. (Hrsg.) (1978):
Landeskunde und Fremdsprachenunterricht, Frankfurt (Diesterweg).
- Auer, P., Di Luzio, A. (1992):
The Contextualization of Language, Amsterdam /Phil. (John Benjamins Publ. Comp.).
- AUPELF, The British Council, Goethe-Institut (Hrsg.) (1988):
Interkulturelle Kommunikation und Fremdsprachenlernen /Culture and Language Learning /Communication Interculturelle et Apprentissage des Langues, Paris (Didier) (with contributions by Widdowson, Zarate, Schüle, Byram, Buttjes, Bouchard, Müller-Jacquier, Hoadley-Maidment, Filteau, Lüger, Morrow, Lescure).
- Axtell, R.E. (1990):
Do's and Taboos Around the World: A Guide to International Behavior, New York (Wiley).
- Baldegger, M., Müller, M., Schneider, G. (1981):
Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache, München (Langenscheidt) (originally published 1980, Strasbourg (Council of Europe)).

- Barrow, R. (1990):
 "Culture, Values and the Language Classroom", B. Harrison (ed.): Culture and the Language Classroom, ELT Documents 132, London (Modern English Publications: British Council).
- Baumgratz, G., Menyesch, D., Uterwedde, H. (1978):
 Landeskunde in Presetexten, Bd. 1, Tübingen (Niemeyer).
- Baumgratz, G. (1985):
 "Kulturspezifische Aspekte der Weiterbildung im Bereich DaF in Europa". Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 14, 282 - 300.
- (1990):
 Persönlichkeitsentwicklung und Fremdsprachenerwerb, Paderborn (Schöningh).
- Baumgratz, G., Stephan, R. (Hrsg.) (1987):
 Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung, München (iudicium).
- Bausch, K.R., Christ, H., Hüllen, W., Krumm, H.J. (Hrsg.) (1982):
 Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts, Bochum (Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum).
- (Hrsg.) (1983):
 Inhalte im Fremdsprachenunterricht oder Fremdsprachenunterricht als Inhalt?, Bochum (Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum).
- (Hrsg.) (1989):
 Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen (Francke).
- Bausinger, H. (1980):
 "Zur Problematik des Kulturbegriffs", Wierlacher, A. (ed.), 58 - 70.
- (1987):
 "Zur kulturellen Dimension von Identität", Zeitschrift für Volkskunde, 1, 210 - 215.
- (1985):
 "Alltag im Landeskundeunterricht", deutsch lernen, 3, 3 - 14.
- (1988):
 "Stereotypie und Wirklichkeit", Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 14, 157-170.
- Bentahila, A., Davies, E. (1989):
 "Culture and Language Use: A Problem of Foreign Language Teaching", IRAL, XXVII, 99 - 112.

- Bex, A.R. (1994):
 "The Problem of Culture and English Language Teaching in Europe", IRAL, XXXII, 1, 57 - 67.
- Bock, H.M. (1980):
 "Landeskunde und sozialwissenschaftlicher Ländervergleich", Jahrbuch DaF, 149 - 160.
- Bredella, L., Haack, D. (eds.) (1988):
 Perceptions and Misperceptions: the United States and Germany: Studies in Intercultural Understanding, Tübingen (G. Narr).
- Breen, M. (1985):
 "The social context for language learning - A neglected situation?", Studies in Second Language Acquisition, 7, 2 - 8.
- Brown, H.D. (1986):
 "Learning a second culture", Valdes, J.M. (ed.), Culture Bound, Cambridge (CUP), 33 - 48.
- Brunt, R.J., Enninger, W. (eds.):
 Interdisciplinary Perspectives of Cross-Cultural Communication, Aachen.
- Buttjes, D. (1981):
 Landeskundliches Lernen im Englischunterricht, Paderborn (Schöningh).
- (1989):
 "Landeskundendidaktik und Landeskundliches Curriculum", Bausch, K.R., u.a. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen (Narr), 112 - 119.
- (1991):
 "Mediating Languages and Cultures: the Social and Intercultural Dimension Restored", Buttjes, D., Byram, M. (eds.): Mediating Languages and Cultures, Avon (Multiling. Matters), 5 - 16.
- Buttjes, D., Byram, M. (eds.) (1991):
 Mediating Languages and Cultures, Avon (Multiling. Matters).
- Byram, M. (1989):
 Cultural Studies in Foreign Language Education, Avon (Multiling. Matters).
- (ed.) (1993a):
 Germany, Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain, Frankfurt (Diesterweg).

- (ed.) (1993b):
 Culture and Language Learning in Higher Education, Special Issue of Language,
 Culture and Curriculum, Vol. 1.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., Tylor, S. (1991):
 Cultural Studies and Language Learning, Clevedon (Multiling. Matters).
- de Boot, K., Ginsberg, R., Kramersch, C. (eds.) (1991):
 Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective, Amsterdam (Benjamins).
- Chomsky, N. (1988):
 Language and Problems of Knowledge, Cambridge/Mass. (M.I.T.).
- Dechert, J.W.(1983):
 "How a Story is Done in a Second Language", Faerch, C., Kasper, G. (eds.):
 Strategies in Interlanguage Communication, London (Longman).
- Diller, H.J. u.a. (Hrsg.) (1978):
 Landeskunde, Trier (Wissenschaftliche Verlagsgesellschaft)
- Doyé, P. (1989):
 "Lehr- und Lernziele", Bausch, K.R. et.al., 126 - 132.
- Ebert, H., Hentschel, U. (Hrsg.) (1992):
 Ausländerstudium im interkulturellen Kontext, Regensburg (Materialien Deutsch als
 Fremdsprache, H. 34).
- Edelhoff, Chr. (Hrsg.) (1985):
 Authentische Texte im Deutschunterricht, München (Hueber).
- Ehlers, S. (1988):
 "Sehen lernen. Zur ästhetischen Erfahrung im Kontext interkultureller
 Literaturvermittlung", Jahrbuch DaF, 14, 171 - 197.
- Einhoff, J. (1993):
 "Interkulturelles Lernen und Systemtheorie - eine Standortbestimmung",
 Neusprachliche Mitteilungen, 1, 6 - 13.
- Erdmenger, M., Istel, H.-W. (1973):
 Didaktik der Landeskunde, München (Hueber).
- Evans, R. (1986):
 Learning English Through Content Areas, Melbourne (Ministry of Education).
- Faerch, K., Kasper, G. (Hrsg.) (1989):
 Strategies in Interlanguage Communication, London (Longman).

- Fantini, A. (1991):
 "Becoming Better Global Citizens. The Promise of Intercultural Competence",
 Adult Learning, (February issue), 15 - 19.
- Finkenstaedt, Th., Schroder, K. (o.J.):
 Sprachen im Europa von morgen, München (Langenscheidt).
- Firges, J., Melenk, H. (1982):
 "Landeskunde als Alltagswissen", Praxis des Neusprachlichen Unterrichts,
 2, 1 - 9.
- (1989):
 "Landeskundliches Curriculum", Bausch, K.R. et.al., 436 - 440.
- Fischer, G. (1979):
 "Linguolandeskunde in Deutsch als Fremdsprache", Deutsch als Fremdsprache, 16,
 42 - 47.
- (1981):
 "Landeskunde-Positionen in der BRD", Deutsch als Fremdsprache, 5, 294 - 303.
- Freudenstein, R. (1989):
 "Fremdsprachen in der Schule nach 1992. Politik und Sprachenlernen auf dem Weg
 zur europäischen Integration", Kleinschmidt, E. (Hrsg.), 4 - 20.
- Funk, H. (1991):
 Bildungsziele und Inhalte im Englischunterricht 1924 - 1964, München (tuduv).
- Funke, P. (ed.) (1989):
 Understanding the USA, Tübingen (Narr).
- Gerighausen, J., Seel, P.C. (Hrsg.) (1987):
 Aspekte einer interkulturellen Didaktik, München (Goethe-Institut).
- Giles, H., Coupland, N.(1991):
 Language: Contexts and Consequences, Buckingham (Open Univ. Press).
- Goodenough, W.H. (1971):
 Culture, Language and Society, Reading, Ma. (Addison-Wesley).
- Gorzini, M.J., Müller, H. (Hrsg.) (1991):
 Handbuch zur interkulturellen Arbeit, Wiesbaden (World University Service).
- Grellet, F. (1981):
 Developing Reading Skills, Cambridge (CUP).

- Groenewold, P. (1988):
 "Simulationen für interkulturelles Lernen", Jahrbuch DaF, 14, 259 - 281.
- Großkopf, S. (1993):
 "Mehr Eigen- als Fremdwahrnehmung", Info DaF, 4, 390 - 413.
- Gürttler, K., Steinfeld, T. (1990):
 "Landeskunde - ein unmögliches Fach aus Deutschland", Info DaF, 3, 250 - 258.
- Gudykunst, W.B., Kim, Y.Y. (1984):
 Communicating with Strangers. An Approach to Intercultural Communication, New York (McGraw-Hill).
- Gumpertz, J.J., Robert, C. (1978):
 Developing Awareness Skills for Interethnic Communication, Middlesex, U.K. (National Centre for Industrial Training).
- Hall, E.T. (1966):
 The Hidden Dimension, New York (Doubleday).
- (1983):
 The Dance of Life, New York (Doubleday).
- Halliday, M.A.K. (1978):
 Language as Social Semiotic. The Social Interpretation of Language and Learning, London (Arnold).
- Halliday, M.A.K., Hasan, R. (1989):
 Language, Context and Text: Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective, Oxford (OUP).
- Hampel, J., Sussmann, R. (Hrsg.) (1977):
 Lehrziel Europa, München.
- Harrison, B. (ed.) (1990):
 Culture in the Language Classroom, ELT Documents 132, London (Modern English Publications, British Council).
- Hermann, G. (1981):
 "Affektives Lernen im landeskundlichen Unterricht. Ein sozialpsychologischer Ansatz", Buttjes, D. (Hrsg.), Paderborn, 50 - 62.
- Hess-Lüttich, E.W.B. (Hrsg.) (1986):
 Integration und Identität, Tübingen (Narr).

- Hieber, W. (1983):
 "Vom Eigenkulturellen zum Fremdkulturellen - Vorschläge für eine Progression der Fremdheiten aus der Erfahrung des Deutschunterrichts in der Volksrepublik China",
 Jahrbuch DaF, 9, 181 - 193.
- Höhne, R., Kolhoom, J. (Hrsg.) (1981):
 Von der Landeskunde zur Landeswissenschaft, Rheinfelden (Schäuble).
- Hog, M., Müller, B.D. (1978):
 "Sprachsensibilisierung und nichtlineare Prozesse des Fremdsprachenerwerbs",
 Jahrbuch DaF, 4, 138 - 157.
- Holland, D., Quinn, N. (ed.) (1987):
 Cultural Models in Language and Thought, Cambridge (CUP).
- Hosch, W., Macaire, D. (1991):
 "Landeskunde mit Bildern", Fremdsprache Deutsch, 5, 20 - 27.
- House, J., Blum-Kulke, S. (Hrsg.) (1986):
 Interlanguage and Intercultural Communication, Tübingen (Narr).
- Hunfeld, H. (1991):
 "Zur Normalität des Fremden", Der fremdsprachliche Unterricht, 3, 50 - 52.
- Hurrelmann, K., Lulich, D. (Hrsg.) (1980):
 Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim (Beltz).
- Husemann, H. (1990):
 "Stereotypen in der Landeskunde", Neusprachliche Mitteilungen, 2, 89 - 96.
- Jaeschke, S. (1980):
 "Kultur als Kommunikation - ein didaktisches Konzept?", Der fremdsprachliche Unterricht, 55, 227 - 238.
- Jarvis, G.A. (ed.) (1974):
 Responding to New Realities, Skokie, Ill. (National Textbook Company).
- Kaikkonen, P. (1991):
 Erlebte Landeskunde, Tampere.
- Keller, G. (1983):
 "Grundlagen einer neuen Kulturkunde als Orientierungsrahmen für Lehrerausbildung und Unterrichtspraxis", Neusprachliche Mitteilungen, 36, 200 - 209.

- Kleinschmidt, E. (1989):
Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis (Festschrift H. Christ), Tübingen (Narr).
- Knapp, K.F., Enninger, W., Knapp-Potthoff, A. (Hrsg.) (1987):
Analyzing Intercultural Communication, Berlin (Mouton-de Gruyter).
- Knapp, K.F., Knapp-Potthoff, A. (1990):
"Interkulturelle Kommunikation", Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 1, 62 - 93.
- Köring, K.H., Schwerdtfeger, I.Chr. (1976):
"Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Eine Neubegründung unter semiotischem Aspekt", Linguistik und Didaktik, 7, 55 - 80.
- Kramer, J. (1976):
"Cultural Studies versus Landes-/Kulturkunde", Kramer, J. (Hrsg.): Bestandsaufnahme Fremdsprachenunterricht, Stuttgart (Metzler), 139 - 150.
- Kramsch, C. (1988):
"Cultural Discourse of German Textbooks in the United States", Bredella, L., Haack, D. (eds.), 141 - 168.
- (1991a):
"Culture in Language Learning: A view from the United States", de Boot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C. (eds.).
- (1991b):
"Bausteine zu einer Kulturpädagogik des Fremdsprachenunterrichts", Jahrbuch DaF, 17, 104 - 120.
- (1993):
Context and Culture in Language Teaching, Oxford (OUP).
- Krappmann, L. (1969):
Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart.
- Krause, B., Scheck, U., O'Neill, P. (Hrsg.):
Präludien, Kanadisch-Deutsche Dialoge, München (iudicium).
- (1991):
"Brauchen wir eine fremdkulturelle Perspektive in der Methodik des Deutsch-als-Fremdsprachen-Unterrichts?", Wierlacher, A. (Hrsg.), 267 - 281.
- (1992):
"Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde, Fremdsprache Deutsch, 6, 16 - 19.

- Krumm, H.-J. (1989):
 "Zur Einführung: Kulturspezifische Aspekte der Sprachvermittlung DaF", Jahrbuch DaF, 14, 121 - 126.
- Krusche, D. (1980):
 "Die Kategorie der Fremde. Eine Problemskizze", Wierlacher, A. (ed.), 47 - 57.
- (1988):
 "Zur Hermeneutik der Landeskunde, Jahrbuch DaF, 15, 15 - 29.
- (Hrsg.) (1990):
 Hermeneutik der Fremde, München (iudicium).
- Lado, R. (1957):
 Linguistics across Cultures, Ann Arbor (U.o. Michigan Press).
- (1961):
 The Meaning and Role of Culture in Foreign Language Teaching, New York.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980):
 Metaphors We Live by, Chicago (U.o. Chicago Press).
- Langer, J., Schurig, M. (1972):
 "Politik im Fremdsprachenunterricht", Praxis des neusprachlichen Unterrichts, 19, 5 - 13.
- Leenhardt, J., Picht, R. (Hrsg.) (1990):
 Esprit/Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen, München (Piper).
- Liegle, L. (1980):
 "Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung", Hurrelmann, J., Lulich, D. (Hrsg.), 197 - 226.
- Lüger, H.H. (1993):
 Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation, München (Langenscheidt).
- Malavé, L., Duquette, G. (eds.) (1991):
 Language, Culture and Cognition, Clevedon (Multiling. Matters).
- Mead, G.H. (1934):
 Mind, Self and Society, Chicago.
- Melde, W. (1987):
 Zur Integration von Landeskunde und Kommunikation im Fremdsprachenunterricht, Tübingen (G. Narr).

- Melenk, H. (1980):
 "Semiotik als Brücke. Der Beitrag der angewandten Semiotik zur vergleichenden Landeskunde", Jahrbuch DaF, 133 - 148.
- Müller, B.D. (1980):
 "Zur Logik interkultureller Verstehensprozesse", Jahrbuch DaF, 6, 119 - 131.
- (Hrsg.) (1981):
 Konfrontative Semantik, Weil-der-Stadt.
- (1983a):
 "Begriffe und Bilder. Bedeutungscollagen zur Landeskunde", Zielsprache Deutsch, 2, 5 - 15.
- (1983b):
 "Probleme des Fremdverstehens. Interkulturelle Kommunikation in der Konzeption von DaF-Unterricht", Gerighausen, J., Seel, P.C. (Hrsg.), 262 - 347.
- (1986):
 "Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie", Neuner, G. (Hrsg.), 33 - 85.
- (1991):
 "Kulturstands in der Fremdsprache", Thomas, A. (ed.), 41 - 54.
- (1992):
 "Grundprinzipien einer interkulturellen Didaktik des Deutschen als Fremdsprache", Krause, B., Scheck, U., O'Neill, P. (Hrsg.), 133 - 156.
- (Hrsg.) (1993):
 Interkulturelle Wirtschaftskommunikation, München (iudicium).
- Mog, P., Althaus, H.-J. (1992):
 Die Deutschen in ihrer Welt. Tübinger Modell einer integrativen Landeskunde, München (Langenscheidt).
- Murphy, E. (1988):
 "The Cultural Dimension in Foreign Language Teaching: Four Models", Language, Culture and Curriculum, 2, 147 - 164.
- Neumann, U. (1989):
 "Zweitsprachenunterricht Deutsch", Bausch, K.R. et.al., 69 - 73.
- Neuner, G. (1979a):
 "Soziologische und pädagogische Dimensionen der Kommunikation und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht", ders. (Hrsg.), 95 - 113.

- (Hrsg.) (1979b):
Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts, Paderborn (Schöningh).
- (1979c):
"Landeskunde im Fremdsprachenunterricht - Beispiel Englischunterricht in der Bundesrepublik und Deutschunterricht in Frankreich", *Recherches et échanges*, 4, 86 - 101.
- (Hrsg.) (1986a):
Kulturkontraste im DaF-Unterricht, München (iudicium).
- (1986b):
"Kontrastivität als Element der curricularen Planung des Deutschunterrichts an Schulen im Ausland; Beispiel Portugal", *Jahrbuch DaF*, 11, 252 - 270.
- (1988a):
A Sociocultural Framework for Communicative Teaching and Learning of Foreign Languages at the School Level, Strasbourg (Council for Cultural Cooperation).
- (1988b):
"Towards Universals of Content in the Foreign Language Curriculum: a Cognitive-Anthropological Approach", *Language, Culture and Curriculum*, 1, 33 - 52.
- (1990):
"Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wortschatzlernen im Deutschunterricht - neu zu entdecken", *Fremdsprache Deutsch*, 3, 4 - 11.
- (1994a):
"Fremde Welt und eigene Erfahrung. Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht", *ders. (Hrsg.) (1994)*, 5 - 22.
- *ders.* (Hrsg.) (1994b):
Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht, Kassel.
- Niehaus-Lohberg, E. (1988):
Fremdsprachenunterricht und interkulturelle Verständigungsfähigkeit, Saarbrücken.
- Nostrand, H.L. (1974):
"Empathy for a Second Culture; Motivations and Techniques", *Jarvis, G.A. (ed.)*.
- (1989):
"Authentic text - Cultural Authenticity: An Editorial". *Modern Language Journal*, 73, 1 - 8.

- Nuttall, Chr. (1982):
Teaching Reading Skills in a Foreign Language, London (Heinemann).
- Osterloh, K.H. (1978):
"Eigene Erfahrung und fremde Erfahrung. Für einen umweltorientierten Fremdsprachenunterricht in der Dritten Welt", Unterrichtswissenschaft, 3, 1989 - 1999.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990):
Learning Strategies in Second Language Acquisition, Cambridge (CUP).
- Ochs, E. (1988):
Culture and Language Development, Cambridge (CUP).
- Pauldrach, A. (1978):
"Landeskunde in der Fremdperspektive. Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken", Zielsprache Deutsch, 3, 30 - 34.
- (1992):
"Eine unendliche Geschichte: Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren", Fremdsprache Deutsch, 6, 4 - 15.
- Picht, R. (1979):
"Landeskunde und Spracherwerb", Jahrbuch DaF, 5, 189 - 194.
- ders. (1989):
"Kultur- und Landeswissenschaften", Bausch, K.R. u.a. (ed.), 54 - 60.
- Piepho, H.E. (1989):
"Englisch als lingua franca in Europa". Kleinschmidt, E. (Hrsg.):
Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis (Festschrift H. Christ), Tübingen (G. Narr), 41 - 50.
- Pörksen, U. (1989):
Plastikwörter. Die Sprache einer internationalen Diktatur. Stuttgart (Klett).
- Prabhu, N. (1987):
Second Language Pedagogy, Oxford (OUP).
- Quasthoff, U.M. (1986):
"Nichtsprachliches' und 'semisprachliches' Wissen in interkultureller Kommunikation und Fremdsprachendidaktik", Die Neueren Sprachen, 85, 3 - 12.
- Raasch, A. (1973):
"Internationalität - Leitziel des Fremdsprachenunterrichts für Erwachsene?",

Neusprachliche Mitteilungen, 1, 13 - 17.

Raasch, A., Hüllen, W., Zapp, F.J. (Hrsg.) (1993):

Beiträge zur Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt /M. (Diesterweg).

Raddatz, V. (1989):

Fremdsprachliche Landeskunde in Unterricht und Forschung. Eine Bilanz seit 1945, Augsburg.

Raith, J. (1985):

"Intercultural (Mis-, Non-) Understanding. Ethnography of Communication, Language Teaching", Brunt, J., Enninger, W. (eds.), 173 - 185.

Rehbein, J. (Hrsg.) (1985):

Interkulturelle Kommunikation, Tübingen (G. Narr).

Richards, J.C., Sukwikal, M. (1983):

"Cross-Cultural Aspects of Conversational Competence", Richards, J.C. (ed.), 129 - 143.

Richards, J.C. (ed.) (1983):

The Context of Language Teaching. Cambridge (CUP).

Riley, P. (1983):

"Coming to Terms: Negotiation and Intercultural Communication", Sixt, D. (ed.), 31 - 40.

Robert-Bosch-Stiftung /Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.) (o.J.):

Fremdsprachenunterricht und internationale Beziehungen, Stuttgart.

Robinson, G. (1985):

Crosscultural Understanding, New York (Prentice Hall).

Schieffelin, B., Ochs, E. (eds.) (1986):

Language Socialization Across Cultures, Cambridge (CUP).

Schmidt, S.J. (1980):

"Was ist bei der Selektion landeskundlichen Wissens zu berücksichtigen?", Wierlacher, A. (Hrsg.), 290 - 300.

——— (1992):

"Medien, Kultur: Medienkultur", Schmidt, S.J. (Hrsg.), 425 - 451.

——— (1992):

Kognition und Gesellschaft, Frankfurt (Suhrkamp).

- Schröder, K. (1977):
 "Die Realisierung des Lehrziels Europa im fremdsprachlichen Unterricht", Hampel /Sussmann (Hrsg.), 39 - 51.
- ders. (1981):
 "Hundert Jahres Landeskunde", Zapp /Raasch /Hüllen (Hrsg.), 33 - 50.
- Schüle, K. (1983):
 Politische Landeskunde und Kritische Fremdsprachendidaktik, Paderborn (Schöningh).
- Sealey, H.N. (1985):
 Teaching Cultural Strategies for Intercultural Communication, Lincolnwood, Ill. (Nat. Textbook C.).
- Sheils, J. (1992):
Communication in the Modern Languages Classroom (La communication dans le cours de langues vivantes), Strasbourg (Les éditions du Conseil de l'Europe)
- Singermann, A. (ed.) (1988):
 Toward a New Integration of Language and Culture, Middlebury, Vt. (North East Conf. Reports).
- Spillner, B. (Hrsg.) (1994):
 Nachbarsprachen in Europa. Frankfurt (Lang; GAL-publication).
- Solmecke, G. (1982):
 Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, Frankfurt (VHS-Verband).
- Sturm, D. (1991):
 "Das Bild im Deutschunterricht" and "Wenn zwei dasselbe sehen ...", *Fremdsprache Deutsch*, 5, 4 - 11 and 17 - 18.
- Swaffar, J.K., Arens, M., Byrnes, H. (1991):
 Reading for Meaning. An Integrated Approach to Language Learning, Englewood Cliffs, N.J. (Prentice-Hall).
- Tarone, E., Yule, G. (1989):
 Focus on the Learner, Oxford (OUP)
- Thomas, A. (Hrsg.) (1988):
 Kulturstandards in der internationalen Begegnung, Saarbrücken (Breitenbach).
- Thum, B., Fink, G.-L. (Hrsg.) (1994)
 Praxis interkultureller Germanistik, München (idudicium).

- Triandis, H.C. (1989):
 "Intercultural Educational Training", Funke, P. (ed.), 124 - 130.
- Trim, J.L.M. (éd.) (1992):
Transparency and Coherence in Language Learning in Europe (Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe), Strasbourg, Conseil de l'Europe, Conseil de la Coopération Culturelle
- Uhlemann, H. (1982):
 "Die Landeskunde und ihr Ort in einer Theorie des Fremdsprachenunterrichts",
 Deutsch als Fremdsprache, 2, 65 - 76, and 3, 153 - 159.
- Valdes, J.H. (ed.) (1986):
 Culture Bound, Bridging the Gap in Language Teaching, Cambridge (CUP).
- van Ek, J. A., Trim, J.L. M. (1991):
Waystage 1990 (1991), Strasbourg (Council of Europe Publishing)
Threshold Level 1990 (1991), Strasbourg (Council of Europe Publishing)
- van Ek, J. A. (1976):
The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools (Le niveau-seuil pour l'apprentissage des langues vivantes à l'école), Strasbourg (Conseil de l'Europe)
- (1987):
Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes, vol.II: Niveaux, Strasbourg (Conseil de l'Europe)
- Van Els, T.J.M. (1988):
 "Toward a foreign language teaching policy for the European Community: A Dutch perspective", Language, Culture and Curriculum, 1, 53 - 65.
- Van Patten, B., Lee, F.J. (eds.) (1990):
 Second Language Acquisition-Foreign Language Learning, Clevedon (Multilingual Matters).
- Vorderwühlbecke, K. (1993):
 "Die Welt im Kopf -Fremdkulturelle Konzepte und aktiver Landeskundeunterricht",
 das wort, 224 - 260.
- Wandruszka, M. (1991):
 Wer fremde Sprachen nicht kennt ..., München (Piper).
- (1994):
 "Europäische Nationalsprachen, Nachbarsprachen, Heimatsprachen", Spillner, B. (Hrsg.), 13 - 26.

- (1990):
Die europäische Sprachengemeinschaft, Tübingen (Francke).
- Watzlawick, P., Beavin, J.H., Jackson, D.D. (1967):
Pragmatics of Human Communication, New York.
- Weber, H. (Hrsg.) (1976):
Landeskunde im Fremdsprachenunterricht, M_nchen (K÷sel).
- Weidemann, B. (1991):
"Bilder für Lerner. Verstehensprobleme bei didaktischen Bildern", Fremdsprache
Deutsch, 5, 12 - 16.
- Weimann, G., Hosch, W. (1991):
"Landeskunde mit Bildern", Fremdsprache Deutsch, 5, 20 - 27.
- (1991):
"Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht", Zielsprache Deutsch, 2, 134 -
142.
- Weller, F.R. (1982):
"Frankreichkunde heute - ein Literaturunterricht", Die Neueren Sprachen, 82, 481-
517.
- Wertsch, J.V. (ed.) 1986):
Culture Communication and Cognition, Cambridge (CUP).
- Westhoff, G. (1987):
Didaktik des Leseverstehens, München (Hueber).
- Wichterich, Chr., Hierung, U. (1981):
"Adressatenorientierung - Konsequenzen für die Landeskunde", German Studies in
India, Vol. 5/2, 116 - 148.
- Wicke, R. (ed.) (1989):
Second Language Teaching Strategies and Cross-Cultural Studies, Edmonton,
Alberta (Language Services, Alberta Education)
- (ed.) (1990):
Focus on Germany: Cross-Cultura Aspects of Second Language Education,
Edmonton, Alberta.
- Wierlacher, A. (Hrsg.): (1980).
Fremdsprache Deutsch, Vol. 1, München (Finck)
- Wildner-Basset, M.E. (1994):

"Intercultural Pragmatics and Proficiency: 'Polite Noises' for Cultural Appropriateness", IRAL XXXII/1, 3 - 17.

Zapp, F.J., Raasch, A., Hüllen, W. (Hrsg.) (1981):
Kommunikation in Europa, Frankfurt /M. (Diesterweg)

Zarate, G. (1986):
Enseigner une culture étrangère, Paris (Hachette).

résumé

Lorsqu'on utilise une langue étrangère dans la vie quotidienne, que ce soit dans son propre pays ou à l'étranger, on ne se sert pas seulement de la grammaire et du vocabulaire pour encoder ou échanger des informations. On aborde d'autres personnes en tant qu'individus et en tant que représentants de sociétés et de cultures qu'on incarne. Les apprenants en langues ont par conséquent besoin non seulement d'une précision grammaticale et d'aisance, mais aussi d'une compétence socioculturelle; celle-ci inclut l'aptitude à établir un rapport avec autrui, une certaine connaissance de son mode de vie, une conscience de soi et de la façon dont les autres nous voient, une aptitude à "découvrir" et à entrer dans de nouvelles situations d'échange interculturel.

Cet ouvrage comprend deux études qui décrivent et définissent la compétence socioculturelle. Les auteurs examinent la manière dont la compétence socioculturelle peut être décrite et évaluée, afin de permettre aux apprenants en langues de rendre pleinement compte de leur potentiel pour la communication interculturelle, essentielle pour une citoyenneté européenne.