



LA COMPETENCE INTERCULTURELLE

Gerhard Neuner
Universität Kassel

Lynne Parmenter
Waseda University, Tokyo

Hugh Starkey
University of Leicester

Geneviève Zarate
Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris

Etudes coordonnées par Michael Byram, *Université de Durham*

Division des Politiques linguistiques
DG IV – Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire
et de l'enseignement supérieur

Conseil de l'Europe, Strasbourg

Edition anglaise : *Intercultural Competence*

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

Toute correspondance relative à cette publication ainsi que toute demande de reproduction ou de traduction de tout ou d'une partie du document doivent être adressées à la Division des Politiques linguistiques 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

| | |
|---|-----|
| Introduction <i>Michael Byram</i> | 5 |
| Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes <i>Gerhard Neuner</i> | 15 |
| Compétence interculturelle et éducation à la citoyenneté démocratique : incidences sur la méthodologie d'enseignement des langues <i>Hugh Starkey</i> | 67 |
| Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles <i>Geneviève Zarate</i> | 89 |
| Description et définition de la compétence communicative interculturelle : perspectives internationales <i>Lynne Parmenter</i> | 125 |

INTRODUCTION

L'impact du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CEC)*, relatif à l'enseignement des langues en Europe, est déjà bien établi. Sa publication commerciale date de 2001, mais les premières versions circulaient depuis un certain nombre d'années dans le cadre de la procédure de consultation et son influence est déjà perceptible dans plusieurs pays. Il s'agit clairement d'un document faisant autorité dont la portée s'étend à l'ensemble des systèmes éducatifs, par le biais des manuels et programmes scolaires, de la formation des enseignants, des examens, etc. La nature de cette influence est certes professionnelle mais elle peut aussi, nous y reviendrons ultérieurement, s'exercer sur un plan politique et moral. Cependant, cette portée politique et morale, encore latente dans le CEC actuel, ne prendra toute sa dimension que dans ce qu'il reste à élaborer du texte.

En effet, le CEC intègre bien le débat sur la compétence interculturelle et la prise de conscience de la dimension interculturelle, mais la question de l'évaluation et la définition des niveaux de compétence interculturelle ont été laissées de côté au moment de sa publication. En outre, l'évolution rapide que connaît aujourd'hui l'Europe se répercute sur les différentes lectures et utilisations possibles du CEC, qui évoluent à leur tour. La notion de citoyenneté démocratique a pris de l'importance ces dernières années au Conseil de l'Europe à l'issue du sommet des chefs d'Etat et de gouvernement de 1997 et est essentielle à l'expression que prendra l'interaction croissante entre les individus. La fluidité des frontières nationales, l'internationalisation de la vie moderne et les enjeux qui en résultent à l'égard des identités sociales, notamment de l'identité nationale, affectent notre façon de conceptualiser la communication. L'univers professionnel de l'enseignement des langues, auquel le CEC a commencé à se consacrer, a lui aussi connu une évolution qui se poursuit. L'éducation dans son ensemble est désormais perçue par les responsables politiques comme cruciale pour le développement économique et l'intégration sociale et, dans un espace multilingue comme celui de l'Europe, la politique linguistique éducative représente une part essentielle de la politique éducative.

L'une des conséquences évidentes de ces changements est la nécessité de poursuivre plus avant le débat inachevé dans le CEC sur la compétence interculturelle; car c'est par l'acquisition d'une compréhension interculturelle et la capacité d'affronter des situations complexes sur le plan linguistique et

culturel que les citoyens européens pourront tirer profit d'un cadre théorique et pratique commun pour l'apprentissage, non seulement des langues, mais aussi des cultures.

Les articles rassemblés ici apportent leur contribution à un débat indispensable à la constitution d'un tel cadre et, en définitive, à la poursuite du développement du CEC lui-même, en vue de répondre aux changements de la société européenne.

Le premier article, rédigé par Neuner, retrace l'évolution historique de la représentation des autres cultures au sein de l'enseignement des langues et la manière dont le contexte politique, notamment les relations bilatérales entre Etats, peut influencer sur cette représentation. Le rôle des manuels scolaires s'est révélé déterminant en la matière et Neuner montre comment ils ont été le reflet des relations politiques internationales à des moments précis de l'histoire européenne. Il oppose cet élément à la perception qu'ont les élèves des autres pays et cultures, et à l'influence qu'exercent sur eux les schémas et les représentations usuels de ces mêmes pays et cultures, et montre que l'univers provisoire de l'expérience d'un autre pays et d'une autre culture par des élèves est le fruit de l'influence réciproque de leur propre perception et des représentations extérieures que véhiculent les manuels scolaires et les autres médias. Il donne une illustration de la manière dont tout cela peut et doit être pris en compte dans l'enseignement, ainsi que de la façon dont peuvent être conçus des exercices et d'autres instruments pédagogiques qui intègrent le processus d'interaction entre les différentes représentations des pays étrangers. Dans la dernière partie de son article, il nous rappelle que ce qui a constitué jusqu'ici le cœur de la conceptualisation de l'altérité dans l'enseignement des langues, à savoir le concept de culture nationale et d'identité nationale symbolisé et exprimé dans la langue enseignée, est aujourd'hui remis en question. La « culture du moi », au-delà des frontières politiques et linguistiques nationales, est donnée comme une réponse à l'internationalisation et à l'expérience du post-modernisme. Dans « l'utopie concrète » d'une communauté d'individus de ce genre, dont Jürgen Habermas a posé le postulat à la fin des années soixante, les qualités qui sont aujourd'hui plus que jamais part intégrante de l'enseignement interculturel des langues constituent le fondement des interactions sociales dans un dépassement des préjugés, des représentations des stéréotypes nationaux et des conflits qu'ils peuvent engendrer. Pour Neuner, la réalisation d'une telle utopie pourrait passer par la création d'un sentiment d'identité et de communauté européennes, ainsi que par la garantie d'un accès à l'enseignement linguistique et interculturel pour tous. En cela il rend

explicite, d'une part, le rapport entre l'enseignement des langues et son contexte politique et social et, d'autre part, la contribution que l'enseignement des langues peut et doit apporter à l'éducation des citoyens européens.

Dans le second article, Starkey étudie ce rapport plus en détail et examine, notamment, de quelle manière l'enseignement linguistique peut contribuer à une « éducation à la citoyenneté démocratique », dans le cadre de l'action et de la politique du Conseil de l'Europe. Il montre que cet objectif éducatif est depuis longtemps l'un de ceux que vise le Conseil de l'Europe par son action dans le domaine de l'enseignement des langues et que les déclarations du Conseil de l'Europe sur les droits de l'homme sont déterminantes pour faire de l'enseignement des langues, de manière plus explicite et plus active, une part intégrante de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Il donne quelques exemples des implications de cet objectif sur le plan méthodologique, à l'intérieur et au-delà de l'enceinte scolaire. Ce type d'action a déjà pris place dans les salles de classe européennes et, à cet égard, les enseignants en langues abordent les réalités sociales et politiques qui les entourent, eux et leurs élèves. Comme Neuner, Starkey démontre que l'enseignement des langues doit tenir compte des paramètres contextuels, ce qu'il fait effectivement. L'un et l'autre soutiennent que les différentes catégories de professionnels de l'enseignement des langues, qu'il s'agisse des enseignants, des auteurs de manuels scolaires ou des décideurs politiques, doivent prendre davantage conscience de ces éléments contextuels et les intégrer soigneusement et systématiquement dans la théorie et la pratique de l'enseignement. En agissant ainsi, ils réaliseront les objectifs éducatifs d'une approche de l'enseignement des langues qui se soucie de développer la compétence interculturelle, mais ils s'engageront également dans d'importantes questions morales et politiques dont nous reparlerons plus loin.

Zarate nous ramène au problème du type de développement que doit connaître à l'avenir le CEC. Tout comme Neuner et Starkey, elle se préoccupe de l'évolution du contexte social et politique. Elle entame et clôt son article par la question pratique de la reconnaissance mutuelle des certificats et diplômes, préoccupation constante des autorités européennes qui y voient un moyen de favoriser une plus grande mobilité des personnes. Mais Zarate souligne que la mobilité revêt des formes diverses, qui évoluent. Les premières expressions de cette mobilité ont donné lieu à la production de documents du Conseil de l'Europe, tels que les « Niveaux-seuils », puis les progrès rapides de la réalisation d'un espace politique, social et économique européen commun ont créé les nouvelles conditions d'une identité

européenne commune et d'une notion de citoyenneté qui doivent être prises en compte dans le développement du CEC. Selon elle, la réalisation complète d'un tel espace commun passe nécessairement par le démantèlement préalable des vieux conflits et des anciennes hostilités. Nous devons dépasser la dualité de la plupart des enseignements linguistiques – qui comparent et opposent implicitement notre « propre » langue et culture aux langues et cultures « étrangères/cibles », comme l'a également montré Neuner – afin de développer l'idée de médiation et de faire de l'apprenant en langues un acteur social en interaction avec d'autres citoyens dans des situations multilingues et sur un pied d'égalité. Elle analyse ensuite le CEC comme le produit de son contexte, en suggérant qu'il convient à présent de l'améliorer sur le plan de la conceptualisation de la compétence interculturelle, pour tenir compte des changements survenus. Elle entrevoit dans le *Portfolio européen des langues* (PEL), qui est intimement lié au CEC mais en est une expression plus récente, la possibilité de créer un espace d'échange symbolique des certificats, ainsi que des expériences acquises au sein et au-delà des établissements scolaires, un espace qui symbolise cette standardisation à laquelle aspirent implicitement les Etats européens. Ses conclusions prennent la forme de propositions pour une action future, destinée à renforcer la contribution du CEC et du PEL en vue de susciter un élan européen.

Le quatrième article, rédigé par Parmenter, nous transporte au-delà du cadre européen et nous oblige à nous engager dans un processus de décentrage, qui constitue justement l'une des dimensions essentielles de la compétence interculturelle, afin de relativiser des notions considérées comme allant de soi dans notre environnement et notre discours européens. Elle commence, par exemple, par les concepts du moi et de l'individu, dont notre identité européenne est imprégnée, sinon de plus en plus marquée, et les oppose aux concepts du « non-moi » et des « identités fluides » véhiculés par le bouddhisme et appliqués dans l'univers complexe du Japon contemporain. Elle souligne le fait que notre discours intègre comme une évidence les notions d'identité et d'identités multiples et que, malgré les défis du post-modernisme, ce point demeure une des idées préconçues de la pensée européenne.

De même, s'agissant du rapport entre l'individu et le groupe et du recours à la notion d'identité nationale, l'exemple japonais ou est-asiatique nous invite à nouveau à une réflexion plus approfondie sur nos idées préconçues. La notion d'identité européenne, notamment, qui est un concept clairement novateur que les changements politiques propres à l'Europe ont rendu possible, mais qui s'inscrit également dans un phénomène d'internationalisation, ne possède

aucun équivalent direct en Asie orientale. Bien qu'on reconnaisse que les systèmes éducatifs doivent s'adapter à cette internationalisation, on note quelques réticences, au Japon tout au moins, à abandonner l'optique nationale. La perspective internationale de Parmenter est ainsi un rappel indispensable de notre eurocentrisme et de la nécessité de nous interroger sur la création d'un espace européen commun et d'une identité européenne commune, considérés par Zarate comme inévitables dans le cadre du développement européen, même si l'Europe n'est pas exempte, elle non plus, de réticences émanant des conceptions nationales. Parmenter traite ensuite de la nature de l'interaction et de la communication lorsque la notion d'acteur social diffère de celle de la pensée européenne. Ici aussi nous assistons à une remise en cause de nos présupposés.

Dans la dernière partie, Parmenter montre comment la promotion de la compétence interculturelle ne se réduit pas à un simple élément d'un but utilitaire de l'enseignement des langues, mais contribue également de manière explicite au développement personnel de l'individu et lui permet d'acquérir les attitudes attendues vis-à-vis de l'altérité, comme l'ont souligné Neuner et Starkey. Elle voit ici une convergence des approches européennes et asiatiques de l'enseignement et de l'apprentissage. L'Asie orientale tend actuellement à privilégier l'acquisition du « savoir comment », en augmentation, au détriment du « savoir que », en diminution, ce qui correspond à la tendance européenne en général et à la conceptualisation de la compétence interculturelle en particulier. Elle souligne, d'autre part, que le rapport entre enseignant et apprenant prime, en Asie orientale, sur le contenu. Cela va au-delà d'une simple question d'autorité et de discipline ; il s'agit plutôt d'une conséquence de la responsabilité de l'enseignant à l'égard du développement moral et humaniste de l'élève. En Europe, la dimension morale de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de la compétence interculturelle est de plus en plus reconnue, comme le montre Starkey, mais la portée de cet élément sur la relation entre l'enseignant et l'apprenant est souvent négligée. Dans son article, Parmenter rend ainsi la responsabilité morale du professeur de langues évidente à un degré rarement admis en Europe et c'est cette question de la responsabilité morale et politique que nous allons à présent aborder.

* * *

Poser comme postulat que la compétence interculturelle est l'un des buts de l'enseignement linguistique, c'est agir de manière normative. Etre compétent sur le plan interculturel veut dire penser et agir d'une façon moralement

souhaitable et faire de la compétence interculturelle un objectif de l'enseignement linguistique signifie donner des indications précises sur la manière dont il convient de se conduire. On peut ensuite faire appel à des normes explicites, par exemple les standards normatifs des droits de l'homme, mais ceci suppose un accord sur les normes que l'on doit créer de nouveau dans chaque contexte où l'enseignement de langues a lieu.

Il ne s'agit pas là, en un sens, de quelque chose de nouveau, puisque la définition des objectifs de l'enseignement des langues, en termes de compétence linguistique comparable à celle des locuteurs nationaux est elle aussi normative. On a suffisamment parlé, au cours de ces dix dernières années, du rapport de force implicite entre les locuteurs nationaux et les apprenants d'une langue étrangère ou ceux qui aspirent à devenir locuteurs nationaux, pour ne pas aborder une nouvelle fois cette question. Mais notre proposition d'introduire un autre idéal, celui du locuteur interculturel ou médiateur, dans l'enseignement des langues et des cultures est en partie une tentative de dépassement de ce rapport hiérarchique et ses implications ne se limitent pas à des objectifs de compétence interculturelle, mais concernent également la compétence linguistique. Car, comme le dit Zarate, si l'on considère l'apprenant non pas comme un humble élève mais plutôt comme un partenaire égal de l'interaction sociale, le décharger de la nécessité d'imiter ou de tenter d'imiter les normes appliquées par les locuteurs nationaux pourrait avoir un effet libérateur et émancipateur, dont les répercussions sur sa motivation et l'opinion qu'il se fait de lui-même pourraient s'avérer extrêmement positives. Poussée trop loin, cette idée mènerait peut-être à l'anarchie linguistique et à l'absence de compréhension mutuelle : c'est un problème auquel les enseignants et apprenants de l'anglais comme *lingua franca* sont actuellement confrontés dans notre monde moderne.

La promotion de la compétence interculturelle a cependant des implications morales plus marquées encore. Contribuer au développement et à la croissance personnels des apprenants relève, comme le souligne Parmenter, de la responsabilité de l'enseignant en langues. Mais nous devons être conscients que des notions telles que l'empathie, le décentrage ou la tolérance de l'ambiguïté, pour reprendre quelques exemples cités par Neuner, ne sont pas nécessairement perçues comme souhaitables dans tous les types de contextes. Comme me l'a confié un professeur d'anglais au Japon, attendre des enseignants qu'ils fassent preuve d'ouverture à l'égard de l'altérité et qu'ils se montrent désireux et curieux de découvrir d'autres cultures ne lui paraît pas être un objectif nécessairement acceptable de son enseignement si

ses étudiants se sentent heureux et en sécurité dans leur propre environnement. Le problème se complique ici du rapport de l'enseignant à l'apprenant à différentes étapes et à différents âges de l'éducation. Le degré de responsabilité varie peut-être entre un enseignant responsable de jeunes élèves, qui reçoivent un enseignement obligatoire, et un professeur d'université ou de l'enseignement technique, dont les étudiants ou les apprentis sont des adultes majeurs et responsables de leur propre éducation.

Il y a certains discours d'éthique et de morale que les enseignants en langues et ceux qui forment les professeurs de langues manient rarement. Mais ils pourraient recourir à des philosophes de l'éducation, tels que John Dewey qui, bien qu'il se préoccupe peu ou pas de l'enseignement et de l'apprentissage des langues, se fait l'ardent défenseur d'une éducation envisagée comme un acte progressiste et politique. Dewey considère que l'éducation peut être conservatrice, c'est-à-dire préserver une société telle qu'elle existe, ou progressiste, et prôner alors l'amélioration de la société :

Une société qui ne se contente pas d'évoluer, mais qui porte en elle un idéal de changement visant à son amélioration, aura des normes et des méthodes d'éducation différentes de celles d'une société dont le seul but est de perpétuer ses propres usages.

Democracy and Education 1916 (édition de 1985, p. 87)

Il est clair que le choix de la perpétuation et de la préservation n'est plus de mise au XXI^e siècle. Toutes les sociétés évoluent. La question qui se pose est la suivante : ces sociétés veulent-elles changer en tendant vers un idéal ou dérivent-elles sans but ? L'idéal défendu par Dewey était celui de sociétés s'acheminant vers une situation où chaque individu et chaque groupe serait en interaction avec les autres, dans une plénitude et une liberté d'expression, partageant des valeurs communes, tout en conservant le cas échéant d'autres valeurs ou idées propres à certains. Dans sa vision d'une combinaison de valeurs communes et de valeurs spécifiques, Dewey anticipe les problèmes que connaissent aujourd'hui les Européens : comment être spécifiquement Français, Catalan, Scandinave, ou de quelque identité régionale qu'ils apprécient et en même temps Européen ou international ? Il prévoit également les réticences de tous les types de groupes fermés :

(Chaque fois qu') un groupe a des intérêts "propres" qui l'excluent d'une complète interaction avec les autres groupes, si bien qu'il aspire avant tout à la protection de ce qu'il possède, plutôt qu'à sa réorganisation ou à son progrès au moyen de rapports élargis.

Ce genre d'attitude fermée prend plusieurs formes :

Elle est la marque des nations isolées des autres ; des familles qui mettent leurs préoccupations domestiques en retrait, comme si elles n'avaient aucun lien avec le reste de l'existence ; des écoles détachées des considérations d'ordre privé ou public ; des séparations entre riches et pauvres, instruits et non instruits.

Le premier de ces exemples concerne les professeurs de langues au premier degré, puisqu'il est possible de maintenir une nation dans l'isolement en ne permettant pas l'apprentissage des langues et, à l'inverse, puisque l'apprentissage des langues est une condition indispensable à l'interaction par-delà les frontières et dans les espaces multilingues. C'est le sentiment qu'exprime Neuner, lorsqu'il soutient que l'enseignement linguistique peut être dispensé à des fins sociales et politiques. Mais les autres exemples de Dewey méritent d'être notés : leur juxtaposition démontre que les différences entre nations sont similaires aux différences entre riches et pauvres, instruits et non instruits.

Les professeurs de langues peuvent tirer de la pensée de Dewey une réflexion sur leur contribution à une éducation progressiste, au rôle politique que l'éducation, y compris l'enseignement des langues, joue en changeant la société dans un sens meilleur. Naturellement, ce que nous entendons par « meilleur » ne revêt pas la même forme partout dans le monde, mais Dewey considère que la démocratie est le meilleur moyen de tendre vers une société dans laquelle chaque individu et chaque groupe interagit et joue pleinement son rôle en partageant des valeurs identiques. En ce sens, Dewey anticipe une fois encore les priorités nées des nouvelles réalités européennes qui nous entourent et se développent rapidement, symbolisées par l'accent mis sur la politique d'éducation à la citoyenneté démocratique et des droits de l'homme qui, comme le montre Starkey, peut s'avérer essentielle à l'enseignement des langues.

Si alors, dans une période ultérieure, le *Cadre européen commun de référence pour les langues* devait donner une définition plus précise des objectifs de l'éducation interculturelle, comme le souhaite Zarate, les implications morales et politiques de cette définition devraient bien entendu être examinées. La prescription d'attitudes et de dispositions souhaitables pourrait passer inaperçue, puisqu'ils constituent précisément les principes moraux qui sous-tendent une bonne part de la pensée européenne. Ils sont cependant susceptibles de se heurter aux prescriptions relatives à la compétence et au

comportement souhaitables du point de vue linguistique : c'est le cas lorsque ces dernières se fondent sur le locuteur natif considéré comme un idéal à reproduire. La position précise du locuteur natif est imprécise dans le CEC et dans d'autres documents du Conseil de l'Europe. Le CEC pose à un moment le postulat d'un idéal de locuteur plurilingue alors que les descriptions des « Niveaux-seuil » relèvent de l'intuition du locuteur natif et que l'acquisition des niveaux décrits dans le CEC seraient probablement jugés selon les standards d'un locuteur natif. Or, dans la mesure où ce fondement est contesté, le CEC est d'ores et déjà empêtré dans les complexités de la morale et de la politique¹.

Ces problèmes deviennent plus évidents encore si l'on s'attache à la question de l'évaluation. Le CEC a été publié sans que soit résolu le problème de la détermination des niveaux d'acquisition de la compétence interculturelle, comme l'auraient souhaité les auteurs. Ils se sont prononcés en faveur du règlement de cette question dans des éditions ultérieures. Dans cette hypothèse, l'évaluation du comportement et d'attitudes souhaitables et prescrites amènerait les professionnels de l'enseignement des langues à se familiariser avec des considérations éthiques auxquelles ils ne sont pas confrontés lorsqu'ils se concentrent sur l'évaluation de la compétence linguistique. Les descripteurs qui indiquent ce qu'une personne « peut faire », à partir desquels s'opère son classement dans l'un des six niveaux du CEC, sont ouvertement descriptifs et conçus pour être validés objectivement, sans considération de morale, en écartant momentanément la question du pouvoir du locuteur natif. Les descripteurs de la « tolérance de l'ambiguïté » ou d'une dimension similaire de la compétence interculturelle sont, quant à eux, susceptibles d'impliquer un jugement moral de ce qui est acceptable ou non, de ce qui figure dans la description ou n'y figure pas.

Dans l'intervalle, le *Portfolio européen des langues* (PEL) a exercé un impact considérable sur l'enseignement des langues en Europe et il continue à prendre de l'importance. Le PEL a pour but d'aider les apprenants à décrire et à réfléchir à leur apprentissage des langues et à leurs expériences interculturelles significatifs, mais la notion d'évaluation du niveau de compétence interculturelle en est absente. En outre, cette compilation ne comporte pas davantage d'article consacré à l'évaluation et aux niveaux. La

¹ Le choix de l'intitulé et de l'accent mis sur la Division des Politiques linguistiques, en remplacement de l'ancienne Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe à Strasbourg, est révélateur de l'importance politique croissante de l'enseignement des langues.

complexité de ces questions exige encore une étude en profondeur ; non pas seulement des problèmes techniques liés à la validité, la fiabilité et l'impact, mais, avant tout, des questions éthiques en jeu. La compétence interculturelle impose de modifier la perception de soi et de l'autre, la perception de notre univers de socialisation et des univers que nous fait côtoyer l'apprentissage des langues. Cela suppose un changement affectif et cognitif et ce peut être un défi lancé aux identités du locuteur d'une (ou plusieurs) langue(s) particulière(s) depuis l'enfance. Ce sont des questions que les enseignants en langues abordent prudemment – plus encore lorsqu'ils sont chargés de l'évaluation. Pourtant, les professionnels de l'enseignement des langues – tout comme d'autres membres du corps enseignant – ne peuvent ignorer qu'il est indispensable de veiller à ce que leurs apprenants acquièrent davantage que de simples aptitudes et connaissances linguistiques. Il va de soi que les rapports entre des gens qui auraient sans doute eu fort peu de contacts une génération plus tôt sont désormais monnaie courante. Dans les dimensions spatiales et temporelles réduites du monde contemporain, il leur faut interagir et se comprendre les uns les autres dans un esprit de respect mutuel et de compétence interculturelle.

La complexité de ces développements ne peut être résolue simplement et il convient de se poser les questions essentielles que nous avons exposées plus haut. Les articles présentés ici se veulent une précieuse contribution au dénouement de cette complexité et au débat qu'il est indispensable de poursuivre.

Michael Byram

Conseiller spécial auprès de la Division des Politiques linguistiques,
Conseil de l'Europe, Strasbourg.

LES MONDES SOCIOCULTURELS INTERMÉDIAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DES LANGUES VIVANTES

Gerhard Neuner
Universität Kassel

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| 1. Introduction : la dichotomie de l'enseignement et de l'apprentissage..... | 17 |
| 1.1. Enseigner un contenu socioculturel..... | 17 |
| 1.2. Apprendre à connaître le monde étranger..... | 18 |
| 2. Monde intermédiaire I : Les « positions officielles » dans l' <i>enseignement</i> des langues : les concepts prédéfinis du monde de la langue cible et leurs variantes | 19 |
| 2.1. Les changements dans le choix et le traitement des thèmes socioculturels dans les diverses méthodes d'enseignement des langues vivantes | 19 |
| 2.1.1. <i>La méthode grammaire-traduction</i> | 19 |
| 2.1.2. <i>La méthode audio-orale et audiovisuelle</i> | 20 |
| 2.1.3. <i>L'approche communicative</i> | 21 |
| 2.1.4. <i>L'approche interculturelle</i> | 22 |
| 2.2. Un cadre pour les niveaux interdépendants qui déterminent l'enseignement..... | 24 |
| 2.2.1. <i>Niveau 1 : les facteurs socio-politiques généraux</i> | 25 |
| 2.2.2. <i>Niveau 2 – Le niveau institutionnel : L'influence des lignes directrices éducatives en matière d'enseignement des langues vivantes</i> | 29 |
| 2.2.3. <i>Niveau 3 : l'intégration des caractéristiques spécifiques de l'environnement socioculturel cible dans l'enseignement des langues vivantes</i> | 33 |
| 2.2.4. <i>La didactique des aspects socioculturels du point de vue de l'enseignement des langues vivantes : résumé</i> | 38 |

| | |
|--|----|
| 3. Monde intermédiaire II : Conditions et perspectives de <i>l'apprentissage</i> des langues vivantes..... | 39 |
| 3.1. La perception du monde cible chez les apprenants | 39 |
| 3.2. Un cadre pour les niveaux interdépendants qui influencent l'apprentissage | 44 |
| 3.2.1. <i>Eléments de conclusion sur notre perception du monde étranger</i> | 45 |
| 3.3. L'approche interculturelle du monde étranger : intégrer les deux mondes | 52 |
| 3.4. La didactique des aspects socioculturels du point de vue de l'apprentissage des langues vivantes : résumé | 54 |
| 4. Tâches et exercices d'apprentissage interculturel en classe de langue | 56 |
| 4.1. Tâches et activités..... | 56 |
| 4.2. Typologie de tâches et d'exercices conçus pour l'apprentissage interculturel des langues vivantes..... | 57 |
| 5. Conclusion : culture « nationale » ou « inter-culture de soi » ? | 58 |
| Références | 63 |

1. Introduction : la dichotomie de l'enseignement et de l'apprentissage

Nous assistons, depuis quelques dizaines d'années, à une redéfinition aussi bien des axes de recherche dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes que des concepts qui en sous-tendent la didactique et la méthodologie. Dans l'approche communicative et dans celle qui lui a succédé, l'approche interculturelle, la perspective s'est ainsi déplacée

- de l'enseignement vers l'apprentissage
c'est-à-dire de la conception des méthodes d'enseignement universelles vers la prise en compte des caractéristiques de groupes spécifiques d'apprenants (âge ; sexe ; profession ; milieu linguistique ou socioculturel) ou d'individus (besoins ; connaissance antérieure du monde, de l'environnement socioculturel cible ou d'autres langues ; degré d'intérêt et de motivation, capacités et aptitudes)
- des connaissances déclaratives vers les connaissances procédurales
c'est-à-dire de la définition de ce que les élèves sont censés apprendre (contenus linguistiques et socioculturels) vers leur façon d'apprendre (techniques et stratégies d'apprentissage).

L'objet de notre étude est d'examiner les deux aspects complémentaires, parfois contradictoires, voire opposés, mentionnés au premier point ci-dessus.

1.1. Enseigner un contenu socioculturel

L'une des perspectives existantes est celle de l'enseignement axé sur les contenus socioculturels, c'est-à-dire la présentation d'informations selon une vision préconçue du monde de la langue cible telle qu'elle apparaît dans les documents officiels que sont les programmes et les manuels scolaires et leurs variantes, à savoir les diverses méthodes et approches en vigueur dans l'enseignement des langues vivantes.

Lorsqu'on enseigne ou qu'on apprend une langue étrangère, on n'entre pas directement en contact avec le « monde réel » de la langue cible mais avec un monde

- *filtré par des médias* (manuels [textes divers, allant de la fiction à l'exposé didactique] ; médias audiovisuels [cassettes audio et vidéo, CD ; photographies, dessins] ; Internet ; bilans rédigés par le professeur ; etc...) et
- *filtré par les « autorités » qui ont sélectionné et interprété les informations*, à savoir les ministères chargés d'approuver les manuels en usage dans les salles de classe.

Ce qui nous amène à poser notre première question : quels sont les facteurs qui influencent la formation de cette image du monde étranger, sanctionnée par les autorités, et quels sont les éléments susceptibles de la faire évoluer ?

1.2. Apprendre à connaître le monde étranger

L'autre perspective est celle des apprenants, de leur perception du monde étranger et de sa représentation dans leur imagination, qui peuvent différer considérablement de l'image officielle qui en est donnée.

L'expérience nous enseigne que très souvent, les élèves n'apprennent pas ce qu'ils sont censés apprendre et qu'ils n'adoptent pas spontanément la vision préétablie et « prescrite » du monde cible que leur présente leur manuel. Au contraire, ils créent (ou ont déjà créé), mentalement, leurs propres images du monde étranger, instables, auxquelles le processus d'apprentissage de la langue cible, (ainsi que les connaissances et l'expérience du monde étranger acquises en dehors de la salle de classe), peut faire subir des changements considérables.

La deuxième question qui se pose à nous est donc la suivante : quels sont les facteurs qui contribuent à la vision du monde étranger dans l'imagination de l'apprenant et quels sont les éléments susceptibles de faire évoluer ces représentations du monde de la langue cible au fur et à mesure de l'apprentissage ?

Il ressort de ce qui précède que les représentations du monde étranger sont mouvantes et instables tant du côté de la présentation des contenus socioculturels (enseignement) que du côté de la perception du monde étranger dans l'imagination de l'apprenant (apprentissage).

Ce sont ces représentations que j'appellerai des *mondes intermédiaires*.

Etant amené, dans le contexte européen de ma communication, à élargir l'éventail de mes références, je m'appuierai non seulement sur des exemples tirés de l'enseignement de l'anglais langue étrangère mais également sur des extraits de manuels allemands ainsi que sur les résultats de la recherche menée dans le domaine de l'enseignement de l'allemand langue étrangère.

2. Monde intermédiaire I : Les 'positions officielles' dans l'enseignement des langues : les concepts prédéfinis du monde de la langue cible et leurs variantes

Dans les diverses méthodes d'enseignement des langues élaborées au fil des années, le traitement des aspects socioculturels n'a pas débouché sur un concept fixe et stable d'études culturelles (*Landeskunde*), il a au contraire constamment évolué (cf. Neuner, 1997).

2.1. Les changements dans le choix et le traitement des thèmes socioculturels dans les diverses méthodes d'enseignement des langues vivantes

2.1.1. La méthode grammaire-traduction

Cette méthode, inspirée de celle en usage dans l'enseignement des « langues mortes » telles le latin et le grec, constituait, au XIXe et au début du XXe siècles, quasiment la seule méthode d'enseignement des langues étrangères. Elle comportait la présentation et l'analyse des formes linguistiques correctes, des exercices de traduction ainsi que des extraits d'œuvres littéraires. S'agissant des aspects socioculturels, l'accent était mis sur la présentation des réalisations marquantes (la Culture avec un grand C : arts et littérature) et leur incarnation dans les grands hommes (et, occasionnellement, des femmes) ainsi que sur les événements importants de l'histoire du pays étudié. Dans sa version plus moderne, cette méthode englobait également les « faits et chiffres » ainsi que « la vie et les institutions » du pays concerné.

L'un des principaux manuels d'anglais utilisés dans les années 50 pour l'enseignement de l'anglais en Allemagne de l'Ouest, *Learning English*, contient les thèmes suivants sur les Etats-Unis :

Vol. 2: Chapter 12: The Pilgrim Fathers/A Sunday in Harlech
[Les Pères 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)]

De toute évidence, la longue prédominance de cette méthode s'explique, entre autres raisons, par le fait que l'enseignement des langues dans les établissements scolaires est resté longtemps réservé à une élite, un groupe restreint d'élèves qui, jusque dans les années 60, ne comprenait en République fédérale allemande que 5 à 10% d'une classe d'âge au *Gymnasium* (lycée). L'objectif était de faire participer les élèves aux échanges interculturels, d'où la nécessité de se situer au-delà des préoccupations trop prosaïques, conformément à l'idéal du « gentleman éduqué et raffiné ».

Ce groupe se caractérisait par une assez grande homogénéité du point de vue de l'âge, de la volonté et de la capacité de réussir ainsi que de l'origine sociale (classe moyenne). Les professeurs considéraient tous que les contenus proposés par le manuel correspondaient aux intérêts des élèves et que ceux-ci devaient calquer leur vision du monde sur la représentation qui leur en était fournie.

2.1.2. La méthode audio-orale et audiovisuelle

A partir des années 60, l'accroissement de la demande a nécessité la mise en place d'un enseignement des langues à l'intention d'un public élargi, dépassant le cadre du *Gymnasium* (« les langues vivantes pour tous »), et s'adressant notamment à des élèves de la *Hauptschule* ainsi qu'à des apprenants issus de milieux extra- et postcolaires [par exemple de la *Volkshochschule* et de la formation professionnelle]. Il a donc fallu définir un concept d'enseignement des langues vivantes plus pragmatique (les langues en tant qu'outil de communication dans un contexte international, à des fins personnelles et professionnelles).

Dans les méthodes audio-orales et audiovisuelles élaborées dans les années 40 pour répondre aux besoins immédiats de groupes particuliers (les interrogateurs de l'armée américaine, par exemple), et qui ont ensuite évolué

de manière à répondre aux besoins et aux capacités de « l'apprenant ordinaire », on observe que l'accent s'est déplacé des grands thèmes (« la Culture avec un grand C ») vers l'étude de divers aspects de la vie quotidienne (la culture avec un petit c), présentés dans le cadre de situations et de contextes typiques, le plus souvent sous la forme de rencontres entre touristes et « autochtones » du pays cible.

Dans cette conception de l'enseignement et de l'apprentissage des langues vivantes, l'étude de la société et de la culture du pays disparaît presque entièrement du programme d'enseignement de la langue en tant que thème. Les aspects socioculturels s'insèrent dans le cadre général des situations et des contextes et ne fournissent plus qu'un arrière-plan – souvent présenté visuellement - aux dialogues se déroulant dans le pays étranger. Cette relative disparition se fait au profit de la mémorisation d'expressions utiles et de la reproduction de rôles sociaux typiques (le touriste, le voyageur, le client, le patient, etc..); intégrés dans des dialogues (modèles) pratiqués dans la vie courante.

Extrait de la table des matières d'un manuel d'allemand (*Deutsch 2000*, 1972)

- Vol.1, chapitre 1 : Qui est-ce ?
- 2 : Un entretien
- 3 : Quel est votre métier ?
- 4 : Les courses au supermarché
- 5 : Au restaurant
- 6 : Demander son chemin
- 7 et 8 : Se donner rendez-vous
- 9 : Voyager (auto-stop), etc...

2.1.3. L'approche communicative

Dans l'approche communicative élaborée à la fin des années 70, ces aspects sont développés plus avant à travers l'accent mis sur les actes de discours caractéristiques de la communication courante et sur l'utilisation de textes authentiques (voir Byram, 1993, pour l'Allemagne).

Exemple extrait de la table des matières d'un manuel d'allemand (*Deutsch aktiv*, 1979) :

- Vol.1, chap. 1 : Salutations ; demander le nom et l'adresse ; inviter quelqu'un
- 2 : Proposer et accepter/refuser ; choisir et acheter
 - 3 : Dire où l'on a mal ; se donner rendez-vous ; faire des suggestions ;
 - 4 : Priorité à des informations socioculturelles : comment les Allemands vivent et ce qu'ils mangent
 - 5 : Proposer de l'aide ; demander l'heure ; faire visiter un appartement
 - 6 : Discuter du prix et de la qualité ; décrire des objets ; exprimer son accord ou son désaccord
 - 7 : Demander des renseignements ; avertir quelqu'un ; présenter des événements passés
 - 8 : Priorité à des informations socioculturelles : formation technique et professionnelle ; poser sa candidature à un emploi ; curriculum vitae ; etc...

La priorité accordée aux actes de discours et l'utilisation de textes authentiques vont de pair avec le choix de thèmes socioculturels liés aux expériences de la vie courante des gens ordinaires, dont voici quelques exemples :

- comment ils vivent avec les autres (famille, amis, compagnons, pairs, communauté, pays, etc...)
- comment ils travaillent
- comment ils occupent leurs loisirs
- comment ils voyagent (mobilité)
- comment ils communiquent entre eux
- comment ils se situent par rapport à leur environnement
- comment ils se situent par rapport aux normes et aux valeurs etc...(cf. Neuner, 1988b).

2.1.4. L'approche interculturelle

Depuis les années 80, on trouve dans l'*approche interculturelle* des thèmes visant à sensibiliser l'apprenant non seulement à la langue mais également aux expériences interculturelles, aux stéréotypes, à la construction du sens, etc.

"Normal ?"



Sichtwechsel, vol.1,50

Exemple extrait de la table des matières d'un manuel d'allemand destiné à des apprenants confirmés (*Sichtwechsel*, 1984) :

- Chap. 1 : Perception et interprétation
2 : Perception et expérience culturelle spécifique
3 : Perception et expérience de groupe spécifique
4 : Construction du sens
5 : Construction du sens dans la langue étrangère
6 : Les actes de discours et leur actualisation dans la langue
7 : Langue et interaction sociale
8 : La manipulation par la langue
9 : Cliché et rituel
10 : Langue et stéréotype
12 : Argumentation

2.2. Un cadre pour les niveaux interdépendants qui déterminent l'enseignement

Dans le cadre présenté ci-dessous, on s'efforcera de distinguer un certain nombre de niveaux qui sont interdépendants – le niveau socio-politique ; le niveau institutionnel ; le niveau de l'environnement socioculturel spécifique – et qui, d'une manière ou d'une autre, influencent aussi bien l'élaboration des concepts didactiques dans l'enseignement des langues que la didactique des aspects socioculturels en classe de langue.

Facteurs sociopolitiques généraux :

rapports entre le pays de l'apprenant et le pays dont il apprend la langue (amical – indifférent – hostile / dépendant – dominant)

Facteurs institutionnels généraux :

conception générale de l'éducation (insertion de la génération montante dans la société)

statut de l'enseignement des langues vivantes dans le programme scolaire

contexte socioculturel de l'enseignement / apprentissage (au sein ou en dehors du pays de l'apprenant: apprentissage d'une langue seconde / étrangère)

Traits propres à la culture-cible en tant que contenu à enseigner :

domaines de connaissances : informations sur des événements historiques, géographiques, sociaux, politiques etc.

Concept didactique de l'enseignement des langues vivantes : rôle de l'instruction socioculturelle :

- sélection, accentuation et progression du contenu socioculturel
- rapports entre objectifs linguistiques et objectifs socioculturels
- méthodes d'enseignement des aspects socioculturels dans le cours de langue

Présentation générale des divers niveaux :

2.2.1. Niveau 1 : les facteurs socio-politiques généraux

La vision « officielle » du monde de la langue cible est très souvent influencée par les liens traditionnels qui unissent le pays de l'apprenant et celui dont il étudie la langue ou par les relations politiques qu'entretiennent les deux pays à un moment donné. Par conséquent, les versions officielles de la manière dont nous sommes censés voir le monde étranger et la façon dont nous, enseignants de langue étrangère ou auteurs de manuels, sommes censés aborder les aspects socioculturels peuvent varier considérablement :

a) dans un partenariat fondé sur la coopération, une perception amicale et positive de la langue cible prévaut. C'est ainsi, par exemple, que la Grande-Bretagne et les Etats-Unis étaient présentés dans les manuels d'anglais en République fédérale allemande - et le sont toujours dans l'Allemagne actuelle.

b) en revanche, lorsque les relations politiques (ou idéologiques) se caractérisent par leur hostilité, il y a une tendance à se focaliser de manière critique sur les aspects négatifs de la société ou de la culture étrangère.

Par exemple, à la fin des années 20, dans un manuel d'anglais en usage au *Gymnasium* en Allemagne, on a fait figurer, comme pour réaffirmer envers et contre tout la gloire de l'Allemagne après la défaite militaire, le passage suivant, qui met en scène un Anglais et un Allemand s'entretenant sur le sujet suivant : « L'Empire survivra-t-il ? »

Nous, les Anglais, sommes aujourd'hui intensément jaloux de l'Allemagne... non seulement parce que les Allemands nous dépassent en nombre et vivent dans un pays bien plus grand et plus contrasté que le nôtre, et qu'ils se trouvent au cœur même du continent européen, mais parce que, au cours du siècle écoulé, alors que tout n'était pour nous que frivolités et vanité, ils ont eu l'énergie et l'humilité d'instituer dans leur pays un système éducatif remarquable, de travailler sans relâche dans les domaines de la science, de l'art et de la littérature, de mettre en place une organisation sociale, de s'approprier et d'améliorer nos méthodes commerciales et industrielles pour finalement monter plus haut que nous sur l'échelle de la civilisation (Linke/Schad : *Lehrbuch der englischen Sprache*, 1927).

La Grande-Bretagne et les Etats-Unis étaient traités de la même manière dans les manuels d'anglais publiés en République démocratique allemande ou en

URSS à l'époque de la guerre froide, dans les années 50 et 60 (et l'URSS dans les manuels publiés en Allemagne de l'Ouest !).

On ne s'étonnera donc pas de trouver le passage suivant dans le programme d'enseignement de l'anglais élaboré en RDA en 1978 :

L'enseignement de l'anglais et du français doit viser avant tout à rendre les élèves conscients du fait que l'impérialisme constitue un système hostile à l'humanité, que c'est la classe ouvrière, guidée par le parti marxiste-léniniste, qui conduit la bataille pour un avenir radieux pour toute l'humanité, que la solidarité active est l'une des formes de la guerre menée par le peuple à l'échelle mondiale contre l'ennemi commun...

Il suffira de comparer la vie des travailleurs dans notre République à celle des travailleurs de certains autres pays pour convaincre, s'il le fallait, nos élèves de la supériorité du socialisme (*Lehrplan für Englisch, 1978, 12*).

Il est intéressant de relever que pendant cette période, les manuels d'allemand en usage dans les pays socialistes véhiculent une image contrastée de l'Allemagne, ce qui correspondait à la configuration politique : alors que le « pays frère », la RDA socialiste, apparaît sous un jour favorable, la RFA, représentante de « l'ennemi capitaliste », est présentée de manière négative.

Sélection et présentation critique de certains aspects négatifs de la vie en République fédérale allemande.

Extrait d'un manuel d'allemand utilisé en URSS dans les années 80.



3. Nicht jeder Fachmann darf in der BRD in seinem Beruf arbeiten. Es gibt dort Berufsverbote. Das macht viele Menschen unglücklich, und sie protestieren dagegen. Lesen Sie darüber in der Notiz und beantworten Sie die nachfolgenden Fragen.

Gegen Berufsverbote in der BRD

| | |
|---|---|
| <p>Seit 1972 würden in der BRD 10000 Bürger mit Berufsverbot belegt. Zu diesen Unglücklichen gehört zum Beispiel Helmut Blaschke: er darf nicht als Zugführer tätig sein, weil er Mitglied der Deutschen Kommunistischen Partei ist. Die Kunsterzieherin Uta Borge darf nicht unterrichten, weil sie gegen einen faschistischen Film protestierte. Damit will man sie zum Schweigen bringen.</p> <p>Aus ganz Europa kommen Proteste gegen diese Verletzung der Menschenrechte nach Bonn. Alle unterstützen den Kampf gegen Berufsverbote in der Bundesrepublik.</p> | <p>наложить запрет на профессию</p> <p>= lehren заставить замолчать</p> <p>нарушение прав человека поддерживать</p> |
|---|---|

- 1) Wer wird in der BRD mit Berufsverbot belegt?
- 2) Wie verhalten sich (относятся) die Arbeiter ganz Europas zum Berufsverbot?



4. Wie wird Geschichte in den Schulen der BRD unterrichtet? Lesen Sie darüber und beantworten Sie die Frage.

Lügen über den Hitlerfaschismus

| | |
|---|--|
| <p>Bonn. Den Schülern in der BRD wird Geschichte unterrichtet, wo Hitler und sein Faschistenregime verherrlicht werden. In den Schulbüchern stehen Lügen über die Zeit des Faschismus. Die Folge ist Unkenntnis und Dummheit bei den Schülern, die die Gefahr nicht erkennen können, die von den Neofaschisten ausgeht.</p> | <p>= beschönigen (schöner machen) = Resultat опасность</p> |
|---|--|

57

(Bim/Passow, 1985, *Deutsch 10*, 57)

Une telle démarche peut mettre à mal la motivation des apprenants. Comment, en effet, les persuader d'apprendre une langue si on leur donne une image négative du peuple qui la parle et de son pays ? !

L'une des façons d'échapper à ce dilemme était de recourir à un « truc didactique », c'est-à-dire d'omettre presque totalement les aspects socioculturels du pays cible et d'inviter plutôt les habitants du monde de la

langue étudiée dans son propre monde pour leur en faire connaître les avantages sur le plan socioculturel dans leur propre langue (cf. Neuner, 1979c ; Ammer, 1987 ; Abendroth-Timmer, 1998).

Par exemple, dans *English for You*, le manuel officiel utilisé en RDA dans les années 70 et 80, on trouve des chapitres intitulés « Visiter la RDA » (vol.4) et « La vie en RDA » (vol.7). Le passage suivant est tiré du volume 4 (1977), leçon 5 (p.54 sq) :

VISITER LA RDA

Bob Driver, jeune professeur à Oxford, descendit du train à Berlin, Ostbahnhof...

Bob Driver séjourna deux jours à Berlin avant d'aller à Erfurt. Ce qu'il vit et apprit au cours de ces deux journées lui donna une bonne impression. Ainsi, pensa-t-il, le « Morning Star » n'avait pas surestimé ce qui avait été fait en RDA. Mais il ne s'attendait pas à voir autant de bâtiments neufs, de magasins modernes, de gens bien habillés, de vitrines remplies de téléviseurs, de réfrigérateurs, de machines à laver, de vêtements et de nourriture. Il s'étonna également de la modicité des loyers et des tarifs...

c) lorsque le pays de l'apprenant dépend de celui dont il étudie la langue, la réussite de ce pays et de ses habitants sur le plan socioculturel est mise en exergue dans la présentation des contenus socioculturels.

Par exemple, dans l'Allemagne de l'après-guerre, les objectifs du programme d'enseignement de l'anglais sont formulés comme suit :

Par le biais de la littérature, les élèves doivent être initiés à la vie intellectuelle et culturelle anglaise et américaine et familiarisés avec les éléments moteurs du développement de la Grande-Bretagne et de l'Amérique dans le passé et le présent. Ils devraient en particulier être sensibilisés aux œuvres qui, parce qu'elles ont marqué et influencé la tradition occidentale, ont également eu un impact sur la vie intellectuelle en Allemagne ainsi qu'aux contributions culturelles du monde anglo-américain à l'échelle mondiale (ADNV – *Lehrplanentwurf* (programme), 1951, 3).

On trouve dans *Learning English*, vol. 3, au chapitre consacré à Henry Ford, le passage suivant :

Le principe formulé par Ford est l'un des facteurs prépondérants dans l'avènement de l'Amérique du XXe siècle : à savoir qu'une nation exempte d'exploitation et de pauvreté extrême est une nation d'acheteurs heureux de consommer, ce qui profite à tout le monde... et prouve que l'on peut gagner de l'argent en abaissant les barrières entre les classes sociales. Et voilà du même coup le marxisme défait. (Cité dans Funk, 1978, 77).

Dans le même manuel, on lit à propos de J.F. Kennedy qu'il était « ... une figure légendaire, le symbole du Chevalier moderne mort avant d'avoir pu accomplir sa tâche » (vol. 2, 35).

2.2.2. Niveau 2 – Le niveau institutionnel : L'influence des lignes directrices éducatives en matière d'enseignement des langues vivantes

On peut considérer les lignes directrices des politiques éducatives comme l'affirmation des convictions d'un groupe social dominant (par exemple le parti politique au pouvoir) ou comme le résultat d'un consensus entre plusieurs groupes sociaux influents. Elles constituent un cadre visant à sensibiliser et à préparer les jeunes à la vie dans la société qui est la leur.

Dans les programmes, elles sont très souvent formulées de façon explicite :

La culture anglo-américaine offre de nombreux exemples de noblesse dans les qualités humaines. Dans la littérature anglo-américaine en particulier, on trouve des normes et des valeurs claires. L'enseignement de l'anglais est la meilleure façon d'apporter à la jeune génération allemande les moyens de s'approprier ces valeurs - parmi lesquelles il faut citer l'amour de la vérité, l'attachement à la loi et à l'ordre, la tolérance, l'amour de la liberté, le respect des droits de l'individu et des traditions culturelles des autres nations - et d'apprendre aux élèves non seulement à réfléchir sur eux-mêmes mais également à contribuer à la réconciliation entre les peuples. De surcroît, puisque la littérature anglo-américaine abonde également en œuvres qui posent les questions fondamentales de l'existence, l'enseignement de l'anglais conduit à une « *Weltanschauung* » purifiée. (ADNV – *Lehrplanentwurf*, 1951, 3).

Les références à de telles lignes directrices se font cependant plus souvent de manière implicite. Dans les manuels, on en trouve par exemple des traces

dans le « message » qui transparait dans le choix (ou l'omission) de certains sujets, dans la manière d'aborder un thème, ou dans les informations véhiculées par le contexte situationnel (photographies, par exemple) de certains textes ou exercices ainsi que dans les références faites aux aspects socioculturels dans les exercices.

Exercices proposés par un manuel d'anglais au lendemain de la Première Guerre mondiale :

Expliquer l'emploi du *present perfect* et du prétérit :

India has been a bright jewel. India was a bright jewel.

(L'Inde est/a été un joyau. L'Inde était un joyau).

Germany has been a republic since 1918. Germany was an empire.

(L'Allemagne est une république depuis 1918. L'Allemagne était un empire).

The Dominions have been almost independent for some time. They were more dependent in the XIXth century.

(Les « dominions » (possessions britanniques) sont pratiquement indépendants depuis quelque temps. Ils étaient plus dépendants au XIXe siècle).

Germany has been without colonies since 1919. Germany was powerful before the war.

(L'Allemagne ne possède plus de colonies depuis 1919. L'Allemagne était puissante avant la guerre).

(Bernhard : *Englisches Lehrbuch*, vol.1, 1919)

ou :

Great Britain obtains raw materials from her Dominions. Britain has obtained raw materials from her Dominions. Germany obtained raw materials from her colonies.

(La Grande-Bretagne tire des matières premières de ses dominions. La Grande-Bretagne a tiré/tire des matières premières de ses dominions. L'Allemagne tirait des matières premières de ses colonies).

The British Fleet protects the Dominions. It has always protected the Dominions. The German Fleet protected our colonies. Did not the German Fleet protect our colonies?

(La flotte britannique protège les dominions. Elle a toujours protégé les dominions. La flotte allemande protégeait nos colonies. La flotte allemande ne protégeait-elle pas nos colonies ?) (vol.4, 1922).

Voici quelques exemples tirés de manuels d'allemand. Les premiers remontent au début des années 50, lorsque l'accent était mis sur la correction de l'apparence et du comportement.

LEKTION NEUN (9)



1: Herr Lehmann
2: Das Mädchen; das
Dienstmädchen

3: Das Gemälde; das
Bild
4: Die Wand

5: Die Tür
6: Der Vorhang

Lektion neun (9)
Neunte (9.) Lektion

BESUCH

Es ist Sonnabend nachmittag. Es klopft. Unser Nachbar, Herr Lehmann¹, ist eben gekommen. Das Mädchen^{2,a} öffnet die Eingangstür und läßt ihn ein. Das Mädchen schließt die Eingangstür und führt ihn ins Wohnzimmer. Wir begrüßen unseren Gast, geben ihm die Hand; und fordern ihn auf, Platz zu nehmen.

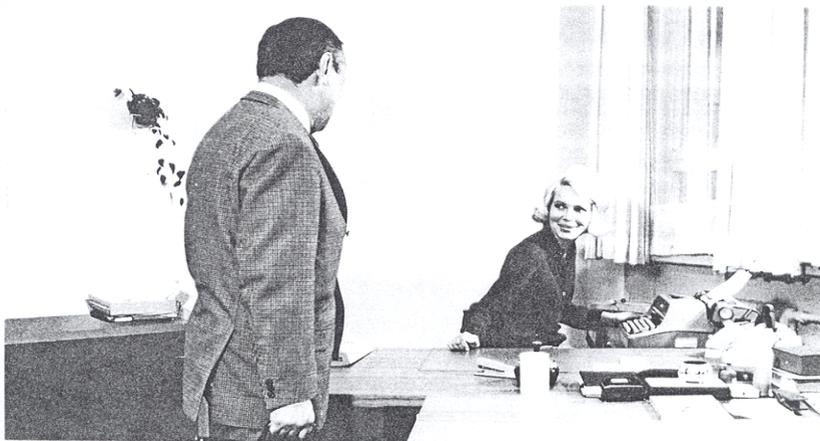


a: Das Mädchen

(Linguaphone, 1951: 40)

Les exemples suivants datent des années 70 et mettent en scène le patron et la secrétaire, dont les rôles sociaux respectifs étaient alors clairement définis :

« Au bureau »



6 Im Büro

- Herr Hartmann: Guten Morgen, Fräulein Klein!
Fräulein Klein: Guten Morgen, Herr Hartmann! Wie war die Reise?
Herr Hartmann: Danke gut. Ich bringe viel Arbeit mit.
Hier nehmen Sie bitte den Zettel, er ist wichtig.
Und noch etwas: Ich brauche um 10 Uhr den Wagen.
Bestellen Sie ihn bitte gleich!
Fräulein Klein: Aber um 11 Uhr kommt Ingenieur Weber. Sind Sie dann wieder zurück?
Herr Hartmann: Sicher noch nicht. Rufen Sie doch sein Büro an, und sagen Sie, ich erwarte ihn um fünf.
Fräulein Klein: Ja, ich rufe sofort an – hier ist die Post.
Herr Hartmann: Danke! Haben Sie auch meinen Paß und das Visum?
Fräulein Klein: Ja, Ihre Papiere sind hier.
Herr Hartmann: Dann schreiben Sie bitte die Briefe fertig!
Ich nehme sie mit und lese sie zu Haus.

(Deutsch als Fremdsprache, 1972, vol. 1 : 34)

Enfin, au milieu des années 90, dans une société allemande prospère, on apprend ce que les jeunes ont (ou devraient avoir) dans leur chambre :

Wenckes Zimmer. Wer findet die meisten Wörter auf deutsch?



(Sowieso (1994), vol. 1, 75)

2.2.3. Niveau 3 : l'intégration des caractéristiques spécifiques de l'environnement socioculturel cible dans l'enseignement des langues vivantes

C'est à ce niveau que les objectifs spécifiques de l'enseignement des langues cibles sont définis. Ces objectifs comportent, en règle générale, trois dimensions :

- a) la dimension cognitive (connaissances)
- b) la dimension pragmatique (compétences langagières)
- c) la dimension émotionnelle (attitudes).

2.2.3.1. Les aspects cognitifs

Dans un certain nombre de méthodologies de l'enseignement des langues vivantes, la dimension socioculturelle est traitée comme un objectif

indépendant et explicite (voir, par exemple, l'accent mis sur l'étude de la Culture avec un grand C dans la méthode grammaire – traduction, puis, ultérieurement, sur la présentation de données factuelles et chiffrées). Dans ce cas, les connaissances socioculturelles sont puisées dans plusieurs disciplines : la géographie et l'histoire, notamment, mais également les sciences sociales, l'anthropologie, les disciplines artistiques, etc...

Dans ce type d'approche, les critères suivants déterminent en règle générale le choix des contenus socioculturels :

- la représentativité (concentration sur les aspects exemplaires ou généraux)
- l'exhaustivité (concentration sur les enquêtes)
- le caractère systématique (analyse des structures d'un phénomène socioculturel, par exemple dans l'étude des institutions)
- l'utilité (par exemple, dans la préparation des informations d'ordre général sur un sujet).

Comme nous l'avons déjà souligné (cf. 2.1), le choix des informations varie considérablement selon les approches en vigueur dans l'enseignement des langues vivantes. Il paraît évident que la simple accumulation de données collectées dans les divers domaines mentionnés ne conduit pas forcément à un concept stable et adapté à l'enseignement des aspects socioculturels.

La méthodologie de la composante socioculturelle de l'enseignement des langues vivantes comporte principalement deux aspects :

- le choix des informations en fonction des considérations socio-politiques dominantes (cf. 2.2.1)
- l'interaction entre les trois dimensions, notamment
 - l'interaction entre les dimensions cognitive et émotionnelle (cf. 2.2.2), qui contribue à la formation des attitudes et
 - l'interaction entre les dimensions cognitive et pragmatique.

2.2.3.2. L'interdépendance des dimensions cognitive et pragmatique

Depuis la création, dans les années 60, de la méthode audio-orale, devenue ensuite la méthode audiovisuelle, il existe une sorte de consensus selon lequel l'enseignement des langues vivantes ne devrait pas tant être axé sur l'acquisition d'une connaissance théorique de la langue étrangère et de ses aspects socioculturels que favoriser l'acquisition de compétences primaires (compréhension et expression orales), tout en intégrant des éléments socioculturels dans l'apprentissage de la langue afin que les élèves soient

capables d'utiliser la langue étrangère dans les situations de communication de la vie courante.

Néanmoins, dans une méthodologie qui subordonne la dimension socioculturelle à la dimension pragmatique, et qui présente les aspects socioculturels de manière implicite, la prédominance durable des aspects linguistiques (importance donnée à la progression grammaticale, par exemple), peut avoir une influence considérable sur la présentation du monde étranger dans les manuels (cf. Neuner, 1979c, pp. 254). Elle peut notamment se traduire par la sélection aléatoire de certains aspects d'un thème socioculturel particulier et donner ainsi une image fragmentaire et déformée du monde cible.

Par exemple : La présentation de la ville de New York dans les manuels d'anglais à travers l'étude de points de grammaire.

a) « New York » et la voix passive

Ce sujet est abordé par le biais d'un texte descriptif sur l'origine, l'apparition et la construction des gratte-ciel new-yorkais :

Because the island is so small, the houses had to be built upwards. Today, Manhattan is crowded with the highest buildings on the world... the Flat Iron Building... was given its strange name, because it has the shape of a tailor's iron. When it was built in 1902, it was the wonder of the western world... the United Nations building... is made of steel and glass...

(*How do you do?*, C 4/5, Chap. 10)

[Parce que l'île est si petite, il a fallu construire les maisons en hauteur. Aujourd'hui, nombreux sont les gratte-ciel de Manhattan qui comptent parmi les plus hauts bâtiments du monde... le *Flat Iron Building*... doit son nom étrange à sa forme, qui rappelle celle d'un fer à repasser. Lorsqu'il fut construit, en 1902, il était la merveille du monde occidental... le bâtiment des Nations Unies ... est en verre et en acier.]

b) « New York » et le *past perfect* (plus-que-parfait)

La leçon est centrée sur le compte-rendu des événements qui se sont déroulés lors d'une visite touristique de New York.

We had started from London at 1. p.m., but, of course, New York time is six hours behind London... Before the helicopter came down I had already seen some of New York's famous skyscrapers... I had heard

of Fifth Avenue...’, but I hadn’t expected to see so many people there... After we had looked at the shops, aunt Sally asked if we would like to see Harlem, the Negro Quarter of New York. But we had suddenly become very tired...

(*Learning English – Modern Course*, Gym 3, chapter 3)

[Nous étions partis de Londres à 13h mais, bien sûr, New York a six heures de retard sur Londres... Avant l’atterrissage de l’hélicoptère, j’avais déjà vu certains des célèbres gratte-ciel de New York... J’avais entendu parler de la Cinquième Avenue..., mais je n’avais jamais pensé qu’il y aurait tant de monde... Après quelques arrêts devant les vitrines des magasins, tante Sally nous demanda si nous voulions voir Harlem, le quartier noir de New York. Mais nous nous sentions tout à coup très fatigués...]

c) « New York » et les propositions infinitives

On met l’accent sur un compte rendu d’une visite touristique, les impressions et les réactions :

There are so many things to see that I don’t know where to start. The boat-trip was most exciting. David didn’t want to sit down. He preferred to stand at the railing and watch the sights glide past.

...After the trip David wanted to see something of the life in the streets... David watched the policemen control the flow of cars with their whistles. He was surprised to see... David was amused to see... They watched the fountains and heard the band play the latest pop tunes... Arthur had visited London many times and found it interesting to compare it to New York.

Arthur thought that London and New York were much alike in appearing to be one gigantic mass of streets and houses...

(*The Good Companion/A New Guide*, vol. 3, chapter 1)

[Il y a tant de choses à voir que je ne sais par où commencer. La promenade en bateau était absolument passionnante. David ne voulait pas s’asseoir. Il préférait s’appuyer au bastingage et regarder ainsi le paysage se dérouler sous ses yeux. Après la promenade, David voulut faire un tour dans les rues animées... David regardait les policiers diriger la circulation à coups de sifflets. Il fut surpris de voir... Cela l’amusa d’observer.... Ils regardaient les fontaines tout en écoutant l’orchestre jouer les derniers tubes... Arthur avait visité Londres plusieurs fois et trouvait intéressant de comparer la ville à New York. Arthur pensait que Londres et New York se ressemblaient beaucoup parce que ces villes donnaient toutes deux l’impression d’une accumulation sans fin de rues et de bâtiments...]

d) « New York » et le discours indirect

Dans ce chapitre, le compte-rendu de la visite est consacré au comportement des gens et à leurs réactions face à un événement donné. Par exemple, dans *Learning English – Modern Course*, Gym 3, chapitre 7, un journaliste écrit un article sur son entretien avec deux chanteurs célèbres, interrompu par le grand « black-out » (panne générale d'électricité) du 11 septembre 1965.

e) « New York » et l'article défini

Ici, les sites intéressants sont classés en fonction de critères linguistiques (article défini « *the* » (le, la les)/sans article) :

Most people imagine New York to be a city of huge skyscrapers. Perhaps too they think of such things as:

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| - the World Trade Center | - Rockefeller Center |
| - the Statue of Liberty | - Fifth Avenue |
| - the Empire State Building | - Times Square |
| - the United Nations | - Central Park |

(*English*, G 4A, chapter 1)

f) « New York » et les propositions conditionnelles

Have you ever dropped anything from a tower or the roof of a house? If you have, you'll know that it takes several seconds to hit the ground. If you dropped a stone from 1350 feet it would take 9 seconds! If you're wondering about speed, you'll be interested to know the answer: 200 mph. But don't think you can drop things from the World Trade Center! It just isn't possible – even though tourists are allowed to go to the top.

If you visited New York and went to the World Trade Center, you could take fantastic photos.

From the top you could see the whole of New York and probably a lot more. You'd be a quarter of a mile high – higher than some birds fly.

(*English*, G 4A, chapter 1)

[Avez-vous jamais fait tomber quelque chose du haut d'une tour ou du toit d'une maison ? Si oui, vous savez que la chute de l'objet en question prend plusieurs secondes. Si vous lanciez une pierre d'une hauteur de 1350 pieds (environ 400 m), elle mettrait 9 secondes avant de toucher terre. Si vous vous interrogez sur sa vitesse, voici la réponse : 200 miles par heure (environ 300 km/h). Mais ne vous imaginez

surtout pas que vous pouvez faire tomber des objets du haut du World Trade Center ! Ça n'est tout simplement pas possible, bien que les touristes soient autorisés à monter au sommet. Si vous alliez à New York et que vous montiez au sommet du WTC, vous pourriez prendre des photos extraordinaires. Vous verriez non seulement toute la ville mais probablement beaucoup plus loin. Vous vous trouveriez à une hauteur d'environ 400 m, plus haut que certains oiseaux.]

2.2.3.3. La dimension affective

La dimension émotionnelle ou affective, par l'importance qu'elle donne à la question des attitudes à l'égard de la langue cible et des aspects socioculturels est, plus que toute autre, étroitement liée aux objectifs socio-politiques et éducatifs généraux. Associée à l'expérience plutôt qu'à l'information, elle passe par l'imitation de modèles (hommes et femmes illustres), la participation imaginaire à des événements intéressants ou importants et la sollicitation des sentiments, de l'âme et du cœur.

2.2.4. La didactique des aspects socioculturels du point de vue de l'enseignement des langues vivantes : résumé

Il n'y a pas d'enseignement des langues vivantes sans contenu socioculturel. Même si l'apprentissage des aspects socioculturels n'est pas explicitement considéré comme un objectif cognitif, le monde cible est implicitement présent dans nombre de supports de l'apprentissage des langues vivantes (les mots, les textes, les images, les situations, les gens, leurs rôles et leurs actions, les exercices, etc...).

On observe, en règle générale, que la « vision officielle » du monde étranger inscrite dans les programmes et présentée dans les manuels n'est jamais objective mais qu'elle est inévitablement influencée, d'une manière ou d'une autre, par les considérations politiques du moment (ou, au mieux, par ce que les auteurs de manuels, de leur point de vue subjectif, fondé essentiellement sur les normes de la classe moyenne, considèrent comme étant faisable). Elle dépend également des orientations en matière d'éducation ou encore de l'importance donnée à la grammaire. Il convient également de noter que les critères permettant de forger l'image du monde étranger sont susceptibles de variations considérables et aboutissent parfois à des représentations parcellaires, voire opposées ou contradictoires, des mêmes thèmes socioculturels.

Dans l'enseignement des langues vivantes, la composante socioculturelle est indissociable de la composante linguistique. C'est ce qui distingue l'enseignement des aspects socioculturels en classe de langue de l'enseignement de matières telles que l'histoire ou la géographie, qui concernent le même pays cible.

En raison de la prédominance traditionnelle de la composante linguistique, à travers la priorité accordée à la progression grammaticale dans les manuels, les aspects socioculturels subiront inévitablement une certaine distorsion, s'ils ne sont pas réduits à la portion congrue. Rappelons à cet égard les personnages sans vie qui peuplent les manuels de langue et qui, en tant que « marionnettes de la progression grammaticale » ne sont autorisés à employer que les expressions prévues au programme de grammaire de la leçon (cf. 2.2.3.2).

Dans l'enseignement des langues, les aspects socioculturels sont toujours présentés par le biais de médias (textes, images, vidéos, etc...) et subissent de ce fait une inévitable altération.

On le voit, dans l'enseignement d'une langue vivante, les apprenants ne sont jamais en contact avec le monde cible « réel » mais avec une « construction filtrée » du monde étranger. Ils sont introduits dans un monde intermédiaire, édifié sur les fondations de *notre propre monde*.

Il convient de garder cette observation à l'esprit maintenant que nous allons aborder, dans la partie suivante, « le monde étranger tel qu'il existe dans l'esprit des apprenants ».

3. Monde intermédiaire II : Conditions et perspectives de l'apprentissage des langues vivantes

3.1. La perception du monde cible chez les apprenants

Les observations qui vont suivre à propos de la perspective de l'apprentissage se fondent sur notre expérience d'enseignants qui constatons que très souvent, les élèves n'apprennent pas ce qu'ils devraient apprendre, mais qu'ils apprennent « autre chose » à la place. Comme nous l'avons souligné plus haut, il est possible de définir avec précision les objectifs d'enseignement (on peut même fixer des objectifs spécifiques à chaque

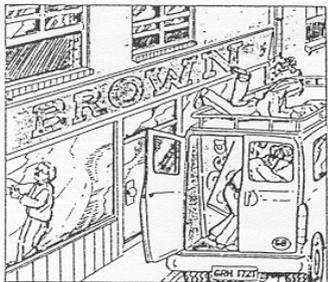
leçon) mais on ne sait jamais avec certitude ni *ce* qui suscite réellement l'attention et l'intérêt des apprenants ni *comment* ils apprennent.

Il y a quelques années, j'ai interrogé un élève allemand de onze ans, qui étudiait l'anglais depuis quelques mois à peine (cf. Neuner, 1988a, p. 18 *sq.*), et je lui ai demandé ce qu'il pensait de son livre d'anglais (*Learning English, Orange line*, vol.1, 1984). Nous avons parlé du passage suivant (chapitre 6) :

First Scenes

5 Selby Road

a) *Ronny*: Where is your new house?
Kevin: It's a flat, not a house.
 It's in Selby Road.
Ronny: We're in Selby Road, too.
Kevin: Good.



b) *Kevin*: Look, that is our new flat.
 And that is our new shop.
Ronny: Is that your father in the shop?
Kevin: Yes, and that is my mother
 in the van.
Ronny: And the girl on the van?
Kevin: That is my sister Kate.
 She's terrible.

1 Ask your friends

1. Where is Kevin from?
2. Where is Kevin's new flat?
3. Where is Ronny's house?
4. Where is Kevin's father?
5. Where is his mother?
6. Where is his sister?

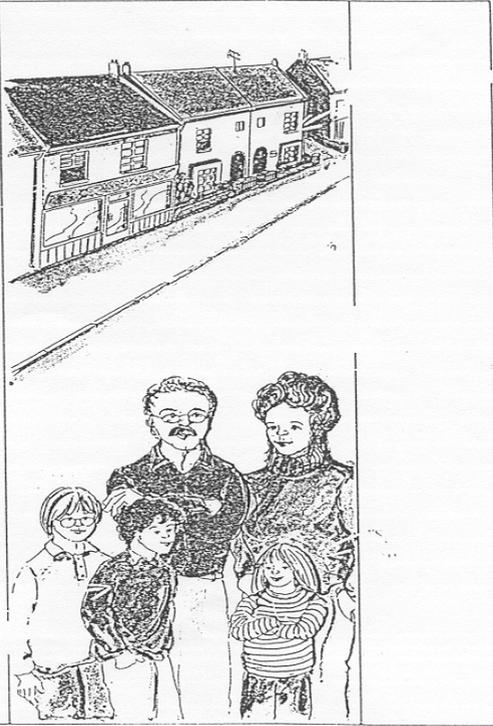
2 Find the right word - 'my' or 'our'?

1. *Kevin*: "That is ... sister."
2. *Kevin and Kate*: "That is ... flat."
3. *Kevin*: "That is ... friend Ronny."
4. *Ronny and Kevin*: "That is ... teacher."
5. *Kate*: "That is ... mother."
6. *Mr and Mrs Pearson*: "That is ... shop."
7. *Ronny and Kevin*: "That is ... road."
8. *Kevin*: "That is ... father."

3 Look, listen and say

[ei] David name Hello, is your name Kate?
 say No, my name is Jane.
 late

14 fourteen



fifteen 15

Q : Question

R : Réponse

(Traduction de l'auteur)

Q: Qu'apprends-tu en ce moment en cours d'anglais?

R: Nous parlons d'une famille qui a déménagé de York à Leeds. Leur nom est Pearsons : il y a un homme, une femme, Kevin et Kate. Kate est la sœur de Kevin. Et il y a Ronnie, le copain de Kevin. Ils habitent tous dans la rue Selby, où ils ont ouvert un magasin. Ils ont également une camionnette pour les livraisons.

Q: Est-ce qu'il y a, selon toi, des différences entre la famille Pearsons et une famille allemande ?

- R : Non, sauf que les Pearsons parlent l'anglais.
- Q : Et York et Leeds, dans quelle mesure sont-elles différentes des villes allemandes ?
- R : Les maisons sont différentes. Elles sont construites autrement. Sinon, je ne vois pas de différence, à part la langue, évidemment.
- Q : Qu'est-ce que tu aimes dans ton manuel ?
- R : C'est facile d'imaginer les situations à partir des dialogues. C'est facile de se mettre à leur place.
- Q : Qu'est-il arrivé à ces gens jusqu'à présent (dans les cinq chapitres précédents) ?
- R : Kevin et Kate sont allés à une nouvelle école. Un jour, un nouveau professeur arrive. Elle se présente. Elle s'appelle Mme Griffin. Je trouve qu'elle est stupide parce qu'elle n'arrête pas de poser des questions du genre « Où est le stylo ? ». Elle est vraiment stupide.
- Q : Et les enfants ?
- R : Kevin est très intelligent. Il connaît toutes les réponses à l'école. Les autres élèves n'ont pas de nom, ce sont juste des « garçons et les filles ».
- Q : Et Kate ?
- R : Kate, ça va. La seule qui soit vraiment stupide jusqu'à présent, c'est la prof (il regarde la deuxième image). Kate lit. Elle est assise sur la camionnette.
- Q : Qu'est-ce que tu penses de la famille en général ?
- R : De la famille ? Disons que ça peut aller. Il y a des choses bien, d'autres pas. Par exemple, je trouve que c'est bête comme ils se parlent : « Regarde, voici notre nouvel appartement. Et voilà notre nouveau magasin ». Ça, c'est vraiment stupide.
- Q : Pourquoi ?
- R : Parce que d'habitude, ils ne parleraient pas comme ça. Je trouve que ce serait mieux si on avait un texte où il se passe vraiment des choses au lieu de ces dialogues où ils ne disent que des trucs stupides. Par exemple, j'apprends mieux quand on a des textes où les gens font quelque chose. Ça m'ennuie d'apprendre quand je lis ces deux dialogues (les dialogues intitulés « Selby Road »).
- Q : Qu'est-ce que tu préfères dans ce manuel ?
- R : J'aime lire les vrais textes. (Il regarde les images). Les images ne sont pas intéressantes. Il y a des livres qui ont de meilleures images.

Le contenu socioculturel est présenté de manière implicite dans le premier volume du manuel, principalement dans les illustrations qui accompagnent les textes d'introduction et dans les activités et expériences usuelles d'une

famille de manuel de langue, typiquement anglaise (mari, femme, frère aîné, sœur cadette). Bien que l'élève interrogé ci-dessus porte un regard plutôt critique sur son manuel, il s'intéresse aux jeunes de son âge (les enfants de la famille et leurs amis) et s'identifie apparemment au « personnage principal », Kevin. Si nous regardons ce manuel à travers les yeux de cet élève de onze ans, nous nous apercevons aussitôt que sa façon de « décoder » le matériel pédagogique n'est pas celle que les auteurs du manuel souhaiteraient. Ses préoccupations premières ne sont pas la grammaire et le vocabulaire (les priorités des auteurs, et donc des enseignants), mais les gens, leurs activités et les situations dans lesquelles ils se trouvent.

Il est clair que l'élève établit un lien entre le monde qu'il trouve dans son manuel d'anglais et son monde à lui. Au départ tout au moins, il est persuadé qu'il pourra comprendre le « monde étranger des Anglais », même s'il est différent, à partir de sa propre expérience : à ses yeux, tout y est « plus ou moins comme ici ». Il semble assimiler les éléments et les catégories du monde étranger (personnes, cadre, actions, langue, etc...) aux types d'expériences qui lui sont familières et parvient ainsi à se constituer une base solide lui permettant d'organiser sa perception et son jugement du monde étranger.

Il est intéressant de noter qu'il est gêné par le caractère artificiel de la langue utilisée par les adultes, par ce qu'ils disent et la façon dont ils le disent. Pour lui, ils ne sont ni des « Allemands normaux » ni des « Anglais normaux ». D'une certaine manière, il se rend compte qu'il a affaire ici aux « marionnettes linguistiques » mentionnées plus haut. Il est également significatif que cet élève soit demandeur de textes plus longs, plus riches en événements, qui lui permettraient de « s'aventurer plus facilement dans le monde étranger et de s'y attarder ». De toute évidence, c'est dans l'apprentissage de la langue étrangère qu'il trouve la « clé » de sa participation imaginaire à la vie des jeunes de son âge dans le monde étranger présenté dans son manuel.

Plus intéressant encore en ce qui nous concerne, est le fait que pendant qu'il lit les dialogues et observe les illustrations, il crée dans son imagination un monde qui se situe « entre » le sien et celui des Anglais. C'est ensuite par référence à son propre monde qu'il va pouvoir interpréter ce monde intermédiaire comme étant « normal » (c'est-à-dire conforme aux normes et aux expériences de base de son monde).

3.2. Un cadre pour les niveaux interdépendants qui influencent l'apprentissage

Au moment où il commence l'apprentissage de l'anglais, à l'âge de dix ou onze ans, un élève allemand ne peut certainement plus être considéré comme une « page blanche » en ce qui concerne sa connaissance et sa perception du monde anglophone, tous deux influencés par

- les domaines de socialisation au sens large : la famille, le milieu social, le groupe, le travail, les médias (notamment la télévision et, depuis quelques années, Internet) et
- les facteurs individuels : l'âge, le sexe, sa connaissance générale du monde et celle, plus spécifique, du pays cible - que vient parfois compléter l'expérience directe - les capacités intellectuelles, l'intérêt, la motivation, etc... (cf. Ellis, 1994),

qui ont façonné sa vision du monde étranger en dehors de l'école et avant qu'il ne débute son apprentissage de la langue étrangère (cf. Byram et Esarte-Sarries, 1991 ; Hufeisen et Lindemann, 1998, 47-48). Ces facteurs ont probablement un impact bien plus fort sur la formation de l'image du monde étranger qu'aucun enseignement de langues ne pourra jamais avoir.

On ne peut donc pas dire que l'enseignement des aspects socioculturels en classe de langue commence « à zéro ». Il doit en fait prendre en compte et composer avec les « éléments disparates » et les idées préconçues (représentations imaginaires, stéréotypes) qui se rattachent au pays cible et à ses habitants dans l'imagination de l'apprenant.

Le diagramme ci-dessous tente de mettre en évidence la structure conditionnelle de ces facteurs (cf. Neuner, 1997) :

Prévalence de la configuration sociopolitique

- relations avec le pays cible: perspective sur le monde étranger
- normes socioculturelles prévalant dans le pays de l'apprenant

Facteurs de socialisation générale

par ex. l'école, le milieu de travail, la famille, les pairs, les médias

Facteurs individuels

par ex. l'âge, le sexe, les connaissances sur le monde, les connaissances et les expériences liées au pays cible, les aptitudes intellectuelles, la motivation et l'intérêt

**Tous ces facteurs contribuent à former,
dans l'esprit de l'apprenant, « l'image
du pays étranger »**

3.2.1. *Eléments de conclusion sur notre perception du monde étranger*

3.2.1.1. *Expérimentation de nouvelles dimensions socioculturelles*

Tant que nous restons dans notre monde, nos expériences ainsi que les normes et les valeurs qui les sous-tendent, nous paraissent « normales ». Apprendre une langue étrangère, en revanche, nous met inévitablement en contact avec un monde nouveau, dans lequel les gens, même s'ils habitent un monde « en principe » similaire au nôtre (en ce qui concerne les aspects élémentaires de la vie courante du moins) et qu'ils font plus ou moins les mêmes choses que nous, ont organisé leur environnement autrement et se comportent suivant des règles sociales différentes. Aussi, pouvons-nous être amenés à rencontrer d'autres types de comportements et une autre organisation de la société et des institutions.

D'un côté, l'apprentissage d'une langue étrangère ouvre le champ de notre expérience socioculturelle sur des perspectives nouvelles, de l'autre, il nous rend attentifs aux caractéristiques propres à notre monde.

Il y a quelque temps, lors d'un séminaire consacré au vocabulaire, j'ai mené une expérience à laquelle ont participé des étudiants d'un grand nombre de pays (cf. Neuner, 1990 :5). Je leur ai demandé de dessiner des associogrammes à partir de concepts de la vie courante, *a priori* aisément compréhensibles de tous, comme la « forêt » (*Wald*). La comparaison des résultats fit ressortir le fait que tous les associogrammes présentaient certains traits caractéristiques communs (en particulier sur le plan de la dénotation : une forêt est composée d'arbres, une forêt est verte). En revanche, des différences importantes apparurent dans les domaines où les expériences spécifiques à la culture entraient en jeu (par exemple, certains connaissaient la forêt tropicale, sa flore et sa faune, sa « charge affective »). Il est fort probable que nous trouverions les mêmes différences si nous procédions ainsi avec des concepts plus complexes et plus abstraits.

L'apprentissage d'une langue étrangère nous donne ainsi la possibilité de nous aventurer dans un monde nouveau et peut contribuer, en nous ouvrant de nouveaux horizons, à élargir notre expérience du monde qui nous entoure.

3.2.1.2. *Regarder le monde étranger à travers notre « prisme socioculturel »*

Nous utilisons, à l'égard du monde étranger, les modes de perception que nous avons élaborés pour notre monde et qui nous servent de référence, ce qui implique, à première vue, que nous ne pouvons percevoir le monde étranger qu'à travers notre propre « prisme socioculturel ». Le frontispice que voici, tiré d'un ouvrage sur la période baroque, illustre parfaitement cette image :



Source : Zimmermann, 1758 ; cité dans Stanzel, 1997 : 34

Il y a deux siècles, Humboldt écrivait :

Das Erlernen einer fremden Sprache sollte (...) die Gewinnung eines neuen Standpunkts in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält. Nun weil in eine fremde Sprache immer, mehr oder weniger, seine eigene Welt -, ja seine eigene Sprachansicht hinüberträgt, so wird dieser Erfolg nicht rein und vollständig empfunden
(cité dans Meyer, 1995, 48)

[L'apprentissage d'une langue étrangère devrait (...) se traduire par l'acquisition d'un nouveau point de vue sur le monde venant enrichir la vision antérieure. D'une certaine manière, tel est effectivement le cas puisque chaque langue contient, peu ou prou, la totalité des concepts et des modes de pensée élaborés par une partie de l'humanité. Mais parce que l'on transfère toujours dans la langue étrangère une part de son propre monde et de sa propre vision de la langue, cet objectif ne sera jamais ni pleinement ni parfaitement atteint.]

3.2.1.3. Abstractions et categorisations

Les catégories nous aident à organiser l'afflux massif d'informations qui nous parviennent, y compris celles qui concernent notre propre monde, lorsque nous devons intégrer des phénomènes nouveaux et inconnus et élargir ainsi nos connaissances ou évaluer de nouvelles expériences. Il ne fait aucun doute que notre « monde mental » n'est pas identique au monde qui nous entoure. Nous sommes bien obligés de sélectionner, de focaliser, de structurer, de classer et de généraliser les informations qui « entrent » par l'intermédiaire de nos cinq sens. Ce faisant, nous nous donnons les moyens d'appréhender le monde extérieur et, en conceptualisant nos expériences, de « construire » des éléments, des unités et des structures qui nous permettront d'en créer des représentations plus complexes. De telles généralisations constituent une condition préalable à la maîtrise du monde extérieur.

La psychologie cognitive (cf. Kintsch et van Dijk, 1978) nous enseigne que ce que nous percevons est transformé en concepts (unités cognitives sous-jacentes aux mots) ou en propositions (combinaison de concepts permettant de former des structures plus complexes) et que nous stockons nos connaissances dans ce qu'on appelle des schémas, organisés, selon les cas, sous forme :

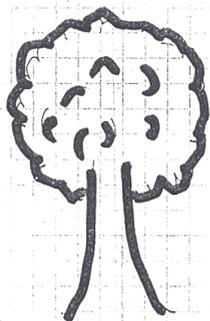
- de cadres (organisation abstraite des connaissances)
- de schémas (réseau de propositions organisé de manière méthodique)
- de scripts (modélisation de séquences concrètes d'actions et d'épisodes)
ou
- de représentations de prototypes (cf. Aitchison, 1994 ; Kleiber, 1998).

Il est évident que ces concepts, propositions, cadres, schémas, scripts, prototypes et « images plus complexes du monde extérieur » peuvent revêtir des formes très différentes, même au sein d'un environnement socioculturel donné, en fonction des connaissances et de l'expérience individuelles. Lorsque j'ai demandé à des étudiants allemands de simplement « dessiner un arbre », ils ont représenté des prototypes, mais leurs arbres n'étaient pas identiques.

Aufgabe: Zeichnen Sie spontan einen Baum

Deutsche : 35

29x



6x:



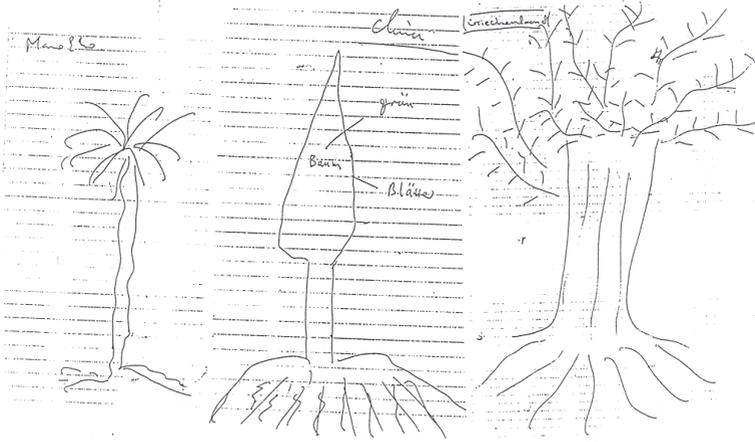
Lorsque j'ai demandé à mon groupe international d'étudiants de faire la même chose, c'est sans surprise que j'ai constaté que leur concept d'arbre était influencé par leurs expériences et leur environnement antérieurs.

Regionalspezifische Varianten:

Marokko
(Palme)

China
(Pappel?)

Griechenland
(Ölbaum?)



Nous pouvons, ici aussi, supposer que les conclusions seraient les mêmes si ce travail était fait sur des unités et des structures plus complexes, allant au-delà de la perception et de la représentation d'objets physiques. Bien que présents en Allemagne depuis plusieurs années pour certains d'entre eux, la plupart des étudiants, surtout ceux originaires de pays non européens, ont fait remarquer que leurs « images du monde » restaient très étroitement liées à leur expérience socioculturelle antérieure.

Nous ne procédons pas différemment lorsque nous abordons le monde étranger. Nous allons inévitablement, dans ce processus, avoir recours à nos propres généralisations et stéréotypes (cf. Müller, 1981 ; Kramsch, 1993 ; Tomalin et Stempleski, 1993). Les choses ne se passent pas comme si, dans leurs relations avec le monde qui les entoure, les gens étaient des récepteurs vierges, sans expérience, qui enregistreraient les stimuli tels quels, de manière automatique et objective. Ce sont au contraire des vétérans expérimentés et avertis de la perception, dont les expériences antérieures sont stockées comme une « masse organisée », qui voient les événements et les

objets du monde les uns par rapport aux autres et les relie à leur expérience antérieure. Celle-ci prend ensuite la forme d'attentes par rapport au monde et, dans l'immense majorité des cas, le monde, qui aime l'ordre, confirme ces attentes (Tannen, 1979, 144, cité dans Kramsch, 1993, 42).

3.2.1.4. Elaboration de différents concepts pour les mondes intermédiaires de notre imagination

Comme nous l'avons déjà observé, notre contact avec le monde cible (en classe de langue ou ailleurs), n'est que rarement un contact direct. Il est bien plus souvent filtré par les médias et la langue étrangère elle-même. En conséquence, l'expérience directe du monde étranger est remplacée par des « événements intérieurs de participation », se déroulant dans notre imagination. Ils sont par définition fictifs et mélangent les aspects cognitifs/mentaux et émotionnels/affectifs. L'apprenant crée ainsi un « scénario fictif » du monde étranger et, sur la scène de ce « théâtre intérieur », il dispose à sa guise les personnages et les accessoires de son propre monde (connaissances, expérience), auxquels il ajoute des éléments épars glanés çà et là, se rapportant au monde étranger. Globalement, ce processus mental de « mise en scène » ressemble beaucoup à la manière dont nous abordons les textes de fiction. Lorsque nous créons des concepts didactiques pour l'enseignement des langues vivantes, nous avons tendance à oublier le fait que la participation imaginaire à la vie dans le monde étranger (personnes, événements, etc...) joue un rôle essentiel dans la motivation des apprenants.

Si les catégories dont nous disposons ne suffisent pas à organiser et à interpréter les « éléments nouveaux »,

- nous les réorganisons ou les réinterprétons jusqu'à ce qu'elles « conviennent » ou
- nous les ignorons et les oublions (ils ne trouvent aucun « point d'ancrage » dans notre mémoire) ou
- nous les isolons en tant qu'« éléments étrangers », que nous considérons comme dérangeants ou menaçants si des aspects substantiels de nos propres normes sont en jeu (par exemple, les tabous)

(cf. Byram et Esarte-Sarries, 1991 ; Farr et Moscovici, 1984 ; Castellotti et Moore, 2002)

3.2.1.5. La re-interprétation du monde étranger à l'aide des catégories du monde de l'apprenant

Il arrive assez souvent que, lors d'un voyage à l'étranger, nous nous trouvions face à des choses qui, spontanément, nous rappellent quelque chose de « très ressemblant » de chez nous. Dans ce cas précis, nous incorporons, mentalement, des éléments du monde étranger dans notre contexte socioculturel. Le fait d'observer le monde étranger à travers notre propre « prisme socioculturel » nous amène souvent à une perception très restrictive des aspects du monde étranger qui nous sont familiers, aspects que nous réinterprétons ensuite jusqu'à ce qu'ils s'intègrent dans notre propre système de repères socioculturels.

Dans ce cas de figure, le monde étranger intermédiaire reste très proche de notre propre monde, à ceci près qu'on lui a greffé des éléments ressemblants du monde étranger, et n'a que peu à voir avec le monde étranger tel qu'il est en réalité.

3.2.1.6. La perception déformée du monde étranger

Il arrive également que nous percevions le monde étranger comme un « objet » mais que nous réorganisons et réinterprétons ce que nous observons en fonction des éléments, des catégories et des structures de notre monde, ce qui a pour effet de déformer les proportions et les structures. Il en résulte, dans notre esprit, un monde intermédiaire contenant des éléments étrangers clairement identifiables mais dont les structures fondamentales sont générées par notre monde.

Par exemple, les Allemands qui apprennent l'anglais américain et qui baignent dans un environnement culturel allemand véhiculent une image des Etats-Unis qui correspond au rêve américain vu par les Allemands, créée en partie par l'imagination des écrivains du XIXe siècle, les romans de Karl May et confortée par le rôle de l'armée américaine en Allemagne depuis la Seconde Guerre mondiale et le nouveau cinéma allemand. Cette image allemande de l'Amérique, inconnue des Américains, doit beaucoup à la perception qu'ont les Allemands d'eux-mêmes, de leurs espoirs et de leurs craintes, de leurs rêves et de leurs aspirations (Kramsch, 1993, 208).

3.2.1.7. La vision erronée du monde étranger et son rejet

Parfois, nos catégories socioculturelles ne nous permettent pas d'entrer en relation avec le monde étranger, qui nous paraît alors dangereux, inquiétant, voire menaçant, surtout si on touche aux domaines sensibles de la « normalité » (comme les tabous, par exemple). Dans ce cas, les images du monde étranger intermédiaire demeurent indistinctes, nébuleuses et floues. Parfois même nous ne parvenons pas à « donner un sens » à ce que nous percevons et nous nous sentons menacés par ce monde si étranger. Notre « réaction naturelle » sera la confusion mais aussi, dans certains cas, un sentiment négatif pouvant aller jusqu'aux préjugés et au rejet.

3.2.1.8. L'assimilation au monde étranger

Comme nous l'avons déjà souligné plus haut (cf. 2.2.1.c), dans certaines configurations socio-politiques, (dépendance du pays à l'égard du pays cible dominant), les concepts pédagogiques peuvent viser à faire assimiler aux apprenants les valeurs du monde cible, représentatives de la norme. Dans une telle méthodologie, le monde intermédiaire, dans l'esprit des apprenants, est composé principalement d'éléments positifs émanant du monde étranger, vers lesquels ils sont attirés. Dans ce cas de figure, les apprenants sont incités à se débarrasser de leur propre monde, à essayer de s'intégrer au monde étranger pour finir par « être et faire comme eux ».

3.3. L'approche interculturelle du monde étranger : intégrer les deux mondes

Nous avons de bonnes chances d'être bien disposés à l'égard du monde étranger si nous parvenons à activer parmi les catégories socioculturelles de notre monde celles qui nous fournissent des bases solides et nous permettent, pour utiliser une image, de « construire des passerelles » entre notre monde et le monde étranger afin que nous puissions nous y aventurer en imagination (cf. Neuner, 1994). En procédant ainsi, nous pourrions élargir notre expérience, repérer les similitudes et dépasser les éventuelles différences. Sans compter que les apprenants pourraient trouver ainsi une solution aux contradictions et aux tensions pouvant exister entre leur vision du monde étranger (monde intermédiaire II) et l'image toute faite qui leur est présentée via « l'interprétation officielle » du monde étranger (monde intermédiaire I).

Dans l'approche interculturelle, le monde intermédiaire a deux facettes, comme celles d'une même médaille : il y a d'un côté, la conscience et

l'acceptation de son propre monde, de l'autre la perception et l'acceptation du monde étranger. C'est sur cette base seulement que nous pourrons faire preuve de tolérance à l'égard des autres, nous intéresser à leur monde et mieux comprendre notre propre monde. Un tel monde intermédiaire peut en outre contribuer de façon significative à la coexistence pacifique entre individus, qui seraient comme « des voisins dans la même maison ».

Avant de poursuivre, il conviendrait de préciser un certain nombre de points, énumérés ci-dessous, dont dépend non seulement la réussite de l'intégration des deux mondes mais également le développement de l'identité socioculturelle et personnelle (cf. Mead, 1934):

- l'empathie
- la distance par rapport au rôle
- l'acceptation de l'ambiguïté ainsi que
- la conscience et la représentation de sa propre identité (cf. Krappmann, 1969).

L'empathie

On entend par là la faculté d'entrer dans le monde étranger et d'essayer de le comprendre « de l'intérieur », c'est-à-dire de comprendre « les autres » dans leur contexte socioculturel et de se rendre compte que ce qui nous semble « étrange » peut être parfaitement « normal » pour eux. L'empathie nous aide à comprendre le caractère « autre » des personnes qui vivent dans le monde de la langue cible, à partir de leur propre monde.

La distance par rapport au rôle

La distance par rapport au rôle implique un autre changement de perspective. Il s'agit cette fois de porter un « regard extérieur » sur notre monde pour mieux comprendre que notre façon de voir notre monde n'est pas universellement partagée et que d'autres peuvent avoir à notre égard des opinions que nous appellerions des préjugés. La distance par rapport à nous-mêmes nous apporte un autre point de vue sur nous-mêmes.

L'acceptation de l'ambiguïté

Il est parfois difficile de se dire que « les autres sont différents de nous ». L'un des objectifs principaux de l'approche interculturelle doit être, en conséquence, de définir des stratégies permettant à l'apprenant de surmonter l'ambiguïté, c'est-à-dire de le rendre capable de signaler qu'il n'a pas

compris ou qu'il est gêné ; d'inviter les autres à expliquer ou à aider ; de se référer à des « repères sûrs » dans une situation ou un contexte critique ; de retrouver ses marques en « terrain sûr » ; d'expliquer son point de vue ; de demander ou de donner des raisons.

Il est essentiel que les apprenants sachent bien dès le départ que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, les ratés dans la compréhension ou la communication sont monnaie courante et qu'ils continueront à se produire tout au long du processus d'apprentissage et d'utilisation de la langue. S'ils en sont conscients, ils y trouveront un sujet d'intérêt, un facteur de sérénité et une parade contre les réactions de stupéfaction dans les situations critiques.

La conscience et la représentation de l'identité

Les apprenants sont ici pleinement conscients des facteurs socioculturels de leur environnement qui influencent leur vision du monde, règlent leur vie quotidienne (habitudes, rituels, mode de vie, etc...) et forgent aussi bien leur mentalité (systèmes de valeurs, traditions, attitudes, jugements) que leur capacité à relier cette conscience de soi aux autres, dans la langue étrangère (expliquer son monde aux autres).

3.4. La didactique des aspects socioculturels du point de vue de l'apprentissage des langues vivantes : résumé

- Le monde personnel et l'expérience socioculturelle des apprenants, qui influencent leur conception de la vie, jouent également un rôle capital dans leur perception et leur évaluation des phénomènes socioculturels du monde étranger. Le monde de l'apprenant ne doit donc pas être exclu de l'enseignement des langues étrangères, il peut au contraire servir de référence dans le choix des thèmes et la définition des tâches.
- L'apprentissage socioculturel en classe de langue ne se limite pas à l'accumulation de « données factuelles et chiffrées » concernant le monde cible (connaissances déclaratives). Il se caractérise essentiellement par l'accent mis sur *l'acquisition de connaissances procédurales*, c'est-à-dire de stratégies adaptées aux besoins : par exemple, construire du sens, faire face à des situations de compréhension et de communication difficiles ; changer de rôle et adopter différents points de vue ; accéder soi-même aux informations et aux ressources pédagogiques. Cet apprentissage comporte également un aspect métacognitif (savoir quand employer telle ou telle stratégie) ;

- Cela implique qu'il ne suffit pas d'enseigner aux apprenants l'usage correct de la nouvelle langue dans les situations de la vie courante à l'étranger (interaction directe avec des locuteurs natifs) mais il s'agit également de leur faire acquérir des stratégies de communication *discursives* permettant de comparer, d'inférer, d'interpréter, de discuter, de raisonner, etc...
- Dans un concept interculturel de l'apprentissage socioculturel, les critères qui régissent le choix des sujets ne visent pas exclusivement à « l'exhaustivité de l'information » et à la « représentativité » mais prennent également en compte des aspects centrés sur l'apprenant, tels que
 - les intérêts de l'apprenant (et ses besoins)
 - l'accès aisé à l'information pour l'apprenant
 - le caractère compréhensible de l'information et
 - la connotation affective positive des sujets pour l'apprenant.

Il en résulte que la plupart des groupes d'apprenants débutant l'étude d'une langue étrangère aborderont le monde cible et, par conséquent, l'apprentissage des aspects socioculturels, à travers les perspectives suivantes :

- les gens et la vie quotidienne (aspects de l'expérience socioculturelle universelle de l'individu et de ses pairs) ;
- les rencontres imaginaires avec utilisation de la langue étrangère et participation aux « situations de la vie courante » dans le monde étranger et
- le point de vue personnel de celui qui regarde le monde étranger « de l'extérieur » et qui s'efforce de trouver du sens à ce qu'il rencontre à mesure qu'il pénètre plus avant dans le monde étranger.

La participation de l'apprenant à ces rencontres socioculturelles peut susciter chez lui l'identification, l'implication émotionnelle et l'intérêt sur le plan humain. Elle peut également favoriser « l'expérience intérieure du monde virtuel », qui joue un rôle essentiel dans l'intérêt qu'il va porter à la langue et dans son envie d'accéder au monde étranger. Elle peut enfin contribuer de manière significative à sa motivation (aspects affectifs) et lui permettre de compléter son apprentissage cognitif (trouver des informations sur la langue étrangère et le monde qui va avec).

A la fois les aspects cognitifs et affectifs joueront un rôle primordial dans la bonne utilisation, par les apprenants, de la langue étrangère dans des situations concrètes.

4. Tâches et exercices d'apprentissage interculturel en classe de langue

On commence à trouver, dans les manuels de langue, de plus en plus de tâches et d'exercices se référant explicitement à l'apprentissage interculturel. Je souhaiterais attirer l'attention de mes lecteurs sur deux publications qui, précisément, abordent la question d'une utilisation plus systématique des tâches et exercices conçus pour l'apprentissage interculturel. La première est en anglais et se réfère principalement à des sources en anglais (Byram et Zarate, 1995), l'autre, en allemand, s'inspire de *Sichtwechsel*, l'un des tout premiers manuels d'enseignement de l'allemand fondés sur l'approche interculturelle (Bachmann, Gerhold et Wessling, 1996).

4.1. Tâches et activités

Dans leur recueil intitulé *Les Jeunes confrontés à la différence* (1995), Byram et Zarate décrivent une série d'activités classées par ordre de difficulté (4 niveaux) se rapportant à l'apprentissage interculturel tel qu'il a été présenté plus haut aux paragraphes 3.3. et 3.4. Pour chaque activité, des objectifs précis sont définis et la relation au contexte général de l'approche interculturelle expliquée. S'y rajoutent, pour finir, des commentaires de professeurs, un exercice « d'échauffement » et des indications relatives au matériel pédagogique à utiliser pour chaque activité.

Bien qu'elles ne soient pas expressément conçues pour l'enseignement des langues, ces activités peuvent très bien convenir à un niveau avancé.

- N°1 : ATTITUDES FACE AUX LANGUES ET AUX DIALECTES
(Savoir identifier ses propres attitudes stéréotypées et celles des autres)
- N°2 : SITUATIONS DE GÊNE
(Savoir reconnaître un malentendu culturel)
- N°3 : SE PREPARER A UNE VISITE DANS UN PAYS ETRANGER
(Savoir se situer par rapport à ce qui est « autre »)
- N°4 : COMMENT LES AUTRES NOUS VOIENT
(Analyser l'influence des images véhiculées par les manuels)
- N°5 : RELATIONS COMMERCIALES
(Savoir analyser les présentations audiovisuelles des autres)
- N°6 : CHANTS D'UNITE ET CHANTS GUERRIERS
(Analyse des symboles de l'identité nationale)
- N°7 : RELATIONS HISTORIQUES

- N°8 : LES MEDIAS ET LES RELATIONS INTERNATIONALES
- N°9 : LE SYMBOLISME DE LA FRONTIERE
- N°10 : EXPLIQUER LES DIFFERENCES CULTURELLES
- N°11 : FAIRE L'EXPERIENCE D'UNE LANGUE ETRANGERE
(Réflexion sur le pouvoir qu'a une langue de créer et de combler la distance et la différence)

4.2. Typologie de tâches et d'exercices conçus pour l'apprentissage interculturel des langues vivantes

La typologie d'exercices donnée par Bachmann, Gerhold et Wessling (1996) est plus adaptée à l'apprentissage des langues. Elle comporte une progression allant de l'éducation de la sensibilité et de la perception à des tâches plus complexes faisant appel à la compétence communicative dans des situations interculturelles.

Niveau 1 : Tâches développant la conscience et la perception interculturelles

1. Décrire et commenter des impressions visuelles et auditives
2. Images (ce qu'on voit)
3. Raconter une histoire (à partir d'une série d'images)
4. Evaluer les situations et les gens
5. Décrire les gens (coupures de presse)
6. Imaginer des histoires à partir d'images
7. Formuler une impression personnelle et interpréter des documents iconographiques
8. Changer de perspective
9. Décrire de mémoire des images et des situations

Niveau 2 : Concept et signification

1. Remplir les « blancs », dans une histoire par exemple
2. Ecrire des associogrammes
3. Réaliser des collages d'images et de textes
4. Connotation - dénotation ; trouver l'intrus (mots)
5. Trouver les antonymes et classer les mots (gradations)
6. Parler de prototypes
7. Trouver des critères pour des concepts
8. Définir ses priorités
9. Définir les différences (café – bar – Kneipe, par exemple)
10. Formuler des questions pour définir un concept
11. Recherche de projet sur un concept (le « séjour », par exemple)

Niveau 3 : Comparer les cultures

1. Comparer et opposer
2. Trouver des termes génériques
3. Classer
4. Parler des opinions
5. Unités socioculturelles comparées
6. Tournures impersonnelles (le « man » allemand)
7. Comparer les stéréotypes
8. Relations logiques propres à une culture

Niveau 4 : Développer les compétences communicatives dans des situations interculturelles

1. Analyser les effets des actes de discours et leurs actualisations linguistiques
2. Analyser les stratégies de communication
3. Analyser les caractéristiques interculturelles de certains types de textes
4. Analyser et comparer les styles d'expression
5. Traduction et interprétation
6. Donner des informations en retour (écoute active)
7. Interaction culturelle
8. Jeux de rôles dans une discussion
9. Paraphraser
10. La méta-communication (parler de la communication)

On trouvera également une grande variété de tâches et d'exercices liés aux aspects socioculturels et interculturels de l'enseignement des langues dans Abendroth-Timmer (1998, 391-407).

5. Conclusion : culture « nationale » ou « inter-culture de soi » ?

Notre position par rapport aux aspects socioculturels dans cette étude prend appui sur le fait

- que le concept d'« identité socioculturelle » existe ; qu'on peut le définir de diverses manières, en se fondant par exemple sur l'aire géographique d'une langue, sur les frontières nationales ou les structures politiques, qui constituent le cadre externe dans lequel l'identité personnelle se développe ;

- qu'en tant qu'êtres humains, nous sommes inévitablement intégrés à des structures et à des groupes sociaux qui non seulement déterminent les conventions, les habitudes et les rituels de notre vie quotidienne mais qui marquent également le système de normes et de valeurs auquel nous nous référons pour émettre des jugements sur ce que nous percevons et observons dans le monde qui nous entoure ;
- en d'autres termes, en tant qu'êtres humains, par l'effet de la socialisation, nous acquérons une identité sociale à travers notre appartenance à un groupe spécifique ; la recherche empirique en sciences sociales interculturelles le démontre ;
- enfin, que lorsque nous abordons le monde étranger, nous sommes face à un vis-à-vis qui, de par sa nature et son apparence, peut être *différent* de ce que nous rencontrons dans notre monde. Mais la façon dont nous abordons un tel « vis-à-vis au-delà de nos frontières socioculturelles » est également celle que nous utilisons face à des phénomènes non familiers dans notre propre environnement socioculturel ; nous analysons notre perception et notre observation du monde étranger avec les outils de notre expérience individuelle et socioculturelle, dont nous utilisons les éléments, unités et structures pour donner un sens aux informations qui nous parviennent.

La position traditionnelle de la sociologie (cf. Parsons, 1968) avait abouti à une vision plutôt statique de la société, conçue comme un ensemble de systèmes culturels, sociaux et personnels hiérarchiquement structurés. Dans une telle conception de l'organisation sociale, les normes et les valeurs sont définies par le système culturel dominant, pour être ensuite transférées vers le système social sous forme d'institutions, puis intégrées dans le système personnel (internalisation), qui régit l'action et le comportement de l'individu en fonction des règles établies et détermine son statut social et son rôle.

Par contraste avec cette position, la théorie sociale de l'interaction symbolique (cf. Mead, 1934) établit une distinction claire entre l'identité sociale que nous acquérons en tant que membres d'un groupe social spécifique et l'identité personnelle qui nous caractérise en tant qu'individus. Des tensions, et parfois des conflits, peuvent survenir entre les attentes de la communauté à laquelle nous appartenons et nos désirs individuels, de sorte que le développement de notre « personnalité » s'apparente à un processus continu d'ajustement entre nos aspirations individuelles (image de soi, « je » sujet) et les attentes de notre groupe (identité collective, « moi » objet). Dans ce processus, une personnalité sera qualifiée d'« équilibrée » si l'individu parvient à trouver un juste milieu entre, d'un côté, ses souhaits et aspirations

personnelles et, de l'autre, ses responsabilités par rapport aux attentes et aux exigences de la communauté à laquelle il appartient.

Il est intéressant de relever qu'au cours des dernières années, cette vision « moderne » a été contestée par une position « post-moderne », qui remet en question l'impact de l'environnement social et rejette même l'idée de son influence sur la formation de l'identité de l'individu. Ses auteurs postulent qu'il existe une « culture de soi », explicitement individualiste allant au-delà des frontières ou des barrières nationales, politiques et linguistiques (Singh, 2002). Nous sommes, semble-t-il, en présence ici de l'exact opposé de la thèse de l'« identité collective » chère aux Etats totalitaires.

Le concept de « culture de soi » semble être né en réaction à deux tendances opposées de notre époque : d'une part, l'accélération de la mondialisation qui, à travers ses structures politiques, économiques et sociales démesurées, crée chez l'individu un sentiment de dépendance et d'impuissance et, d'autre part, le repli sur des communautés ou groupes à taille humaine qui procurent à leurs membres un sentiment d'identité et de sécurité mais qui pourraient également provoquer un retour du nationalisme et même du chauvinisme et de la xénophobie.

Toutefois, l'émergence de ce concept pourrait signifier également que les flux migratoires se produisant actuellement à l'échelle mondiale ne déboucheront pas nécessairement sur un choc des civilisations mais peut-être sur l'émergence d'un type nouveau de personnalité, plurilingue et pluriculturelle, qui se sent « chez soi » dans plus d'un monde.

Ce développement sur la « culture de soi » me rappelle les débats passionnés qui ont opposé sociologues et philosophes, à la fin des années 60, dont Habermas s'est fait l'écho dans ses *Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der Kommunikativen Kompetenz* (1971) (*Prolegomena to a Theory of Communicative Competence*), et qui eurent une influence majeure sur la formulation d'une approche critique émancipatrice dans l'enseignement des langues vivantes en Allemagne dans les années 70 (cf. le concept influent de « Kommunikative Kompetenz », défini par Piepho en 1974).

Dans le concept de Habermas, la compétence communicative est considérée comme le pivot du développement de l'identité personnelle au sein de l'environnement social. Cette compétence s'appuie sur les trois domaines interdépendants de la pragmatique universelle :

- la compétence cognitive
- la compétence linguistique et
- la compétence interactive.

Pour qu'il y ait compétence communicative, il faut qu'au préalable, quatre conditions soient réalisées dans le discours :

- la vérité des assertions
- l'adéquation des normes communes, des relations interpersonnelles (égalité de statut) et du contexte
- la véracité de la représentation de soi et
- le caractère compréhensible du contenu sémantique de l'énonciation.

Si tel est le cas, si le discours fonctionne « d'égal à égal entre partenaires égaux », nous pouvons entrer dans ce que Habermas appelle, avec le sens du paradoxe, « konkrete Utopie », une vision utopique, qui, dans certaines conditions ou circonstances, peut devenir réalité.

Il semblerait que cette position constitue également l'arrière-plan philosophique du postulat de la « culture de soi » : un monde dans lequel la liberté, l'égalité et la fraternité sont pratiquées « d'égal à égal entre partenaires égaux ». Il s'agit là de la vision d'un « monde meilleur », où les stéréotypes, les préjugés, les haines et la violence auraient disparu. Ce monde présuppose l'existence d'une communauté dont les membres auraient en commun l'expérience de « plus d'un monde et plus d'une langue » et s'efforceraient de pratiquer le discours sur les bases définies plus haut et d'affiner les notions esquissées précédemment, à savoir l'empathie, la distance par rapport au rôle, l'acceptation de l'ambiguïté ainsi que la conscience et la représentation de l'identité (cf. 3.3). Dans cette perspective, le concept de « culture de soi » peut s'interpréter comme l'aboutissement de l'approche interculturelle « moderne ».

Cependant, vu l'état de désolation, passé et présent, de bon nombre de sociétés, une telle vision ne pourrait devenir réalité que dans le cas de communautés de taille relativement réduite, décidées à suivre les règles du discours au sens de Habermas. Les communautés de ce type qui ont existé, et qui existent aujourd'hui, peuvent être qualifiées d'élitaires, non pas nécessairement par la naissance ou le statut social de leurs membres, mais par le consentement spirituel qu'elles présupposent. Si l'on cherche des exemples dans le passé, on trouvera de telles communautés « interculturelles » ou « transnationales » dans les groupes religieux ou les cercles de savants ou

encore dans le domaine des arts et de la littérature, comme ce fut le cas, dans une certaine mesure, à l'époque médiévale, pour les communautés monastiques, les ordres de chevaliers, les poètes du *Minnesang* ou les auteurs de l'épopée d'Arthur. Dans le cas de l'Europe, ces groupes se réfèrent, pour la plupart, à ce que Wandruszka (1991) a appelé « l'identité européenne » (héritage gréco-romain et chrétien). A cet égard, cette vision mérite assurément d'être prise au sérieux car elle nous permet de croire en un « avenir meilleur ». Elle nous fournit également des lignes directrices en matière *pédagogique* et nous ouvre une perspective sur un monde où la loi du plus fort, l'oppression et la violence seraient remplacés par la compréhension mutuelle, la coexistence fraternelle et la paix.

Neusprachlicher Unterricht muß Unterricht für alle sein.... Die Solidarität der Nationen dieser Erde wäre Schall und Rauch, wenn es nicht eine Verständigung gäbe, die trotz Differenzen in Weltanschauung, Kultur und politischem System realisiert werden könnte. Wo sonst, wenn nicht im Fremdsprachenunterricht, kann die nachwachsende Generation lernen, andere Menschen als Mitmenschen anzuerkennen, obwohl sie sich von uns unterscheiden? Wo sonst kann man lernen, Aggressivität gegenüber Fremden und Angst vor Fremdem abzubauen? Kulturelle Vielfalt, Empathie für das Fremde und Liebe zur fremden wie zur eigenen Sprache und Kultur sind keine Gegensätze. Anerkennung der anderen Menschen in ihrer Andersartigkeit und internationale Solidarität sind deshalb das Ziel des fremdsprachlichen Bildungsprozesses.
(Meyer,1995,49)

[L'apprentissage des langues vivantes doit être accessible à tous.... La solidarité entre les nations de ce monde ne serait que bruit et fureur s'il n'existait une possibilité de communication par-delà les différences, qu'elles soient d'ordre philosophique (« Weltanschauung »), culturel ou politique. Par quel autre moyen, si ce n'est par l'enseignement des langues, les générations futures peuvent-elles apprendre à accepter les autres en tant que semblables, malgré leurs différences ? Par quel autre moyen peut-on apprendre à réduire l'agressivité envers les autres et vaincre la peur de l'inconnu ? Le pluralisme culturel, l'empathie pour ce qui est autre et l'amour des langues et cultures étrangères ainsi que des siennes propres ne s'excluent pas mutuellement. C'est la raison pour laquelle l'acceptation des autres en tant qu'autres et la solidarité internationale doivent être considérées comme les buts du processus d'enseignement des langues étrangères.]

Références

1. Syllabus

Allgemeiner Deutscher Neophilologen-Verband, 1951, : „Entwurf eines Lehrplanes für Englisch als erste Fremdsprache“, *Mitteilungsblatt des ADN*, 1-3.

Staatsministerium für Bildung und Erziehung (Deutsche Demokratische Republik) (ed.), 1978, *Lehrplan für Englisch*, Berlin.

2. Manuels

Deutsch als Fremdsprache (1972 f.), Stuttgart.

Deutsch (1985 f.), Moskau.

Deutsch 2000 (1972 f.), München.

English (1974 f.), Bielefeld-Berlin.

English for You (1977 f.), Berlin (Ost).

Englisches Lehrbuch (1919 f.), Leipzig.

How Do You Do (1971 f.), Paderborn.

Learning English. Einheitsausgabe für höhere und mittlere Lehranstalten (1948 f.), Stuttgart.

Learning English – Modern Course (1974 f.), Stuttgart.

Learning English – Orange Line (1984 f.), Stuttgart.

Lehrbuch der englischen Sprache (1927), Leipzig.

Linguaphone (1951), München.

Sichtwechsel (1984), Stuttgart.

Sowieso (1993 f.), München.

The Good Companion/A New Guide (1957 f.), Bielefeld-Berlin.

3. Littérature secondaire

Abendroth-Timmer, D. 1998, *Der Blick auf das andere Land. Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*, Tübingen: Gunter Narr.

Aitchison, J. 1994, *Words in the Mind. An introduction to the Mental Lexicon*, 2nd ed., Oxford: Oxford University Press.

- Ammer, P. 1987, *Das Deutschlandbild in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium.
- Bachmann, R., Gerhold, F., Wessling, D. 1996, *Aufgaben und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen*, Zielsprache Deutsch, 27, vol. 2, 77-91.
- Byram, M. (dir.) 1993, *Germany. Its Representation in Textbooks for Teaching German in Great Britain*, Frankfurt a.M.: Diesterweg.
- Byram, M. and Esarte-Sarries, V. 1991, *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Byram, M. et Zarate, G. 1996, *Les jeunes confrontés à la différence. Des proposition de formation*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Castelloti, V et Moore, D. 2002, *Représentations sociales des langues et enseignements*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Delanoy, W., Köberl, J. et Tschachler, H. (dir.) 1993, *Experiencing a Foreign Culture*, Tübingen: Gunter Narr.
- Ellis, R. 1994, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Farr, R.M. et Moscovici, S. (dir.) 1984, *Social Representations*. Cambridge: Cambridge University Press Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Funk, H. et Koenig, M. (dir.) 2001, *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium.
- Habermas, J. 1971, Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In : Habermas, J., Luhmann, J. *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*, Frankfurt/M: Fischer.
- Hufeisen, B. et Lindemann, B. (dir.) 1998, *Tertiärsprachen*, Tübingen: Stauffenberg.
- Kintsch, W. et van Dijk, T.A. 1978, Toward a model of text comprehension and production, *Psychological Review* 85, 365 – 378.

- Kleiber, G. 1993, *Prototypensemantik*, Tübingen: Gunter Narr.
- Kramersch, C. 1993, *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Krappmann, L. 1969, *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Mead, G.H. 1934, *Mind, Self and Society*, Chicago.
- Meyer, M.A. 1995, Erziehungswissenschaft. In : Bausch, K.-R., Christ, H., et Krumm, H.-J. (dir.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen / Basel, 3rd edition. Bausch/Christ/Krumm, 45 – 52.
- Müller, B.-D. (réd.) 1981, *Konfrontative Semantik*, Tübingen: Gunter Narr.
- Neuner, G. 1979a, *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*, Paderborn: Schöningh.
- Neuner, G. 1979b, Soziologische und pädagogische Dimensionen der Identität und deren Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht. In : Neuner (ed.), *Pragmatische Didaktik des Englischunterrichts*, Paderborn: Schöningh, 95 – 114.
- Id. (dir.) 1979c, *Zur Analyse fremdsprachlicher Lehrwerke*, Frankfurt.
- Id. 1988a, *A socio-cultural framework for communicative teaching and learning of foreign languages at the school level*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Id. 1988b, Towards Universals of Content in the Foreign Language Curriculum: a Cognitive-Anthropological Approach. *Language Culture and Curriculum*, Vol. 1, No.1, 33 – 52.
- Id. 1990, Mit dem Wortschatz arbeiten. Systematisches Wörterlernen im Deutschunterricht – neu zu entdecken. *Fremdsprache Deutsch*, No. 3, 4 – 11.

- Id. 1994, *Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.
- Id. 1997, Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, In : Byram, M., Zarate, G., et Neuner, G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe. pp. 43-124.
- Id. 1999, Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In : Bredella, L., Delanoy, W. (dir.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Gunter Narr, 269 – 281.
- Id. 2000, The 'Key Qualifications' of Intercultural Understanding and the Rudiments of Intercultural Foreign Language Didactics and Methodology. In : Harden, Th. and Witte, A. (dir.) *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*, Bern: Peter Lang, pp. 41 – 50.
- Neuner, G., Hunfeld, H. 1993, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*, 8th ed., München: Langenscheidt.
- Parsons, T. 1968, *Sozialstruktur und Persönlichkeit*, Stuttgart: Kohlhammer.
- Piepho, H.-E. 1974, *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*, Dornburg-Frickhofen.
- Singh, R. 2002, Kultur ist: Selbstkultur. *Deutsch als Zweitsprache*, Extraheft, 8 – 12.
- Stanzel, F.K., 1997, *Europaeer: ein imagologischer Essay*. Heidelberg: Winter.
- Tomalin, B. et Stempleski, A. 1993, *Cultural Awareness*, Oxford: Oxford University Press.
- Wandruszka, M. 1991, "Wer fremde Sprachen nicht kennt...". *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*, München/Zürich: Piper.

COMPETENCE INTERCULTURELLE ET EDUCATION A LA CITOYENNETE DEMOCRATIQUE : INCIDENCES SUR LA METHODOLOGIE D'ENSEIGNEMENT DES LANGUES

Hugh Starkey
University of Leicester

SOMMAIRE

| | |
|---|----|
| 1. Introduction..... | 69 |
| 2. Qu'est-ce que les droits de l'homme ?..... | 71 |
| 3. Droits de l'homme et enseignement des langues : objectifs et valeurs..... | 73 |
| 4. Citoyenneté et enseignement des langues dans le secondaire | 75 |
| 5. Enseignement des langues et citoyenneté : saisir les opportunités | 78 |
| 6. Citoyenneté et langues dans le deuxième cycle du secondaire..... | 80 |
| 7. Développement des compétences interculturelles par l'apprentissage des langues | 81 |
| 8. Conclusion | 85 |
| Références | 85 |

1. Introduction

Les travaux du Conseil de l'Europe montrent clairement le rôle essentiel de l'apprentissage des langues dans les opportunités en matière d'éducation des citoyens. Ce constat remet en question les pratiques en vigueur ; en effet, beaucoup de programmes d'étude, de manuels scolaires et de sujets d'examens réduisent actuellement l'apprentissage des langues à un instrument destiné à des consommateurs plus qu'à des citoyens.

En reconnaissant que l'apprentissage des langues fait partie intégrante de l'éducation à la citoyenneté démocratique, nous nous fixons, en tant qu'enseignants des langues, des objectifs ambitieux ; nous ne disons pas pour autant qu'ils ne sont pas réalisables. Je montrerai que certaines conceptions de l'apprentissage des langues, loin d'ouvrir de nouveaux horizons, confinent les élèves dans des lieux trop familiers (en particulier leurs salles de classe et leurs maisons) où leur rôle est d'être subordonné aux enseignants et aux parents. Devenus adolescents, ils luttent pour acquérir le statut d'adulte et de citoyen, mais leur expérience de l'apprentissage des langues à l'école secondaire leur rappelle constamment leur statut d'élève et d'enfant. Les résistances qui surviennent sont donc à peine surprenantes. Les programmes d'étude de langue considérés comme adaptés et réalistes créés au début des années 1980 ont fait leur temps. Sans doute faut-il concevoir aujourd'hui un programme plus stimulant, en phase avec le reste du programme scolaire pour créer la motivation essentielle à la réussite de l'apprentissage des langues.

Pour le Conseil de l'Europe, l'apprentissage des langues est une composante clé de l'éducation à la citoyenneté démocratique.

C'est un processus participatif développé dans des contextes différents, mais qui, entre autres :

- prépare les hommes et les femmes à jouer un rôle actif dans la vie publique et à forger leur propre destinée ainsi que celle de leur société ;
- vise à inculquer une culture de droits de l'homme ;
- prépare les gens à vivre dans une société pluriculturelle et à reconnaître le droit à la différence avec intelligence, sensibilité, tolérance et moralité ;

- renforce la cohésion sociale, la compréhension mutuelle et la solidarité
(Conseil de l'Europe, 1999).

Si l'on pense que l'apprentissage des langues contribue substantiellement à ce « processus participatif », il faut alors s'interroger sur le contenu et les stratégies de l'enseignement et sur le contexte général dans lequel nous travaillons, puis veiller à les intégrer judicieusement dans l'ensemble du programme scolaire ; c'est par exemple le cas en Angleterre avec la citoyenneté et l'éducation sanitaire, personnelle et sociale (Citizenship and Personal, Social and Health Education – PSHE), et dans d'autres pays avec les langues et l'éducation à la citoyenneté, l'instruction civique, les études sociales ou l'éducation politique.

Si l'on prend comme exemple les objectifs de la citoyenneté dans les programmes scolaires nationaux en Angleterre, on constate que ceux-ci correspondent en gros à ceux contenus dans la citation précitée :

L'apprentissage de la citoyenneté dote les élèves des connaissances, des aptitudes et de la compréhension nécessaires pour jouer un rôle efficace dans la société aux niveaux local, national et comprendre la politique internationale. Il les aide à devenir des citoyens responsables, bien informés et réfléchis qui ont pleinement conscience de leurs droits et devoirs. Il assure leur développement spirituel, moral, social et culturel, les rendant plus confiants et responsables aussi bien en classe que dans le monde extérieur. Il incite les élèves à jouer un rôle utile dans leur école, leur quartier, leur collectivité et dans la vie. L'apprentissage de la citoyenneté leur permet de connaître notre économie, nos institutions et valeurs démocratiques ; il favorise le respect des identités nationales, religieuses et ethniques, et développe la capacité des élèves à réfléchir sur les questions concernant le monde extérieur et à prendre part aux débats (QCA, 2000 : 4).

Tous ces objectifs mettent un accent particulier sur les valeurs suivantes : engagement actif dans la vie publique ; culture des droits de l'homme ; compréhension interculturelle pour vivre dans une société multiculturelle ; engagement à la cohésion sociale et à la solidarité. La connaissance et la compréhension des droits de l'homme sont essentielles pour l'éducation à la citoyenneté.

Une culture des droits de l'homme est un contexte de vie et de travail où le respect de la dignité de l'homme et l'égalité des droits sont des normes de base fondamentales. Les droits de l'homme sont acceptés par tous les gouvernements et par les grandes religions du monde comme des normes universelles, même si certains gouvernements ne les respectent pas dans les faits. Ils constituent donc le fondement d'un système de valeurs indépendant de toute culture particulière, qu'elle soit idéologique, religieuse ou nationale. La connaissance et la compréhension de ces normes internationalement admises, laïques et non idéologiques, sont donc un atout particulièrement important pour les enseignants de langues qui, de par leur profession, doivent jouer le rôle de médiateur entre les langues et les cultures (Buttjes et Byram, 1990).

2. Qu'est-ce que les droits de l'homme ?

Les droits de l'homme sont définis dans des textes internationalement admis ; ils forment un cadre juridique, éthique et moral pour la réglementation des relations entre les nations, les peuples et entre les nations et les hommes. L'idée des droits de l'homme prend naissance au 18^e siècle, notamment avec la Déclaration française des droits de l'homme et du citoyen de 1789, mais les déclarations internationales des droits de l'homme ne datent que du milieu du 20^e siècle, un phénomène d'après 1945.

L'organisation des Nations unies a été créée en 1945 pour soutenir les efforts internationaux visant à établir la justice, la paix et la liberté dans le monde par la promotion et la protection des droits de l'homme. Cette nouvelle norme internationale s'opposait aux valeurs préconisées par les régimes nationalistes racistes des années 1930 et du début des années 1940, dont les dirigeants utilisèrent la discrimination, la répression, la guerre et le génocide comme instruments de leur politique. La base du nouvel ordre mondial de l'Après-Guerre est la croyance fondamentale en la dignité inhérente de tous les êtres humains et leur égalité.

Les droits de l'homme furent adoptés comme principe sous-jacent du droit international lors de l'élaboration de la *Charte des Nations unies* en 1945. Ils furent d'abord globalement définis dans la *Déclaration universelle des droits de l'homme* et adoptés par l'Assemblée générale des Nations unies en 1948 (Johnson et Symonides, 1998). René Cassin, qui a contribué à la rédaction de la *Déclaration universelle des droits de l'homme*, les a classés comme suit :

- Droits des personnes : égalité devant la loi, égalité des droits, droit à la vie, à la liberté et à la sécurité des personnes ; bannissement de l'esclavage, de la torture, des arrestations arbitraires ; droit à un procès public et équitable et à la présomption d'innocence ;
- Droits aux relations entre les nations : respect de la vie privée ; liberté de mouvement ; droit à la nationalité ; droit de se marier, d'avoir des enfants ; droit à la propriété privée ;
- Libertés publiques et droits politiques incluant le droit de pensée, de conscience et de religion ; droit à la liberté d'opinion et d'expression ; liberté de réunion et d'association pacifique ; droit d'élire un gouvernement ;
- Droits économiques, sociaux et culturels : droit au travail, au repos et aux loisirs ; droit à un niveau de vie assurant sa santé ; droit à l'éducation ; participation à la vie culturelle.

Il souligne également que les trois derniers articles de la déclaration universelle des droits de l'homme mettent l'accent sur le droit à un ordre social à tous les niveaux jusqu'au niveau international afin que les droits et libertés puissent y trouver plein effet. Le dernier article en particulier interdit tout acte ou activité qui viserait à détruire les droits et libertés qui y sont énoncés (Osler et Starkey, 1996).

En 1953, les Etats membres du Conseil de l'Europe signaient la *Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales* qui donne force de loi aux droits et libertés qui y sont contenus et institue une cour que toute personne peut saisir, protégeant de ce fait toutes les personnes vivant en Europe, et pas uniquement les citoyens des Etats membres. Le Conseil de l'Europe et l'Union européenne sont tous deux des organisations intergouvernementales dont le fondement repose sur les principes des droits de l'homme.

La *Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant* (1989) adoptée par presque tous les pays du monde réaffirme la reconnaissance universelle des droits de l'homme en tant qu'obligation juridique. Les droits protégés par cette convention concernent tous les jeunes de moins de dix-huit ans. Ils portent sur le droit au logement et aux services essentiels, parmi lesquels figurent l'éducation, la protection contre tout préjudice et toute forme d'exploitation, et la participation des enfants en fonction de leur âge et de leur maturité aux décisions les concernant (Verhellen, 1997 et 2000).

La Déclaration de Vienne de juin 1993 confirme que les normes des droits de l'homme s'appliquent à tous les enfants et adultes dans le monde. Les délégués d'Etats représentant 99 % de la population mondiale, ont réaffirmé leur engagement envers la *Déclaration universelle des droits de l'homme* comme moyen de garantir la liberté, la justice et la paix dans le monde (UNHCR, 1994). En vertu des droits de l'homme, tous les êtres humains sont égaux quels que soient leur origine, leur statut, leur culture ou leur langue.

La démocratie et la citoyenneté dépendent de la reconnaissance des principes des droits de l'homme par les gouvernements et les individus. Pour que la démocratie puisse s'exercer, les individus doivent jouir de la liberté de conscience, de mouvement, d'organisation en associations pacifiques et d'expression à travers les médias, mais dans la limite des droits et libertés des autres. Les régimes non démocratiques se caractérisent par la censure, les restrictions de la liberté de circulation et d'association et par des législations discriminatoires. La citoyenneté définit les relations, basées sur les droits de l'homme comme normes communément admises, qui unissent les individus à la collectivité à laquelle ils appartiennent et à leur gouvernement.

3. Droits de l'homme et enseignement des langues : objectifs et valeurs

Les instruments internationaux des droits de l'homme comprennent certains engagements en matière d'éducation et définissent des objectifs. L'article 26 de la *Déclaration des droits de l'homme* stipule que « l'éducation doit viser (...) le renforcement du respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension et la tolérance au sein de toutes les nations et les groupes raciaux ou religieux ». La Convention relative aux droits de l'enfant comprend un engagement à fournir une éducation visant « le développement du respect des droits de l'homme ». L'enseignement des langues est un instrument de transmission d'un tel savoir et de la compréhension des droits de l'homme et de promotion de la compréhension interculturelle dans l'esprit des droits de l'homme (Osler et Starkey, 2000a ; Starkey, 1996, 1997, 1999, 2000).

L'apprentissage des langues est, par définition, une expérience interculturelle. Inévitablement, les enseignants, les élèves et les supports de cours établissent des comparaisons entre les comportements, les pratiques et les institutions existant dans les cultures des apprenants et la culture cible. Dans une communauté pluriethnique, un groupe d'apprenants en langues réunira des

personnes dont les expériences et les sentiments émanent d'une grande variété de cultures.

L'apprentissage des langues étrangères offre aux élèves la possibilité d'entrer en contact avec des personnes qui ont d'autres valeurs, perceptions et comportements, sur un mode potentiellement, mais non nécessairement pluraliste ... pour une société multiculturelle (Byram et Guilherme, 2000 : 71).

Sans cadre de référence, les comparaisons entre les cultures aussi bien à l'intérieur d'un groupe d'apprentissage qu'entre les élèves et la culture cible, peuvent déboucher sur des stéréotypes ou susciter des commentaires racistes ou sexistes, ou encore des plaisanteries et des remarques désobligeantes. Cela est en contradiction avec l'esprit des droits de l'homme, qui préconise le respect des autres. De même, les stéréotypes mettent à mal les objectifs de l'éducation en général et de l'apprentissage des langues en particulier. Une connaissance et une compréhension des principes des droits de l'homme permettent aux enseignants et aux élèves de se frotter à d'autres cultures dans un esprit d'égalité et de dignité.

La réalisation des politiques du Conseil de l'Europe dépend des citoyens, et notamment des jeunes qui comprennent bien ce que sont leurs propres droits de l'homme et qui sont personnellement décidés à promouvoir l'égalité des droits pour tous. Ce type d'engagement comporte des responsabilités et fait appel au sens de la réciprocité et de la solidarité (Osler et Starkey, 2001).

La Recommandation R (85)7 relative à *l'enseignement et à l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles* réaffirme que les droits de l'homme sont les valeurs fondamentales de tous les programmes scolaires. La liste des notions clés ci-après, qui entrent dans les programmes d'éducation à la citoyenneté en Angleterre, intègre les principes des droits de l'homme (QCA, 1998) :

- Démocratie et autocratie
- Coopération et conflit
- Égalité et diversité
- Équité, justice et prééminence du droit
- Règles, le droit et les droits de l'homme
- Liberté et ordre
- Individu et communauté

- Pouvoir et autorité
- Droits et devoirs
(QCA, 2000 : 20)

Ces notions que doivent acquérir tous ceux qui étudient le programme sont particulièrement importantes pour ceux qui étudient et enseignent les langues et les cultures, en Angleterre comme ailleurs dans le monde. La répétition du terme « droits et devoirs » souligne l'importance accordée à la démocratie, à l'égalité et à la liberté ainsi qu'aux droits de l'homme.

4. Citoyenneté et enseignement des langues dans le secondaire

Comment la synergie entre la citoyenneté et les langues vivantes doit-elle se réaliser dans les programmes d'étude recommandés pour l'école secondaire ? A première vue, le champ d'application devrait être illimité dans la mesure où le contexte des langues enseignées n'est pas défini. Si les enseignants peuvent choisir n'importe quel contexte, pourquoi pas alors des sujets ayant trait à la citoyenneté et aux questions de liberté, d'égalité, d'inclusion et de droits de l'homme ?

Dans la pratique, le contenu est largement déterminé par les manuels scolaires et les supports de cours disponibles dans le commerce et utilisés dans les écoles. Ils sont peut-être élaborés sur la base des programmes précédents, qui ont eux-mêmes été fortement influencés par les initiatives antérieures de développement des programmes scolaires. Dans les années 1970, les travaux du Conseil de l'Europe sur la définition d'un contenu pour l'étude des langues vivantes (van Ek, 1975) ont inspiré un certain nombre de tentatives pour faire de l'apprentissage d'une langue à l'école une expérience utile pour les élèves. Par conséquent, les personnes concernées ont essayé d'imaginer des situations concrètes dans lesquelles les jeunes pourraient communiquer dans une deuxième langue. Un pionnier de ce mouvement décrit le principe de cette expérience en ces termes :

Les jeunes élèves se rendent généralement pour la première fois à l'étranger dans le cadre d'un voyage scolaire où l'on s'occupe de leurs besoins les plus importants. Ils achètent des cartes postales, un cadeau pour leur famille, une glace et un coca et utilisent des expressions de politesse à l'égard des personnes qu'ils rencontrent. Plus tard, ils discuteront peut-être avec la famille qui les héberge,

échangeront certains renseignements personnels, parleront de ce qu'ils aiment/n'aiment pas et exprimeront leurs préférences ; ils utiliseront peut-être des services tels que la banque ou le téléphone. Plus tard encore, ils voyageront cette fois avec leurs parents et serviront d'interprètes au reste de la famille (Page, 1996 : 100).

Bien que les scénarios choisis donnent à l'élève le rôle d'acteur dans un contexte interculturel, l'objectif majeur de la visite est le tourisme ; par conséquent, l'élève joue plus un rôle de consommateur que de citoyen. De plus, au lieu d'imaginer différents contextes de communication, y compris le rôle d'interprète, rien ne laisse entendre que les élèves ressentiront de la curiosité ou acquerront une conscience sociale, historique, économique ou politique. La liste des sujets des examens de langues prévus pour les jeunes de 16 ans en Angleterre (introduits pour la première fois en 1988) est révélatrice de cet univers de communication limité à quelques thèmes : l'identification personnelle, la maison et la famille, l'environnement géographique, l'école, le temps libre et les loisirs, les voyages, les vacances, les rencontres, les courses, la nourriture et la boisson, les climats et les saisons, l'hébergement (Jones, 1994 : 25).

En fait, bien que les programmes d'études des jeunes de 11-16 ans ne soient plus limités à un contenu particulier, l'influence des manuels scolaires et des examens conduit les élèves à se cantonner au rôle de touriste /consommateur pendant les cinq années de leur scolarité dans le secondaire :

Il est possible que le problème majeur (et la principale cause de l'ennui ressenti par les élèves) soit lié au fait que les sujets étudiés sont les mêmes au fil des années, avec quelques mots de vocabulaire en plus à chaque fois (Callaghan, 1998 : 6).

Cette vision de l'apprenant des langues en tant qu'enfant de sa famille, élève de son école et consommateur de la société persiste, si bien que même dans les années 2000, les examens oraux de français pour les Anglais de 16 ans ont encore trait à :

- la vie familiale
- la vie à l'école
- soi-même, la famille, les amis
- le temps libre
- la région d'apprenant

- la carrière, le travail, l'expérience professionnelle
- les vacances
(OCR 2000a).

La liste est restrictive et donc conservatrice en ce sens qu'elle n'encourage guère les élèves à s'ouvrir sur le monde extérieur. Même l'intérêt pour la culture cible n'est parfois évoqué que dans le contexte des vacances. Selon une étude récente, les enseignants de langues estiment qu'ils servent plus à développer les aptitudes qu'à accroître les connaissances culturelles des élèves. Ce résultat n'est peut-être pas surprenant (Byram et Risager, 1999).

Comme nous le verrons, il existe des moyens d'enseigner la citoyenneté en s'appuyant sur ces thèmes, mais il faut vouloir introduire consciemment la question de la sphère publique en dépit de ces thèmes plus qu'à cause d'eux.

L'une des conséquences de cette situation est que l'apprentissage des langues peut manquer d'attrait. Selon Callaghan (1998), les filles s'intéressent plus que les garçons à la majorité des sous-thèmes du programme, même si plusieurs d'entre eux ne sont appréciés ni par les uns ni par les autres. Elle a par exemple noté que les filles apprécient les sujets concernant la maison et qu'elles aiment décrire l'ameublement. Les garçons ont tendance à simplement énumérer les éléments du matériel électrique. Les thèmes de la famille et de la vie quotidienne comporte des descriptions des tâches ménagères, mais les filles ont plus de chances que les garçons d'avoir une expérience en ce domaine. L'auteur conclut en disant :

On apprend aux enfants à parler une langue comme s'ils vivaient dans un monde sans valeurs morales et que leurs seuls interlocuteurs devaient être les vendeurs dans les magasins ... Cette version aseptisée de la vie rend la langue française abstraite pour les garçons qui, de façon générale, préfèrent le réalisme et les faits concrets.

Elle propose de restructurer l'enseignement des langues pour inclure un débat sur la répartition des tâches ménagères en fonction du sexe, ce qui permettrait d'intégrer les deux groupes et de sensibiliser les élèves aux questions d'égalité.

5. Enseignement des langues et citoyenneté : saisir les opportunités

Il est possible d'enseigner un programme d'éducation sanitaire, personnelle et sociale dans la langue cible tout en couvrant la liste restrictive de thèmes comme l'ont prouvé certains manuels de cours (par exemple Miller et al. 1990). Les questions de l'alimentation saine, du style de vie, des plans d'avenir et des projets de vie peuvent être enseignées dans la langue étudiée ; de plus, elles ont une dimension culturelle comparative.

Alors que dans d'autres domaines du programme on attend des élèves qu'ils examinent les questions avec un esprit critique, c'est rarement le cas pour les thèmes liés à la maison, au tourisme ou à la consommation qui constituent une si grande partie de l'apprentissage des langues. Or, le fait d'aborder les mêmes thèmes de façon critique et sous forme de problématique peut contribuer à la citoyenneté :

Les conversations seraient très différentes, si le jeu de rôle sous le thème du voyage était ... l'agent de l'immigration et le touriste noir. [Ce jeu de rôle] ... donnerait quelques aperçus de la police de l'immigration et serait une occasion de soulever des questions ouvertes. L'alimentation et la boisson sont des questions pouvant susciter de l'intérêt ou même des controverses. Les thèmes de la santé, du pouvoir, de la publicité, de la faim et de la famine dans le monde, et donc de la justice, sont autant de domaines à explorer dans cette rubrique. Trouver son chemin dans la ville peut conduire à faire des découvertes variées que les offices du tourisme et même les gouvernements préféreraient tenir cachées. Pourquoi certaines personnes ... dorment sous les ponts ou dans des foyers surpeuplés ? La routine quotidienne entraîne des questions sur le style de vie et son impact sur l'environnement (Starkey, 1990).

Plus qu'un exemple à suivre dans une situation d'enseignement, le jeu de rôle ci-dessus visait à transformer les perceptions. Le jeu de rôle est une technique très utile dans l'enseignement des langues tout comme dans l'éducation à la citoyenneté, mais il est nécessaire de stimuler les élèves et de les mettre à l'aise dans leur rôle, et de veiller sur eux lorsqu'ils entrent ou sortent du rôle. En outre, il faut accorder une attention particulière aux élèves lorsqu'ils jouent des rôles qui leur font tenir des discours racistes ou sexistes, car les deux acteurs et le public risquent de ne plus contrôler leurs

sentiments. L'introduction du jeu de rôle est une bonne occasion pour les enseignants des langues de collaborer avec leurs collègues qui enseignent le théâtre (Byram et Fleming, 1998 ; Ur, 1982 ; Wessels, 1987).

En s'éloignant des questions closes et des réponses « vrai /faux » en compréhension écrite et orale pour adopter des questions ouvertes faisant réellement appel aux opinions et suscitant des discussions, on peut dynamiser les cours de langues. L'absence de communication peut s'expliquer parfois par une absence d'opinion. Il ressort de certains sujets d'examen que la citoyenneté peut être traitée à travers l'étude des langues. Par exemple, selon les orientations pour la préparation des examens en Angleterre :

Les orientations ci-dessous ouvrent la possibilité d'enseigner la citoyenneté dans les programme d'études à travers les thèmes suivants :

- L'importance de la liberté de la presse, et le rôle des médias dans la société, y compris l'Internet, dans la diffusion des informations et la formation des opinions.
- Les relations entre le Royaume uni et l'Europe, y compris l'Union européenne.
- Les questions et défis plus vastes de l'interdépendance et de la responsabilité mondiales, y compris le développement durable et l'Agenda local 21.
- Explorer un thème politique, spirituel, moral, social ou culturel, ou un événement par l'analyse d'informations provenant de sources diverses, y compris de sources informatiques, et montrant une certaine conscience de l'utilisation et de l'abus possible des statistiques.
- Exprimer, justifier et défendre oralement et par écrit un avis personnel sur ces thèmes, problèmes et événements.
- Participer à une discussion de groupe ou de classe et prendre part à des débats formels.
- Recourir à l'imagination pour examiner les expériences des autres et être capable de réfléchir, de s'exprimer et d'évaluer de façon perspicace les avis qui ne sont pas les siens.

Ces propositions semblent néanmoins contradictoires. Certains enseignants pensent que ce programme est trop ambitieux, mais il se pourrait que l'enseignement des langues soit devenu un cercle vicieux où le manque d'exigence entraîne des résultats insuffisants. En ajustant le niveau d'intérêt

tout en maintenant une graduation appropriée de la langue, on pourrait créer un environnement plus stimulant pour l'apprentissage des langues.

6. Citoyenneté et langues dans le deuxième cycle du secondaire

A ce niveau, l'étude des questions politiques et sociales est courante et elle permet de développer deux des trois principaux aspects de la citoyenneté telle qu'elle est définie par Crick (1998), à savoir « la responsabilité sociale et morale » et « la conscience politique ». Cependant, l'étude de textes relatifs aux questions politiques ne conduit pas, en soi, à la conscience politique. Il faut développer simultanément d'autres aptitudes, comme le propose une recommandation du Conseil de l'Europe relative à l'enseignement et l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles :

Aptitudes liées à l'expression écrite et orale, y compris la capacité de discuter et d'écouter, et de défendre ses opinions ; aptitudes faisant intervenir le jugement telles que ... savoir reconnaître les partis pris, les préjugés, les stéréotypes et les discriminations ; aptitudes sociales, en particulier savoir reconnaître et accepter les différences (Conseil de l'Europe, 1985 ; cité par Osler et Starkey, 1996 : 181-3).

L'adoption d'une approche des droits de l'homme dans l'enseignement des langues fournit un cadre rationnel pour l'examen de questions controversées. Les discussions sont conduites dans le respect des personnes, en particulier des autres interlocuteurs, puisqu'on reconnaît à la base la dignité fondamentale de la personne humaine. Les remarques désobligeantes sur les individus ou les groupes absents sont également des comportements incorrects, et donc inacceptables. Cependant, si l'on considère le respect des droits de l'homme comme une norme, on peut accepter que des jugements soient portés sur les discours ou les actions d'individus, de gouvernements ou de groupes culturels. On peut ainsi éviter un relativisme culturel dépourvu de sens critique.

Il faut, dès le début, expliquer cette perspective aux élèves en étudiant par exemple les instruments des droits de l'homme dans la langue cible. Ce type d'étude, qui permet de rattacher les différents thèmes étudiés aux questions plus vastes des droits de l'homme, devrait s'avérer intéressant (Starkey, 1996 : 108).

Il importe de fixer et d'adopter simultanément des procédures de base pour les discussions et les débats en classe. Les conditions suivantes s'appliquent au travail en binôme ou en groupe, ou aux discussions de classe :

- Les participants sont censés s'écouter les uns les autres et prendre la parole à tour de rôle.
- Lorsqu'une discussion est présidée par quelqu'un, son autorité doit être respectée.
- L'utilisation d'un langage poli est de mise même dans les discussions animées.
- Les remarques discriminatoires, notamment les discours et expressions racistes, sexistes et homophobes ne peuvent être acceptées à aucun moment.
- Les participants font preuve de respect lorsqu'ils commentent ou décrivent les personnes représentées sur des images ou évoquées dans des textes.
- Les participants au débat doivent dépasser les stéréotypes.
- Ils doivent à tout moment adopter un ton respectueux.

Il est évident que les enseignants sont soumis à ces mêmes règles et qu'ils n'utiliseront ni sarcasme, ni ironie, ni jugements méprisants.

Certains programmes comprennent l'étude des partis politiques d'extrême droite et des organisations terroristes. Dans une société démocratique, on part de l'hypothèse que ce choix a été fait pour montrer le caractère inacceptable des discours et des actions de ces mouvements. Une bonne compréhension des principes des droits de l'homme comme base de la démocratie est un fondement essentiel à une telle étude. Elle revêt une importance particulière pour l'élaboration d'un sujet de rédaction tel que celui proposé à titre de spécimen par la commission des examens en Angleterre, à savoir : « Expliquer le succès du Front national dans certains milieux de la population française » (OCR, 2000b). Sans référence aux droits de l'homme, ce sujet donne lieu à une énumération et donc à la justification des politiques racistes.

7. Développement des compétences interculturelles par l'apprentissage des langues

Comment les enseignants peuvent-ils aider les élèves à étudier dans un esprit critique des textes authentiques ? Les manuels scolaires peuvent contenir des

stéréotypes sur les minorités ethniques par exemple. Une des solutions consiste à développer les capacités d'analyse critique du discours et la conscience culturelle critique.

L'analyse critique du discours (ACD)

est un type de recherche analytique sur le discours qui étudie principalement la manière dont l'abus de pouvoir, la domination et l'inégalité sont présentés, reproduits et contestés dans les textes et les discours à caractère politique et social (Van Dijk, 1997).

L'ACD peut fournir une série de directives pour l'examen d'un texte authentique pour que les élèves analysent le contenu avec un esprit critique tout en essayant de comprendre d'autres aspects plus superficiels du texte. Par exemple, il est possible de présenter aux élèves des textes xénophobes pour leur faire analyser les mécanismes du discours raciste.

A titre d'exemple, en cours d'espagnol, les élèves ont étudié des articles de journaux sur le thème de l'immigration. On leur a demandé d'étudier les textes avec attention en recherchant certaines caractéristiques du discours, par exemple :

- Sources, perspectives, argumentations.
Ont-elles un caractère institutionnel ? Emanent-elles de la majorité du groupe ? Est-ce que les points de vue de la minorité sont exprimés ? Les sources dont proviennent les informations sont-elles explicites ?
- Vocabulaire, connotations, noms.
Différents termes pour désigner les « immigrants » ? Différents descripteurs.
- Implications et présupposés
Par exemple : « le meilleur antidote à l'immigration est ... » implique que l'immigration est un mal social que la société doit combattre.
- Extrapolation de statistiques.
Par exemple : « en 2010, il y aura ... »
- Constructions actives et passives.
Par exemple : « 32 immigrants ont été déportés vers l'Afrique ». Aucune mention n'est faite des responsables.

- Expressions rhétoriques.
Métaphores et comparaisons : « la forteresse de l'Europe » ; « une avalanche d'immigrants ».
- Nous contre eux.
Notre démographie, nos emplois, leur religion, leur culture.

Ayant effectué cette analyse critique des caractéristiques linguistiques et stylistiques de la manière dont l'immigration est traitée dans la presse, les élèves se sentent en confiance pour en discuter et faire des comparaisons avec la manière dont ces mêmes sujets sont traités dans leur propre presse nationale et locale. Ils écrivent ensuite un petit texte sur leurs observations et leurs impressions (Prieto Ramos, 1999).

Les études culturelles sont une autre approche utile ; elles constituent une discipline académique qui trouve ses sources en Grande-Bretagne dans les années 1950 et 1960, mais qui tient compte de la contribution d'intellectuels français comme Barthes, Bourdieu et Foucault (Storey, 1996). Elles se concentrent sur les formes culturelles propres à certaines communautés nationales particulières ; c'est le cas par exemple des « études culturelles françaises » (Forbes et Kelly, 1995). Dans son essence, la culture est définie comme n'ayant trait ni à « l'esthétique, (ni à) l'humanisme, mais à la politique » (Fiske, 1987).

L'introduction d'un manuel scolaire sur les études culturelles britanniques élaboré en Roumanie décrit les attentes des auteurs et des élèves :

L'objectif de ce livre est moins de vous faire apprendre des informations par cœur que de vous encourager à *traiter* les informations qui y sont contenues. Par exemple, dans le cours sur l'Ecosse, on vous demande de *comparer* ce que dit un Ecossais sur l'Ecosse avec le contenu d'un ensemble d'extraits d'ouvrages de référence où il est question de l'Ecosse. Vous n'avez à apprendre ni l'un ni l'autre, mais vous devez apprendre à comparer. Ce processus de comparaison est utilisable dans de nombreux cours pour différents types de sujets. Dans d'autres, on vous demande d'appliquer dans vos analyses de la société des notions comme « les stéréotypes sexuels » ou « la nation comme communauté imaginaire ». En bref, ce que nous voulons, c'est vous doter des aptitudes nécessaires pour prendre part à des *discussions* ... et non pas vous inciter à apprendre par cœur (Chichirdan *et al.*, 1998 : 10).

Les sources d'informations utilisées dans cette approche sont des textes authentiques, y compris des enregistrements audio et une variété de documents écrits ou visuels tel que cartes, photographies, schémas et bandes dessinées. Les activités proposées impliquent la compréhension, les discussions et la rédaction dans la langue cible. L'approche des supports pédagogiques est toujours critique. Il est tout à fait justifié d'appliquer ces principes à tous les sujets étudiés dans la langue cible. Il s'agit de stimuler le lecteur en lui soumettant des textes et des supports visuels présentant des points de vue contradictoires. Il s'agit aussi d'appliquer à la lecture des textes et aux discussions qui en découlent des concepts fondamentaux comme ceux contenus dans le programme d'apprentissage de la citoyenneté évoqués plus haut.

L'ACD et les études culturelles contribuent au développement de ce que Byram (1997 : 63-4) appelle « la conscience culturelle critique ». Il s'agit de l'aptitude à évaluer de façon critique et sur la base de critères précis tels que ceux des droits de l'homme, par exemple les perspectives, les pratiques et les produits de sa propre culture et celle des autres pays. Cet exercice requiert l'aptitude à :

- Identifier et interpréter explicitement ou implicitement les valeurs contenues dans les documents et les événements de sa propre culture et celle des autres en utilisant une série d'approches analytiques pour situer un document ou un événement dans son contexte et prendre conscience de sa dimension idéologique.
- Procéder à une évaluation des documents et des événements dans une perspective claire, en se fondant sur des critères précis tels que les droits de l'homme, la démocratie libérale, la religion, l'idéologie politique.
- Agir en qualité de médiateur dans les échanges interculturels en ayant conscience du conflit qui peut survenir entre ses propres positions idéologiques et celle des autres, et en essayant de trouver des critères communs. Lorsque cela n'est pas possible, négocier des accords sur les points de conflit et reconnaître le droit à la différence.

Selon moi, le développement de cette conscience doit commencer dès le début de l'apprentissage des langues et doit se poursuivre tout au long de cet apprentissage. Ce point de vue a des conséquences importantes pour les écoles (Osler et Starkey, 2000b, c).

8. Conclusion

La motivation est très importante pour apprendre une langue et, bien sûr, pour l'enseigner. On peut développer la motivation des élèves en stimulant leur curiosité, en leur présentant des perspectives différentes et en leur ouvrant des horizons nouveaux. La motivation des enseignants augmente face à des élèves qui obtiennent de bons résultats et qui sont motivés, mais aussi quand eux-mêmes sentent qu'ils apportent quelque chose d'utile à l'expérience des élèves ; pour atteindre cet objectif, il est préférable d'instaurer un partenariat d'apprentissage en vue d'étudier les situations, les faits et les sources, de poser des questions concrètes et utiles, et d'essayer d'en tirer ensemble les conclusions.

Une autre responsabilité majeure incombant aux enseignants est la promotion de l'engagement à la démocratie et au développement soutenable fondé sur la compréhension des droits de l'homme. La motivation et les progrès devraient suivre si les enseignants et les élèves s'engagent ensemble à promouvoir les aptitudes linguistiques tout en développant l'éducation à la citoyenneté.

Références

- Buttjes, D. et Byram, M. (ed.), 1990, *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. et Fleming, M. (eds.) 1998, *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. et Guilherme, M. 2000, Human Rights, Cultures and Language Teaching. In : Osler, A. (eds.) *Citizenship and democracy in schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent: Trentham Books p. 63-78.
- Byram, M. et Risager, K. 1999, *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Callaghan, M. 1998, An investigation into the causes of boys' underachievement in French. *Language Learning Journal* 17 : 2 – 7.
- Chichirdan, A. *et al.* 1998, Crossing Cultures. British Cultural Studies for 12th Grade Romanian Students. Bucarest: The British Council.
- Conseil de l'Europe, 1985, Recommandation (R(85)7) du Comité des Ministres relative à l'enseignement et à l'apprentissage des droits de l'homme dans les écoles, Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe, 1999, Déclaration du Comité des Ministres et Programme d'éducation à la citoyenneté démocratique (CM (99) 76).
- Department for Education, 1995, Modern Foreign Languages in the National Curriculum. Londres : HMSO.
- Department for Education and Employment / QCA, 1999a, *The National Curriculum for England*. Londres : DfEE/QCA.
- Department for Education and Employment / QCA, 1999b, *Citizenship Key stages 3-4. The National Curriculum for England*. Londres : DfEE/QCA.
- Department for Education and Employment / QCA, 1999c, *Modern Foreign Languages. The National Curriculum for England*. Londres : DfEE/QCA.
- Edexcel, 2000, Draft Specification Edexcel GCSE in Modern Foreign Languages. French (1226) First examination 2003.
- Fiske, J. 1987, 'British Cultural Studies and Television'. In : Allen, R. (ed.) *Channels of Discourse: Television and Contemporary Criticism*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
- Forbes, J. et Kelly, M. 1995, *French Cultural Studies*. Oxford : Oxford University Press.
- Johnson, M. G. et Symonides, J. 1998, *The Universal Declaration of Human Rights: a history of its creation and implementation, 1948-1998*, Paris: UNESCO.
- Jones, B. 1994, Modern languages: twenty years of change. In : A. Swarbrick (ed.) *Teaching Modern Languages*. Londres : Routledge p. 18 – 32.
- Miller, A., Roselman, L. et Bougard, M. 1990, *Arc-en-ciel* 3. Londres : Mary Glasgow Publications.

- Osler, A. et Starkey, H. 1996, *Teacher Education and Human Rights*, Londres : Fulton.
- Osler, A. & Starkey, H. 2000a, Intercultural Education and Foreign Language Learning: Issues of Racism, Identity and Modernity. *Race, Ethnicity and Education*. Vol. 3.2., pp. 231-245.
- Osler, A. & Starkey, H. 2000b, Citizenship, Human Rights and Cultural Diversity. In : Osler, A. (eds.) *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent: Trentham Books, p. 13-18.
- Osler, A. & Starkey, H. 2000c, Human Rights, Responsibilities and School Self-Evaluation. In : Osler, A. (ed.) *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent: Trentham Books, p. 91-112.
- Osler, A. et Starkey, H. 2001, Human Rights, Responsibilities and Values in Education. In : Lawton, D., Cairns, J. et Gardner, R. *World Year Book of Education 2001: Values and Culture in Education*. Londres : Kogan Page, pp. 85-103.
- Oxford, Cambridge and RSA Examinations, 2000a, *OCR GCSEs in French, German, Spanish and Gujarati* <http://www.ocr.org.uk/>
- Oxford, Cambridge and RSA Examinations, 2000b, OCR Advanced Subsidiary GCE in French, German, Spanish; OCR Advanced GCE in French, German, Spanish.
- Page, B. 1996, Graded Objectives in Modern Languages (GOML). In : Hawkins, E. (ed.) *30 years of language teaching*. Londres : CILT pp. 99-105.
- Prieto Ramos, F. 1999, *Teaching against prejudice: the critical examination of press articles on immigration in the language class*. Paper presented at the International Colloquium Xenophilia / Xenophobia and Propagation of Languages, Saint-Cloud, Paris, 15-18 décembre 1999.
- Qualifications and Curriculum Authority, 1998, *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. Final report of the Advisory Group on Citizenship (the Crick Report). Londres : QCA/98/245.
- Qualifications and Curriculum Authority, 2000, *Citizenship at key stages 3 and 4*. Initial guidance for schools. Londres : QCA.

- Starkey, H. 1990, World Studies and Foreign Language Teaching: Converging Approaches in Textbook Writing. In : Buttjes, D. et Byram, M. (ed.) *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 209-227.
- Starkey, H. 1996, Intercultural Education through Foreign Language Learning: a Human Rights Approach. In : Osler, A., Rathenow, H. et Starkey, H. (ed.) *Teaching for Citizenship in Europe*, Stoke: Trentham p. 103 - 116.
- Starkey, H. 1997, Foreign Language Learning and Citizenship: Issues for Lifelong Learning. In : Davies, I. et Sobisch, A. (ed.) *Developing European Citizens*. Sheffield: Sheffield Hallam University Press p. 187 - 208.
- Starkey, H. 1999, Foreign Language Teaching to Adults: Implicit and Explicit Political Education, *Oxford Review of Education*: Vol. 25, Nos.1&2, p. 155-170.
- Starkey, H. 2000, Human Rights. In : Byram, M. (ed.) *Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. Londres: Routledge.
- Storey, J. (ed.) 1996, *What is Cultural Studies? A reader*. Londres : Arnold.
- UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees), 1994, *Human Rights the new consensus*. Londres: Regency Press.
- Ur, P. 1982, *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (ed.), 1997, *Discourse as Social Interaction*. Londres : Sage.
- Verhellen, E. 1997, *Convention on the Rights of the Child*. Leuven: Garant.
- Verhellen, E. 2000, Children's Rights and Education. In : Osler, A. (ed.) *Citizenship and Democracy in Schools: diversity, identity, equality*. Stoke on Trent: Trentham Books, p. 33-43.
- Wessels, C. 1987, *Drama*. Oxford: Oxford University Press.

IDENTITÉS ET PLURILINGUISME : CONDITIONS PRÉALABLES À LA RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES

Geneviève Zarate

Institut National des Langues et Civilisations Orientales, Paris

SOMMAIRE

| | |
|--|-----|
| Introduction : Le propos de cette étude | 91 |
| 1. Construction européenne et mise en relation des langues et des cultures..... | 92 |
| 1.1. D'un espace d'intérêts concurrentiels à un espace démocratique commun | 92 |
| 1.2. Espace politique européen et socle de valeurs communes | 93 |
| 1.3. Le décalage entre les affirmations de principe et les réalités tangibles..... | 94 |
| 2. Le modèle de l'intermédiaire culturel..... | 95 |
| 2.1. L'égalité des cultures, rencontre entre un principe politique et un principe anthropologique | 95 |
| 2.2. De la dualité antagoniste natif / étranger, à la mise en relation des langues et des cultures..... | 96 |
| 2.3. L'activité de médiation..... | 98 |
| 3. La reconnaissance des compétences interculturelles : ambiguïtés actuelles du <i>Cadre européen commun de référence pour les langues</i> | 101 |
| 3.1. Les ambiguïtés des champs conceptuels en usage..... | 101 |
| 3.2. Améliorer la précision de la terminologie de référence | 105 |
| 3.3. Instaurer une égalité de fait dans la description des cultures | 106 |
| 4. Organiser un espace d'échanges symboliques..... | 108 |
| 4.1. Un espace symbolique d'échange..... | 109 |

| | | |
|------|---|-----|
| 4.2. | Compétences transversales et compétences dépendantes d'une langue | 111 |
| 4.3. | La valorisation de la pluralité identitaire : les potentialités du <i>Portfolio européen des langues</i> | 116 |
| | Conclusion : Pistes de travail..... | 119 |
| | Références | 120 |

Introduction: Le propos de cette étude¹

Dans le sillage des réflexions déclenchées par *l'Année européenne des langues 2001*, les propositions qui suivent adoptent une visée prospective. Elles ne se donnent pas seulement pour objet d'aménager des propositions didactiques déjà existantes, elles tentent aussi d'amorcer un débat qui, sans souhaiter la rupture avec les positions que le Conseil de l'Europe développe depuis plus de 30 ans, accompagne les changements structurels d'une Europe déjà juridiquement constituée, mais en évolution.

Partant des modèles didactiques existants, ces propositions tentent d'ajuster ces réalités à un modèle européen promouvant une identité européenne commune et une « citoyenneté active ». Dans un contexte en mutation, la dimension interculturelle y trouve un sens, distinct de celui qui lui a été attribué dans les premiers travaux du Conseil de l'Europe, il y a 30 ans. La prise en compte des compétences interculturelles dans le marché européen des certifications linguistiques, demande une réflexion préalable pour mieux les définir et préciser les conditions de leur reconnaissance institutionnelle, au regard des évolutions en cours. Cette réflexion n'est ici qu'initiale. Les conditions politiques et didactiques qui rendent possible une circulation transfrontalière de ces compétences sont ici évoquées. Elles sont le préalable à la mise en place d'un espace permettant la circulation transfrontalière des compétences interculturelles, à leur reconnaissance réciproque et à leur transfert, dans une économie des compétences plurilingues.

Amenant une dimension identitaire, implicite dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et dans le *Portfolio européen des langues*, orienté vers la définition de compétences communicatives ET interculturelles, ce texte est centré sur la mise en valeur des bénéfices symboliques qui peuvent être escomptés en pariant sur une pluralité culturelle revendiquée et soulignée notamment

¹ Initialement intitulé *Certifications linguistiques en contexte européen et transfert de compétences interculturelles : conditions pour l'émergence d'un cadre didactique*, ce texte, remis en décembre 2000 à la Division des langues vivantes du Conseil de l'Europe à sa demande, a fait l'objet d'une relecture attentive de M. Byram. Qu'il soit ici remercié pour ses remarques. Celles-ci et la parution du *Cadre européen commun de référence pour les langues* dans son édition 2001 ont entraîné de substantiels remaniements. Dans la logique de ce remaniement, le titre initial a été lui aussi modifié.

- l'apport conceptuel des sciences sociales en général, et de l'anthropologie en particulier, dans la remédiation aux conflits identitaires nationaux ou ethniques
- ce que le débat didactique gagne en crédibilité en misant sur l'explicitation des relations symboliques que les langues et les cultures entretiennent entre elles
- les compétences liées à l'activité de médiation linguistique et culturelle
- le rôle possible du *Portfolio* dans la reconnaissance transfrontalière de ces compétences.

1. Construction européenne et mise en relation des langues et des cultures

1.1. D'un espace d'intérêts concurrentiels à un espace démocratique commun

Structuré par les relations de concurrence idéologique existant entre grandes puissances pendant la période coloniale et post-coloniale (universalisme, capitalisme/marxisme...), l'espace de diffusion des langues européennes hors de leurs frontières nationales était soumis à des conflits d'influence qui avaient pour objectif la promotion de systèmes de valeurs politiquement orientés. La construction d'une identité européenne, objectif politique affiché pour tous les pays européens, repose sur un principe fondateur : celui de valeurs partagées, qui ont un socle commun, constitué par les valeurs démocratiques. Le Comité des ministres du Conseil de l'Europe reconnaît en ces termes cet espace commun : « par son élargissement à de nouveaux États membres qui ont rejoint la famille des démocrates pluralistes, fondée sur l'État de droit et le respect des droits de l'homme, le Conseil de l'Europe s'est fermement engagé dans la dimension paneuropéenne »¹. Comment se recompose la tradition didactique, dès lors qu'un principe de solidarité idéologique se met en place entre pays autrefois concurrents ? Comment peut se traduire cette volonté politique commune au niveau des valeurs véhiculées dans l'enseignement et l'apprentissage des langues ?

La notion de transfert, abordée d'abord dans le cadre large de la didactique des langues en général, dans le cadre plus spécifique du questionnement

¹ *Sur la stratégie culturelle du Conseil de l'Europe*. Résolution (95) 38, adoptée par le Comité des ministres le 7 décembre 1995, lors de la 551e réunion des Délégués des Ministres.

interculturel ensuite, est ici envisagée comme un instrument permettant la reconnaissance d'une communauté d'intérêts, espace commun où s'échangent et sont validées des compétences construites dans des contextes culturels différents, complémentaires les unes des autres. Leur mise en relation coordonnée contribue à la construction d'une « identité démocratique » commune. Dans le prolongement de la construction économique et politique de l'Europe, placée sous le signe d'une « identité européenne » commune, les interrogations qui se lisent sous le terme d'« identité démocratique » peuvent être interprétées comme le besoin d'approfondir un débat qui se place désormais sous le signe du partage de valeurs culturelles communes.

1.2. Espace politique européen et socle de valeurs communes

Dans les principes fondateurs de l'Union européenne, la volonté de construire un espace de valeurs communes est un des principes fondateurs du Traité de Maastricht (1992) et de la Charte des droits fondamentaux de l'Union (2000). Ainsi, dans cette dernière : « Les peuples de l'Europe, en établissant entre eux une union sans cesse plus étroite, ont décidé de partager un avenir pacifique fondé sur des valeurs communes ».

Selon le programme d'action du Comité de l'éducation du Conseil de l'Europe (1997-2000), la mise en place d'un socle de valeurs communes européennes passe par le développement de l'individu, thématisé en termes de « sécurité démocratique », de « cohésion sociale », de « mobilité personnelle » accrue et d'« échanges » intensifiés¹. Dans le cadre du projet langues vivantes, cette thématique nouvelle s'articule avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et le *Portfolio européen des langues*. La recherche d'une définition commune des compétences et les outils permettant leur reconnaissance transfrontalière sont centraux dans la conception de ces deux outils de référence. Cependant dans les deux documents, les compétences liées à la dimension interculturelle n'ont qu'une visibilité réduite.

Le souci de mettre en œuvre une reconnaissance transfrontalière des compétences ouvre un champ de réflexion et d'action en didactique des langues qui met au premier plan des notions de « citoyenneté », de « patrimoine », de « mobilité géographique », de « diversité culturelle et

¹ *Une stratégie pour l'action : les priorités du CDCC pour 1997-1999*. Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle, janvier, 1997 (CDCC (97) 2. p. 11).

linguistique ». Ces notions sont communes au Conseil de l'Europe et à l'Union européenne.

1.3. Le décalage entre les affirmations de principe et les réalités tangibles

Nous posons ici en préalable que, pour atteindre ces objectifs, l'espace politique européen doit identifier ses fractures pour mieux les réduire. Fracture historique entre une Europe candidate à l'intégration à l'Union européenne et une Europe déjà économiquement et juridiquement constituée. Fracture économique et sociale entre ceux qui ont, ou se reconnaissent, la possibilité de vivre une période de mobilité transfrontalière et ceux pour lesquels l'expérience du séjour hors des frontières nationales est tout simplement impensable. Fractures politiques et identitaires qui justifient des conflits territoriaux et des cristallisations identitaires qui utilisent les catégories ethniques et religieuses pour instituer des peuples et des États.

Exemple de cette prolifération identitaire, le cas de la Bosnie-Herzégovine, où après les accords de Dayton, cohabitent des stratégies d'identification à une communauté soit bosniaque, soit serbe, soit bosnienne, et où disparaît la référence au serbo-croate, au profit d'une nouvelle codification de la langue, soit croate, soit serbe, soit bosniaque. Exemple de la complexité identitaire de ce contexte, l'usage qui était fait du terme « Musulmans » qui désignait, avant les accords de Dayton, les populations islamisées de langue serbo-croate qui étaient considérées officiellement, dans l'ancienne fédération yougoslave, comme un groupe national. Mais ne faisaient pas partie de cette définition les Albanais et les Turcs Musulmans de confession.

A l'instar de ce qui avait été bâti dans le cadre des relations franco-allemandes dans les années 60, pour conjurer trois guerres communes (1870, 1914-18, 1939-45), et qui avait donné naissance à l'Office Franco-Allemand de la Jeunesse, on prendra comme hypothèse de départ pour ces propositions, qu'un conflit passé, reconnu parce que nommé, a plus de chance d'être dépassé qu'un conflit refoulé, et inscrit dans une mémoire honnie. L'identification du décalage entre des affirmations de principe et les réalités sociales attestées constitue donc un préliminaire aux propositions qui suivent.

2. Le modèle de l'intermédiaire culturel

2.1. L'égalité des cultures, rencontre entre un principe politique et un principe anthropologique

L'Union européenne s'est doté d'une politique culturelle propre. Le Traité de Maastricht propose une définition de la culture (Titre IX article 128). Deux niveaux y sont codifiés par le législateur : une culture européenne commune, des cultures nationales, préservées par la notion de souveraineté nationale. L'« amélioration de la connaissance et de la diffusion des cultures des États membres » fait partie des objectifs visant à la constitution d'un socle de valeurs communes.

Ce principe politique est relayé par un principe anthropologique acquis, dès le milieu du siècle dernier, antidote aux usages politiques du racisme et de l'exclusion sociale, qui accorde aux différentes cultures une égale dignité scientifique. Mais l'anthropologie ne se contente pas d'affirmer une égalité de principe, elle interroge le rapport entre égalité et diversité : « La simple proclamation de l'égalité naturelle entre tous les hommes et de la fraternité qui doit les unir sans distinction de race et de culture, a quelque chose de décevant pour l'esprit, parce qu'elle néglige une diversité de fait qui s'impose à l'observation, et dont il ne suffit pas de dire qu'elle n'affecte pas le fond du problème pour que l'on soit théoriquement et pratiquement autorisé à faire comme si elle n'existait pas »¹.

Les usages didactiques actuels de ces principes politiques et anthropologiques restent ambigus. L'universalité des valeurs est souvent prônée et utilisée comme un niveau auquel on peut se référer pour dégager un socle de pratiques culturelles communes à l'humanité. Deux emplois de l'universalité méritent d'être distingués. Un premier qui a été instrumentalisé par les États colonisateurs, ou par des dogmes religieux, pour la fabrication d'idéologies de soumission, ouvrant la porte à des modèles conquérants. Un second qui décrit des invariants qui permettent de décrire l'activité humaine à travers la diversité des époques et des pratiques culturelles, et en la préservant des risques d'une définition unilatérale du Progrès. La religion, le mariage, la prohibition de l'inceste ou l'ensevelissement des morts ont été les premiers universaux culturels repérés. À la différence du premier emploi, ce second,

¹ Lévi-Strauss C. 1973, *Anthropologie structurale deux*. Chapitre 18, *Race et histoire*. Paris : Plon, p. 385.

indépendant des ambitions territoriales des régions ou nations, est le produit de l'observation et de la description anthropologiques.

On se gardera donc d'un usage universel de l'universalité, qui impose des modèles idéologiquement construits. Pour écarter les risques, inhérents à un « effet d'universel » qui donneraient le crédit fallacieux d'« une expression universelle à l'expression d'intérêts particuliers »¹, on envisagera l'universalité comme une catégorie épistémologique, permettant de trouver des lois systématisant la diversité observable des langues et des cultures.

2.2. De la dualité antagoniste natif / étranger, à la mise en relation des langues et des cultures

Les travaux du Conseil de l'Europe qui alimentent le champ de l'innovation didactique dans les années 70 ont largement contribué à assigner une place fonctionnelle à la notion d'étranger. Nous détaillons ci-après les présupposés du *Threshold Level / Niveau-seuil*, inauguré en 1974, en tant qu'ancêtres d'une pensée sociale et matrices qui ont servi à la description de plus de 21 langues européennes et de trois niveaux (*Waystage, Threshold, Vantage*). Globalement, le rôle qui y est attribué à l'étranger s'inscrit dans une relation duelle natif/étranger, même si la définition de la compétence socioculturelle donnée par van Ek prend en compte, dès 1986, la spécificité d'un apprenant qui doit « étendre son horizon de communication au-delà de sa propre communauté linguistique »². Les compétences standard du natif servent de référence pour déterminer le niveau de l'apprenant, les catégories qui président à l'organisation des relations sociales sont définies sous une forme générique (relations familiales, professionnelles, grégaires, commerçantes et civiles, médias dans le *Niveau-seuil*), tout comme l'identité de l'apprenant (touriste, migrant), et ne donnent accès qu'à la description des réalités de la culture cible.

En 1986, le modèle proposé par van Ek s'appuie explicitement sur la définition de la communication donnée par Gumperz : « Communication is a social activity requiring the coordinated efforts of two or more individuals »³

¹ Bourdieu P. 1994, *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris : Seuil, p. 130. Voir aussi *Language and Symbolic Power*. Cambridge : Polity Press, 1991.

² van Ek, J.A. (1986), *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes* : Conseil de l'Europe. Volume 1 : Contenu et portée, p. 63.

³ « La communication est une activité sociale requérant les efforts coordonnés de deux individus ou davantage » (traduction de l'éditeur).

(Gumperz, 1982) » et, au nom de cette définition, distingue compétence socioculturelle et compétence sociale. Cette dernière est cependant présentée comme « un élément distinct des objectifs d'apprentissage des langues vivantes », « moins axée sur la langue [...] contrairement aux autres composantes »¹. Mais pour définir une compétence sociale avancée, le locuteur natif est le parangon choisi pour l'apprenant : « niveau 4,5 : - Communiquer, à l'étranger, dans un groupe social de son choix avec la même aisance que dans la langue maternelle »². Les compétences qui relèvent du passage, du transfert des compétences d'une langue et d'une culture à l'autre n'ont pas de place dans ce modèle binaire.

Dans une description qui n'est plus centrée sur un modèle de communication simplifié où l'étranger a tout à apprendre du natif, et inégal, sous forme d'une relation unilatérale à la différence culturelle, il y a place pour un modèle moins radical, qui se réfère à un apprenant compétent, qui n'amalgame pas étranger et handicap, qui distingue la performance linguistique du statut social. Face à une vision dramatisée de la relation à l'autre, où l'étranger se définit d'abord par son statut extérieur à la société dont il apprend la langue, la référence à un espace indépendant des références nationales privilégie les situations d'intercompréhension, les positions d'interface, les expériences qui résultent du passage d'un système culturel à un autre, bref qui associent les compétences acquises dans la / les langue(s) maternelle(s) avec les compétences partielles acquises dans d'autres langues secondes ou étrangères, compétences pouvant découler d'une expérience non-validée de l'altérité.

La catégorisation sociale utilisée dans le *Niveau-seuil* des années 70-80, distinguant les touristes et voyageurs des travailleurs migrants et de leurs familles, joue sur une opposition tacite entre une mobilité choisie, celle du voyage d'agrément, et une mobilité imposée par les conditions économiques. Si cette opposition reste tout à fait d'actualité, elle est cependant insuffisante pour rendre compte des mutations en cours en matière de mobilité. Alors que le *Niveau-seuil* des années 70-80, constitue en catégorie spécifique « les spécialistes ou professionnels ne quittant pas le pays d'origine », une version actualisée de la société européenne, centrée sur la mobilité, doit réajuster la référence à cette situation, en valorisant l'action de ces professionnels sous l'angle de leurs compétences d'interface entre plusieurs systèmes de valeurs. Une nouvelle catégorie est désormais présente, les étudiants, parangons d'une

¹ van Ek, J.A., opus cit., p. 69.

² van Ek, J.A., opus cit., p. 70.

société européenne mobile, ouverte sur l'étranger. Aux côtés de l'étudiant, doté d'un capital culturel élevé, la référence au « migrant », qui pointe une mobilité non choisie et socialement stigmatisante, sous-estime le capital d'expérience de l'altérité que développe celui qui a un projet d'installation dans un pays, même dicté par des raisons économiques ou politiques. La permanence de cette dernière catégorie dans le champ interculturel va à l'encontre du principe d'égalité, anthropologiquement validé.

Le recours à une catégorie générique, la mobilité, permet de décrire de façon plus objective ces parcours, même s'ils se distinguent par leurs motivations, leurs objectifs et la durée du séjour à l'étranger, autant de descripteurs qui tendent à neutraliser la marginalité sociale de « l'outsider » et à valoriser les propriétés caractéristiques de la familiarité avec un espace nouveau.

2.3. L'activité de médiation

Dans la conceptualisation nécessaire à la description d'un espace pluriel, la notion de médiation occupe une place centrale. Dans *le Cadre européen commun de référence* (version 1996), la notion de médiation est bien présente, sous l'intitulé « Activités langagières », en relation avec les notions de réception, production, interaction. Elle est précisée par la description suivante : « Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et / ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte-rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier à quoi ce tiers n'a pas accès direct. Les activités langagières de médiation (re)travaillant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés »¹. S'il y a bien également référence à un espace tiers, l'activité de médiation y est présentée sous une forme restrictive. Plutôt dissociée des activités liées aux situations de mobilité, elle est illustrée par des compétences langagières, conformes à un modèle scolaire. Elle est banalisée, située hors de tout contexte de tension, limitée à des activités de reformulation facilitant l'accès à une information qui se dérobe. L'activité de médiation est absente de la version 2001 du *Cadre*.

Quand le terme de médiation apparaît dans la *Charte des droits fondamentaux de l'Union*², celui-ci désigne clairement une fonction sociale.

¹ *Cadre européen commun de référence*. (Projet 1) 1996 Strasbourg : Conseil de l'Europe, p. 15.

Le médiateur est un recours qui peut être sollicité quand la justice des États n'a pas entendu le plaignant : « Tout citoyen (...) ou toute personne physique ou morale a le droit de saisir le médiateur de l'Union de cas de mauvaise administration » (article 43). La notion de médiation propose une mise en relation des États, des langues et des cultures qui présuppose le recours à un lieu tiers, en réponse à une dualité plus ou moins conflictuelle.

À partir du principe de la reconnaissance d'un espace tiers, où se monnayent des compétences transfrontalières, trois conceptions de la médiation, complémentaires entre elles, sont ci-après proposées :

- la médiation comme espace de mise en relation de partenaires, en situation de découverte. Initiateurs qui rendent intelligibles pour des nouveaux venus les contextes culturels et linguistiques que ces derniers inaugurent ;
- la médiation en situation de conflit ou de tension, quand langues et repères culturels produisent de l'exclusion et de la violence sociale. Différentes situations de remédiation seront présentées, dans un processus où est d'abord explicité l'objet du conflit, où ensuite est mis en place un dispositif qui aboutit ou non à une résolution ;
- la médiation insufflant des dynamiques propres aux espaces tiers, alternatives aux affrontements linguistiques et culturels. Dans cet espace pluriel, la différence y est nommée, négociée, réaménagée.

Ces propositions prolongent les visées du *Cadre européen commun de référence* (Projet 1) (1996) et l'élargissent. Si le *Cadre* (versions 1996 et 2001¹) utilise majoritairement le terme d'apprenant, qui s'inscrit dans une visée scolaire ou dans le cadre d'un apprentissage guidé, il utilise conjointement, dans une définition de portée générale, celui d'acteur social : « les compétences individuelles d'un acteur social sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui sont siennes et qui lui permettent d'agir »². Le recours à la notion d'acteur social inscrit le transfert

² Le projet a été approuvé au sommet de Biarritz (octobre 2000) et la Charte a été proclamée au sommet de Nice (décembre 2000). Elle constitue le socle de référence des valeurs communes sur lesquelles les membres de l'Union européenne se fondent pour développer leur intégration et que devront accepter les futurs adhérents.

¹ On se réfère ici à la version française définitive, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Conseil de l'Europe / Editions Didier, 2001.

² Opus cit., p. 10.

de compétences dans une économie générale des relations sociales qui dépasse le contexte scolaire, met l'accent sur une dynamique et une efficacité sociales et qui mobilise l'identité de la personne. La définition de l'acteur social que nous avons proposée est encore plus ciblée : « 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 »¹. Cette définition ouvre la voie à la définition de compétences propres à ce qui a été appelé un « intermédiaire culturel / intercultural mediator », acteur de premier plan dans un espace pluriel.

Amené à occuper une position de médiateur, l'acteur social occupe une position spécifique, obtenue à condition de renoncer aux catégories de pensée dans lesquelles il a été socialisé et aux solidarités identitaires immédiates qui le lient à sa communauté d'origine. Pour occuper cette position tierce, il se démarque également des adhésions et des adhérences qui font l'ordinaire de la communication dans l'autre communauté, avec laquelle il est en interaction. Les bénéfices qui peuvent être escomptés de cette position qui met à distance simultanément les effets de la familiarité et de la distance ont été maintes fois repérés, en particulier en ce qui concerne l'opposition trop radicale entre culture d'appartenance et culture étrangère. Tant dans le processus d'interprétation du discours : « Dans le domaine de la culture, l'exotopie est le moteur le plus puissant de la compréhension (...) À une culture étrangère, nous posons des questions nouvelles telles qu'elle-même ne se les posait pas »² ; que pour s'affranchir des classements qui opposent sommairement le *outsider* de l'*insider* : « The relation of externality (...), which I call objectivist, is more common in ethnology, probably because it corresponds to the vision of the *outsider* but some ethnologists have also played the game - the double game - of participation in native representations : the bewitched or mystical ethnologist »³. Comment cette

¹ Byram M., Zarate G. 1997 « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle ». In : Byram, M., Zarate, G., et Neuner, G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Egalement publié dans *Le Français dans le Monde*. Paris : Hachette, juillet 1998, p. 82 et dans *Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, October 1996, sous le titre « Defining and Assessing Intercultural Competence : Some Principles and Proposals for the European Context » pp. 239-243.

² Baktine M. 1894, *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard (Collection Bibliothèque des idées), p. 340.

³ Bourdieu P. 1993 « A science that makes trouble » in : *Sociology in Question*. London: SAGE Publications, p. 16. Traduction de l'interview accordée à Pierre Thuillier, *La Recherche*, 112, juin 1980, 738-43.

position paradoxale, qui signe l'attitude anthropologique, peut-elle être reconnue et systématisée dans une économie transfrontalière des compétences ?

3. La reconnaissance des compétences interculturelles : ambiguïtés actuelles du *Cadre européen commun de référence pour les langues*

3. 1. Les ambiguïtés des champs conceptuels en usage

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (version 2001), cohabitent plusieurs niveaux terminologiques : on y trouve la référence à des « opérations » en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage, à des « compétences » en ce qui concerne l'apprenant, à des « activités langagières » qui permettent de traiter en réception ou en production des textes et qui mobilisent des stratégies. Il est fait état d'une compétence langagière, déclinée en compétences générales et en compétences communicatives langagières, elles-mêmes déclinées en compétences linguistiques, sociolinguistiques et pragmatiques. La référence à une ou des compétence(s) interculturelle(s) est absente de la nomenclature générale.

Cette absence peut être interprétée comme la traduction de l'évolution de champs disciplinaires qui ont longtemps interféré entre eux, au nom de la relation entre langue et culture, mais ce qui a constitué une fructueuse interpénétration est devenue, à l'usage, source d'ambiguïté, voire d'opacité conceptuelle. Rappelons comment ce qui a fait la fortune du terme « compétence de communication » est le fait de développements qui ont échappé à l'initiative de leur auteur, Dell Hymes¹. Si le terme de

[La relation d'externalité (...) que je nomme objectiviste se trouve plus communément en ethnologie, probablement parce qu'elle correspond à la vision de l'*outsider*, mais certains ethnologues ont aussi joué le jeu – le double jeu – d'une participation dans des représentations autochtones : l'ethnologue ensorcelé ou mystique] (Traduction de l'éditeur).

¹ Revendiquant initialement une double sensibilité disciplinaire en linguistique et en anthropologie, Hymes répond à la vision désocialisée du langage de Chomsky en lui opposant une définition de l'acquisition modelée par la culture, qui prend en compte « l'étude des différences interculturelles dans les fonctions de la parole » (Hymes D.H. On typology of cognitive style in languages in : *Anthropological Linguistics*,

« compétence » est couramment attribué à Chomsky et se fige dans le couple « compétence / performance », il connaît une bonne fortune en didactique (« compétence poétique », « littéraire », etc.) et en didactique des langues, comme en témoignent les emplois diversifiés repérables, dès 1986, dans les travaux du Conseil de l'Europe (Cf. van Ek : compétence linguistique, sociolinguistique, de discours, stratégique, socioculturelle et sociale) et dans les deux versions du *Cadre européen commun de référence*.

Cette double disciplinarité originelle - linguistique et anthropologie - est progressivement dissoute. Il en reste une trace visible dans van Ek (1986) quand il cite l'ouvrage de Gumperz *Discourse strategies*, en retenant sa définition de la communication, déjà citée. L'actuel *Cadre européen commun de référence* développe finement trois catégories de compétences (« compétences linguistiques, sociolinguistiques, pragmatiques ») qui bénéficient désormais du pluriel, mais s'arrête là où commencent des compétences qui sont, comme le disait van Ek, « moins linguistiquement orientées et directement liées à la personnalité de l'apprenant »¹. La dimension initialement prise en charge par l'éclairage anthropologique du langage s'efface derrière la globalité du renvoi aux « compétences générales », même si elle se reprofile bien discrètement sous l'intitulé du chapitre 2 sous le terme « Une perspective actionnelle »².

1961 3(1), pp. 22-54), en tant que partisan d'une approche anthropologique du langage. Ces positions s'inscrivent à cette époque dans la logique disciplinaire de l'anthropologie qui se sous-divise aux États Unis en anthropologie culturelle, anthropologie physique, archéologie et linguistique (Hymes D.H. Postface (1982) in : *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier / CREDIF, 1984). La polémique entre Chomsky et Hymes traduit une opposition épistémologique franche entre ce qui est convenu alors d'appeler la grammaire générative et l'ethnographie de la communication, cette dernière bannière disciplinaire étant également adoptée par d'autres, tels que Ervin-Tripp et Gumperz, à Berkeley, dans les années 1960-65. Si Dell H.Hymes reprend le terme « compétence », c'est que Chomsky l'a imposé comme terme de référence et qu'il focalise le débat. Mais l'article attribué à Hymes en 1973, sous l'intitulé *On communicative competence*, ne paraît pas. Il faut attendre 1983 pour qu'une version révisée paraisse sous le titre modifié de *Vers la compétence linguistique* (opus cit., 1984). Mais déjà la notion initiale s'est développée dans le champ de la didactique des langues : « Hymes, au moment même où la didactique s'empare, si l'on peut dire, de la compétence de communication, modifie le terme (sinon ce qu'il est censé recouvrir) et passe à compétence linguistique » (Coste D. Note liminaire, in opus cit., 1984).

¹ van Ek, opus cit. 1986, p. 69.

² *Cadre européen commun de référence pour les langues*, opus cit. 2001, p. 15.

Le déplacement non négligeable de ces topoi, certes signe salubre d'une évolution de la réflexion, aboutit cependant à des tremblés notionnels qui brouillent la perception des champs conceptuels et, in fine, la légitimité disciplinaire de leurs assises conceptuelles. On peut ainsi repérer un saut terminologique qui fait glisser la dimension sociale du langage de l'ordre de la « compétence » (van Ek, 1986), vers des notions telles que « savoir », « savoir-faire » présenté comme une « aptitude », « savoir-être », et « savoir-apprendre ». En outre, les « aptitudes » sont placées à un niveau terminologique équivalent à celui de la « prise de conscience », sans que ce changement de paradigme ait été introduit explicitement¹.

Esquisse d'une sensibilité ethnographique, la relation à l'autre est bien nommée, dans la version 1996 du *Cadre*², à travers l'expression « aborder l'autre ». Cette expression est glosée dans la définition du « savoir-apprendre », en ces termes : « être disposé à découvrir l'autre, que cet autre soit une autre langue, une autre culture, d'autres personnes, des connaissances nouvelles »³. Mais cette dénomination est évasive. Et son degré de généralité laisse place à un certain nombre d'incertitudes qui nuisent à son opérationnalisation. La référence à « la relation à l'autre » disparaît de la version définitive (2001) du *Cadre* et de la définition du « savoir-apprendre » qui y est présentée.

Cette disparition est également repérable entre les versions 1996 et 2001 du *Cadre*. Dans sa version 1996, centré sur « une compétence à communiquer langagièrement », le *Cadre*, décrit « divers types d'activités langagières »⁴. Dans ce répertoire de compétences, la composante culturelle n'intervient que partiellement dans les deux composantes suivantes : composante sociolinguistique et composante pragmatique. S'il est précisé que la composante sociolinguistique est là pour « souligner l'importance des dimensions culturelles dans la constitution de la compétence à communiquer », celle-ci est surtout abordée sous l'angle des normes sociales en usage. Quand la composante pragmatique nomme les savoirs, savoir-être et savoir-faire relatifs à un système linguistique, cela se limite à la dimension

¹ Hymes remarquait déjà que dans la terminologie qui se développait conjointement à la notion de compétence, on pouvait repérer « capacités », « savoir-faire », « proficence ». Hymes, opus cit. 1982, p. 125.

² en tant que sous-catégorisation du chapitre « Une perspective actionnelle », sous la rubrique « Compétences générales individuelles », p. 12.

³ Opus cit., p. 12.

⁴ Chapitre 3, Approche retenue, p. 10.

non-verbale de la communication (usages gestuels, mimiques et proxémiques). Dans le cadre des compétences sociolinguistiques, la référence culturelle est bien mise en valeur, mais elle privilégie le natif comme modèle à imiter, et se veut donc prescriptive. Dans le cadre des compétences pragmatiques, les compétences ont une visée fonctionnelle et procédurale.

Une analyse détaillée des compétences (4.7. *Les compétences de l'apprenant / utilisateur*) et, plus précisément des compétences générales, montre que l'ambiguïté se poursuit. La définition des « savoir-faire interculturels » (4.7.1.2.2.) est bien centrée sur la mise en relation et la notion d'intermédiaire culturel y figure en toutes lettres. Mais celle-ci est distincte de la « conscience interculturelle » qui figure, elle, au titre des savoirs. Ne serait-elle pas mieux logée au titre du « savoir-être » qui, lui, n'est pas détaillé ? Or le développement qui précise la conscience interculturelle tend à dramatiser une opposition entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible », objectivement peu propice à la reconnaissance d'un entre-deux linguistique et culturel. « L'aptitude à la découverte », nommée ensuite « aptitudes (à la découverte) heuristiques » introduit la « capacité de l'apprenant à s'accommoder d'une expérience nouvelle », mais cette définition ouverte figure dans une énumération qui en restreint la portée en situation interculturelle (aptitudes phonétiques, conscience langagière).

L'ensemble de ces accents disparaissent de la version 2001.

Dans les propositions que nous avons faites¹, une terminologie équivalente à celle du *Cadre* (version 1996) est utilisée. Mais elle fonctionne différemment, preuve qu'un consensus terminologique n'est pas encore en place. Dans nos propositions, la notion de savoir-être peut apparaître comme étant spécifique des capacités entraînant le dépassement des préjugés ethnocentriques. G. Neuner² rassemble également dans un même ensemble « prise de conscience identitaire », « distanciation », « empathie » et « tolérance de l'ambiguïté ». Dans les deux analyses, la prise de conscience interculturelle se distingue des savoirs, voire même y fait contrepoids. Elle est une compétence spécifique,

¹ Byram, M., Zarate, G., opus cit. 1996/1998.

² Neuner, G. 1997 Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. In : Byram, M., Zarate, G., et Neuner, G., *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*, Conseil de l'Europe, Strasbourg. Egalement publié dans *Le Français dans le Monde*. Paris : Hachette, juillet 1998, pp. 116-120.

centrée sur le développement d'attitudes d'ouverture en direction de l'étranger, attestées par des stratégies d'interprétation, dont l'évaluation ne peut être associée à la seule maîtrise de savoirs. Le savoir-être désigne une catégorie de compétences, fondées sur une expérience individuelle qui ne peut se réduire à une expérience scolaire ou institutionnalisée, si élaborée soit elle.

3.2. Améliorer la précision de la terminologie de référence

L'échange de compétences suppose la reconnaissance réciproque des valeurs échangées. Dans le domaine des valeurs culturelles, la culture évaluative est faible et les instruments sociologiques qui problématisent les unités descriptives n'ont pas, ou peu, pénétré la didactique des langues. Voici quelques ambiguïtés présentes à ce niveau dans le champ de l'enseignement/apprentissage des langues :

- le *Niveau-seuil* parlait initialement de relations sociales, sous-catégorisées en relations familiales/professionnelles/grégaires/commerçantes et civiles.
- le *Cadre* utilise une terminologie flottante pour nommer des unités culturelles. On y parle de groupes sociaux, de générations, sexes, domaines public/personnel/éducatif/privé (traces du *Niveau-seuil*), mais également de culture générale, société, communauté, mondes... La référence générique à la « culture » coiffe l'ensemble de ces catégories mais masque aussi le flou qui entoure le contour de ces notions.
- d'une langue à l'autre, les catégories institutionnelles ne renvoient pas aux mêmes critères pour découper le domaine culturel : *area studies* voisine avec *civilisation* et *Landeskunde*. Kultur n'équivaut pas à Culture¹. Chacun de ces termes s'appuie sur un arrière-plan historique, géographique, renvoyant à une histoire nationale spécifique.

Par contre, la sociologie de l'étranger et de la relation à l'autre utilise une terminologie davantage indépendante des histoires nationales. Parmi les termes les plus répandus pour classer la diversité culturelle et les formes

¹ Cf. Neuner, G. opus cit. ; Elias, N. 1969, *Über den Prozess der Zivilisation*. Traduit en français : *La civilisation des mœurs*. Paris : Calman-Lévy 1973 ; Braudel F. 1986, *L'identité de la France. Espace et histoire*. Paris : Editions Arthaud ; Duby, G., Mandrou, R. 1968, *Histoire de la civilisation française*. Paris : Colin, A.

élémentaires de la relation à l'autre, citons : ethnies, classes sociales, minorités. L'approche sociologique problématise la différenciation entre communautés nationale et ethnique, entre identité collective et appartenance nationale, entre communauté linguistique et stratégies identitaires. Elle interroge les notions de « peuple », « race », « nation », « langue », « citoyenneté », dans leurs usages ordinaires, quand ils conduisent à des ambiguïtés ou à des confusions entre « émigré », « étranger », « clandestin ». La sociologie de l'étranger explicite les critères qui conduisent à catégoriser des unités sociales, en particulier quand celles-ci servent à stigmatiser, différencier ou intégrer, amalgamer. Si ces aspects ne sont pas ignorés dans les derniers *Niveau-seuil*¹, ils n'y sont cependant qu'indirectement abordés.

Mais il est à noter que même cette terminologie n'échappe pas toujours aux particularités d'une inscription sociale précise. On remarquera que l'usage du terme « ethnicity » est beaucoup plus admis dans la langue anglophone que son correspondant français « ethnicité » et ses dérivés, qui souffrent encore de connotations racistes réprouvées.

3.3. Instaurer une égalité de fait dans la description des cultures

Il convient de distinguer entre une égalité de principe, généralement reconnue par tout système éducatif, pourvu qu'il ne soit pas totalitaire, et une égalité de fait. C'est dans la reconnaissance de cet écart, préalable à sa dissolution, que se situent les chances de succès d'une politique de transfert des compétences culturelles.

Une proclamation de principe de l'égalité des cultures mises en présence dans un système scolaire peut cohabiter avec une inégalité de fait, en ce qui concerne le statut entre ces cultures. Parmi les procédés qui induisent une relation inégalitaire, citons-en quelques uns, repérables tant dans le milieu scolaire, que dans les usages ordinaires et spontanés de la comparaison entre cultures :

- l'ordre d'entrée dans un cursus, dans une période scolaire, dans un manuel scolaire : dans le premier cas, la première culture étrangère

¹ « En tant que tels, ces ouvrages peuvent également constituer de précieux points de référence pour l'interprétation des aspects linguistiques des législations en matière de citoyenneté et d'emploi ». Trim, J. L. 1997, *Préface à Eesti keele suhtluslävi*, (*Niveau-seuil pour l'estonien*). Strasbourg : Conseil de l'Europe.

découverte dans un parcours d'apprentissage est celle qui atteint le public le plus large ; celle qui est située en fin de cursus, bénéficie du prestige des certifications les plus élevées, mais touche un public plus limité. Les entrées culturelles qui figurent en fin de période scolaire (semestre, année) et à la fin d'un manuel ont le plus de chance d'être escamotées, du fait du manque de temps, et donc d'apparaître accessoires ;

- la confusion entre proximité et distance géographiques et proximité et distance culturelles quand elles sont établies à partir des repères sociaux de l'apprenant. La distance peut être à la fois source d'exotisme ou d'indifférence ; la proximité peut créer l'illusion de la continuité culturelle ou au contraire réveiller un sentiment de menace identitaire, si les pays voisins ont un passé conflictuel ;
- un rapport négatif au progrès technologique : confusion entre « petites langues » (celles qui ont le moins de locuteurs) et « petites cultures », association entre « petites cultures » et un retard par rapport au progrès technologique ; association entre une influence internationale en déclin et un intérêt anthropologique réduit ;
- l'amalgame entre une culture et le statut social des natifs de cette culture, tels qu'ils ont majoritairement présents ou représentés dans le pays de l'apprenant ;
- les retombées passionnelles de la colonisation ou d'une occupation étrangère qui peuvent déclencher des effets de contrepoids nationaliste dans les rapports entre pays désormais indépendants et les anciennes puissances coloniales ou occupantes et entraîner un déni historique de cette culture étrangère.

Dans tous ces exemples, ces confusions alimentent une hiérarchie implicite entre les cultures, contradictoire avec le principe de l'égalité officielle. Elles ne permettent pas d'aborder les cultures comme autant d'unités équivalentes, condition préalable à la reconnaissance réciproque de ce qui doit faire être échangé dans un transfert. Faute de quoi, une même compétence valorisée dans un contexte est susceptible d'être dévalorisée dans un autre. Dans la mise en œuvre didactique d'une égalité de fait entre les cultures, une compétence originée dans une culture donnée ne doit pas souffrir de la variabilité des représentations de cette culture à l'échelle internationale, qu'elles soient positives ou négatives. Pour qu'un principe d'équivalence systématique fasse l'unanimité de tous les partenaires concernés, ils doivent partager un espace symbolique commun de références.

4. Organiser un espace d'échanges symboliques

Le principe la reconnaissance réciproque des diplômes est déjà validé dans la politique éducative de l'Union européenne¹, mais il s'applique uniquement au niveau de l'enseignement supérieur. Du point de vue des institutions, il vise à favoriser la transparence au niveau du cursus, facilite une prise de décision en matière de reconnaissance académique des diplômes, est le catalyseur d'une réflexion structurelle, préserve l'autonomie et la responsabilité des évaluateurs. Du point de vue des étudiants usagers, il garantit la reconnaissance académique et favorise la reconnaissance des compétences d'un pays à un autre. Un espace commun de références doit partager ces propriétés.

Dans cet espace déjà créé, ce mode de certification n'envisage pas des compétences, mais des diplômes. S'y ajoutent le fait que les compétences attitudinales ne font pas l'objet de certification académique. Encore faut-il qu'elles représentent un volume et une diversité qui rendent attractive leur reconnaissance. On l'a vu, jusqu'à présent, elles ne sont qu'ébauchées, dispersées dans des ensembles disjoints, peu visibles. On évoquera ci-après quelques propositions propres à initier un débat.

4.1. Un espace symbolique d'échange

L'espace symbolique dont il est ici question est de nature plurilingue et pluriculturelle et tire son poids symbolique des États et des institutions éducatives qui s'engagent dans la reconnaissance réciproque et dans la certification conjointe des compétences interculturelles.

Dans une perspective d'évaluation et de certification, on observe que les compétences interculturelles, du fait de leur lien étroit avec la circulation transfrontalière des valeurs liées aux fonctionnements identitaires, ne peuvent être considérées comme la simple extension des compétences proprement linguistiques. On peut en effet partir du postulat que les situations de crise identitaire exaspèrent les tensions existant à l'état latent dans des situations

¹ Le système ECTS (European Credit Transfert Système), système de transfert de « crédits » académiques de la Communauté européenne implique les établissements d'enseignement supérieur de la Communauté et des pays de l'AELE. Il a été mis initialement en place dans les 5 disciplines suivantes : gestion, chimie, histoire, génie mécanique et médecine. Il facilite la mobilité étudiante dans le cadre des programmes communautaires Erasmus, Comett, Lingua et Tempus.

plus banalisées et font office de loupe pour analyser le fonctionnement des tensions ordinaires. Dans des situations de conflit identitaire aigu, une partie peut reconnaître une compétence linguistique évoluée dans la langue de l'ennemi, mais à condition de nier les facteurs identitaires que l'adversaire associe à cette langue. Plus généralement, la circulation des valeurs identitaires d'une langue à une autre, d'un pays à un autre se fait au prix de transformations symboliques, nécessaires à leur réception dans un autre contexte culturel que celui dont elles sont primitivement originaires. Dans des situations moins critiques, ou bien lorsque la circulation transfrontalière de ces valeurs est complètement banalisée, les phénomènes qui y sont liés sont repérables dans les lieux (manuels scolaires, échanges scolaires, par exemple) et sous forme d'activités de médiation. De ces activités, la traduction est certainement celle qui est la plus clairement identifiée à l'enseignement et à la pratique des langues. Les compétences liées aux activités de traduction ne peuvent cependant représenter et résumer celles qui sont nécessaires à l'ensemble des activités de médiation.

L'institutionnalisation d'un espace symbolique d'échange des compétences interculturelles a pour fonction de réguler la disparité des valeurs échangées, et plus spécifiquement, les différents modes de perception qui sont en contact dans un espace plurilingue et pluriculturel. Sans régulation, les différents modes de perception peuvent se contredire : une « grande » langue et / ou culture ici peut devenir une « petite » culture et / ou langue là-bas, ce qui interdit une reconnaissance réciproque fondée sur un principe d'équité. Pour qu'une compétence originée dans une culture donnée ne souffre pas de la variabilité des représentations de cette culture dans un espace plurilingue et pluriculturel et ne s'inverse pas de valeur positive en valeur négative, une règle de marché s'applique dans cet espace qui veut que les compétences les plus rares - parce qu'elles sont élevées en qualité ou parce qu'elles sont peu répandues en quantité - soient prisées du fait même de leur rareté et que les compétences les plus généralisées n'aient que le prix de leur banalité. La reconnaissance des compétences liées à la mise en relation de deux cultures qui bénéficient d'une reconnaissance internationale inégale est ainsi indépendante du sens dans lequel s'opère cet échange : le passage des valeurs de la culture nationale ou communautaire plus reconnue vers la moins reconnue est ce qui est couramment admis comme étant « normal » ou désiré. Dans un espace régulant symboliquement la circulation des valeurs, tout échange qui, dans une économie libérale des représentations, serait inégal, profite aussi bien à la culture dite dominante qu'à la culture dite dominée. Un acteur social qui met en relation deux cultures qui bénéficient d'une visibilité internationale et d'un crédit symbolique dissymétrique cumule à la fois les

bénéfices symboliques liés au plus grand nombre et ceux liés à la rareté, quel que soit le contexte - dit dominant ou dominé - dans lequel il enraine son origine linguistique et culturelle.

Le *Portfolio européen des langues* préfigure ce que peut être un espace où se régule la reconnaissance réciproque de compétences qui, sans cet espace commun d'échange, seraient soumises à des fluctuations, préjudiciables à un acteur social mobile, dont l'expérience est culturelle est fortement transnationale. Mais le *Portfolio*, dans ses versions actuelles, n'est pas dépourvu de naïveté. L'observation des réalités sociales dans un espace symbolique non régulé montre qu'un individu n'a pas nécessairement intérêt à expliciter l'origine de l'ensemble de ses compétences interculturelles. Cette dimension est sous-estimée dans la conception actuelle du *Portfolio* : un individu peut être socialement marginalisé par une langue qu'il maîtrise pourtant ou par des origines culturelles dont il pense qu'il n'a aucun intérêt à les mettre en valeur dans un pays où celles-ci sont stigmatisées. Dans ce cas, il ne les mentionnera pas dans son *Portfolio*. La mise à plat de l'ensemble des compétences linguistiques individuelles, encouragée dans le *Portfolio*, repose plus sur une vision scolaire de l'apprentissage, où l'apprenant est supposé avoir toujours intérêt à montrer le maximum de compétences, que sur une approche identitaire qui repose, elle, sur des stratégies élaborées qui utilisent les multiples facettes d'une identité pour détourner les typologies réductrices.

Une approche des compétences interculturelles, intégrant la complexité des stratégies identitaires, vise à produire une description individuelle qui est centrée sur une approche positive de l'identité, inversant la relation traditionnelle à l'étranger, associé au risque et au handicap. Elle cherche plutôt à développer un modèle orienté sur la réussite et producteur de diversité.

4.2. Compétences transversales et compétences dépendantes d'une langue

Deux notions peuvent tout particulièrement contribuer à mettre en relief les articulations que la « barrière linguistique » dissimule : une transversalité s'appuyant sur la proximité culturelle entre langues distinctes. En premier lieu, la notion d'*awareness*¹, utilisée pour introduire une transversalité, tant

¹ Qui fait l'objet de développements variés, en particulier en ce qui concerne l'apprentissage précoce. Citons Candelier M. *et al. Evlang - Éveil aux langues* (Projet SOCRATES / LINGUA 42137-CP-1-97-1 - FR - Lingua - LD ; Doyé P. 1999, *The*

linguistique que culturelle, a été largement commentée et une littérature à ce sujet se trouve disponible. Cette notion est pourtant absente du *Cadre* dans ses deux versions.

En second lieu, la notion d'« aire culturelle »¹ permet également d'instaurer une transversalité qui joue sur la proximité culturelle de langues distinctes. Elle est largement utilisée pour situer les langues les unes par rapport aux autres, quand il faut mettre en valeur des rapports de voisinage, pour des raisons politiques ou administratives. Par exemple, une même langue peut relever de l'ensemble « langues romanes », de l'aire européenne ou de la zone méditerranéenne, selon les intérêts locaux du département universitaire où elle est enseignée. La diversité culturelle peut être un argument rassembleur pour des pays ayant une même langue en partage et pour la défense de leurs langues nationales respectives, face à la mondialisation galopante : la Déclaration de Cotonou de l'Organisation Internationale de la Francophonie défend une solidarité linguistique et culturelle, fondée sur « la variété exceptionnelle de ses cultures, disposant, à côté des langues nationales, d'une langue commune, le français »². Ces repères, qui fluctuent en fonction des intérêts institutionnels et politiques, montrent à quel point les frontières culturelles qui définissent un patrimoine commun sont flottantes, au regard des catégorisations actuelles en vigueur en didactique des langues. D'autres notions, par exemple contexte, représentations, médiation, facilitent une description qui mise sur une mise en relation qui apprivoise la pluralité, en mettant en lumière les articulations entre langues et cultures, les potentialités exploitables, résultantes de l'expérience vécue de la relation à l'altérité. Elles n'ont pas la visibilité qu'elles méritent pourtant dans un projet de cette ambition.

Intercultural Dimension. Foreign language Education in the Primary School, Berlin : Cornelsen Verlag.

¹ Moins visibles en didactique des langues sont les travaux des historiens des mentalités et du quotidien qui nous informent sur les histoires partagées de part et d'autre des frontières étatiques, par exemple celles de la consommation alimentaire, de l'exil, du livre, des révoltes régionales, des voies maritimes de circulation, des pèlerinages, etc. qui déterminent des liens durablement inscrits dans l'univers des pratiques quotidiennes actuelles et dont le séjour à l'étranger en quelque sorte réveille la mémoire, quand il les a époussetés de leur évidence. Mieux intégrés dans le champ de la didactique qu'ils ne le sont actuellement, ces travaux devraient contribuer à une meilleure lisibilité de la notion d'« aire culturelle ».

² Déclaration de Cotonou. 2001 Organisation Internationale de la Francophonie / Agence intergouvernementale de la Francophonie, Paris, juin. <http://www.francophonie.org>

Une réflexion disciplinaire de nature socio-historique peut clarifier le débat. Parmi les travaux qui mettent en avant une inscription socio-historique, citons ceux qui s'appuient sur la proximité engendrée par une aire linguistique commune, centrés sur les langues romanes par exemple, regroupant l'italien, le français pour des Italiens, le français pour des Espagnols, l'espagnol pour des Français¹. Mais il faut toutefois garder en vue que cette proximité socio-historique n'est pas non plus synonyme de simplicité didactique : « C'est précisément dans le domaine des langues-cultures proches que le malentendu risque de s'installer de manière plus tenace, quand les différences déroutent et que les ressemblances ennuient (...) et quand les idéologies, au sens large, sont inégalement partagées par l'émetteur authentique et par le destinataire de l'apprentissage »². Une proximité culturelle renvoie à une compétence d'interprétation tout aussi exigeante que celle, plus évidente, découlant de l'éloignement culturel et linguistique.

Comment traduire la transversalité et la proximité culturelles dans les modes de certification ? Le *Cadre* reposant majoritairement sur la description de systèmes linguistiques saisis isolément, les compétences interculturelles sont actuellement le mieux placées pour mettre en place une dynamique de la pluralité. En se référant au concept d'altérité et à son étymologie latine, on peut partir du fait que la relation à l'*alter* n'est pas seulement duelle (l'un des deux, ou l'un et l'autre), mais aussi signifie autrui, dans sa dimension générique. L'altérité n'est pas réductible à la dualité, telle qu'elle a été travaillée dans les approches bilingues. L'altérité n'est pas non plus une complexité dont la formule basique serait une dualité à laquelle on additionnerait une ou plusieurs parties supplémentaires. Elle s'apparente plutôt à une prolifération dont l'organisation se découvre au fur et à mesure de sa croissance. L'altérité est une combinatoire où le 1, le 2 et le 3 peuvent échanger leurs places et varier leur rôle, se jouant des règles mathématiques : il faut parfois passer par le 3 pour rejoindre le 2 en partant du 1.

¹ Projet Galatea. Résultats parus dans Dabène L., Degache C. (Dir.) 1996, Comprendre les langues voisines in : *Études de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Érudition, octobre-décembre. N°104.

Ou encore Benveniste C.B., Valli A. 1997, L'intercompréhension : le cas des langues romanes in : *Le Français dans le Monde*. Paris : Hachette, janvier.

² Lévy-Mongelli D. 1996, Logiques situationnelles, extratextualité et attitudes culturelles de l'apprenant dans la compréhension de textes dits « ouverts » in : Dabène L., Degache C. (dir.) Comprendre les langues voisines. Également publié dans *Études de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Érudition, octobre-décembre. N°104.

Or, dans le *Cadre*, le renversement de perspective que la référence à la pluralité peut déclencher est édulcoré, en appelant « compétences générales » des compétences qui pourraient être mieux appréhendées pour leur transversalité, facilitant donc le passage d'une langue et d'une culture à une autre, sans retour nécessaire à la case départ pour la découverte d'une langue ou d'une culture nouvelle. Il s'agit ici de voir comment la complexité des expériences pluriculturelles en contexte plurilingue peut être prise en compte dans les modes de certification.

Le transfert de compétences instaure un principe d'économie : un débutant dans une seconde langue étrangère peut y utiliser des compétences qui dérivent de cet apprentissage dans une autre langue ou culture. Les modalités du transfert doivent prendre appui sur une représentation positive de l'apprentissage, encourager l'expérience concrète du terrain étranger ou une expérience vécue de l'altérité dans son propre pays. Elles doivent s'appuyer sur des critères d'évaluation diversifiés, en fonction d'une institutionnalisation plus ou moins grande, des parcours individuels et des choix de vie personnels, des modalités d'évaluation. Elles doivent induire une approche dynamique de la pluralité : une langue ou une culture avec laquelle l'acteur social est familiarisé sont un atout supplémentaire pour aborder la découverte d'une autre langue ou culture. Négligeant cette perspective, les institutions sous-estiment la réalité des expériences de ceux qui expérimentent le passage d'un système linguistique et culturel à l'autre et sont confrontés ensuite à des nomenclatures institutionnelles qui majorent les ruptures qu'ils ont pourtant enchaînées.

Dans l'étude de Byram et Zarate (1993), quatre compétences développant la dimension interculturelle en didactique des langues ont été définies : certaines étaient définies comme indépendantes d'une langue donnée (savoir-être, savoir-apprendre) d'autres étant dépendantes (savoirs, savoir-faire). Le savoir être est défini comme étant indépendant des contenus d'une langue étrangère donnée, mais ne peut être développé que dans le cadre d'un apprentissage d'une langue étrangère précise. Le savoir-apprendre est indépendant de l'apprentissage d'une langue étrangère donnée, mais il est le produit de l'apprentissage de plusieurs langues étrangères. Les savoirs sont dépendants de l'apprentissage d'une langue et d'un contexte d'utilisation donnés et ne comportent pas de dimension transversale. Les savoir-faire sont dépendants de l'apprentissage d'une langue donnée et ne peuvent être directement réinvestis dans l'apprentissage d'une autre langue.

Cette distinction entre compétences transversales et compétences dépendantes d'une langue n'a pas été reprise dans le *Cadre* qui fait un usage très restrictif des quatre compétences qu'il mentionne cependant : « The problem lies in the fact that knowledge and factual recall are only one dimension of the competence which the *Common European Framework* calls « socio-cultural » but which others would define differently and call « intercultural competence »¹. Par ailleurs, Byram reprend cinq composantes qui définissent la compétence interculturelle : attitudes² (curiosity and openness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own) ; knowledge of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor country, and of the general process of societal and individual interaction ; skills of interpreting and relating (ability to interpret a document or event from a another culture, to explain it and relate it to documents from one's own) ; skills of discovery and interaction (ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction) ; critical cultural awareness / political education (ability to evaluate critically and on the basis of explicit criteria perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries)³. Ces composantes vont également clairement dans le sens de la reconnaissance de compétences génériques, indépendantes d'une langue donnée. L'« American Association of Teachers of French » a aussi opté en

¹ Byram, M. 1997 *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters

[Le problème réside dans le fait que le savoir et le rappel factuel ne sont que l'une des dimensions que le *Cadre européen commun* nomme «socioculturelle», mais que d'autres définiraient différemment et nomment «compétence interculturelle».] (Traduction de l'éditeur)

² attitudes (curiosité et ouverture vers une remise en question de ses certitudes quant à d'autres cultures mais aussi quant à sa propre culture) ; connaissance des groupes sociaux et de leur produits et pratiques dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur, et du processus général d'interaction sociétale et individuelle ; compétence à interpréter et à relier (capacité à interpréter un document ou un événement d'une autre culture, de l'expliquer et de le relier à des documents issus de sa propre culture) ; compétence de découverte et d'interaction (capacité à acquérir de nouvelles connaissances d'une culture et de pratiques culturelles et capacité à exploiter les connaissances, les attitudes et les compétences sous la contrainte d'une communication et d'une interaction en temps réel) ; conscience culturelle critique / éducation politique (capacité à évaluer d'un oeil critique, sur la base de perspectives de critères explicites, des produits et des pratiques issus de sa propre culture et de son pays ainsi que dans d'autres cultures et pays) (Traduction de l'éditeur).

³ Byram M. opus cit. pp. 49-53

1995¹ pour une définition de la compétence culturelle qui distingue une dimension générique *Understanding culture* et une dimension centrée explicitement sur la langue française *Knowledge of French-speaking societies*. La première se décompose en *empathy towards other cultures*, *ability to observe and analyse a culture* et *communication in cultural context (verbal and non-verbal)*. Ces propositions convergent sur le fait que la compétence culturelle comporte une dimension commune à plusieurs langues et invitent à un débat plus précis dans la définition des sous-composantes et des niveaux de compétences. C'est pourquoi il nous semble pertinent de parler de compétences interculturelles, en adoptant le pluriel.

Ces propositions permettent en quelque sorte de créer un espace organisé, fluide et ouvert pour la certification des compétences interculturelles. Organisé, car plusieurs niveaux de compétences peuvent être définis ; fluide, car il est possible de passer d'une langue à une autre, d'une culture à une autre, d'une culture donnée à une autre langue, en utilisant un capital déjà amassé dans une autre langue ou culture ; ouvert, car la validation d'une compétence interculturelle ne passe pas nécessairement par la validation d'une compétence de type linguistique de niveau équivalent. Cette souplesse devrait permettre des flux suffisants pour qu'un espace commun d'échange des compétences interculturelles puisse être alimenté.

4.3. La valorisation de la pluralité identitaire : les potentialités du Portfolio européen des langues

La version 2001 du *Cadre européen de référence* reste évasive quant à la question de la pluralité. Alors que traditionnellement compétences linguistiques et culturelles sont associées, les secondes occupant une position ancillaire par rapport aux premières. Cette tradition didactique, qui fonctionne avec les ambiguïtés ci-dessus explicitées, se retrouve partiellement dans le *Cadre*. On y parle de « compétence plurilingue et pluriculturelle » en 6.1.3.. Mais le traitement de ce couple notionnel est tout à fait déséquilibré. L'attention portée à la définition du plurilinguisme en 1.3. n'a pas son équivalent pour le pluriculturalisme. Ce n'est pourtant pas faute

¹ « AATF Framework for Cultural Competence. The cultural Component of Foreign Language Learning : a Common Core Applied to the French Speaking World » 1995 in : *AATF National Bulletin*, January.

Egalement, Nostrand H.L., Grundstrom A.W. (co-Chairs), Singerman A.J. (Ed.) 1996, *Acquiring Cross-Cultural Competence. Four Stages for Students of French*. Lincolnwood : National Textbook Company.

de littérature scientifique sur ce second terme, qui a trouvé un statut juridique national dans la définition des sociétés canadienne, américaine, australienne, entre autres¹. Autant de raisons qui rendent indispensable une définition qui cerne la spécificité européenne.

Certes l'on peut transposer certaines des précisions formelles données à propos du plurilinguisme sur le pluriculturalisme, qui désambigüisent les termes de « plurilinguisme » et de « multilinguisme ». Mais le débat de fond n'en est que retardé. Si l'on peut se réjouir de voir clairement spécifié que « le locuteur natif idéal », dernier avatar de la référence chomskienne, « n'est plus l'ultime modèle »², il faut se contenter d'une brève mention en 6.1.3.1., décrivant ce qu'est une compétence déséquilibrée, qui égratigne la complexité de l'articulation des compétences plurilingues et des compétences pluriculturelles : « profil multiculturel de configuration autre que le profil multilingue (par exemple : bonne connaissance de la culture d'une communauté dont on connaît mal la langue, ou faible connaissance de la culture d'une communauté dont on maîtrise pourtant bien la langue dominante) ». Des voies restent à tracer : une articulation avec la *Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*³ dont « l'objectif dominant » est « d'ordre culturel », à savoir « promouvoir les langues régionales ou minoritaires en tant qu'aspect menacé du patrimoine culturel européen », en particulier « en atténuant le problème des minorités dont la langue constitue l'élément distinctif »⁴.

La notion d'acteur social est reconnue ponctuellement dans le *Cadre*, mais reste supplantée par celle d'apprenant. Si ce dernier terme renvoie bien à une réalité effective, celle d'un apprentissage en cours, il enferme l'individu dans une tâche. Cette désignation met en retrait le principe d'un questionnement identitaire qui implique la reconnaissance d'intérêts partagés entre les différentes communautés culturelles fondatrices de la diversité européenne.

¹ Taylor C. 1994, *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris : Aubier. Multiculturalism : The First Decade / Le multiculturalisme : la première décennie. *Journal of Canadian Studies / Revue d'études canadiennes*, 1982, vol. 17, N°1.

Lo Bianco J. 1993, *Unlocking Australia's language Potential. Profiles of 9 Key Languages in Australia*. The national Languages and Literacy Institute of Australia.

Consulter également les travaux de *The National Foreign Language Center at The Johns Hopkins University*, Washington D.C.

² *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, p. 11.

³ *Charte Européenne des langues régionales ou minoritaires*, 1993 Strasbourg : Conseil de l'Europe, (Traités et rapports).

⁴ opus cit. 1993, pp. 5-6.

Indépendante de toute marque d'appartenance nationale, la notion d'acteur social situe tout individu dans un environnement social pluriel et promeut une vision dynamique de ses compétences. Le *Portfolio européen des langues*, dans la majorité de ses versions expérimentales, n'invite pas à recenser les expériences interculturelles, à l'exception, semble-t-il, de *Mon premier Portfolio*¹ (qui comprend une section « Mes goûts », « Mes amis ») et de quelques autres modèles.

Outre ses dimensions novatrices, auto-évaluation, évaluation formative et la cartographie systématique des compétences qu'il met en lumière, le *Portfolio* inaugure discrètement un nouveau mode de validation des compétences qui peut, pour trois raisons, servir la visibilité dont les compétences interculturelles ont besoin pour leur certification.

- En premier lieu, le *Portfolio* offre une nouvelle entrée notionnelle en didactique : l'expérience vécue. En identifiant et en recensant progressivement ses acquis linguistiques et culturels, l'acteur social valorise une expérience qui n'est plus réductible à la seule expérience scolaire. S'il en accepte les règles, il met à plat non seulement une biographie langagière, mais aussi son expérience vécue de l'altérité. Les discussions concernant l'articulation de cette composante nouvellement identifiée de l'apprentissage avec celles plus classiquement utilisées ont été déjà inaugurées². Elles sont à poursuivre et à concrétiser.
- La reconnaissance de compétences interculturelles, fondée sur un principe de différenciation individuelle, est propre à développer un maximum de diversité dans l'expression de l'identité. Le transfert de compétences individuelles doit donc se donner pour objet central de promouvoir la diversité des identités individuelles, en offrant un éventail précis de critères de reconnaissance. Devraient être mis en place des outils qui valorisent la variété des stratégies identitaires que tout acteur social souhaite faire valoir dans la présentation de lui-même. Cette modalité a le mérite d'être d'une valeur informative

¹ *Mon premier Portfolio*. 2000, Ministère de l'Éducation Nationale / CIEP, Sèvres, France.

² Byram M. 1990, « Teaching Culture and Language : Towards an Integrated Model » in : Buttjes D., Byram M. *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 19-21.

fiable, reposant sur l'adhésion volontaire du propriétaire du *Portfolio* et sur une définition non-normative de l'identité.

- Enfin le *Portfolio* peut encourager une perception coordonnée d'expériences, un « capital d'expérience », faute de quoi elles sont perçues comme étant fragmentaires et disjointes. Par exemple, des séjours à l'étranger de nature diverse, une fois dûment recensés et caractérisés, peuvent prendre la forme d'un « capital de mobilité », qui s'organise tout au long de la vie et démontre la mise en place d'une autonomie progressivement assumée et d'une relation à l'étranger graduellement maîtrisée.

L'acteur social ne suit pas un parcours institutionnellement déterminé à l'avance, il le construit au contraire en fonction de son expérience vécue, des découvertes engendrées par la mobilité transfrontalière, des continuités ou ruptures qu'il expérimente entre communautés culturelles. Si les parcours institutionnalisés fabriquent de l'homogénéité dans des compétences acquises, le *Portfolio* peut contribuer à reconnaître l'expérience vécue pour sa diversité et pour son caractère individuel et spécifique.

Une approche des compétences interculturelles et de leur évaluation suppose le renoncement à certains a priori qui persistent, forts de leur caractère impensé. À un niveau de langue donné ne correspond pas nécessairement un niveau culturel équivalent. La proximité et la distance entre langues et cultures ne sont pas à mesurer par rapport à la culture nationale de l'apprenant, mais par rapport à des critères qui sont indépendants d'un contexte national donné tout en intégrant le vécu personnel. Dans cet esprit, la proximité est définie en fonction de l'inscription socio-historique des langues et des cultures considérées, fondatrice d'un patrimoine commun, qu'il soit linguistique ou culturel. Elle est également dépendante de l'expérience individuelle de l'acteur social. À l'aune de cette inscription socio-historique, la proximité ne signifie pas facilité, étant elle-même source de faux-semblants.

Conclusion : Pistes de travail

Alors que l'*Année européenne des langues* (2001) était orientée en direction du grand public, on constate que la valorisation de la diversité culturelle n'était pas explicitement associée à cette campagne. C'est pourtant à ce niveau que l'on peut attendre un renouvellement didactique, à la mesure du pari identitaire que constitue la fondation d'une Europe citoyenne. Nous

posons donc, en conclusion, que le domaine des compétences interculturelles doit être clairement distingué pour être décrit et proposons de parler de compétences communicatives ET interculturelles.

Suggérons quelques pistes de travail dont la diversité illustre l'ampleur du chantier à venir, tant en ce qui concerne une relation critique au *Cadre européen commun de référence* qu'au *Portfolio* :

- mettre en place un outillage conceptuel indépendant des catégories nationales, qui sont pour l'instant indirectement utilisées dans la description linguistique. Cette mesure permettrait de remédier aux distorsions qui, certes, sont signalées dans le *Cadre*, mais qui résultent de représentations de l'étranger insuffisamment maîtrisées, qui finissent par former, à l'échelle européenne, un ensemble cacophonique.
- orienter la description culturelle en favorisant la description de continuités culturelles, ce qui amène à corriger les effets produits par la « barrière linguistique » : favoriser une vision dédramatisée de la rupture culturelle réfutant une perception de l'Autre appréhendée sous forme de menace, établir une typologie graduée des conflits et des activités de médiation et des procédures de remédiation culturelle.
- introduire la dimension symbolique dans la description didactique, propre à rendre compte de la complexité des fonctionnements identitaires : identités parfois tues, parfois révélées ; recours à une gamme ouverte de positionnements identitaires (identités locales, régionales, nationales, ethniques, linguistiques, européenne, internationale, etc.) qui tiennent compte des réajustements successifs suscités par une expérience individuelle de mobilité transnationale ; regards sur l'autre qui peuvent s'inverser quand il y a passage d'une situation de non-contact à une situation de proximité vécue.
- forger les outils didactiques qui peuvent donner corps à l'objectivation (ou *intercultural awareness*) : dispositifs didactiques qui fonctionnent sur la mise en relation d'au moins trois langues et trois cultures ; prise en compte d'une expertise interculturelle même si elle n'a pas de corollaire linguistique équivalent ; auto-évaluation des compétences. À cet égard, le *Portfolio* est l'outil existant le plus proche de cette approche.

- encourager la validation des acquis découlant d'une expérience non-scolaire de l'altérité, préalable à la reconnaissance d'un « capital de mobilité ». Cette validation devrait être articulée avec une réflexion scolaire ou institutionnalisée, invitant à l'objectivation. La prise en compte de cette expérience, à la fois vécue et distanciée, devrait amener à faire évoluer les modalités d'évaluation déjà esquissées dans le *Portfolio*.

Ces pistes de réflexion devraient concourir à alimenter la circulation et la reconnaissance de compétences interculturelles, d'abord en définissant ce qui est l'objet d'un transfert, ensuite en alimentant le flux, enfin en garantissant la fiabilité et la transparence de ce qui est échangé.

Références

- Audigier, F. 1998, *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, CDCC, DECS / CIT (98) 35.
- Benveniste, C.B., Valli, A. 1997, « L'intercompréhension : le cas des langues romanes ». In : *Le Français dans le Monde*. Paris : Hachette, janvier.
- Bredella, L., Delanoy W. 1999, *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen : Narr, G.
- Buttjes, D., Byram, M. (Eds.) 1990, *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Byram, M. 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (Ed.) 2000, *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London : Routledge.
- Byram, M. 1990, Teaching Culture and Language: towards an integrated model. In : D. Buttjes et M. Byram (eds.) *Mediating Languages and Cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.

- Byram, M., Zarate, G. 1997, 'Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle'. In : Byram, M., Zarate G., et Neuner G., « *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* » : Conseil de l'Europe, Strasbourg. Egalement publié dans *Le Français dans le Monde*. Paris : Hachette, juillet 1998 et dans *Language Teaching*. 1996 October, p. 239-243 sous le titre 'Defining and Assessing Intercultural Competence : Some Principles and Proposals for the European Context', October. Publications du rapport remis en 1993.
- Candelier, M. *et al.* Evlang – Eveil aux langues, LINGUA Project 42137.
- Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*. 1992, Strasbourg: Conseil de l'Europe, 5 IX (Série des traités européens).
- Cogan, J. 1997, *Multidimensional Citizenship. Educational Policy for the Twenty-first Century*. An Excecutive Summary of the Citizenship Education Policy Study. Tokyo : Sasakawa Peace Foundation.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Dabène, L., Degache, C. (dir) 1996, « *Comprendre les langues voisines* ». In : *Études de Linguistique Appliquée*. Paris : Didier Érudition, octobre-décembre. N°104.
- Déclaration et programme sur l'éducation à la citoyenneté démocratique fondée sur les droits et les responsabilités des citoyens. 1999, Strasbourg : Conseil de l'Europe, DECS/ EDU/CIT (99) Decl F.
- Doyé, P. 1999, *The Intercultural Dimension. Foreign Language Education in the Primary School*, Berlin, Cornelsen Verlag.
- Elias, N. 1993 *Engagement et distanciation. Contributions à la sociologie de la connaissance*. Paris : Fayard.
- Gallissot, R., Kilani, M., Rivera, A. 2000, *L'imbroglio ethnique. En quatorze mots clés*. Lausanne : Éditions Payot Lausanne.
- Hawkins, E.W. 1984, *Awareness of Language : an Introduction*. Cambridge : Cambridge University Press.

- Kramersch, C. 1993, *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- L'état du monde*. Annuaire économique géopolitique mondial. 2000, Paris : La Découverte (mise à jour annuelle).
- Languages : the next generation*. The Final report and recommendations of Nuffield Languages Inquiry. 2000, London : The Nuffield Foundation.
- Lo Bianco, J., Liddicoat, A.J., Crozet, C. 1999, *Striving for the Third Place*. Melbourne : The National Languages and Institute of Australia.
- Morgan, C., Cain, A. 2000, *Foreign Language and Culture Learning from a Dialogic Perspective*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Neuner, G. 1997, « Le rôle de la compétence socioculturelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes ». In : Byram, M., Zarate G., et Neuner G., « *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues* », Conseil de l'Europe, Strasbourg. Egalement publié dans *Le Français dans le Monde*, Paris : Hachette, juillet 1998, pp. 116-120 et dans *Language Teaching*. 1996 Cambridge : Cambridge University Press, October.
- Schnapper, D. 1998, *La relation à l'autre. Au coeur de la pensée sociologique*. Paris : Gallimard, (Collection NRF Essais).
- Starkey, H. 2000, *Language Policy for a Multilingual and Multicultural Europe. Democratic Citizenship, Languages, Diversity and Human Rights*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Une stratégie pour l'action : les priorités du CDCC pour 1997-1999. 1997 Strasbourg, Conseil de la Coopération Culturelle, janvier CDCC (97) 2.
- van Ek, 1986, *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes*. Volume I : Contenu et portée : Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Vers un espace européen d'éducation et de citoyenneté active*. 1998, Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européennes.

Zarate, G. (Dir.) 1999, *Langues, xénophobie, xénophilie dans une Europe multiculturelle*. Caen : Centre National de Documentation Pédagogique / CRDP de Basse Normandie (Documents, Actes et Rapports pour l'éducation).

DESCRIPTION ET DEFINITION DE LA COMPETENCE COMMUNICATIVE INTERCULTURELLE : PERSPECTIVES INTERNATIONALES

Lynne Parmenter
Waseda University, Tokyo

SOMMAIRE

| | |
|---|-----|
| 1. Objectif | 127 |
| 2. Les concepts du moi dans la société | 130 |
| 2.1. Non-moi et identités fluides | 130 |
| 2.2. Identités relationnelles | 133 |
| 2.3. Identités de groupe..... | 134 |
| 2.4. Identité nationale et culturelle | 136 |
| 2.5. Par-delà l'identité nationale | 138 |
| 3. Les concepts de la langue et de la communication | 140 |
| 3.1. Relations, rôles et façade | 140 |
| 3.2. Aspects verbaux et non verbaux..... | 142 |
| 3.3. L'anglais, langue dominante | 143 |
| 4. Les concepts d'éducation et de développement | 144 |
| 4.1. La signification de l'enseignement | 144 |
| 4.2. Le contenu de l'éducation scolaire | 145 |
| 4.3. Modes et rôles de l'enseignement/l'apprentissage | 147 |
| 4.4. Le but de l'apprentissage : le développement d'une personne bonne | 149 |
| 5. Résumé..... | 150 |
| 5.1. Concepts et valeurs philosophiques alternatifs..... | 150 |
| 5.2. Concepts et valeurs culturo-socio-psychologiques alternatifs | 151 |

| | | |
|------|--|-----|
| 5.3. | Concepts et valeurs politico-économico-historiques | |
| | alternatifs | 151 |
| 5.4. | Concepts éducatifs alternatifs | 152 |
| 5.5. | Autres alternatives | 152 |
| | Références | 152 |

1. Objectif

Le propos de cet article est de relativiser les analyses de la compétence communicative interculturelle (CCI) élaborées dans le contexte euro-américain (occidental). Un tel examen trouve sa nécessité dans le débat sur les objectifs éducatifs de l'enseignement de la CCI, qui peut être vue comme un objectif de l'enseignement des langues, d'abord à des fins instrumentales (efficacité accrue de la communication comme conséquence de la CCI plutôt que « compétence communicative » ou autres descriptions d'objectifs), ensuite, dans le cadre du développement éducatif de l'individu (ce que l'on appelle souvent le « développement personnel »). Ce deuxième aspect est notamment fondé sur la conviction que la connaissance de l'altérité et, par comparaison, la connaissance accrue de soi-même sont importantes pour le développement moral de l'individu, et qu'elles lui permettent d'être un membre rationnel de la société. Toutefois, on peut également dire que cette insistance sur le développement de l'individu (bien que cette notion permette à celui-ci de devenir un « meilleur » membre de la société) est aussi un mode de pensée « occidental » sur la CCI qui gagnerait à être comparé et approfondi.

De surcroît, si l'élaboration du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et d'autres instruments du Conseil de l'Europe est naturellement axée sur la situation européenne, elle doit constamment prendre en compte les principes de la CCI pour se garder des tendances à l'eurocentrisme. C'est pourquoi nous proposerons ici une nouvelle conceptualisation de la CCI à partir d'une perspective non européenne, en particulier pour ce qui est de l'interrelation entre l'acquisition de la CCI et le « développement personnel ». On prendra comme étude de cas l'Asie de l'Est (en particulier le Japon) et l'on examinera les diverses interprétations données à certains concepts (et concepts alternatifs, le cas échéant) relatifs à la CCI. On s'arrêtera particulièrement sur les trois groupes de concepts suivants :

1. Les concepts du moi dans la société
2. Les concepts de la langue et de la communication
3. Les concepts de l'éducation et du développement.

Le but de cet article est donc de présenter des concepts alternatifs et d'analyser leurs implications pour la CCI dans un cadre non européen. Ce faisant, il conviendra de prendre garde de ne pas tomber dans le piège des clichés faciles et des généralisations simplistes. Pour éviter ce danger,

j'aimerais expliciter les présuppositions qui étayent la rédaction de cet article :

1. La plupart des concepts sont intrinsèquement présents dans les philosophies et les pratiques dominantes de la plupart des cultures et sociétés.
2. Au fil du temps, les cultures et les sociétés adoptent et adaptent de nombreux concepts.
3. Dans l'actuelle ère de la mondialisation et des médias de masse, on constate un effet réciproque constant entre les images et les concepts parmi les sociétés et les cultures.

Autrement dit, il convient de manier les généralisations avec prudence. Illustrons ce point par le seul exemple suivant : l'individualisme occidental et le collectivisme oriental sont souvent définis comme des concepts antinomiques sur lesquels se greffent toutes sortes de théories. Toutefois, comme on l'a récemment relevé, on peut trouver dans le confucianisme (principal bastion du modèle collectiviste) une défense de l'individualisme (Inoue 1999), tout comme dans la philosophie occidentale on peut découvrir certaines perspectives à tendance collectiviste (Rosemont, 1997). Il serait simpliste d'assimiler un concept à une philosophie et d'ignorer tous les autres concepts inhérents à cette philosophie (voir point (1) ci-dessus). En outre, en Europe comme en Asie, on constate que les concepts « voyagent » considérablement. En effet, les concepts d'individualisme ne sont pas seulement inhérents aux philosophies et aux cultures européennes ; ils ont également été exportés en Asie au moins depuis les quatre derniers siècles par les explorateurs, les missionnaires, les négociants, les enseignants occidentaux, etc. Parallèlement, les philosophies « orientales » et les concepts qui y sont liés sont eux-mêmes largement répandus. Le concept du collectivisme attribué aux enseignements de Confucius a non seulement traversé 2 500 d'histoire mais aussi parcouru toute la planète. Le concept du collectivisme dans la Chine de l'Empereur Wudi (140 - 87 av. J.-C., alors que le confucianisme était doctrine d'État) n'est pas le même qu'en Corée sous la dynastie Wang au X^e siècle ou à Tokyo en l'an 2000 (point (2) ci-dessus). Enfin, le troisième point est un trait commun de la société contemporaine. L'avènement de l'imprimerie commerciale, suivi par l'essor de la radio et la télévision et, aujourd'hui, d'Internet, signifie qu'on a désormais directement accès aux concepts et à une multitude d'interprétations de ces concepts. Comme le soutient Baker (1999 : 59) la mondialisation de la télévision a créé une disjonction entre « culture » (et concepts) et territoire, et entraîne la juxtaposition d'une variété de discours mondiaux. Le même processus de

« déterritorialisation » (Tomlinson, 1999) des concepts et des discours s'applique aux autres technologies de l'information et de la communication, surtout à Internet. Par conséquent, il n'est désormais plus possible de confiner le concept du « collectivisme » à l'Orient et celui de « l'individualisme » à l'Occident. Au contraire, on retrouve aussi bien le collectivisme que l'individualisme dans les discours mondiaux, concepts qui sont à négocier et à renégocier par les individus, les organisations et les sociétés dans tous les secteurs du monde (point (3) ci-dessus).

S'il faut accepter la présence de tous les concepts (au moins potentiellement) dans toutes les cultures et sociétés, ceux-ci n'y ont pas nécessairement le même poids. Le sens et le degré de valeur ou d'importance attachés à un concept particulier peuvent varier :

- selon les régions : pour poursuivre l'exemple collectivisme/individualisme, le collectivisme tend généralement à être davantage tenu en estime dans les sociétés asiatiques alors que c'est le cas inverse dans la plupart des sociétés européennes ;
- selon les sociétés/cultures au sein des régions : alors que l'Europe est territorialement limitée et relativement unifiée culturellement (selon une perspective asiatique), l'Asie regroupe plus de 60 % de la population mondiale et y sont présentes toutes les principales religions et philosophies mondiales. Il va sans dire que ceci entraîne des variations parmi les cultures au sein de cette région. Alors que le collectivisme est hautement tenu en estime en Corée par exemple, l'individualisme est davantage tenu en estime en Thaïlande (Mulder, 1996) ;
- au sein des sociétés/cultures : les groupes au sein d'une société ou d'une culture n'estiment pas tous les mêmes concepts de la même manière. Par exemple, les jeunes en Chine et au Japon donnent plus de valeur à l'individualisme que les personnes d'un certain âge, alors qu'au Japon les hommes d'affaires ont tendance à donner plus de valeur au collectivisme que les enseignants ;
- au sein des organisations : même au sein des groupes et des organisations, le sens et la valeur des concepts peuvent être en concurrence. Par exemple, les documents du ministère japonais de l'Éducation relatifs à la politique encouragent le développement parallèle de l'individualisme et du collectivisme ;
- d'individu à individu : les sociétés axées sur le collectivisme comme sur l'individualisme sont constituées d'une variété d'individus qui, en raison de leur expérience de la vie quotidienne, de leur personnalité et

d'autres facteurs justifient d'une palette variée de valeurs, de concepts et de points de vue sur le monde.

Dans cet article, on se penchera sur la première de ces cinq variables, à savoir le sens et la valeur accordés aux concepts selon les régions (dans le cas présent, en Asie de l'Est et en Europe). A cette fin, on ne pourra que faire des généralisations qui malheureusement laisseront en marge les quatre autres points soulevés. Il conviendra donc de garder ce fait à l'esprit à la lecture du reste de cet article.

2. Les concepts du moi dans la société

Au niveau le plus élémentaire, la manière dont une personne se perçoit dans la société dans laquelle elle évolue influence la notion de compétence communicative interculturelle. Toute communication est fondée sur des présuppositions quant à la façon dont les gens se perçoivent eux-mêmes et perçoivent les autres et sur les liens entre le moi et l'autre. Bien que ces présuppositions soient en partie partagées en Asie de l'Est et en Europe, les Européens ne sont pas instinctivement familiers avec les concepts suivants, communs en Asie de l'Est.

2.1. Non-moi et identités fluides

Deux des trois caractéristiques de l'être selon le bouddhisme sont l'*anicca* (« l'impermanence ») et l'*anatta* (le non-soi). Cush (1990 : 5) récapitule ainsi l'essence de ces concepts :

Comme pour tout, nous sommes nous-mêmes en constante évolution, aussi bien d'une vie à l'autre que de jour en jour. Il n'est ni « moi intérieur », ni « âme », ni « vrai moi » qui reste inchangé.

Bien qu'il corresponde dans une certaine mesure aux théories occidentales des identités, ce concept va clairement à l'encontre de la plupart des théories occidentales traditionnelles du moi. Par exemple, la théorie d'Erikson qui veut que l'identité soit un sens subjectif de similitude et de continuité vivifiante (Erikson 1968), basée qu'elle est sur le concept préalablement nécessaire d'un moi fixe, constant, ne pourrait pas concorder avec la philosophie bouddhiste.

Cooper (1996 : 40) affirme la centralité de la doctrine du « non-moi » dans la pensée bouddhiste. En effet, il revendique que le bouddhisme sans non-moi

est comme le christianisme sans la Trinité. Metz (1982 : 232) approfondit ce concept en donnant les explications suivantes :

...l'unité de la personnalité humaine est illusoire. La réalité est un arrangement en constante évolution des divers éléments qui constituent le monde. On y rejette la croyance au moi ; « je » et « moi » sont des concepts qui ne sont aucunement liés à la vérité. Celui qui perçoit cette vérité ne s'accrochera plus par conséquent au « je » imaginaire. En effet, c'est précisément cette attitude erronée de la vie qui est la cause principale de la souffrance.

Il n'existe par conséquent pas de moi constant. On ne peut pas non plus construire d'identité constante du moi. En adoptant ce point de vue, le concept du moi devient situationnel et fluide. Cette idée converge en réalité avec les théories occidentales post-modernes des « moi » multiples, changeants (Giroux, 1997). De telles théories des identités multiples semblent être acceptées implicitement dans les projets du Conseil de l'Europe où le développement d'une identité européenne parallèlement à celui des identités nationales et internationales est prôné, notamment dans l'objectif suivant tiré du projet « Politiques linguistiques pour une Europe multilingue et multiculturelle » (1997-2000) :

aide aux autorités nationales dans la promotion du plurilinguisme et du pluriculturalisme, et sensibilisation du public au rôle des langues pour la construction d'une identité européenne.

Toutefois la convergence des théories post-modernes et bouddhistes sur le concept des identités situationnelles fluides n'est probablement que partielle, voire superficielle. Cette notion post-moderne est fondée sur la notion sous-jacente qu'il existe des « moi » multiples. L'idée bouddhiste se fonde sur le concept du non-moi.

La situation se complique davantage lorsqu'on prend en compte la question du lien entre la théorie et la pratique. Pour prendre le Japon en exemple, le degré de pénétration du concept bouddhiste du non-moi dans la « vision du monde » japonaise et le degré d'atténuation de ce concept par d'autres convictions et modes de pensée sont discutables. Au Japon, on retrouve des éléments des philosophies bouddhistes telles que la croyance au non-moi dans la société quotidienne, bien qu'ils ne soient pas, en règle générale, explicitement promulgués comme bouddhistes. Le texte suivant a notamment

été préparé par un enseignant pour donner matière à réflexion et à commentaire à des jeunes de 13-14 ans :

Après avoir réfléchi aussi ardemment que possible sur ce que cela signifiait pour moi, j'ai découvert que plus je réfléchissais, moins je comprenais... à certains moments j'oublie le temps et l'espace, voire qui et où je suis. C'est peut-être alors que je vis mon véritable moi.

Parallèlement, l'influence des théories « occidentales » du moi est forte. Par exemple, les formations universitaires dans le domaine de la philosophie et de la psychologie de l'éducation ainsi que les examens qui sanctionnent la certification des enseignants sont habituellement axés avant tout sur la recherche et les théories des philosophes et des psychologues occidentaux (par ex. : Kyouin shiken jouhou kenkyuukai 2000). Lebra (1992), qui propose trois types de « moi » japonais, à savoir le moi interactionnel, le moi intérieur et le moi illimité, tente de résoudre cet apparent conflit des « moi ». Le moi interactionnel a trait à la dimension du moi qui est en contact direct avec les autres dans un contexte social. Le moi intérieur (*kokoro*, trad. lit. coeur/esprit) est plus stable ; Lebra le définit comme formant la base de l'autonomie par rapport au monde social. Il est l'abri ou le sanctuaire de l'âme. Le moi illimité :

... est sollicité de temps à autre, surtout lorsque l'on est confronté à la nécessité d'une réorientation fondamentale du moi. Le moi illimité implique un désengagement par rapport aux dichotomies contrariantes entre sujet et objet, entre le moi et l'autre, entre le monde de l'intérieur et de l'extérieur, l'existence et la non-existence, la vie et la mort, le sacré et le profane, le bien et le mal et ainsi de suite. Il faut alors surmonter le moi comme sujet ou en tant qu'il impose de telles dichotomies par la pensée, la volonté, l'émotion ou le jugement.

Pour ce qui est de la définition et de la description de la CCI, il est probable que les concepts japonais (et autres concepts asiatiques) des « moi » situationnels fluides ne présentent que peu de problèmes car (a) la communication interculturelle se produit probablement à un niveau « interactionnel » qui est commun aux concepts occidentaux et orientaux du moi et (b) les références aux autres aspects du moi dans le contexte asiatique sont suffisamment semblables (au moins superficiellement) aux théories des identités multiples dans le contexte européen pour fournir un point de référence commun aux concepts du moi. Cela étant établi, la prise de

conscience que les assises sous-jacentes des concepts du moi peuvent varier est également importante.

2.2. Identités relationnelles

Comment un moi changeant et fluide se manifeste-t-il dans l'interaction ? Les recherches récemment effectuées sur les idées japonaises du moi et de l'identité soulignent l'importance des coordonnées situationnelles dans la définition du moi ou des « moi » (Bachnik & Quinn (éd.) 1994, Kondo 1990, Rosenberger 1992). L'identification des coordonnées situationnelles varie au cours de l'histoire. Par exemple, à l'époque du shogunat des Tokugawa au Japon, ces coordonnées étaient prescrites et la personne était catégorisée comme membre d'une famille, d'une communauté et d'une classe. A l'ère Meiji, période d'avant-guerre et de guerre, les coordonnées étaient prescrites et les gens étaient considérés comme membre de la nation. Dans les années qui ont suivi la guerre, l'établissement de ces coordonnées est devenu la responsabilité de l'individu. Sur un marché fragmenté de contextes identitaires, certains recherchent ces coordonnées dans la famille ou au travail, d'autres dans les modèles traditionnels, les groupes sociaux ou les religions (Mathews 1996).

Si on accepte que les moi sont fluides et coordonnés sur le plan situationnel, il en découle qu'on ne peut pas considérer, comme on le fait traditionnellement dans le monde occidental, que les relations humaines sont une relation entre l'entité fixe de la personne et de l'autre, mais plutôt que la personne et l'autre et le lien qui les unit sont fusionnés dans le processus unique des « relations humaines ». Pour Bachnik (1986: 51) :

La relation équivalente à la conjonction de coordination « et » entre le moi et l'autre ne peut pas s'extraire du contexte dans lequel elle existe (entre le moi et l'autre). Cette relation n'est pas fixe, mais dynamique. Elle a trait à la création du moi et de l'autre.

L'influence des enseignements de Confucius sur cette interprétation des relations humaines est également chargée de sens. Selon la tradition confucéenne, les identités sont reconnues sous l'angle des relations. De surcroît, du fait que, selon Confucius, les quatre ou cinq relations humaines élémentaires sont hiérarchiques, les participants impliqués dans ces relations sont généralement responsables envers l'autre au titre de supérieur ou d'inférieur. Ces relations ne se confinent pas à l'existence de l'homme, mais, comme dans le cas du bouddhisme et du shintoïsme, continuent après le

décès, comme les pratiques d'adoration des ancêtres le montrent (Sano *et al* 1996). Il en découle que ce n'est pas seulement l'interprétation des relations humaines mais aussi leurs limites spatiales et temporelles qui doivent être redéfinies. En bref, le moi est formé par et dans le cadre des relations humaines, dans la vie et au-delà de la vie.

Pour ce qui est des implications de la description et de la définition de la CCI, cet argument est d'autant plus important. En effet les descriptions actuelles de la CCI reposent sur l'hypothèse de la possibilité de développement d'un moi indépendant qui est alors capable de communication interculturelle avec les autres. Dans le cas d'un moi relationnel « pur » en Asie de l'Est, ceci est une impossibilité, car « l'autre » est une condition préalable essentielle à la formation du moi. Sans cette relation, le moi interculturel ne peut pas s'épanouir. Pour ce qui est de l'évaluation, l'idée d'évaluer la compétence interculturelle de l'individu en dehors de toute relation interculturelle présenterait également des difficultés.

2.3. Identités de groupe

Dans toute société, les individus appartiennent à une variété de groupes et l'appartenance ou la non-appartenance à ces groupes joue sur le sens individuel du moi (Tajfel 1981). Ces groupes et identités de groupe sont formalisés rigidement, et le fait que de nombreuses sociétés de l'Asie de l'Est leur accorde une grande importance est la source des allégations associées à la notion de collectivisme en Asie de l'Est mentionnées auparavant. Au Japon par exemple, *uchi* et *soto* sont des mots qui signifient littéralement « intérieur » et « extérieur ». On emploie aussi *uchi* pour parler de « sa maison » ou du « foyer » ; on y recourt aussi souvent pour parler de « sa famille », de « son travail » ou de tout autre groupe auquel l'individu appartient, voire dans certaines régions pour parler de soi-même, au sens de « je » ou de « moi ». Des ensembles parallèles de mots en japonais sont *tatema* (façade) et *honne* (les convictions propres à l'individu) et *omote* (devant, face) et *ura* (derrière). Ces ensembles de mots sont tous utilisés pour exprimer une distinction entre les comportements « intérieurs » ou « au sein du groupe » et « extérieurs » ou « hors du groupe ». En rapportant ces concepts aux dimensions du moi de Lebra (1992) soulignées auparavant, *soto*, *tatema* et *omote* correspondent au « moi interactionnel ». C'est la dimension du moi et de l'espace qui est activée dans les situations où un certain degré de formalité, ou de retenue, est requis. Par ailleurs, le « moi intérieur » de Lebra se rapporte à l'*uchi*, l'*honne* et l'*ura*. C'est la dimension qui laisse place à la spontanéité et au relâchement de la retenue. Le « moi

illimité » de Lebra outrepassa toute distinction entre les couples de mots, occasionnant ainsi une libération vis-à-vis de ce genre de dichotomie. On doit relever toutefois que le moi interactionnel, ou *soto*, est vu comme tout aussi réel que le moi intérieur, l'*uchi*. Les diverses dimensions du moi sont appropriées aux diverses situations et relations mais toutes les dimensions sont tout aussi « vraies » et tout aussi réelles.

Les recherches effectuées récemment sur l'*uchi* et le *soto* montrent que ces concepts sont utiles pour comprendre la société japonaise mais aussi que ces concepts doivent être perçus comme des points variables sur un continuum plutôt que des dichotomies opposées (Bachnik & Quinn (éd.) 1994). Pour Rosenberger (1994 : 97) :

Faire une nature morte des contextes du *soto* et de l'*uchi* pose problème du fait que ceux-ci sont toujours fluides selon la perspective que l'on adopte. Comme une série de boîtes chinoises, ce qu'est le *soto* par rapport à l'*uchi* devient vite *uchi* par rapport à un degré plus public et détaché du *soto*.

En pratique il en résulte une modification constante de l'adéquation de la langue et du comportement selon le contexte. Dans une salle des professeurs par exemple, un professeur modifiera son comportement et la langue qu'il emploie selon la nature de sa relation avec l'autre : il emploiera des mots simples pour demander un service à un collègue plus jeune que lui, des expressions polies pour converser avec un collègue et des formules honorifiques pour s'adresser à son principal. Dans l'interaction avec une personne inconnue, toutefois, il convient d'employer une langue humble avec toute personne qui passe dans l'*uchi*. Parallèlement la présence de cet « inconnu » change les règles de comportement parmi « ceux qui sont à l'intérieur ». La présence de l'inconnu transforme l'individu en un membre du groupe et on s'attend fortement à ce que l'identité de groupe soit prédominante sur l'identité personnelle lorsque le groupe interagit avec des inconnus.

Il est important d'avoir pris conscience de telles distinctions pour décrire et définir la CCI. Les mêmes principes élémentaires d'identité de groupe et d'*uchi* et de *soto* régissent les concepts du moi en Asie de l'Est et en Europe. Toutefois, en régissant le comportement et la langue au sein des groupes et entre les groupes, les implications de l'identité de groupe peuvent être différentes. Pour rendre la CCI plus applicable aux contextes comparables à ceux de l'Asie de l'Est où l'appartenance au groupe détermine dans une

grande mesure les formes et le contenu de l'interaction, il faudrait reconnaître ces distinctions comportementales et linguistiques dans sa définition et dans sa description .

2.4. Identité nationale et culturelle

Pour la CCI qui est basée sur l'usage d'une autre langue et d'un autre mode de communication avec des personnes d'une autre communauté linguistique (nationale), le « groupe d'appartenance » ou *l'uchi* le plus important est probablement celui de la nation. Bien que l'histoire de l'identité nationale soit relativement courte (Wallenstein 1991), sa pénétration est telle qu'elle présente une rhétorique qui s'est considérablement répandue et renforcée dans le monde moderne (Calhoun 1995 : 233). Toutefois, la nature de l'identité nationale reste un sujet de débat. Smith (1991) et Kellas (1991) ont formulé deux théories de l'identité nationale pertinente pour le présent article. Smith suggère deux modèles d'identité nationale : un modèle civico-territorial (ou occidental) et un autre ethno-généalogique (ou non occidental). Le modèle occidental met l'accent sur le territoire, la communauté politico-juridique, une culture et une idéologie civique communes par opposition au modèle non occidental dans lequel on accorde la priorité à une ascendance partagée, à l'appartenance à une ethnie et aux liens du sang. Smith relève que ces deux modèles, qui ne sont pas entièrement opposés, présentent de nombreuses similitudes. Néanmoins, cette distinction entre les deux modèles a été réfutée en raison du fait qu'une distinction géographique est injustifiable (Arnason 1990). Kellas (1991) remplace les frontières géographiques par trois catégories de nationalisme, à savoir le nationalisme ethnique, le nationalisme social et le nationalisme officiel. Le nationalisme ethnique est très similaire à la catégorie ethno-généalogique de Smith, alors que le nationalisme officiel correspond au modèle civico-territorial de Smith. Selon Kellas (1991 : 15), le nationalisme social s'auto-définit par des liens sociaux et une culture. Dans ce cas, l'élément clé de l'identité nationale est l'identité culturelle, identité nationale et identité culturelle étant souvent synonymes. Dans les théories de Smith et de Kellas, l'identité nationale inclut un élément politique et un élément culturel.

Bien que la distinction opérée par Smith entre le modèle « occidental » et le modèle « non occidental » de l'identité nationale soit trop simpliste, les facteurs ethniques et culturels jouent certes un rôle crucial dans le développement et le maintien d'une identité nationale dans de nombreuses sociétés de l'Asie de l'Est. Au Japon, un important corps de littérature érudite et populaire (connue sous le nom de *nihonjinron*, trad. lit. : débat sur la

nipponité) vise à prouver et à décrire l'originalité japonaise sous le double angle de l'appartenance à une ethnie et de la culture. Les auteurs appartenant à la tradition du *nihonjinron* s'appuient largement sur le modèle ethno-généalogique de l'identité nationale, surtout par le biais de l'affirmation de théories de l'homogénéité. Ces théories de l'homogénéité ethnique perdent progressivement de leur crédibilité factuelle et idéologique au Japon (Oguma 1995, 1998), bien que le gouvernement continue à les étayer par des mesures telles que la politique en matière d'immigration (par ex. : le fondement des changements du droit sur l'immigration en 1990 qui ont facilité l'immigration de Japonais de troisième génération d'Amérique du Sud) et la politique en matière d'éducation (le présupposé relevé dans les documents relatifs à la politique en matière d'éducation que tous les enfants dans les écoles japonaises sont nés et élevés au Japon). Des théories similaires semblent jouer un rôle important dans le développement de l'identité nationale dans d'autres pays de l'Asie de l'Est. Par exemple, les enfants des écoles élémentaires en Corée apprennent dans les manuels de sciences sociales publiés par le gouvernement « le fait que » leur pays a été fondé par Tangun Wangom, petit-fils des dieux (Korean Education Department [Ministère coréen de l'Éducation] 1997 : 10). Relevons avec intérêt que le mythe presque identique qui existe dans la pensée shintô au Japon n'est pas enseigné à l'école.

Il est possible que l'homogénéité ethnique perde de sa crédibilité en tant qu'assise de l'identité nationale dans certaines parties de l'Asie (et elle n'a peut-être jamais existé dans d'autres), mais l'idée d'identité culturelle comme fondement de l'identité nationale (étroitement liée au nationalisme social de Kellas) reste bien ancrée dans certains secteurs. Les identités culturelles et civiques sont souvent inextricablement liées, entraînant ainsi un rapprochement synonymique entre l'identité culturelle et l'identité nationale civique. En Chine où par exemple, les mythes sur l'ascendance divine ne sont pas au programme scolaire et où l'hétérogénéité ethnique est reconnue à part entière, les manuels de sciences sociales des écoles élémentaires regorgent néanmoins de références à « notre patrie » et à « nos ancêtres ». A propos des groupes minoritaires en Chine, un extrait d'un manuel de sciences sociales, publié par le gouvernement et destiné aux élèves de troisième année dans les écoles élémentaires, illustre cette approche :

Cinquante-six étoiles,
Cinquante-six fleurs,
Cinquante-six frères et sœurs forment une famille (People's Education Press 1996).

Dans les manuels scolaires en Chine, en Corée et au Japon, l'emploi du « nous » et de « notre » dans le style narratif est frappant dans les sciences sociales et les manuels d'éducation morale, surtout au niveau élémentaire. Ce style narratif affecte en partie les politiques gouvernementales explicites de ces nations, qui visent à développer une identité nationale culturelle par l'éducation (Monbusho 1998, OCDE 1998). Tel est le « groupe d'appartenance » dans toute sa splendeur.

Sous l'angle des implications pour la CCI, on doit reconnaître que l'identité nationale en Asie de l'Est est inextricablement et fortement liée à l'identité culturelle, voire ethnique dans de nombreux cas, et que cette situation est explicitement soutenue par l'éducation. Le moi au titre de membre d'une nation spécifique est alors également le moi au titre de membre d'une famille culturelle (et ethnique et/ou linguistique). Pour ce qui est du *savoir-être*, il pourra être particulièrement difficile aux étudiants de relativiser leur moi (Byram 1997 : 34), du fait que cette démarche exigerait une restructuration intégrale non seulement de l'identité mais aussi des valeurs associées à cette identité inculquée par l'éducation. Sur un plan plus général, le lien entre la CCI et l'éducation à la citoyenneté peut nécessiter d'être redéfini dans les sociétés où la citoyenneté de la nation est basée par-dessus tout sur des définitions culturelles et ethniques (plutôt que juridiques et territoriales) de la nation et de l'identité nationale.

2.5. Par-delà l'identité nationale

En Asie de l'Est, on constate un degré de conscience profond et répandu du monde qui dépasse le niveau de la nation. En Asie, la mondialisation et l'internationalisation sont des mots clés pour les politiciens, les économistes, les décideurs et les Asiatiques en général. Les biens de consommation (par exemple : les hamburgers de la chaîne de restauration rapide McDonald et les chaussures de sport de la marque Nike), les informations (par ex.: les actualités mondiales et les événements sportifs internationaux) et les principes (par ex.: les droits de l'homme et la démocratie) sont désormais dans une certaine mesure monnaie courante en Asie comme en Amérique, en Afrique, en Australasie et en Europe. Il n'en reste pas moins que leurs interprétations et emplois sont souvent propres à chaque culture et société. Bien que les États nations ne puissent plus « se retirer » du processus de la mondialisation, toute tentative en ce sens étant susceptible d'entraîner l'isolement politique et la famine économique, ils ne sont pas tenus d'accepter sans remise en cause des discours dominants de l'internationalisation et de la

mondialisation. Cet état des choses mène à ce que Featherstone (1995 : 113) nomme « une pluralité de réponses nationales au processus de mondialisation ».

Dans la perspective économique et politique, du fait que l'on perçoit et que l'on structure de plus en plus les systèmes éducatifs dans le cadre du capital économique et politique d'une société (Brown & Lauder 1997), il s'ensuit naturellement que l'internationalisation et la mondialisation sont devenues des questions de grand intérêt dans le domaine de la prise de décisions en matière d'éducation. Cette situation est symptomatique de toute l'Asie de l'Est, mais l'importance de telles préoccupations peut ne pas être simple, comme Robertson nous en avertit (1992 : 186) :

D'une part, il faut se féliciter de l'intérêt croissant suscité par les « autres cultures » et les tendances mondiales. La « mondialisation » du programme scolaire semble de prime abord marquer une étape importante pour motiver la curiosité à l'égard de la conjoncture mondiale. D'autre part, il faut prendre conscience que ce progrès se fonde en grande partie sur la proposition que les pays qui ne favorisent pas « l'éducation internationale » sont appelés à souffrir sous l'angle économique et politique dans un monde de plus en plus interdépendant. Autrement dit, l'élan pour « l'internationalisation » du programme repose en grande partie sur l'intérêt politico-économique national ou régional, ou, du moins, il est légitimé sous cet angle.

La « mondialisation ou l'internationalisation des intérêts nationaux est certainement la solution nationale prédominante adoptée dans de nombreuses parties de l'Asie, et de façon explicite dans de nombreux pays. Par exemple, dans toutes ses discussions sur l'internationalisation (qui est une politique officielle en matière d'éducation au Japon), le ministère japonais de l'éducation souligne l'importance pour les élèves d'être conscients d'être « un Japonais vivant dans une société internationale » (*kokusai shakai ni ikiru nihonjin*) ou « un Japonais dans le monde » (*sekai no naka no nihonjin*). Par conséquent, dans le cadre de l'éducation morale, alors qu'on encourage les élèves à développer des manières individuelles de voir et de penser dans le contexte immédiat (Monbusho 1989), les termes de référence changent lorsque on passe à la sphère internationale. Ainsi, comme le déclare Monbusho, l'objectif est de :

cultiver les bases de la conscience de soi, les manières de voir et les modes de pensée de la personne japonaise... (Monbusho 1989 : 7)

L'accent mis sur cet objectif s'étend aux réformes qui ont pris effet dans les établissements scolaires au Japon à compter de 2002, année où certains principes directeurs, tels que les suivants (Monbusho 1998 : 25), ont été inclus dans le premier cycle du secondaire (pour les 12 - 15 ans) :

L'enseignement de l'histoire mondiale doit se limiter au contexte nécessaire pour comprendre les affaires directement liées à l'histoire de notre pays.

La notion de « citoyen du monde » n'apparaît nulle part dans les documents d'orientation japonais, bien que ce concept figure dans certains manuels de sciences sociales. A cet égard, la représentation de la nation comme « groupe d'appartenance » par excellence est renforcée par la représentation du reste du monde (et les processus d'internationalisation et de mondialisation qui s'y rapportent) comme « groupe de non-appartenance » par excellence.

Pour pouvoir répondre à une palette variée de contextes, il faut aussi tenir compte dans la CCI de ce genre de réponses nationales au processus de la mondialisation. La CCI exige une connaissance du monde à partir de diverses perspectives et une volonté de remettre en cause ses propres convictions et valeurs. Dans une situation où la politique et les programmes scolaires nationaux répondent à la mondialisation en transmettant les connaissances sur le monde par une lorgnette nationale et en l'entérinant par des attitudes nationales, il est probablement difficile que les enseignants et les étudiants acquièrent les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires au développement intégral de la CCI.

3. Les concepts de la langue et de la communication

3.1. Relations, rôles et façade

Dans toute société, la relation entre les interlocuteurs détermine la forme de communication linguistique adoptée et vice versa. Dans de nombreuses sociétés de l'Asie de l'Est, ce phénomène est particulièrement manifeste. En Corée et au Japon, par exemple, on peut généralement déduire la relation entre deux personnes (sur le plan de la hiérarchie et de l'intimité) après 10 à 20 secondes d'écoute de leur conversation. Le même principe s'applique à d'autres langues asiatiques telles que le javanais (Geertz, 1960) et le thaï. Toutes ces langues exigent que les interlocuteurs sélectionnent le vocabulaire, la grammaire et le style (poli/ordinaire, honorifique/humble,

etc.) qu'ils emploient en fonction de l'âge, du sexe, du rang et de leur relation avec l'autre personne ainsi que selon le contexte et le contenu de l'interaction. Bien entendu, ce phénomène n'est pas étranger aux langues européennes, mais pour citer un exemple qui illustre l'importance de ces exigences et qui est également pertinent à la section précédente, le mot utilisé pour exprimer le « je » dans une conversation en japonais doit être sélectionné parmi une dizaine de solutions possibles en fonction du locuteur, de l'interlocuteur et de la relation qui les rassemble. De même, la relation entre les interlocuteurs détermine le contenu et le style de la communication.

La question de savoir comment les rôles affectent la communication a été abordée dans la section 2.2 sur les identités de groupe, où nous avons noté qu'il est attendu que l'identité du groupe l'emporte souvent sur l'identité personnelle dans l'interaction avec les inconnus. Dans ce cas, le rôle de l'individu en tant que membre et représentant de ce groupe est plus important que ses caractéristiques et ses opinions personnelles. A ce stade la question des rôles devient étroitement liée à celle de la façade, que l'on peut définir comme étant les hypothèses formées et entretenues par les interlocuteurs entre eux et sur leur relation. Scollon & Scollon (1995 : 36) soulignent que le concept de façade est plus familier aux Asiatiques qu'aux Occidentaux et que :

Il y a tout lieu de croire que le « moi » projeté par les Asiatiques est ... plus fortement influencé par des hypothèses culturelles non marquées concernant la façade.

Autrement dit, il est relativement légitime et « réel » dans les situations qui se présentent dans maintes sociétés asiatiques d'interagir sur le plan du rôle et de la façade. En public et dans les situations formelles en particulier, l'interaction axée sur les rôles et la façade assure l'aisance et la prévisibilité des relations humaines ; en effet, si les deux interlocuteurs sont engagés dans un effort de collaboration pour garder mutuellement la face dans un rôle particulier, alors les éléments « imprévisibles », par exemple l'opinion personnelle, qui sont probablement non pertinents dans l'affaire en cours, peuvent être minimisés. Naturellement, dans maintes occasions, les gens interagissent en tant qu'individus et ne sont pas préoccupés par la façade. Ce qui importe dans les cultures de l'Asie de l'Est c'est de savoir quand et où chaque type d'interaction est approprié.

Pour que les définitions et les descriptions de la CCI soient applicables dans de nombreuses cultures non européennes, il faudrait prendre en considération

intégralement les relations, les rôles et la façade dans l'interaction avec et parmi les personnes dans les cultures où ces aspects sont importants, et tenir compte de leur importance. Sous l'angle des *savoirs*, il pourra être nécessaire de mettre davantage l'accent sur le développement de la compréhension de l'influence que jouent la hiérarchie et l'identité de groupe sur la communication et, sous l'angle du savoir-faire, il pourra être nécessaire d'encourager la capacité d'identifier et d'interagir pertinemment en fonction de la relation, du rôle, et de la façade.

3.2. Aspects verbaux et non verbaux

Les textes sur les aspects verbaux et non verbaux de la communication sont bien connus et ne seront pas examinés dans le présent article. Contentons-nous de relever que les aspects tant non verbaux que verbaux de la communication prennent des formes et des significations différentes en Asie et en Europe. Le silence en particulier joue un rôle important dans la communication en Asie de l'Est. Selon Giles, Coupland et Wiemann (cités dans Smith & Bond 1999 : 141), les Chinois tolèrent mieux le silence que les Américains et voient le silence comme une manière de maîtriser la situation. Le silence est également important dans la communication avec et parmi les Japonais. Il peut soit signifier que la personne réfléchit à ce que l'interlocuteur lui a dit, soit exprimer son désaccord, auquel cas, ce silence s'accompagne habituellement d'une légère inclination de la tête, d'un détournement du regard, voire d'un frottement de la nuque. De telles combinaisons non verbales éliminent la nécessité d'avoir à exprimer son désaccord ou à réfuter un argument verbalement ; même les enfants de 9/10 ans sont adeptes de l'usage de ces styles de communication.

En ce qui concerne les définitions et les descriptions de la CCI, il est important d'inclure dans l'apprentissage de la communication verbale la prise de conscience et la connaissance de l'usage approprié de la communication non verbale. Dans des cas tels que l'exemple mentionné plus haut concernant notamment le désaccord en japonais, la compétence verbale dans la langue pourrait en réalité réduire la compétence interculturelle. On pourra pratiquement tout pardonner à un étranger qui ne connaît pas la langue, alors qu'il est probable que l'étranger qui exprime son désaccord avec véhémence et verbalement provoquera de la gêne.

3.3. L'anglais, langue dominante

L'histoire et la nature de l'enseignement des langues étrangères en Asie constituent un autre facteur qui concerne la CCI dans le cadre de cet enseignement. Dans la plupart des pays d'Asie, l'anglais est soit une deuxième langue/langue officielle, soit la première langue et/ou la seule langue étrangère enseignée dans les écoles. La plupart des pays asiatiques sont multilingues et multiculturels, mais plutôt que de sanctionner cette situation par le biais de la politique éducative, comme c'est le cas en Europe, la plupart de ces pays optent pour l'enseignement de l'anglais ou en anglais. L'anglais est également accepté comme langue véhiculaire en Asie. Comme Phillipson (1992: 47) le remarque, l'anglais n'est toutefois pas neutre, et la domination de l'anglais est affirmée et maintenue par la création et la reconstitution constante d'inégalités structurelles et culturelles entre l'anglais et les autres langues. La mesure de ces inégalités sociales et culturelles varie considérablement selon les pays asiatiques. Aux Philippines, par exemple, l'anglais est un point de départ pour déterminer l'accès à la richesse économique et au pouvoir politique, alors que ce phénomène est moins marqué au Japon (Tollefson, 2000 : 13). Néanmoins, il règne sur l'ensemble de l'Asie une ambivalence à l'égard de l'anglais. D'une part l'anglais est la clé pour le succès économique et éducatif. D'autre part l'anglais est la langue de la colonisation. Alors que le colon n'a désormais plus de présence physique ni politique dans la plupart des régions, il reste dans la mémoire historique et a cédé la place à la colonisation culturelle et économique par les États-Unis. A cet égard, l'anglais en Asie peut être, aujourd'hui comme jadis, considéré comme « l'œil du panopticon colonial » (Pennycook 1994 : 103). C'est la raison pour laquelle les appels à l'enseignement de l'anglais « sans contexte culturel » reçoivent un soutien populaire dans de nombreuses parties de l'Asie, à savoir que dans ces régions on aime à penser que la langue peut être un outil de réussite économique sans avoir à assumer le bagage culturel de la domination.

Pour ce qui est de la CCI, cette ambivalence envers le statut de la langue étrangère/seconde langue a des répercussions significatives. Tout d'abord, il est probable que ceux qui préféreraient que l'anglais soit, dans la mesure du possible, un « pur » outil de communication, s'opposent à l'idée de devoir faire figurer la compétence interculturelle dans l'enseignement de la langue étrangère/deuxième langue. Deuxièmement, la définition et la description de la CCI doivent tenir compte de la profonde ambivalence ressentie envers l'anglais (et envers la seconde langue étrangère la plus répandue en Asie, le japonais, qui partage avec l'anglais les mêmes associations de succès

économique et d'histoire coloniale dans la plus grande partie de l'Asie de l'Est). Troisièmement, la définition et la description de la CCI nécessitent de prendre en compte la question de la puissance relative de certaines langues (et des personnes parlant ces langues) vis-à-vis des autres. Admettre que toutes les langues sont politiquement et économiquement de rang égal est bien entendu une idée correcte du point de vue idéologique ; elle peut fonctionner en Europe, mais elle reflète mal la réalité dans la plus grande partie de l'Asie.

4. Les concepts d'éducation et de développement

4.1. La signification de l'enseignement

L'influence combinée des traditions bouddhiste et confucéenne en Asie de l'Est explique l'importance primordiale qu'a occupé l'éducation jusqu'à ce jour. Selon les enseignements du bouddhisme, la manière d'atteindre la pureté de l'esprit, la vision intérieure et le calme est de suivre le « sentier octuple ». Le sentier octuple, qu'on appelle aussi « la voie du milieu », présente trois aspects : la sagesse (la juste compréhension, la juste intention), la conduite éthique (le juste discours, la juste action, la juste existence) et la discipline mentale (le juste effort, le juste état d'esprit, la juste concentration) (Erricker 1995 : 54). Tous ces aspects sont réalisables par l'éducation et, pendant des siècles, les moines bouddhistes (un peu comme l'Église catholique en Europe) furent en grande partie chargés de l'éducation, notamment du peuple.

Ajoutez à cela le confucianisme et le statut de l'éducation est virtuellement garanti. Le *Le Lun Yü* de Confucius commence par les mots suivants : « Apprendre et mettre en pratique maintes et maintes fois ce que l'on a appris, n'est-ce pas un plaisir ? » et le thème de l'apprentissage et de l'étude est fortement présent dans tous les textes et exercices confucéens. De surcroît, l'importance accordée à la valeur de l'étude est renforcée par l'intégration implicite et explicite des enseignements confucéens dans le programme scolaire. Par exemple, des extraits des *Analectes* sont inclus dans les manuels des enfants de 14 -15 ans au Japon (Mitsumura Tosho 1996 : 211- 214) et les élèves du cycle élémentaire en Chine continentale étudient à nouveau la vie et les enseignements de leur ancêtre (People's Education Press 1996 : 95-98). Si l'on fait des généralisations grossières sur l'influence des anciennes philosophies sur nos contemporains, c'est que probablement la majorité des individus en Asie de l'Est continuent d'adhérer à l'importance que le confucianisme accorde à la valeur de l'étude. En réalité, avec l'actuel renouveau des valeurs confucéennes (les universitaires de l'Asie de l'Est,

éduqués en Occident, reconstruisent le confucianisme dans des contextes modernes et post-modernes (Yao 2000 : 260)), cet aspect a même gagné en importance ; il expliquerait les résultats éducatifs obtenus et l'investissement que suscite l'éducation en Asie de l'Est.

Cet investissement pour le développement de soi, la culture personnelle et l'éducation depuis des siècles a clairement des répercussions favorables pour toute théorie ou politique de l'éducation mise en œuvre dans la société. Une fois acceptée, la politique en matière d'éducation est généralement assurée par l'engagement réuni des enseignants, des élèves et des parents.

4.2. Le contenu de l'éducation scolaire

Pour ce qui est du contenu de l'apprentissage, l'accent en Asie de l'Est est traditionnellement mis sur le « savoir que » plutôt que sur le « savoir comment » (Ryle, 1949). Cet accent mis sur le « savoir que » a mené à la domination de l'information factuelle, de la mémorisation et des examens d'admission à choix multiples dans le contenu de l'éducation. De plus, sous l'angle du contrôle politique également, le « savoir que » est plus facile à contrôler de façon centralisée que le « savoir comment », et la plupart des gouvernements de l'Asie de l'Est publient des politiques et des programmes éducatifs très détaillés ; ils mettent également en place des systèmes de validation ou de publication des manuels pour veiller à ce que les connaissances acquises par les étudiants sont les connaissances que le gouvernement souhaite qu'ils acquièrent.

Le type d'apprentissage visant à acquérir le « savoir que » a été classé comme apprentissage confucéen et, certes, l'étude de ce qui a été appris au préalable est une importante facette du confucianisme. Toutefois, on peut aussi dire que l'apprentissage menant au « savoir que » a été promu par-dessus tout par les gouvernements dans un souci de promouvoir la stabilité politique (par des savoirs « sans risques ») et plus récemment par l'essor économique. En effet, on constate le succès de telles mesures gouvernementales en comparant les résultats éducatifs sur le plan international ainsi que dans la hausse de la suprématie économique des nations de l'Asie de l'Est. Toutefois, étant donné le but explicite de prospérité économique et politique continue au XXI^e siècle, de nombreux gouvernements de l'Asie de l'Est se détournent désormais du « savoir que » pour s'orienter vers d'autres formes de savoirs. A Singapour, par exemple, le contenu du programme a été réduit de 10 à 30 % pour laisser place à l'importance nouvelle accordée à la créativité et aux compétences de réflexion (Singapore Ministry of Education [ministère de

l'éducation de Singapour] 1998). Dans le cadre de ce processus, les gouvernements de l'Asie de l'Est adoptent et adaptent les théories et pratiques éducatives de l'Occident tout en revenant à une nouvelle analyse du confucianisme. Yao (2000 : 282) récapitule ainsi la situation :

L'éducation confucéenne consiste à cultiver « l'esprit scientifique » chez les sujets à éduquer en leur enseignant comment explorer leur monde intérieur et en les encourageant à apprendre ce qu'ils n'ont pas encore appris. Le premier volet leur permet d'acquérir une certaine profondeur alors que le deuxième les mène à faire preuve d'ouverture d'esprit. La recherche de la profondeur et l'ouverture à la nouveauté sont fondamentaux pour l'esprit dans lequel la science moderne se développe, et ces qualités sont l'une et l'autre essentielles à la progression et à la continuité du savoir humain. De surcroît, les priorités de l'éducation moderne évoluent en passant de l'accumulation pure de connaissances à la culture d'une capacité à traiter les connaissances, et l'éducation n'a plus uniquement pour but la transmission du savoir ... A cet égard, on peut également tirer des leçons de l'éducation confucéenne, car celle-ci met considérablement l'accent sur l'équilibre entre l'ancien et le nouveau, entre l'apprentissage en classe et la performance sociale et entre le savoir livresque et la capacité d'agir et de réfléchir de manière autonome.

En effet, par référence aux premiers grands classiques confucéens (ou du moins à leur traduction), cette analyse semble relativement fondée. Citons deux passages tirés (parmi tant d'autres) des *Analectes* pour réfuter l'accusation que le confucianisme est purement une question de mémorisation :

Confucius dit : « Étudier sans réfléchir est vain. Méditer sans étudier est dangereux (2 : 15)

Confucius dit : « Peut-on ne pas suivre de rigoureux conseils ? Mais leur importance consiste à se transformer soi-même. Peut-on ne pas apprécier des mots doux d'approbation ? Mais leur importance est dans l'analyse de leur signification profonde. Si j'en jouis sans une recherche profonde, et me contente de suivre sans me changer moi-même, comment puis-je dire que j'ai compris ? » (9 : 23)

Il est donc important mais insuffisant d'étudier et d'accepter la sagesse et les connaissances reçues. Pour Confucius, comme pour les décideurs actuels de

l'Asie de l'Est, c'est la capacité d'utiliser et de transformer ces connaissances qui importe.

Les tendances actuelles sur le plan de la prise de décisions en Asie de l'Est convergent donc ainsi avec les définitions et descriptions actuelles de la CCI dans un processus « d'autotransformation » confucéenne. Toutefois, on ferait bien de se souvenir que les pratiques actuellement appliquées dans les écoles de l'Asie de l'Est sont encore lourdement influencées par les « savoirs que ». Dans l'actuel contexte de l'Asie de l'Est, on aurait tendance à mettre davantage l'accent sur les aspects du *savoir* que sur le *savoir-apprendre* ou le *savoir-faire* de la CCI et il faudrait probablement que ces savoirs soient beaucoup plus explicitement définis avant de pouvoir être intégrés dans les programmes scolaires.

4.3. Modes et rôles de l'enseignement/l'apprentissage

Toute discussion sur les modes d'enseignement et d'apprentissage en Asie de l'Est doit tenir compte non seulement de la philosophie de l'éducation mais aussi des notions relatives aux identités relationnelles et aux rôles (débat dans les sections 2.2 et 3.1). Les rôles des enseignants et des étudiants sont clairement définis et similaires dans les classes dans toute l'Asie de l'Est. L'enseignant est supérieur et l'élève inférieur sur le plan hiérarchique, et cet état de choses détermine la langue, le comportement et les attitudes auxquels on est en droit de s'attendre de la part de chaque partie. Jin et Cortazzi (1998) résument le rôle de l'enseignant et de l'étudiant dans la classe en Asie de l'Est. Pour ce qui est de l'apprentissage, l'enseignant transmet le savoir, aide et oriente les étudiants. Les étudiants sont attentifs, absorbent les connaissances et s'engagent activement (quoique habituellement non verbalement) dans l'apprentissage mental. Pour ce qui est de la communication dans la classe, l'enseignant dirige la communication et les étudiants s'en réfèrent à l'enseignant et suivent ses instructions. Comme le font remarquer de nombreux observateurs des classes en Asie de l'Est, l'enseignant a alors la charge de l'apprentissage et les élèves se soumettent à sa règle.

En approfondissant la question, on constate qu'il ne s'agit pas seulement d'une question de contrôle et d'autorité. Le rôle de l'enseignant en Asie de l'Est est de développer une profonde relation humaine avec chaque étudiant sur le plan individuel et de contribuer à l'éducation tout au long de la vie de cet individu. Ce rôle de « relations humaines », qui provient des enseignements du bouddhisme et du confucianisme (Reagan 2000), est important dans la théorie de l'éducation contemporaine. Par exemple, dans un

rapport de stage d'enseignants stagiaires japonais, Shimahara & Sakai (1992 : 157) commentent l'importance :

... des sentiments suscités par les enseignants qui façonnent la vie des enfants : l'engagement affectif des enseignants envers les enfants qui crée le lien entre les enseignants et les enfants. L'attachement qui évolue à partir de ce lien est marqué par des sentiments partagés d'inclusion et de confiance. Les stagiaires apprennent au bout du compte que l'enseignement efficace est régi par ce lien et que, dans l'enseignement, développer ce lien prend le dessus sur la compétence technique.

Autrement dit, la relation entre l'enseignant et l'élève prend le pas sur les méthodes et le contenu de l'enseignement. On s'attend également à ce que l'élève contribue à cette relation, et l'un des objectifs de l'éducation morale dans le premier cycle du secondaire au Japon, par exemple, est d'« approfondir le sentiment d'amour et de respect pour les enseignants » (Monbusho 1999 : 55). Ce n'est qu'une fois que cette relation sera établie que l'enseignant et les étudiants pourront s'embarquer dans le projet de collaboration de l'apprentissage. En réalité, la relation entre l'enseignant et l'étudiant dans l'Asie de l'Est continue souvent au-delà de l'interaction dans la classe pendant des décennies. A Hong Kong, par exemple, les étudiants vont rendre visite à leurs anciens professeurs au Nouvel An. Au Japon, les enseignants doivent prononcer des discours à l'occasion du mariage d'élèves auxquels ils ont fait cours une décennie ou plus auparavant. A un niveau plus informel, les étudiants sont tout à fait disposés à consulter leurs anciens maîtres pour leur demander des conseils sur les décisions de vie à prendre, même après l'âge de 20 ans ou 30 ans.

A ce stade les implications relatives à la définition et à la description de la CCI reposent sur le fait que celle-ci repose sur l'apprenant. Le rôle de l'enseignant dans les descriptions européennes de la CCI est minimisé, ce qui la rendrait moins accessible dans de nombreux contextes non européens. De même, on ne prête guère d'attention à la relation entre l'enseignant et les élèves dans le contexte européen alors que cette notion est centrale dans les modes d'enseignement et d'apprentissage en Asie de l'Est (ainsi que dans de nombreux autres contextes non européens).

4.4. Le but de l'apprentissage : le développement d'une personne bonne

Dans la plupart des sociétés de l'Asie de l'Est, le rôle que joue l'éducation dans le développement moral de l'individu est vu comme une fonction intégrale et centrale de l'école. La déclaration du ministère de l'éducation de Singapour sur les « Résultats escomptés de l'éducation » commence par le passage suivant :

L'éducation doit cultiver tout l'enfant. En effet, telle est l'acception traditionnelle du terme en Asie. Par éducation, on entend le développement moral, intellectuel, physique, social et esthétique de l'enfant. Les fondements de la personne reposent sur ses valeurs. De celles-ci naissent sa perspective sur la vie et les objectifs de son existence. Parallèlement à la famille, nos écoles doivent œuvrer soigneusement et longuement pour former la fibre morale de nos enfants. Nos enfants aussi doivent apprendre à communiquer avec les autres - leurs aînés comme leurs pairs, ceux qui sont à notre image et ceux qui sont différents.

On relève des propos explicites de nature similaire sur les « valeurs » dans les déclarations de principes de la plupart des nations de l'Asie de l'Est ; ils sont effectivement au cœur de la politique de l'éducation dans ces pays, comme Yao (2000 : 283) le signale :

Le but de l'éducation confucéenne est non seulement de transmettre et de développer le savoir, mais aussi de formuler et d'appliquer des valeurs. [...] L'éducation confucéenne est fondamentalement humaniste ; son but principal est d'éduquer l'apprenant à être entièrement humain et à devenir un membre qualifié d'une communauté de confiance, et son approche première est de mettre en valeur le développement de la culture personnelle et de développer l'aptitude des étudiants à être responsables d'eux-mêmes, et à remplir leurs obligations envers leur famille et la société au sens large.

Dans le cadre d'une telle tradition, il n'est pas nécessaire de séparer soigneusement l'apprentissage dit « objectif » (savoir érudit) et « subjectif » (moral, religieux, lié au développement personnel) dans des domaines indépendants du programme, comme c'est souvent le cas en Europe dans le but de limiter l'influence de l'école sur le développement moral et spirituel de l'élève. En réalité, une telle séparation semble être étrangère à la majorité des

contextes éducatifs non occidentaux. Comme Reagan (2000 : 208) le remarque dans son étude des diverses traditions éducatives non occidentales, le développement d'une « personne bonne » est le but principal de la plupart des systèmes éducatifs et des éducateurs du monde entier et les questions liées aux valeurs, à la moralité et à la spiritualité sont fondamentales pour cet objectif. Tenter d'isoler les valeurs de l'éducation morale du reste du programme semble être pour de nombreux observateurs non occidentaux, un exercice quelque peu futile et non éducatif.

Sans doute la définition et la description de la CCI trouveraient-elles plus facilement place dans un contexte asiatique qu'europpéen. Il est peu probable que l'intérêt lié aux valeurs et aux attitudes soulève des questions d'ordre éthique dans de nombreux contextes asiatiques mais il est probable qu'un tel intérêt rajouterait de la profondeur et du sens au projet de CCI. La nature et le contenu des valeurs et des attitudes spécifiques seraient bien entendu différents, mais l'existence en soi d'une dimension morale et de valeurs serait probablement perçue positivement.

5. Résumé

Dans cet article, j'ai tenté de relativiser les présentations de la compétence communicative interculturelle par l'examen d'interprétations alternatives de concepts relatifs au moi, à la langue et à la communication et à l'éducation. De tels concepts couvrent naturellement une palette variée de disciplines et de discours universitaires ; je souhaite donc recourir à ce résumé pour regrouper les différentes interprétations par discipline plutôt que par thème afin d'aboutir à une autre perspective sur cette question.

5.1. Concepts et valeurs philosophiques alternatifs

Il est essentiel de connaître les autres concepts et valeurs philosophiques possibles pour relativiser les présentations euro-américaines de la CCI. Celles-ci sont presque entièrement basées sur la seule philosophie gréco-romaine-chrétienne. En Asie, en revanche, chaque philosophie mondiale est en concurrence, situation qui mène à une pluralité de concepts du moi, des autres, du développement personnel et du monde. Cela signifie également que maintes sociétés et maints individus d'Asie sont relativement habitués aux idées philosophiques divergentes (parfois contradictoires) et tolèrent généralement les modes de pensée et la perspective des autres. Dans cet environnement, la CCI, sur le plan philosophique, pourrait probablement être acceptée sans problème si ses définitions et descriptions ne portaient pas du

principe que la base euro-américaine est la seule conceptuellement possible pour la compétence interculturelle. Dans les définitions et les descriptions de la CCI, la prise de conscience qu'il existe des concepts alternatifs du moi, de la communication et de l'éducation, qui s'accompagnent d'une connaissance élémentaire de certains de ces concepts, devrait contribuer considérablement à rendre encore plus « interculturelle » la CCI euro-américaine.

5.2. Concepts et valeurs culturo-socio-psychologiques alternatifs

Ce domaine a été davantage approfondi dans les recherches. En particulier, une prise de conscience de l'importance culturelle des identités de groupe dans certains contextes non européens ainsi qu'une connaissance des formes et sens alternatifs de la communication permettraient d'améliorer la définition et la description européennes de la CCI.

5.3. Concepts et valeurs politico-économico-historiques alternatifs

La communication interculturelle n'est pas neutre ; elle opère dans un cadre de concepts et d'intérêts politico-économico-historiques divers. En Asie (voire dans d'autres régions non européennes), ce phénomène est peut-être encore plus important qu'en Europe. L'Asie vit dans la perspective de l'histoire et des souvenirs de la colonisation externe (européenne et américaine) et interne (japonaise). Certaines des nations les plus riches et les plus pauvres du monde se trouvent en Asie. Parmi les nations de l'Asie on compte certaines des plus dangereuses (en raison de leur capacité nucléaire) et politiquement explosives du monde. En Asie on trouve des dictatures et des régimes militaires, des monarchies, des démocraties et des états socialistes. Apprendre l'anglais en Asie est l'une des clés de la réussite économique, du pouvoir politique et du rang culturel. Apprendre le thaïlandais ne présente aucune promesse similaire. En Asie, il n'y a pas d'égalité politique, économique ou historique, et cette réalité ne peut qu'avoir une influence sur la communication interculturelle à tous les niveaux. A cet égard, les conceptions euro-américaines de la CCI, basées sur les principes de l'égalité et du plurilinguisme/pluriculturalisme, ont peu de rapports avec la réalité asiatique.

5.4. Concepts éducatifs alternatifs

Le domaine où l'on constate probablement le plus de divergences entre les concepts euro-américains et asiatiques de la CCI est celui de l'éducation. Nombre de concepts sont fondamentaux pour l'éducation en Asie – par exemple la valeur attachée à l'éducation, le rôle central de l'autodidactisme dans l'éducation, l'importance attachée à l'éducation morale et aux valeurs – concordent en réalité avec les concepts euro-américains, même si ce ne sont pas les mêmes. Dans d'autres domaines, tels que l'importance du « savoir » et le rôle joué par la nation et l'enseignant dans la gestion de l'éducation, on constate de grandes difficultés de convergence sur la définition et la description de la CCI dans le cadre du contexte éducationnel.

5.5. Autres alternatives

Je souhaite conclure en revenant au point de départ et en réaffirmant ce que j'ai dit au début, à savoir que les généralisations faites ici ne sont que ce qu'elles sont : des généralisations. Bien qu'elles soient ordinairement reconnues comme importantes, il faut se garder d'y voir des absolus. Parmi les cultures, au sein des cultures et entre les individus, on constate de grandes variations. Pour citer Confucius :

Si proche l'un de l'autre par nature, mais si éloigné l'un de l'autre par l'expérience.

Dans la zone grise qu'est la culture, les généralisations ne peuvent que fournir quelques points de repère entre ce qui rapproche essentiellement les gens (au titre d'êtres humains) et ce qui les distingue, par essence, les uns des autres (au titre d'individus) ; tel est l'argumentation que je me suis efforcé de développer.

Références

Arnason, J. 1990, Nationalism, Globalization and Modernity. In : Featherstone, M. (ed.) *Global Culture*. Londres: Sage.

- Bachnik, J. 1986, Time, Space and Person in Japanese Relationships. In : Hendry, J. & Webber, J. (eds.) *Interpreting Japanese Society: Anthropological Approaches*. Oxford: JASO.
- Bachnik, J. & Quinn, C. (eds.) 1994, *Situated Meaning: Inside and Outside in Japanese Self, Society and Language*. Princeton: Princeton University Press.
- Barker, C. 1999, *Television, Globalization and Cultural Identities*. Buckingham: Open University Press.
- Brown, P. & Lauder, H. 1997, Education, Globalization, and Economic Development. In : Halsey, A.H., Lauder, H., Brown, P. et Wells, A.S. (eds.) *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford: Oxford University Press, pp. 172-192.
- Byram, M. 1997, *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calhoun, C. 1995, *Critical Social Theory*. Oxford: Blackwell.
- Cooper, D. 1996, *World Philosophies: An Historical Introduction*. Oxford: Blackwell.
- Cush, D. 1990, *Buddhists in Britain Today*. Londres: Hodder & Stoughton.
- Erikson, E. 1968, *Identity: Youth and Crisis*. Londres: Faber and Faber.
- Erricker, C. 1995, *World Faiths: Buddhism*. Londres: Hodder.
- Giroux, H. 1997, *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture and Schooling*. Boulder: Westview.
- Featherstone, M. 1995, *Undoing Culture: Globalization, Postmodernism and Identity*. Londres: Sage.
- Inoue, T. 1999, Liberal Democracy and Asian Orientalism. In : Bauer, J. & Bell, D. (eds.) *The East Asian Challenge for Human Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Jin, L. & Cortazzi, M. 1998, The culture the learner brings: a bridge or a barrier? In : Byram, M. & Fleming, M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellas, J. 1991, *The Politics of Nationalism and Ethnicity*. Basingstoke: MacMillan.
- Kondo, D. 1990, *Crafting Selves: Power, Gender, and Discourses of Identity in a Japanese Workplace*. Chicago: University of Chicago Press.
- Korean Education Department (Ministère coréen de l'éducation) 1997, *Wakariyasui kankoku no rekishi*. Tokyo: Meishi Shoten [traduction japonaise d'un manuel gouvernemental d'histoire, niveau élémentaire].
- Kyouin shiken jouhou kenkyukai 2000, *Kyouin saiyou shiken: kyoushoku kyoyou*. Tokyo: Hitotsubashi Shoten.
- Lebra, T. 1992, Self in Japanese Culture. In : Rosenberger, N. (ed.) *Japanese Sense of Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mathews, G. 1996, The Pursuit of a life worth living in Japan and the United States. *Ethnology*, Vol. 35,1, 51-61.
- Metz, W. 1982, The Enlightened One: Buddhism. In : *The World's Religions*. Oxford: Lion.
- Mitsumura Tosho 1996, *Kokugo 3 [Japanese 3]*. Tokyo: Mitsumura Tosho.
- Monbusho 1989, *Chuugakkou shidousho: doutokuhen*. Tokyo: Monbusho.
- Monbusho 1998, *Chuugakkou gakushuu shidou youryou*. Tokyo: Monbusho.
- Monbusho 1999, *Chuugakkou shidou youryou kaisetsu: doutokuhen*. Tokyo: Monbusho.
- Mulder, N. 1996, *Inside Thai Society: Interpretations of Everyday Life (5th edition)*. Amsterdam: The Pepin Press.
- OCDE – OECD 1998, Reviews of National Policies for Education: Korea. Paris: OECD.

- Oguma, E. 1995, *Tanichi minzoku shinwa no kigen [Le mythe de la nation homogène]*. Tokyo: Shinyousha.
- Oguma, E. 1998, '*Nihonjin*' no kyokai [*Les limites des Japonais*]. Tokyo: Shinyousha.
- Pennycook, A. 1994, *The Cultural Politics of English as a Foreign Language*. Longman: Londres.
- People's Education Press 1996, *Shehui 3 [Social Studies 3rd grade textbook]*. Beijing: The People's Press.
- Phillipson, R. 1992, *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Reagan, T. 2000, *Non-Western Educational Traditions: Alternative approaches to educational thought and practice (2nd edition)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robertson, R. 1992, *Globalization: Social Theory and Global Culture*. Londres: Sage.
- Rosemont, H. 1997, Classical Confucian and Contemporary Feminist Perspectives on the Self: Some Parallels and their Implications. In : Allen, D. (ed.) *Culture and Self: Philosophical and Religious Perspectives, East and West*. Boulder: Westview Press.
- Rosenberger, N. (ed.) 1992, *Japanese Sense of Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosenberger, N. 1994, Indexing Hierarchy through Japanese gender relations. In : Bachnik, J. & Quinn, C. (eds.) *Situated Meaning : Inside and Outside in Japanese Self, Society and Language*. Princeton University Press.
- Ryle, G. 1949, *The Concept of Mind*. Londres: Hutchinson.
- Sano, K., Taniguchi, M., Nakagome, M. & Furuie, S. (eds.) 1996, *Gendai minzokugaku nyuumon*. Tokyo: Yoshikawa.

- Scollon, R. & Scollon, S. 1995, *Intercultural Communication*. Oxford: Blackwell.
- Singapore Ministry of Education (Ministère de l'éducation de Singapour) 1998, *Content Reduction in the Curriculum*.
- Smith, A. 1991, *National Identity*. Londres : Penguin.
- Smith, P. & Bond, M. 1999, *Social Psychology across Cultures (2nd edition)*. Needham Heights: Allyn & Bacon.
- Tajfel, H. 1981, *Human Groups and Social Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tollefson, J. 2000, Policy and Ideology in the Spread of English. In : Hall, J. & Eggington, W. (eds.) *The Sociopolitics of English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Tomlinson, J. 1999, *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Wallerstein, I. 1991, The National and the Universal: can there be such a thing as world culture. In : King, A. (ed.) *Culture, Globalization and the World-System*. Basingstoke: MacMillan.
- Yao, X. 2000, *An Introduction to Confucianism*. Cambridge: Cambridge University Press.