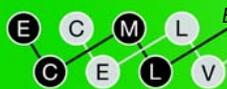




COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

*Intégrer la compétence en communication interculturelle
dans la formation des enseignants*

Ildikó Lázár



European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants

Sur la proposition et avec le soutien particulier de l’Autriche, des Pays-Bas et de la France, huit États ont créé en 1994 le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) sous la forme d’un accord partiel élargi du Conseil de l’Europe. Il deviendra « un forum destiné à favoriser les débats et la réflexion en vue de répondre aux missions des États et aux défis spécifiques auxquels ils devront faire face dans les années à venir », un lieu qui jouera un rôle central dans le processus d’intégration européenne. À ce jour, trente-trois États¹ sont membres de l’Accord partiel élargi. Après le succès de la période probatoire initiale (1995-1998), la continuation des activités du Centre a été confirmée par la Résolution (98) 11 du Comité des Ministres.

L’objectif du Centre de Graz est d’offrir – généralement sous forme d’ateliers, de colloques, de réseaux de recherche et de développement, et autres réunions d’experts – une plate-forme et un lieu de rencontre international aux spécialistes en didactique et méthodologie, aux formateurs d’enseignants, aux auteurs de manuels et aux autres démultiplicateurs dans le domaine des langues vivantes.

Le présent ouvrage *Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants* est publié dans le cadre du premier programme d’activités à moyen terme du CELV (2000-2003).

L’objectif général du CELV vise à mettre en œuvre les politiques linguistiques et à promouvoir les innovations dans le domaine de l’enseignement et de l’apprentissage des langues vivantes. Les publications sont l’aboutissement de projets de recherche et de développement issus d’ateliers qui se sont déroulés à Graz. Elles mettent en lumière l’engagement et la collaboration active de tous ceux qui ont pris part aux projets, en particulier des coordinateurs et des animateurs des groupes de travail.

¹ Les trente-trois États membres signataires de l’Accord partiel élargi du CELV sont les suivants: Albanie, Andorre, Arménie, Autriche, Bosnie-Herzégovine, Bulgarie, Croatie, Chypre, République tchèque, Estonie, Finlande, France, Allemagne, Grèce, Hongrie, Islande, Irlande, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « l’ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni.

Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants

Ildikó Lázár

Centre européen pour les langues vivantes

Editions du Conseil de l'Europe

Edition anglaise:

Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education

ISBN 92-871-5196-2

Tous droits réservés. Aucun extrait de cette publication ne peut être reproduit, enregistré ou transmis, sous quelque forme et par quelque moyen que ce soit – électronique (CD-Rom, Internet, etc.), mécanique, photocopie, enregistrement ou tout autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche.

Les vues exprimées dans cet ouvrage ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétaire Général du Conseil de l'Europe.

Les matériels supplémentaires accompagnant cette publication peuvent être téléchargés du site web du CELV <http://www.ecml.at/publications>

Le Centre européen pour les langues vivantes (CELV) a obtenu l'autorisation de reproduire les matériels non originaux inclus dans cette publication.

Couverture: Gross Werbeagentur Graz

Imprimerie: Bacherneegg, Kapfenberg

Editions du Conseil de l'Europe

F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5195-4

© Conseil de l'Europe, avril 2005

Imprimé à Kapfenberg

Remerciements

Nous remercions les participants cités ci-dessous du projet 1.2.3 pour le travail et l'enthousiasme avec lesquels ils ont contribué à la recherche et au développement décrits dans la présente publication.

Lucyna Aleksandrowicz-Pędich
Karl Bauerfeind
Joseph Chryshochoos
Janeta Draghicescu
Raymond Facciol
Lina Guobiené
Martina Huber-Kriegler
Irina Iakovleva
Dora Issaias
Rafn Kjartansson
Hilde Beate Lia
Nada Šabec
Liljana Skopinskaja
Nancy Tumposky

Sommaire

Préface.....	7
Opinions des enseignants d’anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l’enseignement des langues	9
<i>Lucyna Aleksandrowicz-Peđich, Janeta Draghicescu, Dora Issaiass, Nada Šabec</i>	
Le rôle de la culture dans les matériels d’enseignement de langues étrangères: une évaluation d’un point de vue interculturel	45
<i>Liljana Skopinskaja</i>	
Présentation de <i>Mirrors and windows</i> : un manuel de communication interculturelle	77
<i>Ildikó Lázár</i>	
L’heure du test – Tester la compétence en communication interculturelle (CCI)	83
<i>Raymond Facciol et Rafn Kjartansson</i>	

Préface

Les articles contenus dans cet ouvrage décrivent les résultats d'un travail de recherche et de développement effectué par quatre réseaux dans le cadre du Projet 1.2.3 du programme d'activités à moyen terme soutenu par le Centre européen pour les langues vivantes (Graz, Autriche) du Conseil de l'Europe. Le principal objectif de l'ensemble du projet consistait à favoriser l'incorporation d'une formation à la communication interculturelle dans la formation des enseignants en Europe. Les réseaux se sont consacrés à diverses tâches destinées à explorer comment cet objectif pouvait être réalisé.

Le premier article décrit une étude qualitative à base de questionnaires remplis par des enseignants d'anglais et de français dans dix pays européens. Elle donne des aperçus très intéressants du point de vue des enseignants en langues sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues. L'étude a également exploré l'impact de la formation des enseignants participants sur leurs opinions et leur pratique en classe, le contenu de l'enseignement interculturel des différents enseignants en classe de langue, ainsi que les similitudes présentées par leurs attitudes envers les études interculturelles.

Le deuxième article de ce volume passe en revue les publications sur le rôle de la culture dans les manuels d'enseignement de langues étrangères, avant de présenter une check-list très complète de critères permettant de mieux évaluer les matériels d'enseignement dans une perspective interculturelle. L'article décrit également une étude pilote effectuée parmi des enseignants d'anglais et de français dans six pays européens. Cette étude a exploré comment les enseignants participants avaient évalué leurs matériels d'enseignement d'après la liste de trente-six critères. L'étude par questionnaire a été suivie d'interviews afin d'obtenir un aperçu plus approfondi de la manière dont les enseignants percevaient le rôle des activités interculturelles dans les matériels d'enseignement. Sur la base des résultats de cette recherche, l'auteur formule également une série de lignes directrices utiles en vue de compléter et d'adapter les matériels d'enseignement de langues étrangères.

Le troisième article est une description succincte d'une autre publication du même projet: *Mirrors and windows* (miroirs et fenêtres), un manuel pratique de communication interculturelle destiné aux enseignants de langues, aux formateurs et aux apprenants. Il a pour objectif de contribuer à intégrer la formation à la communication interculturelle dans l'enseignement des langues, en proposant des matériels d'enseignement d'orientation interculturelle. L'article présente la structure de l'ouvrage et les sujets traités, et décrit les aspects novateurs de la publication.

Le dernier chapitre du présent volume porte sur un sujet extrêmement important, mais souvent négligé dans l'enseignement: l'évaluation des compétences en communication interculturelle. Les auteurs explorent les méthodes d'évaluation possibles dans le cadre de cours de communication interculturelle d'institutions académiques à l'intention de futurs enseignants d'anglais seconde langue ou langue étrangère. L'article est complété par un recueil d'exemples de tests novateurs et ingénieux pour l'évaluation de la compétence interculturelle d'enseignants et de futurs enseignants ayant suivi un cours de communication interculturelle.

Les auteurs des présentes études sont convaincus qu'il est extrêmement important d'accroître la compréhension interculturelle dans le monde, et que l'incorporation d'une formation à la communication interculturelle dans la formation des enseignants devrait compter parmi les premiers pas dans cette direction. Le travail de recherche et de développement décrit dans cet ouvrage entend contribuer à l'intégration de la formation à la communication interculturelle aux programmes de formation des enseignants.

Ildikó Lázár

Opinions des enseignants d'anglais et de français sur la compétence en communication interculturelle dans l'enseignement des langues

Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (Université de Białystok, Pologne)

Janeta Draghicescu (Université de Craiova, Roumanie)

Dora Issaiass (Lycée Lanition A', Limassol, Chypre)

Nada Šabec (Université de Maribor, Slovénie)

Sommaire

1. Introduction
2. Interprétation des réponses des enseignants d'anglais au questionnaire
3. Interprétation des réponses des enseignants de français au questionnaire
4. Conclusion
5. Références bibliographiques
6. Annexe – Le questionnaire

1. Introduction

1.1 Présentation générale du projet

Le Conseil de l'Europe s'attache à promouvoir la diversité linguistique et culturelle dans le cadre de sa politique en vue de construire une identité européenne. L'enseignement des langues étrangères est considéré englober non seulement la performance linguistique et la communication verbale, mais aussi des aspects tels que la conscience interculturelle et les aptitudes interculturelles: le « savoir-être » et la capacité de découvrir « l'altérité ».

Dans ces conditions, l'enseignant, épine dorsale du système d'enseignement, devient donc un médiateur entre deux – ou plusieurs – cultures. Il faut réaliser que le contenu des processus éducatifs est influencé aussi bien par les opinions des enseignants que par les programmes et manuels d'enseignement officiels. La manière dont l'enseignement se passe en classe dépend largement de ce que les différents enseignants jugent approprié. Avant d'entreprendre des mesures pour la mise en place des changements requis (ou le soutien du système existant), il semble donc tout d'abord nécessaire d'essayer de voir ce que les enseignants ont en tête. Le projet de recherche décrit dans cette publication a été réalisé dans la conscience de l'importance clé des

opinions des enseignants sur l'enseignement des langues en matière de compétence communicative interculturelle (CCI) dans un large contexte européen. Nous avons considéré que nous pourrions obtenir un précieux aperçu des problèmes de la communication interculturelle en inscrivant l'étude dans un contexte multinational, impliquant dix différents pays d'Europe. Nous avons choisi de faire porter la recherche sur les questions suivantes:

- Quelles sont les opinions des enseignants participants sur la place revenant à la culture dans l'enseignement des langues?
- Quel est l'impact de la formation des enseignants sur leurs opinions et donc sur leur pratique en classe en ce qui concerne la conscience interculturelle?
- Quel est le contenu de l'enseignement interculturel dispensé par l'enseignant individuel en classe de langue?
- Quels sont les points communs des attitudes envers les études interculturelles parmi les enseignants de langues de divers pays européens?

1.2 Description des données recueillies

Afin d'obtenir des réponses à ces questions, nous avons élaboré une étude par questionnaire qui a été effectuée en mode d'analyse non comparative. Nous avons distribué les questionnaires dans nos pays respectifs (Chypre, Pologne, Roumanie et Slovaquie), et le périmètre de l'étude a pu être élargi grâce à nos collègues qui ont également collecté des questionnaires dans leurs pays: Joseph Chrysochoos en Grèce, Raymond Facciol à Malte, Rafn Kjartansson en Islande, Ildikó Lázár en Hongrie, Liljana Skopinskaja en Estonie, et John Strange aux Pays-Bas.

L'étude par questionnaire a été menée en ce qui concerne les enseignants d'anglais dans dix pays européens (Chypre, Estonie, Grèce, Hongrie, Islande, Malte, Pays-Bas, Pologne, Roumanie et Slovaquie) et pour les enseignants de français à Chypre, en Estonie, en Islande, à Malte, en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie. Nous avons recueilli trois à sept questionnaires par pays, soit un total de quarante-sept pour le groupe anglais et de quinze pour le groupe français. Les questionnaires s'adressaient à des enseignants d'anglais et de français travaillant essentiellement avec des adolescents. Puisque la réponse au questionnaire exigeait du temps et un certain effort, les enseignants ont dans une large mesure été sélectionnés en fonction de considérations pratiques et de la facilité d'accès. Le projet a été mené sur une base entièrement volontaire.

Presque tous les enseignants ayant répondu vivent dans des zones urbaines. En ce qui concerne l'expérience professionnelle, nous avons obtenu des réponses de participants très divers, la gamme allant d'enseignants avec plus de vingt ans d'expérience à de nouveaux diplômés en début de carrière.

Le questionnaire (cf. annexe) comprenait une brève section déterminant le groupe d'âge des participants, leur lieu de résidence et leurs années d'expérience professionnelle. Ceci était suivi de six questions ouvertes, la longueur des réponses étant laissée à la discrétion de chacun.

1.3 Méthode

Le projet de recherche était une étude qualitative utilisant les méthodes de l'analyse textuelle. Nous avons basé notre conception du projet de recherche sur le paradigme exploratoire-interprétatif: (i) conception non expérimentale, (ii) données qualitatives et (iii) analyse interprétative (van Lier dans Nunan 1992: 6). Nous sommes fermement convaincus qu'une étude qualitative fournit des renseignements précieux sur les opinions et attitudes, et que nombre de processus dans l'éducation peuvent être étudiés pour le mieux grâce à des méthodes de recherche qualitative mettant l'accent sur la signification des événements et des convictions des participants impliqués dans le processus de l'éducation. Les questions ouvertes n'imposent pas certaines réponses, mais invitent les participants à proposer leurs propres explications de leur comportement. Les textes écrits obtenus dans le cadre de ce processus fournissent du matériel pour une analyse et une interprétation du discours.

La recherche qualitative suppose que dans les études sociales, un petit échantillon analysé avec soin peut apporter une contribution significative à la compréhension du problème en question. Dans les études par entretiens et par questionnaire, le langage utilisé par les personnes interrogées constitue un filtre à travers lequel se révèle leur vision du monde. La formulation des réponses, les priorités dans le contenu des réponses, les métaphores utilisées, ainsi que les malentendus à propos des questions – tout cela ouvre des pistes permettant de mieux comprendre le point de vue de l'intéressé. Comme dans d'autres recherches similaires du même type (Byram et Risager 1999: 86), les réponses sont exprimées en langage ordinaire, sans emploi de termes spécialisés. Il est toutefois intéressant de noter que le langage essentiellement informel et courant des réponses est par moments mêlé d'un discours officiel et formel, ce qui a été pris en compte pour l'analyse.

Les questionnaires des enseignants de français ont été analysés dans leur ensemble par Janeta Draghicescu, tandis que ceux provenant des enseignants d'anglais ont été subdivisés en jeux de deux items, analysés par trois chercheurs (Lucyna

Aleksandrowicz-Pędich, Dora Issaiass and Nada Šabec). Les résultats de l'analyse primaire ont été discutés lors d'une réunion du réseau (1.2.3) à Graz en 2002, et ultérieurement par correspondance électronique. L'analyse englobait une classification des réponses et une analyse textuelle. Des généralisations possibles en ont été conclues, mais l'accent a été mis avant tout sur la personne interrogée en tant qu'individu. Nous nous sommes efforcés, sur la base du groupe étudié, de contribuer à dresser un tableau des opinions d'un enseignant européen d'anglais ou de français représentatif sur l'apprentissage interculturel.

Les résultats ont été discutés pour la plupart en faisant référence aux pays concernés, puisque cela semble être une façon plus intéressante de présenter le matériel recueilli. L'interprétation, comme dans toute étude qualitative, découle des réponses obtenues, ainsi que de ce que les chercheurs eux-mêmes ont apporté dans l'étude à travers leur propre façon de penser.

2. Interprétation des réponses des enseignants d'anglais au questionnaire

2.1 De quelle manière, si c'était le cas, la formation à la communication interculturelle était-elle intégrée à votre propre formation au métier d'enseignant?

Aucun des participants interrogés n'a étudié la communication interculturelle de façon systématique. Cela s'applique aussi bien aux enseignants ayant fait leurs études dans les années 1970 qu'à ceux qui n'ont obtenu leur diplôme que récemment. Des réponses assez typiques à cette question étaient du type de celle d'un enseignant de Chypre: « Je n'ai pas eu de telle formation, ni à l'université, ni pendant ma carrière d'enseignant », « absolument aucune » (un participant hongrois), « d'aucune manière, je crois » (un participant d'Islande) ou « Pour autant que je me souvienne, pas du tout » (un enseignant de Hollande). Une autre réponse de Chypre représente l'ensemble du groupe étudié: « Il n'y a pas eu de formation spécifique à la CCI pendant mes cours de formation. » Dans plusieurs cas, la question a de toute évidence été mal comprise, ou est restée sans réponse.

La plupart des personnes interrogées, toutefois, admettent que la compétence interculturelle a été enseignée de manière implicite et incluse dans des cours tels que:

- études britanniques et américaines, ou cours de culture des pays anglophones;
- sociolinguistique;

- variétés d'anglais;
- enseignement de l'anglais langue étrangère – TEFL;
- linguistique;
- phonétique;
- littérature anglaise;
- théorie de l'éducation;
- étude du folklore;
- histoire;
- psychologie (« Un bref aperçu de la communication non verbale dans différentes cultures », a mentionné un participant estonien).

Une réponse d'un participant de Slovénie est ici assez représentative: « A part le module sur la civilisation américaine, il n'y avait pas de modules de formation à la communication interculturelle inclus dans ma propre formation à l'enseignement. Malgré cela, la communication interculturelle était implicite dans certains modules (par exemple, des cours avec des locuteurs de langue maternelle anglaise – maîtres de conférences, programmes d'échange d'étudiants). »

A part les cours indiqués, peu d'autres occasions d'apprendre la communication interculturelle ont été citées. Les exceptions à noter sont les suivantes: un participant de Grèce qui a mentionné un séminaire sur la « communication interculturelle »; un participant hongrois qui a admis ne pas avoir profité de la possibilité d'étudier une matière intitulée « Orszagismeret » (civilisation), qui incluait peut-être une certaine formation à la communication interculturelle; un enseignant maltais qui a mentionné un cours de formation continue sur ce sujet; un enseignant hollandais qui a cité le titre d'un livre sur les étrangers aux Pays-Bas; un autre enseignant hollandais qui a cité des cours de méthodologie en Ecosse, pendant lesquels des différences culturelles, par exemple au niveau des contes de fées, ont été discutées; un participant slovène qui a indiqué avoir suivi des cours à l'université de Graz; un participant roumain qui a parlé dans son mémoire de diplôme de son intérêt pour l'argot en liaison avec la communication interculturelle.

Beaucoup de réponses évoquent la valeur des programmes d'échange, des expériences personnelles et de l'enseignement reçu d'enseignants étrangers, notamment

britanniques et américains. Un participant slovène mentionne qu'il a suivi des cours donnés par des enseignants de Grande-Bretagne, des Etats-Unis et d'Allemagne de l'Est, avec lesquels les étudiants ont discuté « les différences entre nos modes de vie, traditions, manières, etc. ». Une participante de Hongrie indique que lorsqu'elle était étudiante, elle a « bénéficié d'une bourse Lingua C qui [lui] a permis de passer quatre mois en Finlande comme enseignante assistante d'anglais. L'un des objectifs de ce projet consistait à promouvoir la compréhension et la communication interculturelles à travers une langue qui pouvait être une seconde langue tant pour les étudiants que pour l'enseignant assistant. » Une participante roumaine décrit ses expériences de programmes d'échange et d'enseignement par des enseignants britanniques, déclarant: « Mon expérience dans ce domaine est avant tout le fruit d'efforts personnels et d'un intérêt pour le développement professionnel ».

Toutes les réponses que nous avons obtenues font ressortir l'absence de toute présentation systématique du sujet de la CCI. L'un des participants polonais affirme qu'« ayant bénéficié de l'enseignement d'un certain nombre de locuteurs natifs d'Angleterre et des Etats-Unis, j'ai pu apprendre beaucoup. Ceci dit, on ne saurait prétendre que la communication interculturelle ait jamais constitué une partie intégrante d'un quelconque programme de formation. Sans aucun doute, ceci peut en partie être attribué au simple fait que les enseignants d'anglais dont ce n'est pas la langue maternelle se sentent rarement assez qualifiés ou assurés pour s'embarquer dans la communication interculturelle. » Cette réponse indique que la culture est perçue comme le domaine de l'initié, et que seule l'appartenance à une culture vous donne le privilège de devenir un expert et donc de pouvoir l'enseigner. D'une certaine façon, cette réponse indique pourquoi la communication interculturelle est négligée dans la formation, notamment dans les pays qui tiennent l'expertise des enseignants en haute estime. La communication interculturelle suppose si souvent que l'on s'aventure en terrain inconnu, sans réponses sûres, dans des situations risquant de compromettre la position d'autorité de l'enseignant – peut-être est-ce là la raison pour laquelle on évite l'enseignement interculturel.

Les réponses à la question 1 indiquent que le terme interculturel est perçu comme signifiant en premier lieu et avant tout les contacts entre la culture propre et celle de la langue cible, et que le rôle de l'anglais comme *lingua franca* de la communication entre personnes qui ne sont pas de langue maternelle anglaise n'est pas assez mis en avant. Elles montrent également que la formation à la communication interculturelle, pour être efficace, devrait combiner la théorie et l'expérience personnelle pratique.

2.2 Décrivez certaines de vos propres expériences avec des gens d'autres cultures. Comment affectent-elles votre enseignement?

A l'exception d'un seul participant de Grèce, qui déclare qu'il a « été à l'étranger une seule fois » et « n'a pas eu l'occasion de rencontrer des gens d'autres cultures », tous les autres ont eu des contacts plus ou moins poussés avec des personnes d'autres cultures. Pour la plupart, l'occasion s'est présentée lors de voyages effectués soit sur initiative personnelle et pendant les loisirs (vacances), soit dans le cadre professionnel. Parmi les pays visités, les participants citent comme on pouvait le prévoir le Royaume-Uni et les Etats-Unis comme pays anglophones et, à un moindre degré, divers pays d'Europe, d'Asie et d'Afrique. Pour la plupart, ces visites étaient assez courtes, mais certains mentionnent des périodes plus longues, comme une participante slovène qui dit avoir travaillé « un an comme jeune fille au pair dans une famille multiculturelle au Royaume-Uni », deux autres qui ont « travaillé un certain temps aux Etats-Unis », et un participant islandais qui indique avoir vécu sept à huit ans en Suède et aux Etats-Unis. Un bon nombre de participants indiquent qu'ils ont participé à des séminaires et à des ateliers internationaux à l'étranger, où ils ont rencontré des personnes de différentes nationalités, ou encore à divers cours d'été à participation internationale organisés par le British Council dans leur propre pays ou au Royaume-Uni (Roumanie). Certains mentionnent également des projets internationaux tels que Comenius (Grèce), des programmes d'échange d'étudiants (par exemple entre la Slovénie, la Pologne et les Pays-Bas, un séjour d'un groupe d'étudiants américains dans une université slovène, etc.).

Pour la majorité des participants, le contact avec des gens d'autres cultures résulte donc de voyages et de la participation à diverses manifestations internationales, mais n'a pas lieu sur une base quotidienne, puisque leurs élèves viennent en règle générale d'un milieu culturel très homogène. Il y a toutefois un petit nombre de participants pour lesquels ce contact est nettement plus permanent et certainement plus intense et/ou personnel. Notamment, deux enseignants des Pays-Bas déclarent qu'ils enseignent dans un contexte multiculturel, l'un d'eux ayant des élèves de douze nationalités différentes. L'un vient d'une autre culture (« Pas seulement anglais, mais aussi juif »), l'autre a grandi dans un quartier où vivent beaucoup d'étrangers. Une autre expérience personnelle est rapportée par une participante de Grèce, dont le fiancé est originaire d'un autre pays. Enfin, il y a deux participants maltais qui enseignent l'anglais à des étudiants internationaux en été, et sont ainsi également exposés à plus long terme à différentes cultures.

La plupart des personnes interrogées jugent leurs expériences avec des gens d'autres cultures très positives et gratifiantes, dans la mesure où elles élargissent leur « vision de la vie en général » et « contribuent à leur tolérance personnelle » (Slovénie) et à une

plus grande ouverture d'esprit. Un participant polonais affirme ainsi que « rencontrer des gens d'autres cultures me donne la possibilité de me voir moi-même d'un point de vue différent », et une réponse de Slovénie dit: « J'ai lié des amitiés avec des gens indépendamment de leur religion, de leur couleur de peau et de leur mode de vie, et j'ai appris que toutes les différences rendent ma vie bien plus intéressante et riche et que je ne peux que profiter de tels contacts. Une amitié avec une jeune Indienne, par exemple, m'a ouvert tout un univers nouveau. »

Bien entendu, le contact avec des gens d'autres cultures peut parfois également être frustrant, notamment lorsque les différences sont considérables. Ainsi, un enseignant d'Islande écrit que malgré l'utilisation de l'anglais comme langue commune avec des étudiants en Islande, en Suède et aux Etats-Unis, les conflits culturels continuaient à apparaître. Deux enseignants maltais se sont plaints des difficultés qu'ils avaient rencontrées en essayant d'intégrer des étudiants musulmans non européens à leurs cours d'été. (« J'ai trouvé l'intégration un peu difficile lorsque j'enseignais en même temps à des non-Européens et à des Européens, parce que les cultures sont étrangères l'une à l'autre, et j'ai eu du mal à combler le fossé. ») Par ailleurs, un enseignant estonien parle de la communication au départ difficile avec quelques Japonais, mais déclare qu'il s'est avéré à long terme qu'il « avait eu tort » de prendre leur comportement réservé et diplomatique pour de l'hostilité.

Sur un plan plus général, l'exposition à d'autres cultures a donc généré chez la plupart des enseignants une plus grande conscience de la diversité culturelle (« Des camarades de classe étrangers en Ecosse et des étudiants chinois m'ont fait réaliser que la culture hollandaise/occidentale n'est pas une culture mondiale », déclare un participant hollandais) et favorise leur volonté non seulement de tolérer cette diversité, mais aussi d'en tirer profit, d'explorer de nouvelles possibilités et de partager des informations avec d'autres. Un impact majeur de leurs contacts avec des gens d'autres cultures se reflète ainsi dans leur tentative d'incorporer tout au moins certains éléments de compétence interculturelle dans leur propre enseignement des langues. Certains y voient avant tout l'effort d'aider leurs élèves à « devenir plus tolérants et se débarrasser de préjugés... » ce qui, à long terme, « contribue à rapprocher le monde et est le meilleur remède contre la discrimination », selon les termes d'un participant polonais. D'autres ont une approche plus pratique, cherchant des améliorations très concrètes de leurs styles et de leurs techniques d'enseignement.

Ils jugent efficace et gratifiant de pouvoir, dans leur enseignement, puiser dans leurs propres expériences plutôt qu'uniquement dans des matériels tels que les manuels de cours. Cela leur donne davantage d'assurance, et aussi de crédibilité auprès des étudiants. La plupart mentionnent qu'ils montrent aux étudiants des diapos et des objets rapportés de leurs voyages, qu'ils créent leurs propres matériels, utilisent davantage de

matériels authentiques tels que des coupures de journaux ou des émissions TV enregistrées, discutent des sujets en rapport avec la culture, etc. Une enseignante hongroise rapporte que le contact avec des locuteurs natifs lui a fait réaliser qu'ils faisaient beaucoup de « fautes » si l'on en croyait les livres de grammaire (par exemple « If I would have known, there is two cats » – anglais américain? anglais de l'estuaire de la Tamise?), ce qui l'a amenée à devenir « assez tolérante par rapport aux erreurs orales et à mettre souvent davantage l'accent sur le fait que le message passe que sur l'exactitude ». (Reste à savoir si c'est ou non une bonne chose.) Par ailleurs, un enseignant d'Islande évoque le problème des différents accents dans la communication internationale. (« En rencontrant des locuteurs d'anglais de nombreuses nationalités, j'ai pris conscience des problèmes de compréhension que peut causer un fort accent. Je suis donc plus conscient de la nécessité d'un standard acceptable de prononciation pour l'anglais international. ») Quelques autres participants également insistent sur l'importance d'enseigner à parler couramment et de comprendre les comportements non verbaux (gestuelle). A l'unique exception d'un enseignant hollandais qui enseigne dans une école multiculturelle et déclare que, pour lui, le contact avec des personnes d'autres cultures ne change pas beaucoup les choses, tous considèrent qu'il y a beaucoup de leçons et d'avantages à tirer de tels contacts et que cela vaut la peine d'être transmis aux élèves.

2.3 Quelle importance attachez-vous à l'enseignement de la compétence interculturelle par rapport à l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et des quatre aptitudes? Pourquoi?

Beaucoup de participants discutent uniquement l'importance d'enseigner la CCI, sans la comparer à l'importance accordée à l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et des quatre aptitudes. La majorité juge la CCI très importante, même si quelques-uns n'y attachent pas beaucoup de poids.

Dans la comparaison entre l'enseignement de la CCI et celui de la grammaire, du vocabulaire et des quatre aptitudes, les participants étaient également divisés. Certains pensent que la CCI est plus importante que la grammaire et le reste, tandis que d'autres y accordent une même ou moindre importance. Néanmoins, l'impression donnée par ceux qui préconisent avec force l'enseignement de la CCI ou y attachent une importance identique ou supérieure à celle des autres aspects est que cela se situe davantage au niveau théorique/idéaliste que dans leur pratique réelle en classe. Si l'on lit entre les lignes, on peut en conclure que ces enseignants ont une haute opinion de la CCI, mais ne l'enseignent pas systématiquement comme ils le font pour la grammaire, le vocabulaire et les quatre aptitudes.

Nombre de participants attachent de l'importance à l'enseignement de la CCI parce que, selon les termes d'un enseignant islandais, « ce sujet est excellent pour générer une discussion dans la classe » et « aide l'enseignant à reconnaître ce qui est unique dans son propre contexte culturel comme dans la langue cible ». Un enseignant de Pologne affirme que la CCI est « inséparable de l'enseignement de l'anglais » puisque « sans CCI, les étudiants seront incapables d'un processus de communication qui fait sens, malgré leur grammaire et leur vocabulaire ». La majorité des participants indiquent une raison pour laquelle ils considèrent que l'enseignement de la CCI est plus ou moins important, même si un bon nombre d'entre eux ne fournissent pas d'explication de leur opinion. Ceci pourrait encore faire penser que ce qu'ils disent est en fait assez théorique et ne correspond peut-être pas à ce qu'ils pratiquent en classe avec leurs élèves.

Des raisons typiques pour expliquer pourquoi l'enseignement de la CCI a ou devrait avoir une grande importance parlent d'aider « à éviter les malentendus », de permettre « une communication efficace » plutôt que « l'usage correct de la grammaire et du vocabulaire », de rendre « l'apprentissage plus facile et plus décontracté, notamment dans les classes avec un ou deux étrangers », ou encore de l'utilité pour les gens voyageant à l'étranger, en ce qu'elle leur évite des situations embarrassantes. Un enseignant de Roumanie préconise qu'il faut porter attention à l'enseignement de la CCI parce que « les étudiants en ont besoin puisqu'ils vont travailler et vivre dans des environnements multiculturels ». Un participant slovène souligne que « la compétence interculturelle [insuffisante] est moins susceptible d'être tolérée que les erreurs de grammaire, de vocabulaire et dans les quatre aptitudes », tandis qu'une autre personne du même pays considère la CCI comme une priorité de premier plan parce qu'elle favorise « le respect des cultures étrangères ». Un enseignant de Chypre abonde dans ce sens en déclarant que « de nos jours, les principes et valeurs de la vie ont changé et qu'il faut accorder priorité à des notions telles que la tolérance, la paix et l'amour », puisque « l'Union européenne est une réalité ». Un autre enseignant, cette fois de Pologne, déclare accorder une « attention spéciale » à la CCI parce qu'elle rend la langue « plus réelle et plus tangible pour les étudiants » que la grammaire et le vocabulaire ne sauraient le faire.

Beaucoup d'enseignants soulignent que la CCI est/devrait être intégrée aux leçons ou utilisée pour incorporer de nouvelles structures et du nouveau vocabulaire.

Dans plusieurs cas, les enseignants ont écrit qu'ils n'attachent pas autant d'importance à l'enseignement de la CCI qu'à celui de la grammaire, du vocabulaire et des quatre aptitudes, parce que cela n'est pas inclus dans le programme d'études général ou de l'école. Une enseignante estonienne admet que la CCI occupe une petite place dans son enseignement en comparaison avec la grammaire, le vocabulaire et les quatre aptitudes,

en raison du nombre limité de leçons et des carences de connaissance de la grammaire, du vocabulaire, etc., des élèves. Un enseignant d'Islande considère que « la grammaire, le vocabulaire et les quatre aptitudes sont plus importants puisque les élèves doivent disposer des aptitudes de base afin de communiquer efficacement, et que parler couramment une langue étrangère évite les malentendus entre gens de différentes cultures ». Par ailleurs, un enseignant roumain juge qu'il ne faut pas attacher trop d'importance à la CCI, puisque « la maîtrise d'une langue étrangère passe par la grammaire, le vocabulaire et les quatre aptitudes ». De plus, une participante hongroise juge « assez peu naturel [de consacrer] des leçons directement à la CCI » et déclare ne pas y porter une attention particulière dans son enseignement, en raison de la « pression du temps » et du fait qu'elle n'a pas trouvé de moyens authentiques d'incorporer la CCI au programme de l'école.

Les réponses à la question portant sur l'importance accordée à l'enseignement de la CCI par rapport à celui de la grammaire et des quatre aptitudes indiquent sa présence perceptible dans les styles d'enseignement des personnes interrogées, mais ne sont pas concluantes quant à la quantité d'activités de CCI effectuées en classe.

2.4 De quelle façon créez-vous des possibilités permettant à vos élèves de comprendre d'autres cultures et d'en faire l'expérience? Comment les aidez-vous à éviter les malentendus interculturels?

Si l'on en juge par les réponses à la seconde question, il n'est pas étonnant que la plupart des participants s'efforcent de créer pour leurs élèves autant d'occasions que possible de comprendre d'autres cultures et d'en faire l'expérience. A cet effet, la majorité des participants choisissent des sujets de portée culturelle dans les manuels (*New Headway, Opportunities*) et profitent de l'occasion pour inclure leurs propres expériences personnelles dans la discussion. Ils s'efforcent particulièrement de fournir les informations contextuelles nécessaires et de souligner les différentes manières dont des gens de différentes cultures perçoivent les choses. Une participante slovène déclare qu'elle « accepte les réactions des étudiants et essaie d'expliquer certaines choses qu'ils ne comprennent pas ou trouvent bizarres ». Certains écrivent qu'ils s'efforcent de donner un rôle aussi actif que possible à leurs étudiants – un enseignant estonien, par exemple, invite les étudiants qui ont visité un pays anglophone à parler de leurs expériences, et un enseignant roumain leur demande de réaliser des posters, de travailler sur des projets, de commenter des matériels authentiques, etc. Une autre participante, également de Roumanie, déclare qu'elle encourage ses élèves à garder l'esprit ouvert et à ne pas permettre à des préjugés d'entraver leur communication.

Outre les manuels modernes, que la plupart jugent tout à fait utiles pour exposer les étudiants à une variété de textes incluant des informations sociales et culturelles,

presque tous les participants utilisent également d'autres matériels, essentiellement authentiques. Cela comprend des bandes vidéo et des émissions télévisées enregistrées – même du type « soap opera » (feuilleton télévisé à l'eau de rose) –, des articles de journaux et de revues, des films, etc.

D'autres façons de permettre aux étudiants de faire l'expérience de cultures différentes comprennent l'invitation de personnes de langue maternelle anglaise dans la classe, l'organisation de semaines linguistiques tous les ans (Estonie) et l'encouragement actif des étudiants à nouer des contacts avec leurs homologues d'autres pays par Internet (courrier électronique, cassette), en trouvant un correspondant ou en se rendant dans des pays étrangers et en participant à divers projets internationaux et programmes d'échange d'étudiants. Un participant de Chypre affirme que « les visites d'échange avec des écoles d'Europe et du Canada, ainsi que les programmes européens organisés par le Conseil de l'Europe se sont avérés d'excellentes possibilités pour les étudiants d'entrer en contact avec des étudiants d'autres cultures. Au cours des huit dernières années, nos étudiants ont vraiment eu de la chance puisqu'ils ont eu l'occasion de se rapprocher et de faire l'expérience d'autres cultures à travers des visites d'échange et des programmes européens avec des écoles de Grèce, de Roumanie, de Slovénie, d'Autriche, de France, de Malte, de Belgique, d'Estonie, d'Irlande et du Canada. »

S'il convient de saluer tous les moyens mentionnés de créer des possibilités pour les étudiants, il semble que les démarches consistant à tirer profit de la technologie moderne (comme Internet) et à encourager la mobilité des étudiants méritent une attention particulière et valent la peine d'être explorées davantage.

Deux participants ont dit ne pas passer beaucoup de temps à tenter de créer de telles possibilités pour leurs élèves. Premièrement un participant hollandais, qui juge que la question n'est pas très importante et déclare: « Je ne pense pas y avoir jamais réfléchi – sauf que je tiens beaucoup à ce que les élèves demandent quelque chose en disant 'please may I have' et 'I would very much like to, sir, thank you very much, my pleasure' etc., mais tout cela est bien trivial. » Deuxièmement un enseignant maltais, qui dit que « pour le moment », il ne se sent pas assez « compétent et formé pour discuter ces questions en classe ».

Pour ce qui est d'aider leurs élèves à éviter les malentendus interculturels, la plupart des personnes interrogées ont recours à des explications, s'efforçant de leur faire prendre conscience des pièges potentiels. Beaucoup font usage de leurs expériences personnelles (« J'essaye de faire référence à toutes les situations que j'ai vécues moi-même, dont j'ai entendu parler ou à propos desquelles j'ai lu quelque chose » – Pologne, « Je leur ai raconté comment j'avais fait des courses, pris le bus et le métro, et analysé mes propres erreurs » – Estonie). Certains utilisent des anecdotes, et un

participant slovène raconte: « Dans ma classe, les situations posant problème sont présentées au moyen de caricatures ou de plaisanteries, accompagnées de texte si nécessaire. »

Tous ne se préoccupent pas d'éventuels malentendus (une réponse de Malte dit: « Je n'y ai jamais beaucoup réfléchi »), tandis que d'autres le font, mais pensent que les malentendus sont parfois inévitables, « parce que c'est très difficile pour les étudiants de comprendre certains aspects d'autres cultures uniquement à partir de livres ou de vidéos » (Pologne) ou « parce que les gens et les cultures sont tellement différents » (Estonie). « Éviter les malentendus n'est pas quelque chose que l'on peut 'enseigner' complètement hors du pays cible. Ils acquièrent simplement suffisamment de connaissances pour survivre dans une autre culture, ils n'en comprennent pas non plus toute la portée et, sauf instruction contraire, ont tendance à banaliser ces aspects de la langue étrangère » (Pologne).

L'analyse des réponses montre clairement que seul un nombre négligeable de participants n'accorde pas une grande importance au développement de la CCI. L'immense majorité pense exactement le contraire. La réalisation de cette importance a découlé dans une large mesure de leurs contacts avec des gens d'autres cultures, qui ont eu un impact sur leur façon de vivre comme sur leur façon d'enseigner. Ils s'efforcent donc activement de trouver des possibilités d'accroître la connaissance et la conscience interculturelles de leurs étudiants, convaincus que cela peut les enrichir sur le plan personnel et professionnel.

2.5 Quels sont les aspects de la culture qui vous semblent les plus importants dans l'enseignement d'une langue étrangère? Pourquoi?

A l'exception de deux participants (l'un d'Islande, l'autre de Chypre) qui n'ont même pas essayé de répondre à la question, les autres ont tenté de donner une réponse aussi complète que possible. Toutefois, davantage d'efforts ont été consacrés à la première partie de la question, avec seulement la moitié des participants se penchant sur la seconde.

Les enseignants mentionnent divers aspects de la culture qu'ils jugent particulièrement importants pour l'enseignement d'une langue étrangère. Cela comprend des points tels que:

- les traditions et coutumes;
- l'histoire et la civilisation;
- la culture populaire, les mythes et légendes;

- les stéréotypes;
- la géographie;
- la religion;
- les croyances (différentes façons de penser et de réagir);
- la théorie et la pratique de la démocratie et des droits individuels;
- la vie et la routine quotidiennes, le mode de vie et les habitudes (notamment de personnes de l'âge des étudiants);
- les aspects sociopolitiques;
- l'art, la musique, le cinéma, la littérature et les festivals;
- la vie et la civilisation contemporaines;
- l'alimentation;
- les règles et comportements sociaux, la politesse et les bonnes manières, les degrés de formalité;
- le système éducatif.

Les raisons qui amènent la plupart des participants à considérer ces aspects particuliers de la culture comme les plus importants dans l'enseignement d'une langue étrangère ne sont pas indiquées explicitement ou analysées complètement. Certains mentionnent qu'ils les ont choisis parce qu'ils favorisent la communication et donc l'interaction interpersonnelle. Les étudiants apprennent à fonctionner sans offenser autrui et à gérer des situations réelles.

Un enseignant maltais remarque qu'une connaissance des traditions, des coutumes, des croyances et du mode de vie de la nation cible aide les étudiants à mieux comprendre la littérature et les expose à davantage de vocabulaire, utilisé dans le contexte approprié. Trois participants roumains affirment que la découverte des différences et des similitudes dans la façon de penser et de réagir donne aux étudiants un meilleur sens de la tolérance, de la compassion et de la générosité, et développe leur acceptation d'autrui, la compréhension mutuelle et la flexibilité dans leur manière de penser. Un enseignant polonais déclare que nous vivons dans un monde cosmopolite et que si nous voulons en faire partie, nous devons comprendre « ce qui anime les autres nations ». Il

ajoute que « la mondialisation exige une compréhension plus complète d'autres cultures ».

Selon un participant roumain, le mode de vie quotidien et les habitudes, la musique, le cinéma, la littérature, l'histoire et la géographie sont des aspects importants dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ils constituent « l'identité culturelle de l'interlocuteur » qui est pour sa part « essentielle pour le processus d'enseignement d'une langue étrangère ». Par identification culturelle avec son interlocuteur, l'étudiant peut alors agir correctement dans l'environnement cible, en utilisant le langage et le comportement appropriés. Un enseignant d'Islande poursuit cette idée en déclarant que les aspects culturels tels que les aptitudes concernant le comportement quotidien et le contexte historique sont essentiels, puisqu'il est important « de fonctionner sans offenser les gens et de comprendre les raisons pour lesquelles les gens se comportent autrement que vous ». Un participant slovène souligne la nécessité d'enseigner des aspects sociaux de la culture, tels que la communication interpersonnelle et non verbale, puisque leur méconnaissance pourrait conduire à des expériences désagréables qui « pourraient décourager les apprenants de nouveaux contacts, leur faire perdre confiance » ou les amener à « développer des sentiments négatifs envers des gens d'autres cultures ».

Le choix des aspects culturels à introduire en classe de langue découle de l'opinion de l'enseignant quant à l'importance de ces sujets pour la CCI, ainsi que de l'attrait qu'ils présentent pour les étudiants. Il est important que ces sujets stimulent la motivation et le désir d'apprendre des étudiants.

2.6 Pensez-vous qu'il faudrait davantage/moins mettre l'accent sur la compétence interculturelle dans l'enseignement de langue étrangère? Quels sont les avantages potentiels?

D'une façon générale, les réponses à cette question expriment l'opinion qu'il convient de bien mettre l'accent sur la CCI dans l'enseignement des langues étrangères. Les avantages potentiels mentionnés par les personnes interrogées se subdivisent d'une façon générale en deux catégories: l'une que l'on pourrait qualifier d'idéaliste, l'autre de pragmatique.

La justification idéaliste de la présence de la CCI dans l'enseignement de langue insiste sur les valeurs susceptibles de contribuer à une meilleure société mondiale:

- acceptation et tolérance des différences et respect d'autrui;
- tolérance dans tous les domaines et meilleure compréhension, lutte contre les préjugés, les conceptions fausses et les stéréotypes malsains;

- esprit de l'Union européenne, intégration européenne et développement d'un citoyen européen;
- espoir de paix dans le monde – coexistence pacifique entre les pays;
- apprendre à éviter les conflits potentiels;
- internationalisme;
- permettre aux étudiants l'expérience de la découverte;
- créer des sociétés ouvertes et tolérantes, élever une jeunesse sans préjugés.

Les participants sont conscients de la vaste valeur éducative des études interculturelles, qui ne sont pas seulement une formation à des aptitudes, mais avant tout une formation des esprits.

Un participant de Chypre mentionne une vérité sur laquelle on n'insiste peut-être pas toujours assez: « une langue étrangère rapproche des gens de différents pays, et il faut donc mettre davantage l'accent sur la CCI dans l'enseignement des langues étrangères ». On ne peut que souscrire à cela, puisque c'est précisément la raison pour laquelle nous apprenons des langues étrangères – pour le contact avec les gens d'autres cultures.

Un certain nombre d'arguments pragmatiques en faveur de la CCI ont été mentionnés:

- le besoin de CCI dans les affaires et le tourisme (la croissance de l'industrie touristique) comme prérequis pour réussir dans ces domaines;
- préparer les apprenants à vivre, travailler et voyager dans d'autres pays;
- reconnaissance de l'évolution de beaucoup de sociétés vers des communautés multiculturelles;
- rendre les leçons plus intéressantes et amusantes;
- motiver les élèves en proposant des situations de la vraie vie.

Les réponses les plus pragmatiques à propos du tourisme et des affaires provenaient de participants islandais.

Certains enseignants remarquent que si l'on reconnaît la portée culturelle des langues, la CCI contribue à mieux connaître la langue étudiée, puisqu'elle favorise la communication. La « compétence linguistique » signifie « compétence interculturelle », dit une réponse de Grèce. Ceci ne doit pas seulement s'entendre dans le sens de la culture de la langue cible puisque, selon les termes d'un participant polonais, nous devons « préparer nos étudiants au type de communication à laquelle un locuteur de langue maternelle anglaise ne participera pas ». Un participant roumain indique, parmi les avantages potentiels, « une variété d'identités culturelles où la transférabilité du savoir et du savoir-faire atteint son summum ». Une opinion similaire est exprimée par un participant slovène: « Une bonne connaissance de différentes cultures aidera les apprenants à assumer avec succès des tâches de communication variées ». Une réponse de Malte évoque un autre aspect important de la CCI, à savoir le fait qu'elle offre « davantage de possibilités pour des activités interdisciplinaires ».

Certains participants soulignent à propos de cette question la nécessité d'une bonne approche en termes de méthode d'enseignement: « ... cela devrait être enseigné au moyen de situations authentiques. A mon sens, c'est cette approche qui motive le plus les étudiants, car c'est un stimulant naturel à en apprendre toujours plus sur la culture qu'ils ont rencontrée et sur la langue qui leur donne accès à elle » (Hongrie).

Un petit nombre de réponses suggèrent qu'il y a déjà suffisamment de compétence interculturelle dans l'enseignement des langues. Ainsi, un participant des Pays-Bas répond tout simplement « non » à cette question, tandis que l'un des participants estoniens déclare: « Je n'envisagerais pas d'y accorder davantage de poids, autrement dit, je pense lui avoir accordé suffisamment de poids ». De même, un enseignant polonais affirme: « Avec ces nouveaux manuels, l'accent est mis là-dessus juste autant qu'il faut ». Une autre enseignante estonienne évoque le risque « d'en faire trop » en matière de CCI et souligne la spécificité des apprenants de son pays: « Les apprenants/étudiants estoniens tiennent beaucoup à la grammaire correcte, à l'étendue du vocabulaire et à la maîtrise des quatre aptitudes linguistiques ». Il convient donc d'accorder un maximum d'attention à ces aspects de l'apprentissage des langues. La même participante propose une caractérisation intéressante de sa propre culture: « La raison à cela pourrait résider dans l'éducation des gens – tout doit être parfait. On pourrait introduire un enseignement de la CCI auprès des étudiants, mais plutôt comme un changement attrayant par rapport à l'environnement de la classe que comme axe majeur ». Un enseignant maltais exprime la crainte que, s'il faut effectivement accorder beaucoup d'attention à la CCI dans l'enseignement des langues, notamment pour diminuer les préjugés, « un trop grand poids accordé à la CCI pourrait en fait élargir les fossés culturels ».

Les réponses d'un participant hongrois à propos de la nécessité d'une bonne approche méthodologique et de l'enseignant maltais à propos du danger de trop insister sur la composante interculturelle soulignent une vérité importante concernant la CCI en classe de langue étrangère – afin d'obtenir les effets désirés, il faut suffisamment de préparation et de doigté de la part de l'enseignant.

La nécessité d'une formation appropriée à la manière d'introduire la CCI en classe est exprimée par une autre réponse d'un enseignant maltais: « Je ne peux vraiment pas répondre à cette question, parce que je ne suis pas suffisamment instruit à ce sujet et que je ne saurais pas par où commencer ». Et l'un des participants hollandais a répondu à la question par « je ne sais pas ».

Pour résumer les réponses à la question sur le poids de la CCI dans l'enseignement des langues, on peut dire que les enseignants de dix pays qui ont participé à l'étude sont conscients de l'importance de la question et conviennent qu'il faudrait mettre l'accent sur cet aspect en classe de langue, mais qu'il faudrait peut-être faciliter le passage de l'acceptation idéologique aux solutions pratiques en proposant une formation et des matériels d'enseignement appropriés.

3. Interprétation des réponses des enseignants de français au questionnaire

3.1 De quelle manière la formation à l'enseignement de la CCI a-t-elle été intégrée (si c'était le cas) dans votre formation au métier d'enseignant?

Les réponses fournies par les quinze participants permettent deux conclusions d'ordre général. Tout d'abord, indépendamment de l'époque et de l'institution où a eu lieu la formation initiale, une formation spécifiquement axée sur l'enseignement de la CCI n'était pas systématiquement intégrée. Des témoignages explicites de ce fait ont été fournis par toute une série de participants (formés dans des universités en France ou dans leurs pays d'origine):

- « Dans ma formation initiale (*licence/bachelor's degree*), la CCI n'était pas intégrée dans les cours » (enseignant de Malte, cinq à dix années d'expérience);
- « A l'époque, ce n'était pas spécifiquement mentionné » (enseignant de Malte, onze à vingt années d'expérience);
- « La CCI n'était pas un thème dont on parlait à l'époque de ma formation dans les années 1970. On s'intéressait à la connaissance de la culture et à la conscience du

contexte dans lequel un propos était tenu, mais la question de combiner deux cultures ne se posait pas; nous étions adeptes de l'immersion totale, ce qui impliquait d'exclure la langue maternelle de la classe de langue étrangère.» (enseignants de Malte, d'Estonie, de Chypre, d'Islande et de Roumanie, plus de vingt ans d'expérience).

Deuxièmement, la plupart, sinon tous les participants ont pu, à divers points de leur formation initiale, obtenir des informations sur la CCI et/ou même acquérir des éléments de formation visant à enseigner cette aptitude. Tous ces cas concernaient une formation partielle résultant de l'axe des différents cours du programme:

- cours de littérature et civilisation françaises (Chypre, Estonie, Pologne et Roumanie);
- cours de méthodologie (Estonie, Pologne et Roumanie);
- cours de sociolinguistique (Estonie, Roumanie);
- cours sur les stéréotypes culturels (Estonie);
- cours pratiques d'expression orale donnés par des chargés de cours français en mission;
- activités consacrées à l'étude du comportement linguistique (Chypre).

Les cours de formation continue consacrés à des aspects particuliers ont été mentionnés dans quelques réponses comme une forme à laquelle les autorités responsables de la formation continue des enseignants avaient donné priorité (Pologne et Roumanie).

Ce qui distingue et différencie à cet égard les enseignants participant à cette étude, c'est la nature strictement personnelle de l'expérience, fortement marquée par le contexte géoculturel dans lequel la formation et/ou l'activité d'enseignement de chacun a eu lieu. Il s'agissait de:

- contacts directs pendant une période prolongée – immersion totale dans la civilisation française en raison d'études en France (Chypre et Malte);
- contacts directs de courte durée, à l'occasion de cours, de visites professionnelles (échanges scolaires ou autres) ou touristiques (Estonie, Pologne et Roumanie).

Au niveau des initiatives prises par l'individu ou le groupe, la plupart des participants ont recours à un large éventail de formes et d'activités, convenant toutes à la situation d'enseignement spécifique et aux objectifs fixés. On cite notamment:

- les lectures personnelles (Malte et Roumanie);
- la correspondance scolaire (Roumanie);
- l'exploitation de documents authentiques vidéo ou écrits (Roumanie et Slovénie);
- la participation à des cours de langue donnés par des étrangers en visite à l'école ou dans la ville où se situe l'école (Pologne et Roumanie).

Les enseignants d'Estonie, de Roumanie et de Slovénie affirment également avoir tiré profit des activités auxquelles ils ont participé dans le cadre de centres culturels ou de l'Alliance Française.

La variété des carrières et situations professionnelles, des approches et des méthodes citées par les différents enseignants par rapport à leur formation à l'enseignement de la CCI montre, d'une part, le caractère éphémère et partiel de cette formation et, d'autre part, le fait que l'aptitude acquise dans ce domaine est presque exclusivement le fruit d'un apprentissage autonome.

Il est évident qu'il faut absolument inclure sur une base systématique des éléments concernant la CCI dans les programmes de formation initiale et continue, y compris la méthodologie d'une approche à la CCI en classe de langue au moyen de la langue maternelle.

3.2 Décrivez certaines de vos propres expériences avec des locuteurs appartenant à d'autres cultures. Indiquez comment ces expériences ont affecté votre activité d'enseignement.

Les expériences relatées par les enseignants interrogés font ressortir des situations très différentes se situant à deux extrêmes. Sur ce point, il apparaît qu'il y a deux catégories d'enseignants: ceux qui ont eu une expérience très riche et pertinente qui leur a donné une conscience des choses susceptible d'influencer leur activité d'enseignement, et ceux qui n'ont eu que peu d'expérience, avec un impact minime sur le plan didactique.

Dans la première catégorie, on trouve les enseignants qui ont fait leurs études en France et qui ont enseigné à l'étranger (enseignants de Malte, d'Estonie et de Chypre). Ils ont eu la possibilité de faire connaissance des différentes cultures « à fleur de peau ».

Leurs témoignages sur l'impact de leurs expériences sur leurs activités en classe sont riches en information, qu'il s'agisse d'expériences faites dans des situations quotidiennes ou dans des situations d'enseignement. A cet égard, un enseignant maltais déclare que les expériences qui l'ont influencé « le plus du point de vue pédagogique ont eu lieu pendant la pratique d'enseignement (en enseignant le français à des étrangers en France) à Paris ».

Il en va de même pour les commentaires très pertinents de deux enseignants français en Estonie, soulignant l'influence que peuvent avoir les expériences dans un environnement didactique sur la conscience de la nécessité d'inclure la CCI à l'enseignement. Le premier remarque que le simple fait de travailler à l'étranger l'oblige à être en contact actif et conscient avec d'autres cultures. Un aspect essentiel est la conscience et le respect de l'autre avec ses différences linguistiques, culturelles et socioculturelles. « J'essaie de faire comprendre aux étudiants que la différence est une source de richesse, mais qu'il est également vital de se faire comprendre, ce qui signifie qu'il faut devenir capable de lire les grilles d'analyse de l'autre et de soi-même afin qu'il n'y ait pas de malentendu, et enfin qu'aucune culture n'est supérieure ou inférieure aux autres. » L'autre enseignant, qui parle de son expérience d'enseignement avec des élèves estoniens âgés de 15 à 18 ans, déclare entre autres que la différence culturelle l'a amené à poser, sans y avoir vraiment réfléchi auparavant, des questions importantes concernant les aptitudes interculturelles, non plus dans un cadre théorique, mais dans la pratique. « Ceci m'a appris à connaître et comprendre ce que l'on entend par différence, et sa raison d'être fondamentale en termes de dimension didactique et épistémologique. Dans le cadre de mes fonctions comme enseignant de français à l'étranger, je suis passé d'une théorie abstraite à une pratique spécifique du problème. »

Les expériences individuelles résultant de contacts de durée diverse, généralement courte (stages de formation continue, visites, rencontres bilatérales ou européennes) ont été citées par la majorité des personnes interrogées (Chypre, Pologne, Roumanie et Slovénie). Certains commentaires des participants indiquent l'intérêt porté par les enseignants à intégrer dans leur activité d'enseignement les éléments de civilisation acquis dans leurs contacts directs avec des gens d'autres cultures: « Je tire profit de toute rencontre avec un locuteur étranger. J'applique ce que j'apprends dans la classe, et je demande des documents authentiques à mes amis étrangers » (Pologne). « Mon expérience avec des locuteurs européens m'a amené à créer diverses situations de communication en classe, afin d'enseigner aux élèves combien il est important d'identifier leur interlocuteur selon un certain nombre de signes et de symboles culturels, et d'adapter leur langage et leur comportement au contexte spécifique » (Roumanie).

Les enseignants ayant moins d'expérience parce qu'ils sont très jeunes et n'ont pas eu l'occasion de contacts directs avec des étrangers s'appuient essentiellement sur les auxiliaires écrits et visuels dont ils disposent. Dans ce contexte, un enseignant roumain fait référence aux auxiliaires à sa disposition, spécifiant les éléments de culture et de civilisation qu'il en tire et la façon dont il les exploite: « Les manuels offrent de nombreux sujets de discussion, avec des pages séparées sur la culture et la civilisation. VIFAX est précieux, mais pour la communication dans des situations plutôt standard ».

Le représentant islandais, qui admet n'avoir suivi aucune formation d'enseignant, fait une déclaration extrêmement intéressante qui nous permet de comprendre le rôle de la dimension sociolinguistique de la langue (registre linguistique, l'implicite et l'implicite) dans l'interaction verbale. Il admet ses propres difficultés de compréhension dans ses contacts avec des étrangers: il a du mal à comprendre le comportement de l'autre parce qu'il est incapable de comprendre la totalité de la situation et, dans le cas d'une communication orale, il a besoin de la visualiser par écrit.

L'analyse des réponses à cette question ne permet qu'une seule conclusion: si l'on veut que les contacts et échanges augmentent et soient d'une durée suffisante pour permettre de couvrir un vaste éventail de situations et de comportements, il faut sensibiliser les décideurs dans les différents pays à la question et leur faire prendre conscience de la nécessité d'un changement de stratégie en ce qui concerne l'enseignement de la CCI. Le passage d'une approche essentiellement informative et illustrative à l'application pratique exige de la réflexion et de la distance – deux attitudes qui sont possibles sur la base d'une expérience personnelle réelle et relativement riche. Une expérience de rapports interpersonnels interculturels semble déterminante pour une réelle conscience de ces aspects dans le comportement d'enseignement.

3.3 Quelle importance attachez-vous à l'enseignement de la compétence interculturelle par rapport à l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et des quatre aptitudes (expression orale, compréhension à l'écoute, expression écrite et compréhension à la lecture)? Pourquoi?

Les réponses à cette question font ressortir que les personnes interrogées sont d'accord sur l'essentiel. Leurs réponses présentent toutefois certaines nuances indiquant des concepts et des stratégies didactiques différents.

Certains enseignants considèrent que la CCI est et doit être l'élément dominant du processus d'enseignement, et ce pour toute une série de raisons, dont la principale concorde avec l'objectif suprême du processus d'enseignement, à savoir d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère, toute communication impliquant forcément

une dimension interculturelle. Ce point de vue est exprimé par un enseignant estonien, selon lequel la CCI représente « ce qui est le plus important, puisque c'est l'épine dorsale de la communication. L'apprentissage (de la langue étrangère) comprend non seulement les formes grammaticales et lexicales, mais aussi et surtout l'aptitude à communiquer avec autrui dans une situation spécifique et particulière. »

Plus ou moins dans la même ligne, d'autres enseignants (Chypre, Pologne et Roumanie) considèrent que la CCI a autant d'importance que la grammaire et les autres aptitudes: « Je pense que 50% de l'activité (en classe) devrait être axée sur la CCI, parce que la condition essentielle pour qu'un message soit compris par la personne à laquelle il s'adresse n'est pas seulement la correction linguistique, mais aussi le caractère approprié dans la situation de communication donnée. Il doit être accepté par la personne à qui l'on parle » (Roumanie). L'un des enseignants de Chypre considère que « les aspects interculturels sont et doivent toujours être liés à l'enseignement de toutes les aptitudes. La culture est un mode de vie et puisque la langue étrangère est une langue vivante, les étudiants doivent la vivre. »

Le même point de vue est repris dans des arguments portant sur la motivation. Certains commentaires à cet égard affirment: « A mon sens, c'est la CCI qui intéresse le plus mes élèves » (Pologne); « Réalisant peu à peu que la CCI motivait davantage mes élèves, j'ai commencé à augmenter les occasions spécifiques d'exploiter cette compétence » (Roumanie).

Certains enseignants reconnaissent l'autonomie relative des différentes aptitudes tout en affirmant explicitement ou implicitement leurs rapports d'interdépendance. Il s'agit d'enseignants qui ont fait l'expérience directe des effets des cultures sur la communication. Ils avancent des arguments puissants, preuves à l'appui: « La compétence interculturelle ne remplace pas l'enseignement du reste. Elle n'arrive pas non plus en tête de liste. Mais à mon sens, elle doit toujours être présente, si possible dans chaque leçon (même si ce n'est pas forcément facile). L'objectif d'une langue étant la communication, les gens doivent apprendre à se comprendre dans les deux sens du terme (comprendre le véritable sens des mots et comprendre les gens). Ayant fait dans mon enfance l'expérience d'une incompétence interculturelle au sein de ma famille, je suis particulièrement sensible à ce problème. La vie dans un pays étranger n'a fait que confirmer cette impression ». (Malte)

Un certain nombre de remarques et de commentaires parmi les réponses à cette question se rapportent aux différents paramètres de la situation d'enseignement, notamment au niveau et aux besoins du public et au type de cours. Un premier commentaire, incontestablement valable, d'enseignants d'Estonie, d'Islande et de Slovénie souligne qu'au début de l'apprentissage, au cours des deux premières années,

les aptitudes grammaticales et les aptitudes d'expression orale et de compréhension à l'écoute ont une importance primordiale dans l'enseignement du français comme langue étrangère. « La CCI est intégrée et vient prendre la relève une fois que la base grammaticale a été acquise à travers les autres aptitudes » (Islande). Dans un cours de conversation ou de compréhension, par exemple, on est souvent amené à discuter d'éléments culturels associés à la langue cible (Malte). Les besoins de la classe peuvent également, à certains moments, justifier une approche à travers des éléments interculturels. C'est le cas lorsque les élèves doivent être préparés à la correspondance, dans le cadre d'échanges ou de jumelages scolaires, à participer à certains concours sur des thèmes concernant la civilisation à l'occasion de fêtes des communautés francophones (Roumanie).

Le commentaire d'un enseignant maltais indique que dans certains établissements scolaires, le souci d'accorder un plus grand poids à la CCI se reflète également dans le fait que cette responsabilité est déléguée à un membre du corps enseignant. Cette responsabilité est présentée comme argument puissant par un enseignant maltais: « J'accorde une grande importance à la CCI puisque je suis essentiellement responsable de l'enseignement de la culture française. La discussion des cultures maltaise et française constitue pratiquement une partie intégrante de toute leçon. »

Un dernier commentaire important pour la discussion d'ensemble insiste sur le statut de la CCI dans les programmes officiels: « On commence à réaliser l'importance de cette aptitude, mais je ne peux pas dire qu'on lui accorde une importance quelconque dans les programmes scolaires » (Malte).

A partir des commentaires obtenus sur l'importance de la CCI par rapport aux autres aptitudes, on peut conclure:

- que la CCI doit être intégrée au processus didactique à un même degré que les autres contenus et/ou aptitudes;
- qu'il faut tenir compte du niveau d'apprentissage et des besoins de communication de la classe/du groupe;
- qu'il faut, dans tout processus, insister et se concentrer sur des explications/discussions des différences;
- qu'il est utile de tirer profit de l'expérience acquise par certains membres du corps enseignant et de leur déléguer la responsabilité de l'enseignement de la CCI.

A la lumière des difficultés que pose la mise en pratique de certains aspects du comportement linguistique, surtout si l'on se trouve exclusivement dans une situation de simulation et n'a pas fait l'expérience de contacts culturels, il est important que la majorité des enseignants puissent suivre des cours de formation dans le pays étranger.

Afin d'assurer un cadre formel permettant la réalisation des objectifs visés en matière de CCI, il est nécessaire de veiller à ce que les programmes officiels incluent la CCI parmi les objectifs d'apprentissage définis aux différents niveaux.

**3.4 De quelle façon créez-vous des possibilités permettant à vos élèves d'entrer en contact avec d'autres cultures?
Comment les aidez-vous à surmonter les problèmes de compréhension et de comportement dans de telles situations?**

Les deux éléments de cette question se reflètent de façon différente dans les réponses des personnes interrogées.

Les réponses portant sur la façon de créer des possibilités permettant aux élèves d'entrer en contact avec d'autres cultures sont relativement détaillées et indiquent toute une variété de solutions. En règle générale, l'approche principale consiste à utiliser des textes littéraires, des bandes dessinées, des chansons, des films documentaires et autres matériels vidéo. Il s'agit de définir les idées, d'expliquer, d'analyser et de discuter (Chypre, Estonie, Malte, Pologne et Roumanie). La discussion est essentielle chaque fois que l'on compare une culture étrangère aux réalités qui sont familières aux élèves. L'analyse des résultats montre que chaque enseignant a sa propre stratégie pour appréhender ce type de document d'un point de vue interculturel. Un exemple spécifique d'une telle stratégie, à la fois global et détaillé, est fourni par la réponse d'un enseignant estonien. Il s'agit d'une stratégie articulée autour de deux objectifs essentiels, le « savoir faire » et le « savoir apprendre ». Voici les étapes et procédures telles que présentées par l'auteur:

- « appréhender le problème général d'un point de vue national et individuel, puis proposer des points de vue différents d'ailleurs;
- demander aux élèves de s'impliquer personnellement en expliquant et illustrant une situation peu familière, voire même inconnue pour l'enseignant (qui est un étranger);
- présenter son propre point de vue en tant qu'individu, et pas seulement en tant qu'enseignant. »

La mise en pratique de cette approche s'avère difficile lorsqu'on ne dispose que de moyens de fortune, d'un temps limité et que les occasions sont rares ou inexistantes. Partout et chaque fois que c'est possible, on organise des voyages en France ou dans d'autres pays européens (Estonie et Roumanie), ou des rencontres avec toute personne pouvant parler de la France et du monde francophone (artistes, enseignants et autres catégories d'étrangers résidant ou de passage dans la ville ou la région) (Estonie, Pologne, Roumanie et Slovaquie).

Les différentes expériences de contact réel, qu'il s'agisse d'expériences de groupe ou individuelles, sont analysées dans le cadre du cours, en mettant l'accent sur les malentendus.

Lorsque l'expérience personnelle de l'enseignant le permet, des occasions de se pencher sur des aspects spécifiques d'autres cultures sont créées en parlant d'événements vécus, avec des anecdotes personnelles (Chypre et Malte). L'analyse et les explications des éléments susceptibles de créer des malentendus et des problèmes de compréhension sont ainsi plus efficaces et plus véridiques. Il ne s'agit plus d'une simulation. De telles solutions ne sont toutefois accessibles qu'aux enseignants qui ont suivi des études ou des cours longue durée à l'étranger ou qui enseignent à l'étranger.

Si l'expérience vécue n'est pas à la portée de la classe/du groupe, l'enseignant peut avoir recours à un travail d'écoute et à l'analyse de l'interaction verbale, ou même à des programmes de correspondants à l'échelle scolaire, permettant d'établir des contacts indirects avec des locuteurs d'autres cultures (Islande, Pologne, Malte, Roumanie et Slovaquie).

Certains sujets et activités de l'approche CCI débouchent sur l'élaboration de dossiers de civilisation. Une telle extension de l'activité en classe à des activités individuelles en dehors de la classe est très intéressante et précieuse pour les élèves, qui sont ainsi encouragés à explorer des univers culturels sélectionnés pour leur nature spécifique. Une telle activité oblige les élèves à se procurer du matériel et implique une réflexion sur la complexité des aspects de la culture et de la civilisation (Roumanie).

Afin de couvrir un éventail beaucoup plus riche de situations et d'exploiter à fond les situations suggérées par les activités proposées dans les manuels, la plupart des enseignants ont recours à des simulations dans l'environnement d'enseignement (Estonie, Pologne et Roumanie). A cet égard, il faut noter que les difficultés que cela présente de créer des situations au contenu culturel, et surtout de les mettre en pratique, n'ont pas échappé aux enseignants. Ces difficultés proviennent de deux sources:

- le manque de temps disponible pour de telles activités dans l'emploi du temps, le temps officiellement alloué n'étant calculé que pour couvrir les exigences du programme (que l'on est obligé d'accomplir);
- la difficulté du passage de la théorie et de l'explication à la pratique pour définir et communiquer les contenus de certains éléments culturels différents de la propre culture. Commentaire d'un enseignant maltais: « Le contenu culturel n'est pas très pratique. »

L'analyse soigneuse des réponses fournies à la première partie de la question indique que la création de possibilités permettant aux apprenants d'entrer en contact avec d'autres cultures, et surtout l'exploitation de ces situations, dépendent essentiellement de l'expertise et des aptitudes de l'enseignant. A cet égard, un enseignant estonien a fait une remarque intéressante: « Il n'y a pas de règles définies ou de méthodes idéales. Personnellement, je me fie à mes propres expériences faites 'sur le terrain' à l'étranger dans le cadre de cultures différentes de la mienne. »

Le second aspect soulevé par la question, à savoir comment aider les élèves à surmonter les problèmes de compréhension et de comportement dans de telles situations, a suscité à quelques exceptions près les mêmes réponses, à savoir les analyses, les explications accompagnées d'exemples, les discussions « ouvertes », les études de cas et les simulations (Chypre, Estonie, Malte, Pologne et Roumanie). A titre d'exemple, l'un des enseignants maltais déclare: « Je les aide à surmonter les difficultés de compréhension au moyen de conversations, en écoutant leurs réactions, en leur demandant de développer davantage le même sujet. Mais je n'ai pas de méthode miracle. »

Une remarque intéressante à ce propos provient d'un participant islandais, qui s'efforce de mettre ses élèves dans des situations de contact réel avec des gens de différentes cultures. Puisque les élèves sont organisés par groupes et peuvent par conséquent participer dans une plus ou moins large mesure aux activités en classe ou hors programme scolaire, il n'est pas en mesure de les aider tous. Dans un tel cas, il les laisse résoudre leurs problèmes tout seuls. Il est conscient du fait que « les livrer à eux-mêmes leur impose la nécessité de faire un effort et leur donne souvent de l'assurance ».

Pour résumer les informations obtenues sur cette question, on peut tirer les conclusions suivantes:

- La création de situations d'apprentissage de la CCI s'appuie avant tout sur des matériels authentiques dans les manuels/méthodes utilisés, illustrant pour la

plupart des productions culturelles marquées par le filtrage effectué par l'auteur. En plus de ce matériel, il y a des auxiliaires sélectionnés par l'enseignant (textes littéraires, articles de presse, bandes dessinées, photos et films) qui, même si elles portent l'empreinte de leur auteur, introduisent dans la classe des éléments socioculturels authentiques, tant en termes de contenu que du fait qu'ils sont courants.

- Les simulations dans un environnement d'enseignement servent à transposer les explications dans la pratique, et explicitement à illustrer et à consolider certains comportements marqués par une spécificité culturelle. Elles ont un caractère artificiel et, en l'absence de possibilités permettant une mise à jour vivante et une transposition de l'information acquise en comportements de fait, tous ces acquis restent passifs et sont perdus dans bien des cas.
- La création de situations appropriées pour la mise en pratique de certains contenus culturels dépend de l'expérience et de l'expertise de l'enseignant.
- La formation des enseignants dans un environnement de langue et de culture étrangères, ou l'exercice de la profession dans un autre environnement géoculturel, sont des facteurs déterminants pour le succès de la CCI dans l'enseignement.
- La présence d'enseignants de langue maternelle en mission semble constituer une solution idéale à certains des problèmes associés à l'interculturalité, en classe comme à l'extérieur.

3.5 Quels aspects du problème interculturel (productions culturelles- littéraires, arts, etc., civilisation/mode de vie, comportement linguistique) vous semblent-ils les plus importants dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère? Pourquoi?

Une analyse des réponses à cette question indique que pour la plupart des enseignants, il est difficile de définir une hiérarchie entre les divers aspects du problème de la CCI. Chacun a son importance, et « les élèves doivent avoir accès à tous ces aspects, bien entendu au moyen d'une progression qui a été bien évaluée par les experts pédagogiques » (Malte). Cette idée exprimée explicitement par un enseignant maltais est reprise sous diverses formes par d'autres, avec différents arguments à l'appui, ce qui souligne la complexité de l'impact de la CCI sur l'ensemble du processus didactique:

- « Tous les aspects du problème sont importants, parce que chacun donne un aperçu différent de la culture en question. » (Estonie)
- « Il n'y a pas d'ordre d'importance dans l'apprentissage du français langue étrangère. L'idée d'un tout, d'un rapport entre la partie et la totalité, doit rester la clé dans l'enseignement. » (Estonie)
- « Tout est important et peut être utilisé en fonction des besoins de chaque leçon et des besoins de l'apprenant. » (Chypre)

Néanmoins, le contexte scolaire ne permet pas de tout traiter et laisse souvent peu de choix à l'enseignant, soit parce que le programme ne prévoit pas la CCI, soit parce que le temps est limité. Dans ce cas, l'enseignant établit les priorités en fonction de ce qui lui paraît le plus utile à la lumière de divers facteurs, considérés séparément ou dans leur ensemble.

Beaucoup des personnes interrogées affirment donner priorité dans leurs cours et, par conséquent, attacher davantage d'importance aux aspects civilisation/mode de vie et à certains comportements linguistiques. Les arguments à l'appui sont les suivants:

- « Ces aspects sont vitaux pour la pratique de la langue, pour permettre à l'apprenant de comprendre un locuteur natif dans le contact direct. » (Slovénie)
- « Ces aspects sont plus faciles d'accès et capables de susciter l'intérêt des élèves. » (Islande)
- « Ces aspects sont plus proches des expériences personnelles des élèves. » (Pologne et Roumanie)
- « Ce sont là des aspects généraux, et c'est la langue dans son entièreté dans laquelle se retrouve chaque apprenant. » (Chypre)

En outre, à propos de ces deux éléments, civilisation/mode de vie et comportement linguistique, l'un des enseignants maltais remarque à juste titre qu'ils sont inséparables, liés par un rapport de détermination mutuelle: « Personnellement, je préfère l'aspect de la civilisation/du mode de vie (actuels), parce qu'il est très tangible. J'aime également le comportement linguistique (par exemple l'argot des jeunes, où il est facile de faire le lien avec mes élèves maltais, qui sont de langue sémite), qui me permet de dévier et de revenir à l'aspect civilisation/mode de vie.

Les productions culturelles formelles (par exemple littéraires) sont traitées lorsque le niveau des élèves le permet, mais aussi lorsque l'enseignant, n'ayant que peu d'expérience personnelle dans le domaine des contacts culturels, n'a pas de sources ou moyens à sa disposition pour appréhender les aspects civilisation/mode de vie. Ici encore, chaque enseignant a ses propres arguments:

- « Je considère les productions culturelles (littérature et arts) comme l'élément le plus important parce qu'elles sont des représentantes de la civilisation et du mode de vie. » (Roumanie)
- « La littérature nous permet de faire une 'photo' de la culture. » (Estonie)

Certains enseignants vont plus loin dans la présentation des détails qu'ils jugent intéressants pour cette question. Ainsi, un enseignant estonien met l'accent sur le niveau/registre linguistique comme élément marquant le comportement linguistique. Faire réaliser aux élèves que toute situation de communication est individualisée, entre autres par le langage utilisé, signifie leur faire prendre conscience de « la complexité d'une culture linguistique ».

Il découle directement ou indirectement des divers commentaires accompagnant les réponses que c'est à l'enseignant de choisir et d'établir l'équilibre optimal entre les différents aspects à enseigner. C'est à lui de « trouver/créer les transitions entre un contenu linguistique et un contenu culturel et, inversement, d'ouvrir les portes » qui permettent aux élèves d'accéder à divers aspects de la CCI, tout en veillant à l'apprentissage du français comme langue étrangère dans sa totalité et sa complexité (Chypre, Estonie, Malte et Roumanie).

Dans leur ensemble, les points de vue exprimés par les enseignants à propos de l'aspect soulevé par cette question convergent. Par conséquent, la question n'est pas d'accorder plus ou moins d'importance à des aspects particuliers de la CCI, mais de donner priorité aux divers aspects à différents moments au cours du processus d'apprentissage, en fonction de la situation spécifique dans laquelle a lieu le processus d'enseignement (niveau et besoins du public, moyens, etc.).

Le contexte scolaire étant restrictif, un enseignant qui juge préférable, nécessaire ou urgent de traiter des aspects de la civilisation/du mode de vie (actuels) ou du comportement linguistique doit toujours faire référence à la culture propre des élèves, ce qui permet une transition vers une explication des possibilités d'interaction. Si l'enseignant trouve souhaitable ou nécessaire d'insister sur les productions culturelles, il est recommandé de choisir des productions contemporaines, si possible d'intérêt actuel.

Etant donné le caractère restrictif du contexte scolaire et, en particulier, le temps limité à la disposition de l'enseignant dans la plupart des cas, il est nécessaire d'intervenir auprès des décideurs afin de veiller à ce qu'une place suffisante (en termes de cours et d'activités) soit accordée à l'enseignement de la CCI dans les programmes officiels.

3.6 A votre avis, faudrait-il insister sur la compétence interculturelle dans l'enseignement d'une langue étrangère? Pourquoi?

D'une manière générale, les participants interrogés reconnaissent la nécessité d'insister sur la compétence interculturelle dans le processus d'enseignement d'une langue étrangère. Toutefois, on constate certaines nuances dans la façon dont ce point de vue est adopté et dans la nature et la force des arguments présentés à l'appui.

A cet égard, beaucoup d'enseignants répondent par l'affirmative sans réserve:

- « Absolument! » (Malte);
- « Bien sûr qu'il faudrait insister » (Chypre);
- « Sans aucun doute... » (Malte).

D'autres réponses sont renforcées par l'expression de la nécessité d'un tel choix:

- « Oui, il faut insister... » (Estonie, Roumanie).

Afin de souligner la nécessité logique d'une telle approche, l'un des enseignants maltais commente: « Il ne faut pas insister là-dessus seulement parce que c'est à la mode! *C'est quelque chose qui va de soi!* »

Les arguments présentés sont plus ou moins différenciés, mais tous axés sur l'ensemble du processus d'enseignement et son objectif.

Par rapport au processus d'enseignement considéré dans sa totalité, l'affirmation de la nécessité d'insister sur la CCI est justifiée d'une part par le fait que « *cette compétence a été négligée trop longtemps* », et d'autre part « *parce que les autres aptitudes sont plus évidentes et plus faciles à transmettre* » (Malte).

Par rapport à l'objectif du processus d'enseignement, l'affirmation est étayée par des commentaires du type suivant:

- « par le passé [comprendre: « lorsque l'enseignement des langues ne s'attachait pas à l'élément interculturel »], une langue restait souvent un savoir qui n'était pas mis en pratique » (Islande);

- « l'intérêt d'apprendre une langue est extrêmement réduit si la langue est décontextualisée » (Roumanie).

Par rapport à la situation sociopolitique en Europe, cette même affirmation est pleinement justifiée si l'on tient compte de la nécessité de prendre conscience des différences qui individualisent les peuples d'Europe – une idée et un concept déterminants pour la construction d'une Europe unie. L'un des enseignants maltais a explicitement exprimé cette idée en faisant référence à son expérience personnelle: « Nous avons longtemps pensé que parce que nous étions des Européens, les différences étaient peut-être inexistantes. Néanmoins, ayant moi-même fait l'expérience du choc de la désorientation, je peux confirmer que la CCI est un élément qu'il ne faut plus négliger. »

L'éventail des avantages de l'acquisition de la CCI pour les apprenants est riche et varié. Les participants reconnaissent ses effets immédiats sur la totalité du processus d'apprentissage, qui devient plus motivé et plus efficace par rapport à ses objectifs éducatifs. Dans ce contexte, ils soulignent les points suivants:

- La CCI permet aux apprenants de prendre conscience de leur propre façon de penser et de leur propre culture (Estonie, Pologne, Roumanie et Slovaquie).
- La CCI fournit des clés pour le décodage et pour prendre conscience de ses propres aptitudes à comprendre (Islande).
- Une meilleure compréhension du monde est une condition essentielle pour l'éducation d'un citoyen européen (Roumanie).
- A long terme, à une époque d'intégration socioculturelle et économique, la sensibilisation à l'adaptation à un mode de vie différent est propice aux échanges, à la connaissance et au soutien mutuel dans le cadre de projets de coopération européens (Roumanie).
- Une meilleure compréhension de la culture cible permet une meilleure adaptation dans le cas de la mobilité professionnelle ou touristique et, en fin de compte, une compréhension mutuelle. Les apprenants sont beaucoup plus motivés et se fixent des objectifs tels qu'un séjour, une visite, des contacts, des études, etc. (Malte, Estonie et Chypre).
- En perspective, la CCI prépare aux échanges physiques et via Internet. Il devient de plus en plus nécessaire de se comprendre les uns les autres dans tous les sens du terme, car plus il y a d'échanges, plus le risque est grand. C'est la voie qui

permet d'éviter les erreurs et les malentendus, et une intégration plus rapide et plus adéquate dans un contexte culturel différent (Malte).

Les professeurs qui enseignent dans un contexte où la culture est différente de la leur reconnaissent unanimement qu'une approche didactique et épistémologique avec un axe culturel différent établit le principe de l'altérité, constituant la base fondamentale pour établir la compétence interculturelle.

Il est évident que la perception de l'importance ou plutôt de la nécessité d'accorder une plus ou moins grande place à la CCI dans le processus d'enseignement d'une langue n'est pas la même chez les enseignants qui ont fait l'expérience d'un long séjour dans une culture différente de la leur et/ou qui enseignent à l'étranger, et ceux qui ont uniquement bénéficié d'une formation institutionnelle dans leur propre pays. Les visites de courte durée, même organisées par des spécialistes étrangers, sont dans la plupart des cas uniquement en mesure d'informer, rarement de former, et même lorsque ceci est le cas, la formation se limite aux principes de base et ne va pas au-delà des aspects typiques qui définissent les stéréotypes.

Les arguments avancés par les enseignants en faveur d'une insistance sur la CCI, en fonction des besoins de la classe/du groupe, des conditions spécifiques et du déroulement du cours ainsi que des perspectives du public, sont des arguments puissants. Cependant, il convient d'appréhender le problème avec doigté et de poursuivre un double objectif: sensibiliser les apprenants à l'altérité, les rendant implicitement tolérants, mais aussi les amener à prendre conscience de leurs propres aptitudes à la compréhension.

4. Conclusion

L'analyse des réponses fournies aux questionnaires par des enseignants d'anglais et de français de plusieurs pays européens permet de tirer certaines conclusions générales.

Tous les participants reconnaissent le rôle considérable de la CCI pour la communication dans une langue étrangère et, par conséquent, son importance dans l'enseignement d'une langue étrangère. On s'accorde en général à dire que la sensibilisation interculturelle et les aptitudes de CCI devraient être contenues dans le processus d'enseignement. La perception des problèmes de CCI diffère d'un enseignant à l'autre et dépend de divers facteurs tels que l'âge, l'expérience, le contexte d'enseignement et, aspect important, la formation dont l'enseignant a bénéficié. Ceux qui ont pu faire divers séjours à l'étranger et étudier dans un environnement multiculturel voient plus clairement l'importance de cette question. Les contacts directs

et les expériences de la vie quotidienne dans un environnement culturel différent semblent avoir davantage d'impact sur la constitution des opinions des enseignants que la formation dispensée par les filières de formation traditionnelles. Les enseignants ayant fait leurs expériences interculturelles personnelles sont mieux en mesure de reconnaître les principes de la CCI et trouvent des approches méthodologiques plus appropriées pour délivrer le message d'autres cultures de façons faisant mieux apprécier la pertinence du message par les apprenants. Les enseignants qui n'ont eu que des contacts brefs ou occasionnels ont tendance à recourir à des approches du type information ou exposé.

Tous les participants affirment à l'unanimité la nécessité d'inclure aux programmes de formation initiale et continue des enseignants les éléments théoriques et méthodologiques des études interculturelles, ce qui constituerait la fondation d'une éducation systématique dans ce domaine. Afin de poser les bases d'une présence systématique de la composante interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères, il faut:

- définir clairement le domaine de la CCI dans toutes ses dimensions, en tenant compte de son évolution dynamique et continue;
- définir les concepts opérationnels à utiliser dans le processus d'enseignement;
- déterminer les stratégies adéquates pour la présentation de diverses activités en classe;
- proposer aux enseignants des programmes et matériels détaillés sous forme écrite et vidéo, avec des instructions sur la façon d'utiliser ces matériels.

Considérant l'importance d'expériences personnelles de la langue et de la culture étrangères, il est essentiel que les autorités prennent des décisions en matière de formation des enseignants offrant aux étudiants des possibilités de contacts prolongés avec d'autres cultures.

5. Références bibliographiques

Byram, M. et Risager, K. (1999), *Language teachers, politics and cultures*, Clevedon: Multilingual Matters.

Nunan, D. (1992), *Research methods in language learning*, Cambridge: Cambridge University Press.

6. Annexe – Le questionnaire

Cher enseignant,

Le présent questionnaire constitue un travail de recherche international sur les points de vue et attitudes des enseignants de langues étrangères à propos de la compétence en communication interculturelle (CCI) dans l'enseignement de l'anglais (ou du français) langue étrangère. Ce projet est réalisé sous l'égide du Centre européen pour les langues vivantes à Graz, Autriche, par un groupe de chercheurs:

Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (Université de Białystok, Pologne)
Janeta Draghicescu (Université de Craiova, Roumanie)
Dora Issaiass (Lycée Lanition A', Limassol, Chypre)
Nada Šabec (Université de Maribor, Slovénie)

L'objet de notre recherche est la CCI dans l'enseignement des langues. Nous l'entendons comme consistant en premier lieu à:

- préparer les élèves à la communication en anglais avec des personnes de diverses cultures, dans l'idée qu'une communication fructueuse implique des aptitudes linguistiques, mais aussi une compréhension des comportements, valeurs et attitudes des autres;
- incorporer au processus d'enseignement de l'anglais la conscience de l'existence d'autres cultures (pas uniquement de la culture de la langue cible), ainsi que les aptitudes permettant des rapports efficaces avec les gens de ces autres cultures.

Ce questionnaire comprend six questions ouvertes.

Nous vous prions également de nous fournir quelques indications sur votre propre contexte d'enseignement.

Merci de votre coopération!

1. Où enseignez-vous?

Nom du pays:

(cochez la mention qui convient)

Capitale

Grande ville

Ville

Village

2. Groupe d'âge de vos élèves/étudiants

Age préscolaire

7 à 11 ans

12 à 15 ans

16 à 19 ans

Adultes

3. Nombre d'années dans l'enseignement

Moins de 5 ans

5 à 10 ans

11 à 20 ans

Plus de 20 ans

1. De quelle manière, si c'était le cas, la formation à la communication interculturelle était-elle intégrée à votre propre formation au métier d'enseignant?
2. Décrivez certaines de vos propres expériences avec des gens d'autres cultures. Comment affectent-elles votre enseignement?
3. Quelle importance attachez-vous à l'enseignement de la compétence interculturelle par rapport à l'enseignement de la grammaire, du vocabulaire et des quatre aptitudes? Pourquoi?
4. De quelle façon créez-vous des possibilités permettant à vos élèves/étudiants de comprendre d'autres cultures et d'en faire l'expérience? Comment les aidez-vous à éviter les malentendus interculturels?
5. Quels aspects de la culture vous semblent-ils les plus importants dans l'enseignement d'une langue étrangère? Pourquoi?
6. Pensez-vous qu'il faudrait davantage/moins mettre l'accent sur la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères? Quels en sont les avantages potentiels?

Le rôle de la culture dans les matériels d'enseignement de langues étrangères: une évaluation d'un point de vue interculturel

Liljana Skopinskaja

Introduction

Les manuels utilisés pour l'enseignement des langues étrangères (LE) sont avant tout conçus en vue de faciliter l'apprentissage de la langue, mais ne peuvent pas se restreindre à cela, puisque l'apprentissage d'une langue est inséparable de son contexte culturel. Comme l'a dit Cunningsworth, « une étude de la langue uniquement comme système abstrait n'équiperait pas les apprenants pour son utilisation dans le monde réel » (Cunningsworth 1995: 86). De ce fait, on attend généralement des matériels d'enseignement (ME) de LE qu'ils incluent des éléments de la culture de la langue cible. De plus, nombre de documents analysés par Byram (1993, cité dans Cortazzi et Jin 1999: 197) soulignent trois objectifs généraux de l'enseignement de LE:

- le développement d'une compétence en communication à utiliser dans des situations que les apprenants pourraient rencontrer;
- le développement d'une conscience de la langue cible:
- le développement d'un aperçu de la culture étrangère et d'attitudes positives envers les étrangers.

Mais comme l'affirme Byram, ces trois objectifs devraient être intégrés. La mesure dans laquelle les aspects culturels sont incorporés dans l'enseignement de LE ainsi que les moyens de le faire varient selon les ME, et il est donc important que l'enseignant de LE sache ce qu'il doit chercher dans un manuel donné afin de décider s'il convient à la réalisation des objectifs susmentionnés.

Le présent article se penche sur le rôle de la culture dans l'enseignement de LE en termes de contenu culturel des ME utilisés dans l'enseignement secondaire. L'étude présentée dans cet article a commencé après l'atelier sur l'incorporation de la compétence en communication interculturelle à la formation initiale et continue des enseignants de langues, qui s'est tenu au Centre européen pour les langues vivantes à Graz du 2 au 7 avril 2001. Comme activité de suivi de l'atelier, un réseau dénommé « Evaluateurs de matériels » a été mis en place, et une équipe de chercheurs

(Liljana Skopinskaja (Estonie) – coordinatrice, Lina Guobiené (Lituanie) – rapporteur, Hilde Beate Lia (Norvège) – membre, Karl Bauerfeind (Allemagne) – membre dans la période initiale) a décidé d'explorer la question de la conscience interculturelle telle que reflétée dans l'enseignement contemporain de LE.

Notre réseau a convenu de se concentrer sur les ME, c'est-à-dire les manuels de cours, cahiers d'exercices et cahiers d'activités, cassettes, vidéos, CD et manuels de l'enseignant actuellement utilisés au niveau moyen du secondaire (élèves de 13 à 16 ans). Le problème à étudier consistait donc en premier lieu à établir une check-list appropriée pour l'évaluation d'un ME de LE du point de vue interculturel et, deuxièmement, à analyser une variété de ME d'anglais et de français sur la base des critères ainsi définis. Nous avons ensuite examiné les avantages et inconvénients résultant des différences de représentation de la culture entre ME d'anglais et de français, ainsi qu'entre ME locaux et internationaux. Enfin, nous proposons aux enseignants de LE des lignes directrices pour l'incorporation de questions interculturelles à la conception de leurs leçons en adaptant et complétant les matériels d'enseignement existants.

Définition du contenu culturel des cours de LE

L'un des problèmes les plus difficiles pour les enseignants de LE est le choix de matériels d'enseignement appropriés. Qu'est-ce que les élèves doivent apprendre à propos d'une culture étrangère afin de pouvoir fonctionner dans cette culture? Différents experts proposent diverses suggestions à propos du contenu culturel des ME de LE. Afin de répondre aux questions susmentionnées, il est essentiel d'examiner quelques-unes des façons dont la culture se reflète dans les manuels de LE.

Patrick Moran (2001: 15-18) propose quatre catégories, dans lesquelles la culture est identifiée comme:

- savoir quoi – être au courant d'informations culturelles – faits à propos de produits, de pratiques ou de perspectives de la culture cible et de celle de l'élève;
- savoir comment – connaître les pratiques culturelles dans la vie quotidienne dans la culture cible;
- savoir pourquoi – comprendre les perspectives culturelles fondamentales: croyances, valeurs et attitudes;

- savoir qui l'on est – la conscience de soi-même de l'apprenant individuel. En d'autres termes, les élèves doivent se comprendre eux-mêmes ainsi que leur propre culture afin de comprendre la culture de la langue cible.

Si la catégorisation de la culture se concentre avant tout sur la description, le traitement du contenu culturel des matériels de LE devrait également inclure l'analyse, la comparaison et la différenciation, ce qui correspond davantage à la méthode comparative suggérée par nombre de chercheurs (Pulverness 1995).

L'un des objectifs de la classe de LE consiste à développer chez l'élève la conscience de questions interculturelles et l'aptitude à communiquer efficacement et de façon appropriée dans une diversité de situations et de contextes, étant donné la nature de plus en plus internationale de la vie contemporaine. A cet effet, les apprenants doivent tout d'abord acquérir des connaissances sur la communauté de la langue cible, puis réfléchir sur leur propre culture par rapport à d'autres cultures (McKay 2002: 83). Autrement dit, dans l'acquisition de connaissances et la réflexion sur la culture de la langue cible, les élèves doivent être encouragés à ne pas simplement observer les similitudes et les différences entre les deux cultures, mais aussi à les analyser du point de vue des autres et à s'efforcer d'établir un rapport entre d'autres systèmes et le leur (Byram 1997: 14 et 34; McKay 2002: 83). Cette « conscience de la perspective » (Strasheim 1981, cité dans Tseng 2002: 12) ou l'aptitude à « décentrer » (Kohlberg 1983, cité dans Byram 1997: 34), ou encore à établir « une sphère d'interculturalité » (Kramsch 1993: 205-206), est le prérequis d'une communication interculturelle réussie et d'une compréhension d'autres cultures. Ou, comme le déclare Woodward: « Travailler avec le principe du miroir, cela signifie qu'il y a toujours une reconnaissance de la différence, mais il s'agit d'une différence mutuelle » (Woodward 2001: 105).

Pour résumer, le présent projet de recherche considère la culture en termes de communication interculturelle, c'est-à-dire comme « l'aptitude à pénétrer d'autres cultures et à communiquer de façon efficace et appropriée, à établir et à maintenir des relations, et à exécuter des tâches avec des gens de ces cultures » (Moran 2001: 5). Des notions telles que la « conscience interculturelle » et la « compétence en communication interculturelle » sont particulièrement importantes dans la présente étude.

La conscience interculturelle, décrite comme « sensibilité à l'impact du comportement induit par la culture sur l'utilisation de la langue et la communication » (Stempleski et Tomalin 1993: 5), englobe la conscience du comportement d'origine culturelle de l'élève lui-même, la conscience du comportement d'origine culturelle de la

communauté de la langue cible, ainsi que la capacité d'expliquer son propre point de vue culturel.

Selon Byram (1997), la CCI exige la promotion de certaines attitudes, connaissances et aptitudes en plus de la compétence linguistique, sociolinguistique et discursive. Ces attitudes ont trait à la curiosité et à l'ouverture d'esprit, ainsi qu'à la « disposition à suspendre le doute par rapport à d'autres cultures et la conviction par rapport à la sienne propre » (Byram 1997: 34 et 57). La connaissance acquise est de deux types: d'une part connaissance de groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques dans le propre pays et le pays étranger, d'autre part connaissance des processus généraux de l'interaction individuelle et sociale (Byram 1997: 35 et 58). Enfin, les aptitudes comprennent la capacité d'interpréter et de mettre en relation, de découvrir et d'interagir, ainsi que la conscience critique/l'éducation politique (Byram 1997: 34 et 61-63). Byram affirme également que la classe de LE offre de vastes possibilités d'acquérir les aptitudes, connaissances et attitudes susmentionnées, à condition que cette acquisition soit guidée par un enseignant.

Avec ces aspects à l'esprit, nous entendons examiner diverses tentatives de développer la CCI dans les matériels et activités d'enseignement de LE.

La nature culturelle des manuels de LE contemporains

En ce qui concerne la nature culturelle des manuels de LE, il y a plusieurs classifications des matériels. Ainsi, Dunnet, Dubin et Lezberg (1986) distinguent deux types de manuels: unidimensionnels et bidimensionnels. Le premier groupe englobe les matériels qui se concentrent sur la culture de la langue cible et ne laissent que peu de possibilités de comparaison, « à moins que l'enseignant n'injecte une question, telle que 'Voilà ce que font les Américains. Et vous, que faites-vous?' ou 'C'est le point de vue américain. Quel est le vôtre?' » (Dunnet, Dubin et Lezberg 1986: 153). Les manuels bidimensionnels encouragent la compréhension interculturelle. Ils traitent les thèmes liés à la culture de deux points de vue différents, simulant ainsi la comparaison et la mise en regard de la culture cible et de la culture source.

Cortazzi et Jin font en outre une distinction entre trois types d'information culturelle à présenter dans les ME de LE:

- matériels de la culture source s'appuyant sur la culture de l'apprenant;
- matériels de la culture cible faisant référence à la culture du pays où la langue étrangère est utilisée comme première langue;

- matériels internationaux de la culture cible, puisant dans une variété de cultures où la langue cible est utilisée comme langue internationale ou *lingua franca* (Cortazzi et Jin 1999: 204).

Le présent rapport de recherche révèle parmi les ME de LE européens une tendance mineure à refléter une seule culture. Cette concentration exclusive soit sur la culture source, soit sur la culture cible se trouve néanmoins parfois au niveau de l'école primaire. Dans la majorité des cas, les manuels de LE ont tendance à illustrer l'usage de la langue cible dans les contacts internationaux.

La plupart des matériels de LE actuellement utilisés dans l'enseignement secondaire dans divers pays européens appartiennent à deux grandes catégories: les manuels internationaux/mondiaux et les manuels locaux/de production locale (Newby 1997: 7; Freebairn 2000: 5).

Le premier type de manuel – international ou mondial – représente des matériels d'enseignement produits pour un marché international et répondant donc à des considérations de commercialisation mondiale. Les matériels à destination mondiale peuvent avoir un axe culturel spécifique ou général. Les manuels locaux, en revanche, sont habituellement produits soit par, soit en coopération avec des auteurs dont la langue cible n'est pas la langue maternelle. En règle générale, ces matériels sont rigoureusement conformes aux exigences du programme d'enseignement national et sont officiellement agréés par le ministère de l'Éducation du pays en question. S'inscrivant fermement dans le contexte éducatif du pays, ils ont tendance à introduire la perspective locale dans l'enseignement de LE et à présenter des aspects associés à la culture donnée. En incorporant à leur structure les contextes et sujets familiers aux apprenants de LE, les manuels locaux encouragent chez ces derniers la prise de conscience de leur propre identité culturelle. Toutefois, à la différence des matériels de la culture source, ils incluent également des textes et des activités développant chez l'élève une conscience de la culture de la langue cible.

L'exploitation des matériels de LE diffère beaucoup d'un pays à l'autre en Europe. Dans certains pays (par exemple en Pologne), les manuels internationaux dominent totalement l'infrastructure de l'enseignement. Dans d'autres, les manuels internationaux et locaux coexistent (c'est par exemple le cas en Estonie, en Lituanie et dans la Fédération russe). Ailleurs encore, eu égard aux prescriptions très strictes des programmes scolaires, seuls des manuels locaux peuvent être utilisés (comme en Norvège, en Roumanie ou en Autriche).

Evaluation des ME de LE du point de vue interculturel

Face à un aussi vaste choix sur le marché de manuels envisageables, les enseignants de LE doivent pouvoir porter un jugement informé sur ces matériels.

L'évaluation des ME de LE peut s'orienter dans deux directions. On peut procéder à une évaluation prédictive (Ellis 1997: 36), à savoir une évaluation en vue d'une sélection (Byrd 2001: 415), destinée à fonder une décision quant aux matériels à choisir, ou à une évaluation rétrospective (Ellis 1997: 36), destinée à examiner les matériels qui ont effectivement été utilisés en classe.

Selon l'observation de Sheldon (1988: 245), « il est évident que l'évaluation des manuels de cours est fondamentalement une affaire subjective et empirique, et qu'il n'y aura jamais de formule, de grille ou de système bien nets pouvant servir d'étalon absolu ». Par conséquent, le présent projet de recherche a opté pour une évaluation rétrospective, puisqu'une telle évaluation fournit aux enseignants des informations nécessaires pour modifier (c'est-à-dire pour compléter ou adapter) les matériels existants afin qu'ils soient plus acceptables du point de vue culturel. En outre, une évaluation rétrospective est également « un moyen de tester la validité d'une évaluation prédictive, et peut indiquer des pistes pour l'amélioration des instruments prédictifs » (Ellis 1997: 37).

Breen (1989, cité dans Rea-Dickens et Germaine 1992: 30-32) identifie trois phases dans l'évaluation des matériels scolaires: les matériels comme plan de travail, les matériels en utilisation, et les résultats obtenus avec les matériels. Le premier aspect porte sur la valeur théorique, à savoir la validité des matériels, renseignant sur les matériels en tant que tels, c'est-à-dire sans faire référence à leur utilisation effective en classe. Le deuxième (matériels en utilisation) fournit des informations sur la façon dont ces ME fonctionnent effectivement au sein de la classe. La phase des « résultats obtenus avec les matériels » examine les acquis relatifs des apprenants.

Cette division en trois volets de l'évaluation des matériels fait ressortir l'importance de l'évaluation des matériels en utilisation. C'est à ce type d'évaluation que nous avons recours dans le présent projet de recherche, puisqu'il est susceptible de fournir certains indicateurs à propos du caractère approprié ou non d'un ME de LE donné.

L'évaluation de matériels de LE est toujours un processus complexe. Tout d'abord, elle exige l'appréciation du contenu d'un manuel par rapport à ses buts et objectifs déclarés. En d'autres termes, il s'agit d'examiner dans quelle mesure l'objectif de l'instruction culturelle est stipulé dans le livre de l'enseignant/de l'élève, c'est-à-dire s'il a un rôle primaire ou est subordonné à d'autres objectifs. De même, il convient d'analyser la

mesure dans laquelle le contenu culturel est intégré au cours, à savoir si le contenu culturel est présenté dans son contexte (par exemple à travers des textes, dialogues, exercices, etc.) ou comme éléments isolés. Deuxièmement, les matériels de LE doivent être évalués par rapport aux besoins et intérêts des apprenants.

La logique veut que l'on commence par examiner la considération fondant l'évaluation des matériels avant d'élaborer une liste de critères d'évaluation spécifiques.

La littérature disponible en matière d'évaluation des matériels propose plusieurs check-lists (souvent longues) de critères d'évaluation. Certaines de ces listes de contrôle ne font pas mention de la culture (Tucker 1978: 219-237; Wallace 1998), ou l'impliquent uniquement dans des questions du genre: « De quelle façon les matériels engagent-ils les valeurs, attitudes et sentiments de vos apprenants? » (Breen et Candlin 1987: 20). D'autres attirent l'attention des enseignants sur les aspects culturels suivants: acceptabilité éducative/sociale de l'approche du manuel envers la communauté cible (Ur 1996: 186); éventuels stéréotypes de races et de cultures (Harmer 1991: 283); acceptabilité culturelle du contenu thématique pour le public visé (Byrd 2001: 417) en termes d'âge, de sexe et d'environnement de l'élève (Daoud et Celce-Murcia, cité dans Byrd 2001: 425; Davies et Pearse 2000: 150); et conscience des normes culturelles (Richards 1998: 138).

Les check-lists d'évaluation de Cunningsworth (1984), Sheldon (1988) et Skierso (1991) sont quelque peu plus élaborées. Ainsi, Cunningsworth attire l'attention sur les aptitudes culturelles ainsi que sur la connaissance culturelle en demandant si le contenu est ou non spécifique à une culture; s'il est subordonné ou non à l'apprentissage de la langue; et si les contextes culturels aident les apprenants à percevoir et catégoriser des situations sociales dans lesquelles ils pourraient se trouver (Cunningsworth 1984: 75 et 79).

La liste de Sheldon (1988: 244) se penche sur l'adéquation des matériels, leur authenticité et leur biais culturel. Il encourage par ailleurs les enseignants à examiner si le manuel de cours présente des images stéréotypées de sexe, de race, de classe sociale ou de nationalité; et si différentes réalités sociales embarrassantes des Etats-Unis ou de Grande-Bretagne – chômage, pauvreté, dislocation de familles ou racisme – sont omises dans les manuels.

La reconnaissance de la culture comme composante de l'enseignement de LE trouve son reflet dans certaines versions mises à jour des check-lists d'évaluation de manuels (Skierso 1991; Cunningsworth 1995), ainsi que dans les enquêtes effectuées par Gray (2000) et Garant (1997).

Dans la version mise à jour, Skierso insiste sur l'existence de différents objectifs d'acquisition culturelle – conscience interculturelle/mondiale ou acculturation. Sa liste de contrôle englobe des points tels que la sensibilité culturelle et l'intégration de la matière; les explications culturelles de différences de vocabulaire, de prononciation et de structures grammaticales entre l'anglais britannique et américain; ainsi que le contenu exempt de stéréotypes des exercices, des activités et des illustrations (Skierso 1991: 444-452).

Cunningsworth cherche à savoir si les contextes sociaux et culturels sont effectivement compréhensibles pour les apprenants (Cunningsworth 1995: 92). Il affirme de plus que puisque les manuels de LE expriment certaines valeurs sociales et culturelles, il est nécessaire de déterminer si le manuel fait une différence entre les sexes dans sa façon de présenter les personnages. L'étude par questionnaire de Gray (2000) sur les attitudes des enseignants d'anglais langue étrangère par rapport au contenu culturel des matériels de lecture identifie un certain nombre de domaines dans lesquels le contenu culturel est adapté (voire même censuré) par les enseignants, et préconise la nécessité de reconnaître les manuels d'anglais langue étrangère comme étant des artefacts culturels. Dans sa thèse de doctorat, Garant (1997) utilise la check-list d'évaluation de Sheldon en combinaison avec le « modèle 4D de différence culturelle » de Hofstede afin d'analyser les manuels d'anglais langue étrangère actuellement utilisés dans les écoles polyvalentes en Finlande et au Japon.

Même si les check-lists susmentionnées reflètent l'intérêt récent pour la culture, elles ne sont pas axées sur la dimension interculturelle. Parmi les listes plus approfondies de critères pour l'évaluation de manuels d'un point de vue interculturel, citons celles de Damen (1987), de Byram (1991; 1994) et de Risager (1991). Pour l'évaluation du contenu culturel des manuels, Damen insiste sur l'incorporation d'une dimension historique et la présence d'un commentaire évaluatif, direct ou implicite, étayant le contenu culturel, ainsi que le développement d'aptitudes de communication interculturelle (Damen 1987: 272-276).

Byram (1994: 51-52) propose une liste examinant dans quelle mesure et de quelle façon les manuels mettent l'accent sur chacun des domaines suivants:

- identité sociale et groupes sociaux: classe sociale, identité régionale, etc.;
- interaction sociale à des niveaux plus ou moins formels;
- croyance et comportement: routines quotidiennes, morale, croyances religieuses;

- institutions sociopolitiques: institutions gouvernementales, santé publique, ordre public, etc.;
- socialisation et cycle de vie: familles, écoles, emploi, religion, etc.;
- histoire nationale: événements historiques et contemporains considérés comme jalons de l'identité nationale;
- géographie nationale: facteurs géographiques considérés comme importants par les membres de la communauté de la langue cible;
- patrimoine culturel national: artefacts culturels perçus comme emblèmes de la culture nationale;
- stéréotypes et identité nationale: symboles de stéréotypes nationaux.

Un autre modèle d'évaluation de manuels de Byram (1991: 173-184) englobe quatre dimensions d'analyse:

- analyse à l'échelle microsociale de l'identité sociale des personnages des manuels;
- analyse à l'échelle macrosociale des représentations socio-économiques, géographiques et historiques;
- analyse du point de vue adopté par l'auteur;
- analyse sur le plan interculturel des représentations mutuelles de la culture étrangère et d'origine.

Risager (1991) a appliqué des critères similaires pour examiner les manuels élémentaires d'anglais langue étrangère utilisés dans les écoles scandinaves.

Le présent aperçu des diverses check-lists pour l'évaluation des manuels nous offre une base solide pour élaborer notre propre liste d'évaluation des ME de LE d'un point de vue interculturel, ce qui constituait l'un de nos objectifs.

Une étude pilote: analyse quantitative et qualitative

Au cours de la présente étude pilote, une liste des critères d'évaluation suivants a été élaborée en développant à partir de la recherche des procédures d'évaluation

systematiques des matériels. Notre intention consistait à examiner dans quelle mesure les ME mettent l'accent sur chacun des domaines ci-après:

- considérations fondant la conception des matériels d'enseignement de LE, notamment correspondance entre les objectifs et buts du ME et le cadre conceptuel des élèves; correspondance entre les objectifs des ME et les besoins et objectifs des élèves; caractère approprié des sujets en fonction de l'âge, du sexe, de l'environnement et du contexte social des élèves; et affirmation explicite/implicite de l'objectif d'une instruction culturelle;
- contenu culturel des ME, c'est-à-dire portrait culturellement sensible ou orienté tourisme de la société étrangère; intégration du contenu culturel dans le cours de LE; et nature des personnages du ME en termes d'âge, de classe sociale, d'intérêts, de mentalité et de situation familiale;
- présentation du contenu à travers un savoir culturel, c'est-à-dire inclusion des perspectives historique, géographique, politique, idéologique, religieuse et artistique afin d'expliquer l'identité nationale de la communauté de la langue cible; portrait de différentes origines ethniques et de sous-groupes culturels; présentation de problèmes sociopolitiques, de sujets socialement acceptables ou tabous, ainsi que de stéréotypes de culture/de race/de sexe; et référence à la culture de l'apprenant;
- présentation du contenu dans une perspective d'attitude, à savoir développement de tolérance et d'empathie par rapport à l'altérité et d'un sentiment d'identité nationale; mise en question des stéréotypes existant chez l'apprenant; éveil de la curiosité par rapport à l'altérité; et préparation des élèves à un comportement adéquat dans la langue cible;
- présentation du contenu dans une perspective interculturelle, c'est-à-dire encourager les apprenants à comparer la culture étrangère à la leur; et proposer des représentations, des images et des stéréotypes mutuels de la culture de l'élève et de la culture étrangère;
- présentation du contenu dans une perspective « culture et langue », à savoir développement de la conscience linguistique et paralinguistique des élèves; enseignement des registres appropriés; et authenticité des matériels utilisés dans les textes, exercices, bandes, etc.

Méthode

Après nous être accordés sur nos critères d'évaluation, nous avons soumis les questionnaires, en version anglaise et française, à soixante-six enseignants d'anglais de cinq pays (Estonie, Lituanie, Norvège, Pologne et Fédération russe) et quarante enseignants de français de cinq pays (Estonie, Lituanie, Norvège, Malte et Roumanie).

Le questionnaire en trente-six points, diffusé au début du printemps 2002, demandait aux participants de répondre aux questions par des notes sur une échelle de cinq points, « 0 » signifiant « pas du tout », « 1 » « pas vraiment », « 2 » « dans une certaine mesure », « 3 » « dans une large mesure » et « 4 » « absolument ».

Nous avons ensuite rassemblé les scores et calculé la moyenne pour chaque critère pour les ME de français et d'anglais, ainsi que pour les ME d'anglais internationaux et locaux.

Toute évaluation ayant tendance à être subjective en termes de cohérence de l'évaluateur et de validité du contenu/de la construction, nous nous sommes efforcés de compenser cet aspect en nous adressant uniquement à des enseignants expérimentés (ayant entre 5 et 25 ans d'expérience). L'étude par questionnaire a été étayée par dix-huit entretiens avec des enseignants d'anglais (menés par les membres du réseau) et dix-huit entretiens avec des enseignants de français (menés par deux étudiantes en maîtrise maltaises, Prascovia Axiaq et Christine Pace). Les résultats de l'étude ont ainsi été soumis à un nouveau paradigme de recherche incluant une collecte de données et des techniques d'analyse tant quantitatives que qualitatives (Brown et Rodgers 2002: 249).

Analyse statistique

Comme mentionné précédemment, le volet A du questionnaire – les considérations de fond – cherchait à déterminer premièrement la correspondance entre les objectifs et buts et la variété de sujets du matériel d'enseignement utilisé avec le cadre conceptuel, ainsi que les besoins et intérêts des élèves; et deuxièmement la mesure dans laquelle les objectifs de l'instruction culturelle sont affirmés dans la conception du ME. (Cf. questionnaire en annexe, et tableaux statistiques dans les matériels complémentaires à la publication sur le site Internet du CELV: <http://www.ecml.at/publications>).

Les chiffres des tableaux statistiques (annexes II à V sur le site du CELV) montrent que la majorité des enseignants jugent que les considérations fondant leurs manuels correspondent au cadre conceptuel de leurs élèves, avec des scores de 50% (ME d'anglais / ME d'anglais internationaux / ME d'anglais locaux) et de 57% (ME de

français) pour la question A1. De même, les réponses à la question A2 indiquent une correspondance très élevée entre les objectifs des ME et les besoins des apprenants. Pas moins de 63,2% des personnes interrogées affirment que les ME de production internationale correspondent dans une large mesure aux besoins et intérêts de leurs élèves. Par contre, 21,4% des enseignants seulement en disent de même des manuels de production locale. Cela signifie que les ME locaux encouragent moins à adapter le matériel aux besoins et objectifs des élèves.

En ce qui concerne le caractère approprié des sujets par rapport aux intérêts des élèves, en fonction de l'âge, du sexe, de l'environnement et du contexte social, les chiffres montrent que les ME se ressemblent à cet égard, la plupart d'entre eux obtenant le score « 3 » (dans une large mesure), à l'exception des manuels d'anglais et des ME d'anglais de production locale. 37,9% seulement des personnes interrogées ont jugé que les ME d'anglais reflétaient la différence entre les sexes d'une manière appropriée dans une large mesure, contre 52,5% pour les manuels de français. De même, 21,4% des enseignants ont jugé satisfaisante la représentation de la différence entre les sexes dans les manuels de production locale, alors que 50% ont émis cet avis à propos des ME internationaux.

S'il semble que les ME d'anglais comme de français affirment fortement (notes 2, 3, 4) leurs objectifs culturels spécifiques, les chiffres modestes obtenus pour les ME locaux d'anglais suggèrent le contraire. En effet, 21,4% des personnes interrogées ont répondu que l'objectif d'une instruction culturelle n'est pas du tout déclaré dans les matériels de production locale, mais 2,6% seulement en ont dit de même pour les manuels d'anglais internationaux.

Le volet B du questionnaire porte sur le contenu culturel. Même si les matériels sont souvent considérés comme un moyen important d'apprentissage de la langue étrangère, ce n'est pas leur fonction primaire, puisque la langue est utilisée dans des situations de la vraie vie à des fins réelles. Les ME peuvent difficilement contribuer à ce processus s'ils incluent uniquement des situations d'orientation touristique ou des éléments isolés du contenu culturel. La quantité de tels matériels semble rester considérable parmi les ME de production locale. Environ 17,9% des enseignants ont affirmé que la représentation culturelle de la société étrangère était totalement négligée dans les manuels de cours de production locale, alors que 2,6% seulement portent ce jugement sur les manuels internationaux. Il en va de même pour la mesure dans laquelle le contenu culturel est intégré au cours de LE. Environ 14,3% des personnes interrogées ont déclaré qu'il n'était pas du tout intégré dans les manuels locaux, alors que les ME internationaux d'anglais et les ME de français invitent les élèves à discuter des aspects posant problème, voire même négatifs de la communauté de la langue cible,

contribuant ainsi à ce que les élèves puissent former leurs propres points de vue et opinions.

Le volet C a été conçu en vue d'explorer dans quelle mesure les ME parviennent à transcender les « limites » de leur matière en incluant d'autres connaissances, notamment des matériels sur les perspectives historique, géographique, politique, idéologique, etc., afin de présenter l'identité nationale de la communauté de la langue cible. Notre étude révèle la faiblesse des matériels de français et des matériels d'anglais produits localement en ce qui concerne les aperçus utiles d'aspects politiques de la culture de la langue cible. 30% (ME de français) et 25% (ME d'anglais locaux) des réponses affirment que ces manuels ne présentent aucune dimension politique, contre 19,7% et 15,8% respectivement pour les matériels d'anglais et internationaux. L'insistance de la plupart des ME d'anglais sur la formation aux aptitudes de communication débouche sur un manque d'information des élèves à propos des sujets socialement acceptables, en opposition aux sujets tabou, ainsi que des stéréotypes culturels/raciaux/de sexe. Environ 27,3% des enseignants ont mentionné que les ME d'anglais manquent totalement d'informations sur les sujets tabous de la culture de la langue cible, contre 5% seulement des utilisateurs de manuels de français. Des scores similaires sont apparus pour la question de savoir si les manuels reflètent les différents stéréotypes: les réponses négatives (note « 0 » – pas du tout) atteignent 15% pour les ME d'anglais et 5% pour les ME de français. Pourtant, le fait que les auteurs des manuels négligent ainsi les aspects d'acceptabilité sociale peut déboucher sur des faux-pas des élèves dans des situations de la vie réelle ou, pire encore, sur des stéréotypes et des préjugés.

Même si l'on considère généralement que si les matériels internationaux de la langue cible ne se penchent pas sur la dimension de la culture propre de l'élève, il en va différemment pour les matériels de production locale, ceci n'est pas toujours le cas, puisque 50% des personnes interrogées ont considéré que les manuels de production locale ne reflétaient pas de façon adéquate la culture de leurs élèves. Malgré tout, le faible score des ME internationaux pour la même question (avec 21% des enseignants affirmant que la propre culture des élèves n'est pas représentée du tout) prouve que les ME internationaux ne réussissent pas toujours à proposer des textes et des tâches appropriés à l'échelle locale.

Comprendre une culture étrangère suppose toujours aussi que l'on change certaines de ses propres attitudes. De ce fait, l'axe de la section D – attitudes – visait à explorer le rôle des ME pour le développement d'une meilleure compréhension d'autrui et d'une tolérance accrue. Souvent qualifiée de « programme caché » (Cunningsworth 1995: 90), cette dimension a un impact important sur la constitution du système de valeurs de l'élève. Il ressort des tableaux statistiques que les matériels internationaux d'anglais et

les matériels de français ont obtenu de bons scores aux questions D4, D5 et D6, ce qui indique qu'ils contribuent à développer une identité nationale, à préparer à un comportement adéquat dans le contact avec des membres d'autres cultures, ainsi qu'à éveiller la curiosité par rapport à l'altérité. Par contre, les faibles scores des ME locaux d'anglais pour toutes les questions suggèrent qu'ils sont relativement peu adéquats pour développer la tolérance/l'empathie des élèves envers l'altérité et remettre en question leur vision stéréotypée des choses. 21,4% et 25% des personnes interrogées ont affirmé que le développement de la tolérance et de l'empathie envers l'altérité faisait totalement défaut dans leurs matériels, contre 5,2% et 5,3% seulement des utilisateurs de manuels internationaux. 53,6% environ des participants ont considéré que leurs ME ne mettaient pas réellement en question les stéréotypes existants des élèves, ce chiffre n'atteignant que 21,1% pour les matériels internationaux. On peut en conclure que les ME locaux ont tendance à incorporer des situations orientées tourisme et manquent de présenter des aspects sociaux et culturels problématiques, voire même négatifs, de la société étrangère.

La section D s'est penchée sur la présence d'une conscience interculturelle dans la structure des ME. Le processus d'apprentissage d'une langue étrangère amène nécessairement les apprenants à établir des comparaisons, car chaque fois que nous rencontrons une autre culture, nous nous efforçons de la comprendre en fonction de notre propre contexte culturel. Plutôt que d'attirer uniquement l'attention des élèves sur une culture étrangère, il faudrait également les encourager à s'intéresser aux représentations mutuelles de leur propre culture et de la culture étrangère. En d'autres termes, les ME devraient proposer aux élèves certaines occasions de réfléchir à leur propre culture telle qu'elle est perçue de l'extérieur. En ce qui concerne la comparaison des deux cultures, tous les ME semblent s'y attacher dans une large mesure: les utilisateurs des matériels l'affirment à raison de 37,9% pour les ME d'anglais, de 52,5% pour les ME de français, de 36,9% pour les ME internationaux d'anglais et de 39,3% pour les ME de production locale. En revanche, les représentations mutuelles de la culture de l'étudiant et de la culture étrangère se trouvent reflétées de façon inadéquate (30,3% pour les ME d'anglais, 25% pour les ME de français et 28,9% pour les ME internationaux) ou même totalement négligées (28,6% pour les ME locaux).

La section F, qui analyse la manière dont la dimension culture et langue se reflète dans la structure des matériels, fait ressortir que les matériels locaux d'anglais manquent totalement de développer la conscience de moyens paralinguistiques chez l'élève (35,7%), s'avèrent relativement peu adéquats pour enseigner aux élèves le registre approprié (39,3%) et ne parviennent guère à assurer l'authenticité des textes ou enregistrements audio (53,6%).

Entretiens

Afin d'approfondir les questions susmentionnées, trente-six enseignants d'anglais et de français ont été sélectionnés pour des entretiens semi-structurés en Estonie, en Lituanie, en Norvège et à Malte.

Tous les enseignants ont convenu que la plupart des ME évalués au niveau moyen du secondaire dans leurs pays respectifs incluaient des activités interculturelles, mais que la mesure dans laquelle celles-ci étaient incorporées variait beaucoup d'un manuel à l'autre. Côté positif, on admet que nombre de ME présentent des sections intitulées « Aspects culturels » (« Culture Matters », *Cambridge English for School*) ou « Coin culture » (« Culture corner »), voire même « Comparer les cultures » (« Comparing cultures », *Opportunities*), dont l'objectif consiste à proposer un apport culturel sur les pays anglophones, mais avec un élément interculturel, en encourageant donc l'élève à réfléchir sur les différences entre les cultures cibles et la sienne propre. De plus, *Opportunities* – un manuel de cours du secondaire spécialement conçu pour l'Europe centrale et orientale – présente la culture comme troisième axe de son apport thématique d'ensemble. Toutefois, dans la plupart des cas, à l'exception de ME de production locale en Norvège, l'objectif de l'instruction culturelle n'était pas explicitement déclaré. De ce fait, 56% des enseignants de français à Malte ont affirmé la nature subordonnée de l'instruction culturelle dans *Fréquence Jeune I et II*.

En ce qui concerne les sujets contenus dans les manuels, les enseignants ont déclaré qu'ils étaient généralement attrayants pour les adolescents, allant de situations de la vie réelle (telles que la maison, la vie familiale, les fêtes, le sport, les voyages, les vacances, la mode, etc.) à l'aventure (par exemple tourisme virtuel et sports extrêmes) et à l'humour (une variété de personnages de bandes dessinées). En outre, nombre de ME tels que *Snapshot*, *Opportunities*, etc., contiennent des questions sociales sérieuses telles que le handicap et le racisme, les personnes sans domicile fixe, l'émigration et l'immigration, incitant ainsi les élèves à réfléchir et offrant des occasions d'échanger des idées. Par contre, certains ME utilisent de tels sujets potentiellement interpellants uniquement comme exemples pour l'étude de la langue. Ainsi, le manuel de production locale *All the World's a Stage* (Estonie) appelle les élèves à écouter un texte sur les problèmes cruciaux du monde et à noter ensuite ces problèmes par écrit.

Un autre domaine préoccupant les enseignants qui s'est dessiné pendant les entretiens était celui de la représentation stéréotypée d'autres cultures. Ainsi, *All the World's a Stage* présente la Grande-Bretagne comme une société des loisirs. *Blueprint One*, dans sa tentative d'enseigner les degrés comparatifs des adjectifs, pousse jusqu'à l'extrême. En énumérant toutes les raisons amenant à partir à l'étranger – le temps est meilleur, la

cuisine est meilleure... qu'en Grande-Bretagne –, il réussit à produire une publicité négative pour ce pays.

Pour ce qui est des personnages dépeints, les manuels ont tendance à présenter des groupes d'adolescents avec lesquels les élèves peuvent s'identifier. Les enseignants utilisant *Snapshot Pre-Intermediate* et *Intermediate* ont été surpris d'y trouver une faible représentation de la nature multiculturelle des cultures cibles. Ainsi, six personnages sur sept dans *Snapshot Intermediate* étaient blancs. Même un jeune garçon du nom de Jake, venant du Cap avec une équipe de surf sud-africaine, était blond aux yeux bleus. Était-ce en raison de son sport favori – le surf – qui est également, par stéréotype, le domaine des garçons blancs?

En ce qui concerne la représentation des valeurs sociales dans les manuels, les enseignants ont jugé que le système de valeurs de la culture cible déviait parfois des valeurs culturelles des élèves. Ainsi, un enseignant Lituanien a mentionné que le texte « Climbing is our life » (*Snapshot Pre-Intermediate*) décrit deux écolières anglaises prévoyant de choisir l'escalade en montagne comme activité de loisirs. Ceci soulevait la question de savoir combien d'écoliers, notamment en Europe orientale, avaient les moyens de partir s'entraîner et de pratiquer l'escalade dans les Alpes suisses comme ces jeunes filles. Dans la même ligne, *Blueprint One, Two* et *Intermediate* incluent de nombreuses références au fait d'aller boire un verre, de fumer, de manger au restaurant et de prendre un taxi à Londres. Il y a donc un risque que les contextes des manuels puissent être perçus de façon très différente d'un pays à l'autre.

Par rapport aux activités interculturelles, les enseignants ont noté avec satisfaction que beaucoup de ME amènent les élèves à faire le lien entre les sujets et textes et leur propre vie, leurs opinions et leurs sentiments, et à comparer leur culture aux autres, parvenant ainsi à personnaliser le processus d'apprentissage et à rendre les tâches plus appropriées sur le plan culturel. Par exemple, dans *New Blueprint Intermediate*, les élèves étaient appelés à fournir des représentations mutuelles de leurs propres stéréotypes et de ceux d'autres nationalités.

Résumé des résultats

Pour résumer, les forces et faiblesses suivantes de l'exploitation des manuels de LE ont été décelées au cours de nos entretiens:

Tendances positives:

- augmentation des tentatives d'inclure des activités interculturelles;
- tentative de mettre de la réalité dans les textes des manuels en incluant des questions sociales sérieuses;
- tentative de personnaliser le processus d'apprentissage de la langue étrangère en proposant des occasions d'échange d'opinions;
- une vaste gamme d'accents et de voix proposant une bonne pratique d'écoute;
- une variété de genres et de types de textes.

Tendances négatives:

- subordination de l'objectif de l'enseignement de la culture à d'autres objectifs;
- absence de questions sociales controversées dans les textes et activités;
- représentation orientée tourisme du caractère culturel de la société étrangère;
- représentation stéréotypée des cultures cibles et de la culture de l'élève;
- insistance excessive sur la forme linguistique, négligence de la communication interculturelle;
- le caractère rédigé des textes d'écoute;
- l'axe anglocentrique des manuels.

Il est ressorti de nos entretiens que l'existence d'éléments culturels dans les ME n'entraîne pas forcément leur exploitation. Comme l'a admis une personne interviewée, c'est l'enseignant qui décide de la manière d'utiliser un manuel donné. Il est important de noter à cet égard qu'un manuel doit devenir un outil entre les mains d'un enseignant, qui doit savoir non seulement comment l'utiliser, mais aussi quelle peut être son utilité interculturelle. En ayant une idée claire des objectifs culturels de l'enseignement de LE et en gardant à l'esprit les intérêts et besoins des élèves, les enseignants doivent s'efforcer d'utiliser leurs ME de façon tout à la fois critique et créative.

Lignes directrices pour compléter et adapter les matériels d'enseignement de langues étrangères dans une perspective interculturelle

La réflexion critique sur le manuel considéré comme « artefact culturel » (Gray 2000) débouche sur diverses options:

- éviter et remplacer le matériel si le contenu culturel n'est pas approprié;
- adapter les sujets et activités afin qu'ils répondent aux objectifs culturels de la leçon;
- ajouter du matériel, sous forme de textes ou d'exercices, si le sujet est couvert de manière inadéquate ou insuffisante;
- modifier le matériel afin de le rendre plus approprié sur le plan culturel.

Une option consisterait donc à éviter un texte ou une activité culturellement inappropriée. Toutefois, Hyde (1994, cité dans Gray 2000: 278) rejette avec force l'idée d'une censure. Il juge que même si cela part des meilleures intentions, cela prive les élèves de l'aptitude à se défendre contre des concepts ou des affirmations inacceptables du point de vue culturel. Hyde (1994, cité dans McKay 2002: 94) suggère d'adopter plutôt une approche de réflexion, dans laquelle on attire l'attention des élèves « sur leur propre histoire et leur propre culture, ainsi que sur celles de la culture cible, afin d'expliquer et de mettre en regard les différences ». Ceci suppose que l'on propose des tâches équipant les élèves d'une conscience de la différence ainsi que de stratégies pour gérer cette différence (Hyde 1998, cité dans Alptekin 2002: 63).

Ainsi, Wallace (1992, cité dans Gray 2000: 280-281) propose par exemple la stratégie de « trouver la bonne réponse », qui encouragerait les élèves à s'interroger sur les textes (ainsi que les cultures qui produisent ces textes) de la manière suivante:

- Quel est le sujet dont parle le texte?
- Comment le texte parle-t-il du sujet?
- Quelles autres façons y a-t-il de parler de ce sujet?

Virtuellement, tout sujet véhicule des messages culturels, et les enseignants ne devraient pas les ignorer. Une comparaison entre différentes cultures pourrait avoir lieu par le biais de sujets familiers aux élèves, tels que l'alimentation, le sport, les vêtements, le langage corporel, les superstitions, etc. (pour des idées à cet égard, cf. Gill and Čanková 2002).

Les élèves pourraient établir une liste de tous les groupes auxquels ils appartiennent – famille, club, sport, etc. – et discuter ce qui différencie chaque groupe des autres en termes de tenue vestimentaire, de règles, de lieu, d'activités, etc. (Woodward 2001: 103).

Les élèves pourraient discuter des proverbes, des dictons et des expressions idiomatiques et explorer les parallèles dans différentes langues. En outre, afin de faire prendre conscience aux élèves des différents niveaux de politesse, l'enseignant peut leur présenter des expressions diverses (par exemple « Trouve-moi ce livre » et « Pensez-vous que vous pourriez peut-être me trouver ce livre? »), et demander aux élèves de discuter les différences entre ces énoncés, les situations dans lesquelles ils sont susceptibles d'être exprimés, et qui pourraient être le locuteur et le destinataire. On peut également trouver de bons aperçus culturels dans les titres de journaux, les publicités, les éditoriaux et les pages de bandes dessinées.

Sur un plan plus élaboré, les enseignants pourraient utiliser les cadres proposés par Hofstede and Trompenaars pour permettre aux élèves de cerner où se situent les différentes cultures, y compris la leur, par rapport à des variables telles que l'individualisme/le collectivisme, la distance hiérarchique, le contrôle de l'incertitude, la masculinité/féminité (Hofstede 1991), ou l'universalisme/le particularisme et le collectivisme/l'individualisme (Trompenaars 1994).

Conclusion

Le développement ci-dessus ne prétend pas constituer une analyse approfondie de l'état actuel de l'enseignement de la culture tel qu'il se reflète dans les matériels d'enseignement de LE. Notre objectif dans cet article n'est pas de généraliser à partir des résultats de cette étude à relativement petite échelle par questionnaires et entretiens, mais plutôt de suggérer qu'il s'agit là d'un domaine qui mériterait d'être exploré davantage. Notre étude s'est efforcée de proposer aux enseignants un outil pour l'évaluation des manuels de LE et d'examiner les attitudes des enseignants par rapport à l'enseignement de la culture avec divers ME de LE. Même si le matériel présenté dans la plupart des ME répond à l'objectif de faire prendre conscience aux élèves de certains aspects de la culture, qu'il s'agisse de celle de la langue cible ou de la leur, il convient de mettre l'accent sur le deuxième niveau, à savoir le niveau comparatif. Les élèves doivent réaliser que des cultures différentes constituent des cadres culturels différents. A travers le processus de comparaison et de mise en regard, les apprenants accéderont à une façon plus diversifiée de voir le monde et à une meilleure compréhension de leur propre culture. Ils deviendront des apprenants de la culture, moins ethnocentriques et avec une vision

culturelle plus relative. De toute évidence, les enseignants de LE jugeront utile de se pencher sur les pratiques interculturelles dans leur contexte d'enseignement.

Remerciements

Je remercie Lucyna Aleksandrowicz-Pędich (Pologne), Irina Kolesnikowa (Fédération russe), Karl Bauerfeind (Allemagne), Raymond Facciol (Malte) et Janeta Draghicescu (Roumanie) pour le travail de recueil de données effectué dans leurs pays respectifs. Un grand merci à Lina Guobienė (Lituanie), Beate Hilda Lia (Norvège), Prascovia Axiaq et Christine Pace (Malte) pour l'assistance et les précieux aperçus qu'elles m'ont apporté au cours des diverses phases de ce travail, et tout particulièrement à Lina pour les illustrations graphiques des tableaux statistiques.

Bibliographie

Abbs, B. and Freebairn, I. (1990), *Blueprint One*, Longman.

Abbs, B. and Freebairn, I. (1991), *Blueprint Two*, Longman.

Abbs, B. and Freebairn, I. (1995), *New Blueprint intermediate*, Longman.

Abbs, B. and Freebairn, I. (1998), *Snapshot Pre-intermediate and Intermediate*, Longman.

Alptekin, C. (2002), « Towards intercultural communicative competence in ELT », *ELT Journal*, 56/1, pp. 57-63.

Breen, M.P. and Candlin, C.N. (1987), « Which materials?: A consumer's and designer's guide », in Sheldon L.E. (éd.), *ELT textbooks and materials: Problems in evaluation and development*, ELT Document 126, Oxford: Modern English Publications, pp. 13-28.

Brown, J.D. and Rodgers, T.S. (2002), *Doing second language research*, Oxford: Oxford University Press.

Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. and Esarte-Sarries, V. (1991), *Investigating cultural studies in foreign language teaching: A book for teachers*, Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Morgan, C. *et al.* (1994), « Teaching-and-learning language-and-culture », Clevedon: *Multilingual Matters*.

Byrd, P. (2001), « Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation », in Celce-Murcia, M. (éd.), *Teaching English as a second or foreign language*, 3rd edition, Boston, Mass.: Heinle and Heinle, pp. 415-427.

Capelle, G., Cavalli, M. and Gidon, N. (1994), *Fréquence Jeunes I and II*, Paris: Hachette.

Cortazzi, M. and Jin, L. (1999), « Cultural mirrors: Materials and methods in the EFL classroom », in Hinkel, E. (éd.), *Culture in second language teaching and learning*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 196-219.

Cunningsworth, A. (1984), *Evaluating and selecting EFL teaching materials*, London: Heinemann.

Cunningsworth, A. (1995), *Choosing your coursebook*, Oxford: Heinemann.

Damen, L. (1987), *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*, Reading, Mass.: Addison-Wesley.

Davies, P. and Pearse, E. (2000), *Success in English teaching*, Oxford: Oxford University Press.

Dunnet, S.C., Dubin, F. and Lezberg, A. (1986), « English language teaching from an intercultural perspective », in Valdes, J.M. (éd.), *Culture bound*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 148-161.

Ellis, R. (1997), « The empirical evaluation of language teaching materials », *ELT Journal*, 51/1, pp. 36-42.

Freebairn, I. (2000), « The coursebook – Future continuous or past? », *English Teaching Professional*, 15, pp. 3-5.

Garant, M.D. (1997), *Intercultural teaching and learning: English as a foreign language education in Finland and Japan*, Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Gill, S. and Čanková, M. (2002), *Intercultural activities*, Oxford: Oxford University Press.

Gray, J. (2000), « The ELT coursebook as cultural artefact: How teachers censor and adapt », *ELT Journal*, 54/3, pp. 274-283.

- Harmer, J. (1991), *The practice of English teaching*, new edition, London: Longman.
- Harmer, J. (2001), *The practice of English teaching*, 3rd edition, Oxford: Heinemann.
- Harris, M., Mawor, D. and Sikorzynska, A. (2000), *Opportunities Pre-intermediate and Intermediate*, Longman.
- Hofstede, G. (1991), *Cultures and organisations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival*, New York: McGraw Hill.
- Kramsch, C. (1993), *Context and culture in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Littlejohn, A. and Hicks, D. (1996), *Cambridge English for school*, Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S.L. (2002), *Teaching English as an international language: Rethinking goals and approaches*, Oxford: Oxford University Press.
- Moran, P.R. (2001), *Teaching culture: Perspectives in practice*, Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Newby, D. (1997), *Evaluation, adaptation and production of modern language textbooks in lower secondary education*, Workshop report No. 3/95, Graz, 7-11 May 1995, Graz: European Centre for Modern Languages / Council of Europe.
- Pulverness, A. (1995), « Cultural studies, British studies and EFL », *Modern English Teacher*, 4/2, pp. 7-11.
- Rea-Dickens, P. and Germaine K. (1992), *Evaluation*, Oxford: Oxford University Press.
- Risager, K. (1991), « Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies », in Buttjes, D. and Byram, M. (éds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 181-192.
- Saar, M. and Handschmidt, M. (2000), *All the world's a puzzle*, Tallinn: Saar Graafika.
- Sheldon, L.E. (1988), « Evaluating ELT textbooks and materials », *ELT Journal*, 42/4, pp. 237-246.

Skierso, A. (1991), « Textbook selection and evaluation », in Celce-Murcia, M. (éd.), *Teaching English as a second or foreign language*, 2nd edition, Boston: Mass.: Heinle and Heinle, pp. 432-453.

Stempleski, S. and Tomalin, B. (1993), *Cultural awareness*, Oxford: Oxford University Press.

Trompenaars, F. (1994), *Riding the waves of culture: Understanding cultural diversity in business*, London: Nicholas Brealey.

Tseng, Y. (2002), « A lesson in culture », *ELT Journal*, 56/1, pp. 11-21.

Tucker, C.A. (1978), « Evaluating beginning textbooks », in Madsen, H.S. and Brown, J.D. (éds.), *Adaptation in language teaching*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 219-237.

Ur, P. (1996), *A course in language teaching: Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

Wallace, M.J. (1998), *Action research for language teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.

Woodward, T. (2001), *Planning lessons and courses: Designing sequences of work for the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Annexe:
Guide pour l'évaluation des matériels d'enseignement
(manuels de cours, livres/cahiers d'activités, cassettes, CD, vidéos,
manuels de l'enseignant)

Informations descriptives générales

Titre du matériel d'enseignement (ME): _____

Auteur: _____

Date/lieu de publication: _____

Echelle d'appréciation:

4 absolument

3 dans une large mesure

2 dans une certaine mesure

1 pas vraiment

0 pas du tout

cocher s.v.p.

A. Conception: objectifs, buts et intérêts des matériels d'enseignement		
1. Dans quelle mesure les objectifs et buts des ME (matériels d'enseignement) sont-ils adaptés au cadre conceptuel des étudiants (tel que déterminé par leur âge, leur classe sociale, leur contexte culturel)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>

2. Dans quelle mesure les buts et objectifs des ME correspondent-ils aux besoins et objectifs des étudiants?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
3. Dans quelle mesure les ME couvrent-ils une variété de sujets conformes aux intérêts des étudiants, tels que déterminés?		
a) par leur âge	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
b) par leur sexe (féminin/masculin)	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
c) par leur environnement (rural/urbain)	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
d) par leur milieu social (classe moyenne / classe ouvrière / paysannerie)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>

4. Dans quelle mesure l'objectif d'un enseignement culturel est-il déclaré (par exemple, s'il s'agit d'un objectif primant sur les autres, donnez la note 3 ou 4; s'il est secondaire, cochez 1 ou 0)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
B. Contenu culturel		
1. Dans quelle mesure les ME reflètent-ils le caractère culturel de la société étrangère (par exemple, s'ils incluent également des aspects sociaux ou culturels négatifs ou posant problème, cochez 3 ou 4; mais s'ils ne contiennent que des situations orientées tourisme, cochez 1 ou 0 selon la quantité et le type des informations fournies)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
2. Dans quelle mesure le contenu culturel est-il intégré au cours (par exemple, s'il est présenté dans un contexte, donnez la note 3 ou 4; s'il s'agit uniquement de faits isolés, cochez 1 ou 0)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
3. Dans quelle mesure les personnages des ME sont-ils représentatifs de la société étrangère en ce qui concerne		
a) leur âge?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
b) leur classe sociale?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>

c) leurs intérêts?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
d) leur mentalité?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
e) leur situation de famille?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
C. Présentation du contenu: savoir		
1. Dans quelle mesure la perspective historique est-elle présente pour expliquer l'identité nationale de la (des) culture(s) de la langue cible?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
2. Dans quelle mesure la perspective géographique est-elle présente pour expliquer certains aspects du caractère national de la (des) culture(s) de la langue cible?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>

3. Dans quelle mesure les ME tiennent-ils compte des perspectives politiques (de même qu'idéologiques et religieuses) de la (des) culture(s) de la langue cible?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
4. Dans quelle mesure les ME donnent-ils un aperçu des arts créatifs de la (des) culture(s) de la langue cible?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
5. Dans quelle mesure les ME donnent-ils un aperçu d'une variété de cultures (par exemple britannique, américaine, indienne, africaine, etc.)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
6. Dans quelle mesure les ME donnent-ils un aperçu d'une variété de sous-groupes culturels (tels que des professions)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
7. Dans quelle mesure les ME donnent-ils un aperçu des sujets socialement acceptables ou tabous de la (des) culture(s) de la langue cible?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>

8. Dans quelle mesure les ME donnent-ils un aperçu des stéréotypes de culture / de race / de sexe?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
9. Dans quelle mesure les ME donnent-ils un aperçu de la propre culture des étudiants?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
10. Dans quelle mesure les ME donnent-ils un aperçu des problèmes sociopolitiques de la (des) culture(s) de la langue cible (chômage, pollution, etc.)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
D. Présentation du contenu: attitudes		
1. Dans quelle mesure les ME développent-ils la tolérance envers l'altérité?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
2. Dans quelle mesure les ME développent-ils l'empathie envers l'altérité?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>

3. Dans quelle mesure les ME mettent-ils en question les stéréotypes des étudiants?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
4. Dans quelle mesure les ME développent-ils un sentiment d'identité nationale (ainsi que la conscience de faire partie d'une communauté internationale)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
5. Dans quelle mesure les ME encouragent-ils la curiosité par rapport à l'autre (aux autres) culture(s)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
6. Dans quelle mesure les ME préparent-ils les étudiants à se comporter de façon adéquate dans le contact avec des membres d'une autre culture?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
E. Présentation du contenu: conscience interculturelle		
1. Dans quelle mesure les ME encouragent-ils les étudiants à comparer la culture étrangère avec la leur (notamment à observer et analyser des similitudes et les différences entre leur propre culture et la culture étrangère)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>

2. Dans quelle mesure les ME proposent-ils des représentations, images et stéréotypes mutuels de la culture de l'étudiant et de la culture étrangère?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
F. Présentation du contenu: culture et langue		
1. Dans quelle mesure le contexte culturel des ME fait-il prendre conscience aux étudiants des différents moyens linguistiques d'exprimer leurs attitudes?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
2. Dans quelle mesure les ME font-ils prendre conscience aux étudiants des moyens paralinguistiques d'exprimer leurs attitudes?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
3. Dans quelle mesure les ME enseignent-ils le registre approprié aux besoins des étudiants (formel-informel, argot, idiomes régionaux, etc.)?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>
4. Dans quelle mesure le matériel utilisé dans les textes, exercices, bandes, etc., est-il authentique?	4	<input type="checkbox"/>
	3	<input type="checkbox"/>
	2	<input type="checkbox"/>
	1	<input type="checkbox"/>
	0	<input type="checkbox"/>

Présentation de *Mirrors and windows*: un manuel de communication interculturelle

Ildikó Lázár

Le résultat du travail de recherche et de développement effectué par l'un des réseaux du Projet 1.2.3 du programme d'activités à moyen terme soutenu par le Centre européen pour les langues vivantes est un manuel de communication interculturelle intitulé *Mirrors and windows*. L'ouvrage a été rédigé par une équipe interculturelle de formateurs d'enseignants comprenant Martina Huber-Kriegler (Autriche), Ildikó Lázár (Hongrie) et John Strange (Royaume-Uni/Pays-Bas), avec la contribution de nombre d'autres formateurs d'enseignants de divers pays.

Ce manuel a pour objectif d'aider les formateurs et les enseignants à intégrer la formation à la communication interculturelle dans l'enseignement des langues, en proposant des matériels d'enseignement d'orientation interculturelle. L'objectif primordial consiste à aider les lecteurs à réfléchir sur leur propre culture, puis à découvrir d'autres cultures et les rapports entre elles. Ils sont tout d'abord invités à regarder leur propre culture dans le miroir, puis à regarder par la fenêtre vers d'autres cultures qui les intéressent ou avec lesquelles ils souhaitent interagir.

Objet

Les auteurs de *Mirrors and windows* se consacrent tous à la formation des enseignants dans différents pays. En tant que formateurs d'enseignants, ils ont rencontré nombre de futurs enseignants n'ayant que très peu d'expérience de la communication interculturelle. En dépit de leur compétence grammaticale et lexicale dans la langue étrangère, ces derniers ne savaient pas comment gérer la différence culturelle. Les expériences interculturelles posent inévitablement des défis à l'identité personnelle et aux aptitudes de communication de chacun. Il faut apprendre à maîtriser l'inattendu, l'ambiguïté et l'altérité, ainsi que les heurts ou chocs culturels qui en résultent. La connaissance, les compétences et les attitudes nécessaires à une communication interculturelle réussie doivent être observées, discutées et mises en pratique. *Mirrors and windows* est un manuel pratique qui entend aider le formateur, l'enseignant et l'apprenant dans ce processus en encourageant des discussions d'ordre culturel général sur la culture avec un « c » minuscule, dans une approche réflexive.

Comme cela a été souligné dans les autres articles du présent volume, les enseignants de langues reconnaissent d'une manière générale l'importance de la compétence interculturelle pour la communication dans une langue étrangère et son rôle dans l'enseignement des langues étrangères. On s'accorde en général à dire que la sensibilisation interculturelle et la formation à la CCI devraient être systématiquement intégrées au processus d'enseignement. En ce qui concerne les manuels d'enseignement des langues, il semble y avoir davantage d'efforts pour inclure des activités interculturelles, mais l'objectif de l'enseignement de la culture reste habituellement subordonné à d'autres objectifs; le contenu culturel est souvent limité à des représentations orientées tourisme de la société étrangère, et les descriptions stéréotypées des cultures cibles sont assez courantes. Avec *Mirrors and windows*, les auteurs souhaitent combler une lacune: les histoires, tâches et exercices contenus dans l'ouvrage sont conçus en vue d'aider à explorer les différences culturelles, de fournir des informations sur la culture avec un « c » minuscule dans les autres pays, de mettre en question les stéréotypes et de décourager une façon de penser portant un jugement sur l'autre.

Les auteurs sont convaincus qu'il est extrêmement important d'accroître la compréhension interculturelle dans le monde, et que l'incorporation de la CCI à la formation des enseignants devrait compter parmi les premiers pas dans cette direction. L'intégration de la formation à la communication interculturelle à la préparation des futurs enseignants aurait un effet multiplicateur bénéfique dans le domaine de l'éducation et au-delà.

Structure et sujets

Le manuel se compose de sept unités, traitant chacune un sujet différent. Les unités sont indépendantes les unes des autres et peuvent être utilisées dans un ordre quelconque. Des sujets apparentés traités dans les cours de langue pourraient déterminer le choix des unités à examiner et à discuter. Les unités peuvent également être mises en rapport avec les thèmes suggérés par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Les sujets couverts dans le livre sont l'heure, l'alimentation et les boissons, la conversation et le silence, les différences entre les sexes, l'amour, les enfants et l'école.

Chaque unité commence par une introduction qui fournit des informations générales sur le sujet du chapitre. La section suivante s'intitule « Réflexion sur votre propre culture » et aide l'apprenant à se regarder dans le miroir pour réfléchir sur ses propres valeurs, coutumes, comportements et attitudes, au moyen de tâches, de questions et de dessins. La troisième section de chaque unité s'intitule « Découverte d'autres cultures » et contient des morceaux de lecture sur d'autres cultures, ainsi que des tâches

ethnographiques et des idées de projets favorisant l'apprentissage autonome et l'ouverture à d'autres cultures. La dernière section de chaque unité, « Travail de langue », se compose d'activités permettant aux étudiants d'en apprendre davantage sur la langue par l'intermédiaire de la culture.

Les notes pour l'enseignant à la fin de l'ouvrage contiennent des informations supplémentaires sous forme de notes, destinées à l'enseignant ou au formateur. Elles fournissent davantage d'informations sur le sujet de chaque unité, des conseils précieux pour l'organisation de discussions et d'activités de sensibilisation, ainsi que des idées supplémentaires pour des jeux de rôles, des incidents critiques et autres activités pour ceux qui veulent consacrer davantage de temps à l'exploration d'un sujet donné. Une bibliographie annotée à la fin du manuel donne des indications de lecture pour approfondir le sujet, comprenant des ouvrages théoriques et pratiques, ainsi que des textes littéraires utiles pour l'apprentissage interculturel.

Public visé

Mirrors and windows a été élaboré à l'intention des enseignants de langues et des formateurs en communication interculturelle, mais peut également être utilisé par les formateurs d'enseignants, les futurs enseignants en formation, ainsi que les enseignants du secondaire de toutes matières. L'ouvrage est rédigé en anglais, une langue aujourd'hui largement utilisée comme moyen de communication et de négociation interculturelle, mais les idées et les principes qu'il contient peuvent être appliqués à toute situation interculturelle, et les activités conviennent également aux apprenants et aux locuteurs d'autres langues.

Il peut être utilisé dans la formation des enseignants comme manuel pratique de communication interculturelle, ou comme matériel supplémentaire dans les cours de développement linguistique et de méthode. Il peut être employé avec des adolescents et des adultes dans des cours de langue du niveau intermédiaire supérieur ou avancé comme matériel supplémentaire, mais la plupart des activités peuvent également être adaptées à des niveaux inférieurs. Il convient également à l'apprentissage autonome individuel et peut servir de base pour un travail de projet.

Le processus de rédaction

La façon dont l'ouvrage a été écrit est également assez inhabituelle ou, tout au moins, les auteurs n'avaient encore jamais auparavant écrit un livre de cette manière. Tout d'abord, un groupe de cinq formateurs d'enseignants qui ne s'étaient pas encore

rencontrés précédemment ont procédé lors d'un atelier à Graz à un remue-méninges autour de l'idée d'un manuel pratique de communication interculturelle. Les cinq formateurs d'enseignants provenaient tous d'espaces culturels différents, à des centaines de kilomètres les uns des autres. Par définition, il y avait donc entre les futurs auteurs toute une série de différences interculturelles et probablement interpersonnelles. Au cours des phases du processus de rédaction qui ont suivi, il y a eu quelques malentendus et heurts culturels, mais en fin de compte, l'ouvrage a été rédigé par trois de ces formateurs d'enseignants, avec un feed-back utile et des contributions précieuses de nombre d'autres participants au projet.

Deuxièmement, le livre a en grande partie été écrit via courrier électronique. Des centaines de messages électroniques et de documents attachés ont été envoyés d'un auteur à l'autre et échangés, pour commentaire et révision, puis pour relecture et apport d'idées supplémentaires. *Mirrors and windows* a été rédigé avec trois brèves réunions seulement pour en discuter de vive voix le contenu, la structure et le style. Le reste de la réflexion commune, de la rédaction, de la discussion et de l'édition s'est fait par correspondance électronique.

Caractéristiques novatrices du manuel

Mirrors and windows est novateur par nature sous plusieurs angles. Tout d'abord, l'objectif des sections « Réflexion sur votre propre culture » consiste à amener les étudiants à se voir de l'extérieur. Les lecteurs sont appelés à réfléchir sur leurs propres coutumes, valeurs et attitudes au moyen de questions, de tâches et de dessins humoristiques.

Deuxièmement, dans les sections « Découverte d'autres cultures », il y a de brefs passages de lecture sur les gens d'autres pays. Ce qui est inhabituel à cet égard, c'est que contrairement à un grand nombre de livres de langue et de matériels supplémentaires, ces textes ne parlent pas de l'Anglais (ou Américain) typique (?), blanc, de classe moyenne, chrétien de sexe masculin (ou féminin). Pour ne citer que quelques exemples, on trouve ici une description des expériences de chercheurs africains en Autriche, l'histoire d'une femme sud-africaine passant son permis de conduire en Grèce, les aventures d'un enseignant anglais qui a faim à une heure indue en Pologne ou encore les expériences d'enfants hongrois.

Les tâches et questions qui suivent ces lectures invitent les étudiants à explorer les différences culturelles quant à l'attitude par rapport à l'heure, à l'alimentation ou à l'éducation des enfants, ainsi qu'à discuter les rôles masculin/féminin, les relations amoureuses, les styles de conversation ou les problèmes éducatifs dans diverses

cultures. Chaque unité contient des tâches et projets ethnographiques où les étudiants sont par exemple appelés à interviewer des gens d'autres cultures sur un sujet donné, à regarder d'un œil critique des feuilletons télévisés à l'eau de rose, à recueillir des exemples de différences interculturelles dans la littérature ou à observer des différences de gestuelle.

Dans la section « Travail de langue » de chaque unité, les étudiants sont invités à lire et à réfléchir à propos de la façon dont la culture se reflète dans la langue. Même si la plupart des exemples d'expressions idiomatiques et de proverbes dans les activités sont tirés de l'anglais, les auteurs proposent également des dictons et des expressions de plusieurs autres langues aux fins de comparaison. Ainsi, il n'est pas exceptionnel de trouver dans le livre des exemples tirés de l'allemand, du hongrois, de l'estonien ou du polonais. L'objectif consiste bien entendu à sensibiliser aux différences culturelles reflétées par l'utilisation de la langue, de même qu'à familiariser les étudiants avec la fascinante diversité des cultures et des langues que l'on peut trouver à travers le monde.

Conclusion

Les auteurs de *Mirrors and windows* souhaitent combler une lacune du marché des matériels d'enseignement des langues en rédigeant un nouveau manuel de communication interculturelle, susceptible de servir soit de manuel pratique de cours, soit de matériel supplémentaire dans toute une variété de contextes. Ce manuel est innovant dans sa manière de traiter les notions qu'il couvre et dans les méthodes qu'il utilise pour faire mieux prendre conscience des différences culturelles et pour sensibiliser les étudiants aux connaissances, aptitudes et attitudes nécessaires à une communication interculturelle réussie.

L'heure du test – Tester la compétence en communication interculturelle (CCI)¹

Raymond Facciol et Rafn Kjartansson

Sommaire

Introduction

1. Tests à choix multiple
 - 1.1 La dimension culturelle de la distance hiérarchique
 - 1.2 La dimension culturelle du contrôle de l'incertitude
 - 1.3 La dimension culturelle du degré de collectivisme ou d'individualisme
2. Discussion / réponses en quelques paragraphes
 - 2.1 Poème: *i am a door*
 - 2.2 Poème: *Mending Wall*
 - 2.3 Roman: *To Kill a Mockingbird*
 - 2.4 Roman: *Walkabout*
 - 2.5 Nouvelle: *A Man Called Horse*
3. Formuler des hypothèses: l'assimilateur culturel
 - 3.1 Le comité du Koweït
4. Analyse de publicités
 - 4.1 Compagnie aérienne des Emirats
 - 4.2 France Télécom
5. Tâches de portfolio
 - 5.1 Découvrir des faits
 - 5.2 Exploration des conditions socio-économiques
 - 5.3 Exploration biographique – L'homme multiculturel
6. Tests composites: vrai/faux et réponses brèves
 - 6.1 Questions et test à réponses brèves sur une histoire: *Open Arms*
 - 6.2 The voices of time
 - 6.3 Interactions interculturelles
7. Classification des objectifs de travail (Hofstede 1994)
 - 7.1 Classification des objectifs de travail, test 2: masculinité/féminité
 - 7.2 Classification des objectifs de travail, test 1: collectivisme/individualisme

Références bibliographiques

1 Vous trouverez des éléments supplémentaires à propos de cette section de la présente publication sur le site Internet du CELV: <http://www.ecml.at/publications>

Introduction

1. Contexte

Les tests faisant l'objet de ce chapitre ont été élaborés dans le cadre d'un projet du Centre européen pour les langues vivantes intitulé « Compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants ». Un atelier du projet s'est tenu du 2 au 7 avril 2001 à Graz. Le dernier jour de cet atelier a été consacré à la mise en place de six réseaux pour la poursuite du travail de recherche sur divers aspects de la compétence en communication interculturelle (CCI) dans l'enseignement, tels que la conception du programme d'enseignement et des cours, la création de matériels d'enseignement, les attitudes des enseignants envers la CCI, l'évaluation des manuels d'enseignement par rapport à leur contenu en matière de CCI, et les méthodes d'évaluation de la compétence interculturelle.

Une équipe de trois participants a concentré ses efforts sur l'analyse et le développement de tests pour l'évaluation de la compétence interculturelle. Les membres de l'équipe étaient: Raymond Facciol du Département des arts et des langues dans l'enseignement de l'Université de Malte, qui a assumé la fonction de rapporteur pour l'équipe; Irina Iakovleva de l'Université d'Etat des langues à Moscou; et Rafn Kjartansson de l'Université d'Akureyri en Islande, qui était le coordinateur de l'équipe.

La première réunion de l'équipe a eu lieu à Graz le 7 avril 2001. Deux autres rencontres ont ensuite été organisées: l'une à Budapest du 14 au 16 décembre 2001 pour des discussions préparatoires et une coordination des travaux, l'autre à Graz du 30 mai au 2 juin 2002 pour une présentation préliminaire des projets de textes et pour une définition de la marche à suivre ultérieure en vue de la production finale de matériels imprimés ou à publier sur Internet. Les matériels étaient pour l'essentiel prêts pour impression fin octobre 2002.

2. Objectifs

L'équipe avait pour mission d'examiner les méthodes d'évaluation pour les cours de communication interculturelle d'institutions académiques à l'intention de futurs enseignants d'anglais seconde langue ou langue étrangère. Le produit final des efforts du groupe devait être un recueil de modèles de tests destinés à évaluer la compétence interculturelle d'enseignants et de futurs enseignants ayant suivi un cours de communication interculturelle.

Gardant fermement à l'esprit le but d'assurer une évaluation des aptitudes interculturelles sur une large base, il a été décidé très tôt de créer des tests de formats divers, puisque des types d'évaluation variés étaient susceptibles de donner un meilleur aperçu d'ensemble des aptitudes et savoir-faire des intéressés. Nous avons donc inclus des modèles de tests très objectifs, quantitatifs et mesurables, par exemple du type à choix multiple. A l'autre extrémité du spectre, il y a des questions de composition de nature plutôt qualitative, exigeant une plus grande vigilance par rapport à l'éventuelle influence d'éléments subjectifs sur le processus d'évaluation. Ces types de tests posent également des exigences très variées en termes d'aptitudes linguistiques, les tâches du type rédaction libre convenant tout particulièrement aux étudiants d'un niveau linguistique avancé.

On peut toutefois supposer que les étudiants de niveau universitaire se destinant à l'enseignement de l'anglais possèdent des aptitudes linguistiques suffisamment élevées pour être en mesure d'assumer des tâches impliquant une rédaction académique. Cela devrait s'appliquer non seulement à la production linguistique, mais aussi à l'aspect réceptif. Ainsi, les tests à choix multiple, même s'ils ne sont pas aussi exigeants en matière de production linguistique, s'appuient néanmoins sur des textes académiques qui supposent des connaissances de vocabulaire et des aptitudes de lecture d'un niveau avancé.

3. L'évaluation dans la formation des enseignants

Au stade préparatoire, nous nous sommes efforcés de rassembler des matériels se rapportant à l'examen des aptitudes interculturelles au niveau universitaire. Nous avons toutefois bien vite constaté qu'il n'était pas facile de trouver de tels matériels, et l'équipe a eu beaucoup de mal à dénicher des références bibliographiques concernant l'évaluation interculturelle, comme d'ailleurs l'évaluation d'une façon générale. Selon McMillan (2000), « on continue à mettre relativement peu l'accent sur l'évaluation dans le développement professionnel des enseignants et des administrateurs ».

Il pourrait y avoir à cet état des choses une explication psychologique toute simple. Dans la formation des enseignants, l'évaluation est peut-être considérée comme peu motivante et peu attrayante. Les enseignants sont motivés pour l'organisation de cours et de matériels d'enseignement, l'élaboration de manières intéressantes de présenter le savoir, l'explication de problèmes à leurs élèves et la discussion de solutions possibles. Tous ces aspects ont en commun le fait qu'il s'agit de rôles positifs de soutien, dont l'objectif primordial consiste à assister, à encourager et à motiver les élèves. L'évaluation, en revanche, avec son côté jugement, sème la tension et l'anxiété, des sentiments qui ne sont généralement pas considérés comme propices à l'apprentissage.

Tanner (2001: 1) souligne que « les gens sont rarement attirés vers la classe de l'école primaire ou secondaire par désir d'évaluer la performance des élèves. C'est le fait d'enseigner ou d'aider qu'ils apprécient, et qui devient habituellement leur visée. »

Souvent, on ne consacre qu'un minimum de temps à évaluer ou à « noter », considérant cela comme un mal nécessaire. L'évaluation est donc peut-être dans un certain sens le mal-aimé du processus d'enseignement.

C'est là une situation insatisfaisante, puisque l'évaluation constitue un suivi inévitable de la formation. La conception des programmes de formation et les procédures d'évaluation sont comme les deux faces d'une même médaille. Il ne faut pas non plus oublier que lorsque les enseignants évaluent les performances de leurs étudiants, ils évaluent en même temps indirectement leur propre performance, ainsi que la qualité du cours en question. Ce sont autant d'arguments puissants pour consacrer l'attention et la considération nécessaires à l'évaluation lors de la préparation de tout cours d'étude.

Par rapport à la formation des enseignants, il convient de mettre tout particulièrement l'accent sur cet aspect, puisque l'évaluation joue un rôle vital dans la profession d'enseignant. Ceci ne concerne pas seulement la notation des performances des élèves. L'enseignant doit également être formé à l'évaluation objective de sa propre performance et de la qualité des matériels d'enseignement. Cet élément d'autoévaluation est un élément majeur du concept de l'enseignement réflexif que l'on considère dernièrement comme un aspect important de la formation des enseignants.

4. Critères pour l'évaluation de tests

Selon Alexander (1968: 44), « les résultats dont tant dépend ne sont souvent rien d'autre qu'une évaluation subjective par un examinateur anonyme. Les examinateurs sont humains. Ils peuvent être fatigués et avoir faim; ils font des erreurs. Et pourtant, ils doivent noter des piles de copies rédigées hâtivement dans un laps de temps limité. »

Une critique fréquente par rapport aux méthodes d'évaluation concerne ce manque de fiabilité. On considère souvent que les examens ne sont pas axés sur les aptitudes et savoir-faire jugés être le résultat désiré d'un cours donné. Comme nous l'avons brièvement mentionné ci-dessus, une façon d'essayer de garantir la fiabilité consiste à inclure autant de tests de types différents que possible, par exemple, en prévoyant des examens sur une base tant qualitative que quantitative. De tels jeux de tests, que l'on fait passer à certains intervalles au fil du cours, peuvent être regroupés en un portfolio de performance de l'étudiant, plutôt que de le soumettre à un examen unique en fin de trimestre, portant peut-être sur un éventail limité d'aptitudes.

La notion associée d'authenticité appelle des considérations similaires. On peut toutefois ici envisager deux définitions. Les tests peuvent d'une part être authentiques dans la mesure où ils correspondent étroitement au programme d'enseignement et mettent l'accent sur des domaines d'études qui avaient priorité pendant le cours. L'autre définition associe la notion d'authenticité au caractère réaliste du contexte, c'est-à-dire à des situations conformes à la vie réelle. Dans les cours de formation professionnelle (menuisier, mécanicien), ce type d'authenticité a une importance primordiale et n'est généralement pas trop difficile à assurer. Dans un contexte académique, cela peut s'avérer plus complexe. Dans quelle mesure l'examen de la compétence interculturelle sur la base de textes littéraires, par exemple, est-il authentique? Cela dépend sans doute dans une large mesure de l'aptitude de l'écrivain à créer des situations proches de la vraie vie, des reflets de la réalité, que l'étudiant devra considérer et analyser. Les incidents critiques ou les assimilateurs culturels sont basés sur des circonstances authentiques, et les tests tels que celui de « Découverte des faits » dans le présent recueil placent directement l'étudiant dans une situation réaliste et obtiendraient par conséquent un score d'authenticité élevé.

Une troisième notion de grande importance pour l'évaluation est la validité. Dans une certaine mesure, cela peut représenter une simplification excessive d'une question complexe, mais un test ou une technique d'évaluation qui est tout à la fois authentique et fiable satisfera très probablement aussi à ce troisième critère de la validité. En d'autres termes, on peut raisonnablement supposer que de telles formes d'évaluation constituent des éléments de prédiction plausibles de la performance de l'étudiant dans des circonstances réelles. Comme cela a déjà été souligné, l'utilisation de diverses méthodes de tests est souvent considérée comme un moyen de répondre aux trois critères évoqués ci-dessus.

Selon Fantini et Smith (1997: 141), la majorité des enseignants animant des cours interculturels semble avoir recours à des techniques d'évaluation variées. Il est toutefois intéressant de noter que selon eux, les rédactions semblent être la méthode d'évaluation la plus fréquemment utilisée. Nous avons déjà mentionné la faiblesse des tâches de rédaction, à savoir le risque de subjectivité et d'une trop grande importance des aptitudes linguistiques, dont l'appréciation peut primer sur celle des aptitudes que la rédaction était en fait censée examiner. Le recours à diverses méthodes d'évaluation devrait aider à pallier à ce problème, notamment si les tâches sont réparties sur une certaine durée (évaluation formative), de sorte que l'on apprécie la performance à long terme de l'étudiant et pas seulement sa réussite un matin ou un après-midi donné (évaluation sommative). Dans ce contexte, il est intéressant d'attirer l'attention sur le fait que des tests strictement objectifs, d'orientation numérique, tels que les tests à choix multiple ou à réponses brèves, sont aujourd'hui faciles à exploiter à l'aide de la technologie et prennent une place prédominante dans les logiciels de formation (tels

que WebCT). On peut donc s'attendre à voir leur utilisation augmenter considérablement dans un avenir prochain.

Malgré les avantages de tels tests au niveau de la rapidité d'exploitation et de notation, leur qualité est toutefois de plus en plus controversée. Des carences importantes ont été mises en évidence, telles que le risque que le candidat devine simplement les réponses et l'impossibilité d'examiner des questions ouvertes. Il semblerait que la faiblesse peut-être la plus grave des tests d'orientation numérique soit la difficulté de les adapter à l'évaluation d'aptitudes cognitives d'un ordre supérieur. Appelbaum (1988), cité par Palomba et Banta (1999), rapporte à propos des tests à choix multiple que « cette forme d'item de test opère rarement, voire jamais, au-delà du niveau de la simple mémorisation et reconnaissance ».

5. Utilisation des tests

Les méthodes d'évaluation doivent être pertinentes par rapport aux matériels d'enseignement présentés aux étudiants et refléter les aptitudes jugées être le résultat voulu du processus de formation. Gardant cela à l'esprit, on peut considérer la collection de tests de ce chapitre comme capable de remplir une double fonction: ils peuvent servir de matériels de formation comme de méthodes pour évaluer le résultat d'un cours interculturel. Afin de contribuer à assurer l'authenticité requise, l'ensemble de tests est diversifié, et des groupes de tests peuvent aisément être combinés pour constituer des portfolios, étendant le processus d'évaluation sur toute une période.

6. Objet des tests

Lorsque l'on élabore des tests, il est essentiel de déterminer en toute clarté quelles sont les compétences à évaluer. Dans la définition de la compétence interculturelle, l'équipe avait au départ retenu une division en trois éléments, à savoir la connaissance, la conscience et les aptitudes interculturelles (Hofstede 1994). Les deux premiers volets sont avant tout théoriques. Dans un cours de communication interculturelle réussi, un troisième niveau de caractère plus pratique devrait en découler, à savoir la transposition de la connaissance et de la conscience en action, développant ainsi de nouvelles aptitudes et attitudes contribuant à construire l'aptitude à fonctionner avec succès dans différentes cultures et communautés.

Le jeu de tests comprend plusieurs exemples de tâches orientées connaissance, faisant référence à des textes académiques susceptibles de s'inscrire dans des cours interculturels (Hall 1973; Hofstede 1994). Nous réalisons parfaitement que les enseignants ne parviendront jamais à dispenser tout le savoir nécessaire pour couvrir les besoins futurs de leurs étudiants; il est donc évident que les aptitudes permettant de

réagir à différentes situations sont tout aussi importantes, si non plus, que le savoir en soi. Les savoir-faire ou méthodes pour obtenir des connaissances de nature interculturelle peuvent être examinés en créant un scénario qui place l'étudiant dans une situation authentique exigeant qu'il se procure des connaissances interculturelles. Des exemples de tels tests sont les tâches intitulées « Découvrir des faits » (par exemple: Vous passez six mois dans le pays X. Présentez une liste complète des sources d'information qui devraient vous permettre de couvrir tout au moins vos besoins initiaux pendant cette période).

La conscience des différences culturelles engendre de nouvelles attitudes, et le test portant sur les attitudes est une affaire bien plus subtile que le test direct et assez évident du savoir ou de l'acquisition d'aptitudes. L'évaluateur se trouve certainement ici sur un terrain glissant, même s'il y a un domaine dans lequel on peut s'aventurer, consistant à demander à l'étudiant de décrire et d'analyser les attitudes d'autrui. Dans notre recueil, on trouvera par exemple des tests de ce type lorsqu'il s'agit d'analyser certains aspects d'œuvres littéraires, ainsi que dans le test d'incident critique ou d'assimilateur culturel « Le comité du Koweït ». Cushner et Brislin (1996) proposent une riche source de tels incidents, illustrant comment une interprétation fautive d'événements peut aboutir à des heurts entre membres de différentes cultures.

La littérature constitue une source très riche d'étude et d'analyse des attitudes, comme le montrent les exemples de tests portant sur des poèmes (*Mending Wall*, *If* et *i am a door*), des nouvelles (*A Man Called Horse*) et des romans (*The English Patient*, *To Kill a Mockingbird* et *Walkabout*). Bien entendu, l'évaluation d'attitudes sur la base d'œuvres littéraires inclut automatiquement également un test de la connaissance effective de l'œuvre par l'étudiant.

Un autre aspect du test d'attitude consiste à demander aux étudiants de décrire et d'analyser leurs propres attitudes. Ceci peut être fait sous forme de rédactions ou de réponses étendues, sur des sujets tels que le racisme, l'ethnocentrisme et la xénophobie. Le problème posé par une telle expression consciente d'attitudes réside pourtant dans le fait que les personnes passant le test savent quelles sont les attitudes implicitement désirables qu'elles sont censées exprimer. Le test peut donc montrer ce que les étudiants pensent que l'examineur veut leur voir dire plutôt que leurs véritables sentiments et attitudes. En d'autres termes, nous pourrions ici avoir affaire à un conflit entre ce qui est « souhaité » (ce que les intéressés veulent réellement) et ce qui est « souhaitable » (ce qu'ils pensent être bon et approprié d'exprimer).

Une méthode plus fiable de test d'attitude peut consister à poser une série de questions individuelles qui, en combinaison, dressent le tableau d'une attitude, même si la personne qui répond aux questions ne réalise pas que c'est le cas. Des exemples de ce

type d'évaluation pourraient être les tests 1 et 2 selon l'analyse des dimensions culturelles de Hofstede (1994: 51-52 et 81-82), qui peuvent aider à cerner l'orientation culturelle de l'étudiant (par exemple collectiviste/individualiste). Des tests de ce type ne sauraient bien entendu être utilisés qu'en vue d'illustrer des différences culturelles, et non pas comme base de notation, puisque les biais culturels ne peuvent pas être classifiés comme justes ou faux.

Les idées ci-dessus sur la mise en place de catégories de tests en fonction de ce qu'il s'agit de tester restent toutefois à un niveau très fondamental. Pour un cadre d'analyse plus détaillé, le lecteur est invité à consulter les travaux de Byram (1997: 87-111), qui propose un cadre détaillé pour l'analyse de tests en fonction des aptitudes et savoir-faire précis qu'ils sont censés évaluer, tels que l'égalité, le choc culturel, la perception du temps, l'aptitude à comprendre sa propre culture, l'utilisation de sources pour comprendre la culture, etc.

7. Evaluation par les pairs

L'une des méthodes d'évaluation interculturelle énumérées par Fantini et Smith (1997: 141) est l'exposé de l'étudiant. Nous n'avons pas inclus de sujets spécifiques d'exposés dans notre recueil. Signalons toutefois que certains des sujets de rédaction, par exemple l'analyse des aspects interculturels d'œuvres littéraires (*To Kill a Mockingbird* et *The English Patient*), se prêtent tout aussi bien à une présentation orale et laissent donc au formateur le choix de la méthode qui répond le mieux aux besoins de sa classe et de son cours.

L'objectif d'un exposé consiste à informer ou à influencer un auditoire. C'est cet auditoire qui est donc le meilleur juge de la performance du présentateur. Un étudiant présentant un exposé devant ses pairs devrait être évalué par ces derniers. L'authenticité – le fait de faire écho au monde réel – est une notion essentielle dans la pratique de l'éducation, et l'évaluation par l'auditoire est l'évaluation la plus authentique qui soit de la performance d'un orateur.

Il semble particulièrement approprié d'inclure ce mode d'appréciation à un cours de formation pour enseignants, puisque l'évaluation constitue un aspect si important du travail quotidien de l'enseignant. Le fait que l'évaluation semble être un élément négligé dans la formation des enseignants devrait donner encore plus de poids à cet argument.

8. Conclusion

Nous espérons que les matériels présentés ici¹ pourront être utiles aux enseignants dans le domaine des études interculturelles, que ce soit à des fins de formation ou de test ou, cas idéal, en combinaison de ces deux usages. Un dernier objectif de ce recueil, et peut-être le plus important, consiste à suggérer des façons de concevoir des tests supplémentaires, en utilisant par exemple d'autres textes académiques et d'autres œuvres littéraires à caractère interculturel. Ces œuvres ne manquent pas dans le riche trésor de la littérature internationale de langue anglaise.

1 Vous trouverez des matériels supplémentaires à propos de cette section de la présente publication sur le site Internet du CELV: <http://www.ecml.at/publications>

La dimension culturelle de la distance hiérarchique

Hofstede, *Culture and Organisations*, chapitre 2

Veillez noter qu'il y a une réponse correcte par question.

1. Les artistes et savants couronnés de succès jouissent généralement de

- richesse
- pouvoir
- prestige

2. Dans les pays à faible distance hiérarchique, la distance émotionnelle entre les chefs et les subordonnés est relativement

- importante
- faible
- hostile

3. Dans les cultures à grande distance hiérarchique, les enfants sont supposés être

- gentils
- travailleurs
- obéissants

4. Avec un niveau d'éducation supérieur, la distance hiérarchique a tendance à

- augmenter
- rester inchangée
- diminuer

5. Dans les cultures à faible distance hiérarchique, les subordonnés s'attendent

- à être laissés tranquilles
- à être consultés
- à ce qu'on leur dise ce qu'ils doivent faire

6. Dans les cultures à grande distance hiérarchique, la classe moyenne est généralement

- importante
- inexistante
- petite

7. Dans les cultures à faible distance hiérarchique, les idéologies politiques prédominantes insistent sur

- la hiérarchie
- l'égalité
- la stratification

8. Dans les cultures à grande distance hiérarchique, les inégalités entre les gens sont

- attendues
- minimisées
- ignorées

9. Dans les cultures à grande distance hiérarchique, les subordonnés et les supérieurs se considèrent mutuellement comme relativement

- proches
- égaux
- distants

10. Dans les cultures à grande distance hiérarchique, le processus de l'éducation a tendance à être

- centré sur l'enseignant
- centré sur les devoirs
- centré sur l'élève

La dimension culturelle du contrôle de l'incertitude

Hofstede, *Culture and Organisations*, chapitre 2

Veillez noter que pour chaque question, toutes les réponses peuvent être justes, fausses, ou une combinaison d'affirmations justes et fausses.

1. La Grande-Bretagne et l'Allemagne diffèrent sensiblement quant à leur tolérance par rapport

- à l'imprévisible

- au climat

- au fait de faire la queue

- à l'imprécision

- aux idées déviantes

2. Une incertitude extrême crée un degré intolérable

- d'optimisme

- d'anxiété

- d'ambiguïté

- d'agressivité

- d'idéalisme

3. Dans nombre de société, les sentiments de certitude sont basés sur

- la religion

- la télévision

- les ragots de voisinage

- la loi

- les journaux

4. Dans les cultures à faible contrôle de l'incertitude, les gens ont tendance à apprécier

- les grandes théories
- l'intégrisme religieux
- le conservatisme
- le nationalisme
- la foi dans les experts

5. Les sentiments d'incertitude sont

- hérités
- universels
- appris
- irrationnels
- sujets à fluctuation

6. L'indice de contrôle de l'incertitude (ICI) mesure la tolérance par rapport

- aux idées déviantes
- à l'ambiguïté
- à la confrontation
- au retard pour un rendez-vous
- aux situations d'apprentissage ouvertes

7. Les cultures plus expressives ont tendance à être

- indifférentes aux idées religieuses
- géographiquement situées au nord
- hétérogènes
- aisément influencées par des gens de l'extérieur
- indulgentes en matière d'éducation des enfants

8. Dans les pays avec ICI élevé, les gens peuvent être perçus par les étrangers comme

- réservés
- accommodants
- agressifs
- agités
- décontractés

9. Les cultures à fort contrôle de l'incertitude peuvent avoir tendance

- à la xénophobie
- à l'orientation règles
- à réprimer les émotions
- au calme
- à une faible consommation moyenne d'alcool

10. Les membres d'une culture à faible contrôle de l'incertitude

- ont un besoin intérieur de travailler dur
- ont tendance à se sentir à l'aise lorsqu'ils paressent
- sont clairement motivés par la sécurité
- pensent que le temps, c'est de l'argent
- ont souvent l'impression que ce qui est différent est bizarre

La dimension culturelle du degré de collectivisme ou d'individualisme

Pour chacune des questions ci-après, il y a une seule réponse correcte. Cochez la réponse qui convient.

1. Pour mener des négociations commerciales fructueuses dans une culture collectiviste, il est essentiel

- de pouvoir présenter un CV impressionnant
- de faire preuve de rapidité et d'efficacité
- d'être accepté comme membre du groupe qui compte

2. Le type de famille le plus courant dans les cultures individualistes est

- la famille étendue
- la famille nucléaire
- la famille monoparentale

3. L'un des aspects ci-après constitue un « objectif de travail » important dans une culture collectiviste:

- le temps personnel
- le défi
- les conditions physiques

4. L'un des aspects ci-après constitue un « objectif de travail » important dans une culture individualiste:

- la liberté
- la formation
- l'utilisation des aptitudes

5. Les cultures individualistes ont tendance à être

- pauvres
- prospères
- peu préoccupées par l'argent

6. A l'échelle mondiale, le collectivisme est

- la règle
- l'exception
- obsolète

7. ... est une vertu essentielle dans une culture collectiviste

- la véridicité
- la ponctualité
- l'harmonie

8. Dans les cultures individualistes, les gens ont tendance à être embarrassés par les longs

- discours
- silences
- dîners

9. Dans une culture collectiviste, un directeur aura tendance à donner la préférence à des employés ayant

- une grande expérience
- des liens de parenté avec lui
- une bonne éducation

10. Dans les cultures individualistes, les gens ont une forte préférence pour

- la liberté
- l'égalité
- le népotisme

Poème: *i am a door*

N. Rao

1. Expliquez la métaphore de la « porte » autour de laquelle s’articule le poème.
.....
.....
.....

2. Discutez le paradoxe douleur/plaisir de la personne biculturelle tel qu’illustré par le poème.
.....
.....
.....

3. Considérez les phénomènes « très indiens » et « très américains » évoqués dans le texte. Expliquez pourquoi ils vous semblent particulièrement indicatifs de la culture indienne/américaine, en justifiant vos choix.
.....
.....
.....

Poème: *Mending Wall*

Robert Frost

1. Compréhension générale du texte:

En vos propres termes, rédigez un résumé d'environ 200 mots de l'incident décrit dans le poème.

2. Attitude du poète par rapport à la tâche posée:

« *Something there is that doesn't love a wall.* » Montrez comment le poète décrit sa propre attitude par rapport à la réparation du mur, en reprenant des citations du poème pour illustrer votre propos, et en mettant spécialement l'accent sur la signification des images.

3. Attitude du poète envers son voisin:

« *Good fences make good neighbours.* » Illustrez comment le poète décrit l'attitude de son voisin par rapport au rituel printanier de réparation des murs, en relevant les images intéressantes.

4. Votre propre attitude:

Voyez-vous une contradiction au cœur du poème? Évaluez l'équité et l'objectivité du point de vue du poète.

5. Aptitudes interculturelles:

Discutez comment on pourrait utiliser ce poème, en termes de son action et de ses images, pour illustrer des aspects de communication interculturelle, et comment les choses peuvent mal tourner en l'absence d'une telle communication.

Roman: *To Kill a Mockingbird*

Harper Lee

Citations à commenter:

1. « *But he's gone and drowned his dinner in syrup* » (p. 25)

Proposez trois ou quatre exemples tirés de l'histoire de comportements inappropriés dans une situation peu familière, et appréciez les réactions à ces comportements.

2. « *You never really understand a person until you consider things from his point of view – until you climb into his skin and walk round in it.* » (p. 31)

Montrez comment cette affirmation se rapporte à des événements du roman, et discutez son importance pour le développement d'aptitudes interculturelles.

3. « *Are you being impudent to me boy?* » (p. 198)

Analysez les techniques employées par Mr Gilmer pour humilier Tom Robinson pendant son contre-interrogatoire.

4. « *I felt right sorry for her, she seemed to try more'n the rest of 'em.* » (p. 197)

Examinez l'impact de cette remarque sur le procès de Tom Robinson.

5. « *Now what if I talked white-folks talk at church, and with my neighbours? They'd think I was putting on airs to beat Moses.* » (p. 126)

Commentez la manière dont Calpurnia parvient à s'adapter à deux cultures très différentes à Maycomb.

6. « *Everybody in Maycomb, it seemed, had a Streak: a Drinking Streak, a Gambling Streak, a Mean Streak, a Funny Streak.* » (p. 129)

Discutez le thème des stéréotypes au sein de la communauté de Maycomb.

7. « *In Maycomb, if one went for a walk with no definite purpose in mind, it was correct to believe one's mind incapable of definite purpose.* » (p. 149)

Par rapport aux incidents du roman, discutez l'importance de se conformer aux coutumes établies et d'éviter ce qui pourrait être considéré comme un comportement déviant.

8. « *Atticus said it was the polite thing to talk to people about what they were interested in, not about what you were interested in.* » (p. 154)

Discutez l'importance de cette approche, de préférence en donnant des exemples, par rapport à la communication interculturelle.

Roman: *Walkabout*

James Vance Marshall

1. A quel point pensez-vous que le malentendu entre la jeune fille et le jeune aborigène a commencé?
Étalez votre réponse au moyen d'une citation.
2. Comment et quand le jeune blanc commence-t-il à s'adapter à sa situation changée?
3. Pourquoi le jeune aborigène est-il mort?
 - Était-ce parce qu'il n'était pas préparé biologiquement aux germes transportés par les blancs?
 - Comment réagissez-vous personnellement à l'idée d'une « euthanasie mentale » ouvertement suggérée par l'auteur?
4. Quels éléments (a) de structure sociale et (b) de socialisation au sein de la culture aborigène pouvez-vous identifier dans ce roman?
5. Quelles attitudes par rapport à la nudité percevez-vous dans ce roman?
Commentez la signification du vêtement dans les deux cultures en jeu.
Étalez votre réponse par des citations correspondantes.

Nouvelle: *A Man Called Horse* Dorothy M. Johnson

1. À part le fait de se couper une phalange, quels sont les rituels qui indiquaient qu'un Crow était en deuil? Mentionnez au moins trois actes.
2. Pouvez-vous trouver une correspondance entre certains rituels que vous avez identifiés dans la question 1 et des rituels de votre propre culture?
3. D'après ce que cette nouvelle vous apprend sur la culture Crow, pouvez-vous essayer de classer ces valeurs par ordre de priorité, de la moins importante à la plus importante? (Inscrivez les chiffres 1 à 8 dans les cases sous la valeur.)

Vie	Possession matérielle	Travailler dur	Respect des personnes âgées	Sexualité	Honneur	Confort physique	Respect des traditions

Avez-vous des commentaires par rapport à la réponse que vous venez de donner?

4. Comment définiriez-vous cet ordre de priorité pour votre propre culture?

Vie	Possession matérielle	Travailler dur	Respect des personnes âgées	Sexualité	Honneur	Confort physique	Respect des traditions

Avez-vous des commentaires par rapport à la réponse que vous venez de donner?

5. Remarquez-vous des indices linguistiques de l'assimilation de la culture indienne par l'homme blanc?

3.1

Formuler des hypothèses: l'assimilateur culturel Le comité du Koweït

Analysez l'exemple ci-après de heurt culturel en évaluant les explications proposées du problème et en choisissant celle qui vous paraît le mieux correspondre à la situation. Indiquez les raisons de votre choix.

Grâce à la technologie moderne, et en particulier l'invention de l'avion, l'Islande a pu au cours des dernières dizaines d'années mettre fin à son isolation géographique aux fins fonds de l'Atlantique. L'influence de la mondialisation se fait de plus en plus sentir, et on peut désormais compter trouver des fruits frais de climats méridionaux dans les magasins islandais à n'importe quel moment de l'année.

L'intégration avec le monde extérieur s'est effectuée sur le plan tant commercial que politique, et les visites officielles de dignitaires étrangers sont devenues des événements usuels et prévus dans le cadre du système administratif.

Un tel événement a eu lieu récemment, lorsqu'un groupe de parlementaires du Koweït a rendu une visite de courtoisie officielle à l'Assemblée nationale d'Islande. Les visiteurs ont été accueillis au Parlement de Reykjavik par des membres du Comité des relations étrangères du Parlement islandais. Le comité se composait de plusieurs parlementaires, parmi lesquels il y avait plusieurs femmes, puisque l'influence des femmes a sensiblement augmenté en Islande ces dernières années, tout comme dans d'autres pays occidentaux.

En Islande, la coutume veut que l'on se serre la main pour se saluer, et même à notre époque pressée où les salutations ont tendance à devenir plus sommaires, les Islandais continuent à tenir à la poignée de main lorsqu'ils sont présentés à des étrangers, surtout dans les occasions formelles.

Les membres du comité koweïtien sont donc arrivés au Parlement et ont été cordialement accueillis par leurs homologues islandais, avec une solide poignée de main à la mode islandaise. Il y a toutefois eu un froid. Les membres du groupe koweïtien uniquement composé d'hommes ont volontiers serré la main aux membres de sexe masculin du Comité islandais des relations étrangères, mais ont ignoré les mains tendues des dames. Ceci a suscité une certaine consternation parmi les Islandais,

et quelque peu assombri l'atmosphère d'une rencontre interculturelle pour le reste amicale et fructueuse.

A votre avis, pourquoi les Koweïtiens ont-ils évité de serrer la main aux dames?

1. Les Koweïtiens n'ont pas réalisé que les dames étaient des membres du Comité des relations publiques, et les ont prises pour des serveuses.
2. Les Koweïtiens ont pris les mains tendues des dames pour des avances sexuelles et se sont rétractés par embarras.
3. La poignée de main n'est pas une façon usuelle de se saluer au Koweït, les Koweïtiens étaient donc un peu désorientés et, par confusion, ont omis de serrer la main à certains Islandais.
4. Au Koweït, il y a une tendance à la ségrégation sociale entre les hommes et les femmes, et il est considéré immoral de toucher « la femme d'un autre homme ».

(Extrait de Cushner et Brislin, 1996)

Analyse de publicité 1

Compagnie aérienne des Emirats

Analysez la publicité suivante par rapport à la culture d'origine, à la culture cible et à son orientation culturelle. Mettez notamment l'accent sur le conflit apparent entre la culture cible et la culture d'origine.



ALISARA SIRICHOOMSANG CHIEF EXECUTIVE BANGKOK

“Thanks, Emirates,
for the great
working lunch”

Emirates is another world, far from the stress and strain of corporate deadlines.
A world where your time is your own. Be good to yourself. Fly Emirates.



Emirates

AIRLINE OF THE YEAR 1999

OVER 150 INTERNATIONAL AWARDS. 45 INTERNATIONAL DESTINATIONS. FOR MORE DETAILS CALL YOUR LOCAL TRAVEL AGENT OR EMIRATES. www.ekgroup.com

Analyse de publicité 2: France Télécom

« L'harmonie devrait toujours être maintenue » (Hofstede 1994: 67)

En vous référant aux dimensions de la culture selon Hofstede, identifiez l'orientation culturelle suggérée dans la publicité ci-dessous. Commentez sa correspondance avec la culture d'origine et le public cible potentiel.

The best way to understand someone is to share the same view.



Telecommerce. No-one pays closer attention to their customers' needs than France Telecom. Take our new e-commerce service. Because we understand that online transaction security - confidentiality, authentication and authorization, from order to delivery - is your greatest concern, we developed Telecommerce. Find out more about Telecommerce from France Telecom: www.francetelecom.fr. You'll find that the outlook for your business has never looked better.

Let's build a smarter world  **France Telecom**

Tâches de portfolio

Découvrir des faits

- A1 Vous venez d'être embauché par une société qui organise des conférences internationales. On vous demande d'organiser un séjour d'une semaine pour une délégation mixte de pédiatres d'Indonésie. Que pensez-vous que vous devez prévoir?
- A2 Vous allez passer un séjour d'études de six mois à ...* Présentez une liste complète des sources d'information qui devraient vous permettre de couvrir tout au moins vos besoins initiaux pendant cette période.
- A3 Vous travaillez dans le service des ressources humaines d'une entreprise de production qui vient de signer un contrat longue durée avec une agence d'importation à l'étranger. Le contrat stipule une représentation permanente, à des fins de contrôle de la qualité, des cosignataires dans votre pays. Vous venez de recevoir la nomination de leur représentant qualité, qui vous informe qu'il viendra s'installer dans votre pays pour deux ans – accompagné de sa famille, c'est-à-dire de son épouse, médecin spécialiste, et de leurs deux enfants âgés de 3 et 12 ans. Que pensez-vous que cette personne aura besoin de savoir?

Identifiez et classez par ordre de priorité les principales questions dont vous pensez que vous devrez vous préoccuper.

Exploration des conditions socio-économiques

- B1 *To Kill a Mockingbird* – Harper Lee

Recherchez et décrivez la situation sociale et économique des Afro-américains aux Etats-Unis dans les années 1930. Dans quelle mesure vos constats correspondent-ils aux conditions décrites dans le roman?

B2 *To Kill a Mockingbird* – Harper Lee

Analysez brièvement l'impact de la Grande Dépression (sur quoi?) et indiquez comment cela se fait sentir dans le roman.

B3 *The Free Radio* – Salman Rushdie

Commentez la situation sociopolitique que vous pouvez percevoir dans ce roman.

Dans quelle mesure pouvez-vous confirmer cela par des faits que vous avez recueillis vous-même?

Exploration biographique – L'homme multiculturel

Exploration de thèmes clés du roman de Ondaatje *The English Patient*

C1 Michael Ondaatje

Un homme de deux cultures (Inde/Canada): rédigez un résumé biographique.

C2 Laslo Almasz – Réalité et fiction

Le vrai patient anglais. Cherchez des informations biographiques sur Laslo Almasz et relevez les aspects de sa vie et de son caractère utilisés par Ondaatje.

Dans quelle mesure pouvez-vous identifier le vrai Almasz au personnage du roman?

Rédigez une brève dissertation sur ce sujet.

C3 Hérodote d'Halikarnassos

Rédigez un petit texte sur sa vie, ses explorations et ses écrits.

Questions et test à réponses brèves sur une histoire: *Open Arms*

extrait de *A Good Scent from a Strange Mountain* par Robert Olen Butler

Les questions de l'exercice A sont destinées à examiner votre connaissance de l'histoire. Il y a une seule bonne réponse par question.

- A. A votre avis, les affirmations ci-après sont-elles vraies ou fausses? V F
- | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Le narrateur ressent de la haine pour la femme qu'il a perdue. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Selon le narrateur, le désir entraîne la souffrance. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Le narrateur pense que parler anglais est un atout. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Le narrateur a des idées très arrêtées sur la justesse de ses propres convictions. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Le narrateur compare fréquemment la présence de Thap à celle d'un fantôme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. La mort de la famille de Thap mine sa foi fondamentale dans le communisme. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Dang Van Thap se suicide parce que sa famille lui manque. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. Même s'il n'est pas communiste lui-même, le narrateur admire Dang Van Thap. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. La présence de Thap met le narrateur mal à l'aise. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Le narrateur dit que les Vietnamiens à la Nouvelle-Orléans constituent un groupe très compact. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(1 x 10 points)

Répondez aux questions suivantes sur une feuille séparée.

- B. Pouvez-vous déceler deux influences de l'éducation bouddhiste du narrateur dans cette histoire?
(2 x 5 points)
- C. Citez deux phrases de l'histoire indiquant que le narrateur se sent intégré à sa nouvelle communauté.
(2 x 5 points)
- D. Identifiez deux cas séparés de conflit de valeurs dans cette histoire et donnez un bref commentaire.
(2 x 10 points)

The voices of time

Edward T. Hall, *The Silent Language*, chapitre 1

- A. Indiquez si, selon Edward Hall, les affirmations ci-après sont vraies (V) ou fausses (F).

Hall analyse la conception du temps des Anglo-américains et dit à ce propos:

- | | V | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Ils conçoivent le temps de façon linéaire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Leur sens du temps est « lié à l'horloge ». | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Ils segmentent et planifient le temps de façon très peu serrée. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. Ils se sentent presque coupables lorsqu'ils font deux choses en même temps. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. Leur notion de « l'avenir » peut s'étendre à l'infini dans le temps. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

- B. « *In regard to being late there are 'mumble something' periods, slight apology periods, mildly insulting periods requiring full apology, rude periods, and downright insulting periods.* »

Comment une personne consciente des différences interculturelles comprendrait-elle cette affirmation? Illustrez par des exemples.

- C. « *Different parts of the day [...] are highly significant in certain contexts. Time may indicate the importance of the occasion as well as on what level an interaction between persons is to take place.* »

Qu'est-ce que l'auteur entend par cette affirmation? Comment pensez-vous qu'elle s'applique à votre propre culture (en considérant par exemple l'usage du téléphone, les heures acceptées pour les visites, etc.)? Pouvez-vous en renforcer le sens en l'appliquant à deux cultures différentes?

Interactions interculturelles

Cushner et Brislin, 1996

A. Indiquez pour chacune des affirmations ci-après si elle est vraie (V) ou fausse (F).

- | | V | F |
|--|--------------------------|--------------------------|
| 1. Les comportements familiers caractérisant les personnes bien adaptées dans leur propre culture peuvent être considérés comme indicateurs de personnes mal élevées dans un nouvel environnement. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. La plupart des gens qui ont vécu des expériences interculturelles s'en souviennent comme de moments décevants et déprimants de leur vie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Il y a peu de différences individuelles quant à la rapidité avec laquelle les gens commencent à surmonter les difficultés inhérentes à l'interaction interculturelle. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. La notion de culture fait généralement référence à quelque chose qui a été créé par les êtres humains, plutôt qu'à quelque chose qui existe dans la nature. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. A bien des égards, la culture est un secret. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. Les valeurs culturelles sont fluides et faciles à changer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. Les gens de bonne volonté vivant dans d'autres cultures ne risquent pas de se comporter de manière discriminatoire ou en portant des jugements. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

B. Enumérez quatre facteurs considérés comme critères clés pour une adaptation interculturelle réussie.

C. Définissez les notions ci-après: ethnocentrisme, culture objective, culture subjective, attribution erronée.

D. Décrivez rapidement la notion d'assimilateurs culturels et expliquez pourquoi ils sont utiles dans la formation interculturelle.

Classification des objectifs de travail, test 2: masculinité/féminité (Hofstede 1994: 81-82)

Attribuez à chacune des huit situations de travail ci-après une note entre 0 et 10, 0 pour la moins importante et 10 pour la plus importante.
N'utilisez pas deux fois la même note.

1. **Revenus** Avoir la possibilité d'un revenu élevé.

Note

2. **Sécurité de l'emploi** Avoir la sécurité de pouvoir travailler pour votre entreprise aussi longtemps que vous le souhaitez.

Note

3. **Supérieur** Avoir de bons rapports de travail avec votre supérieur direct.

Note

4. **Reconnaissance** Voir vos mérites reconnus lorsque vous faites du bon travail.

Note

5. **Défi** Avoir un travail qui vous pose des défis – vous permettant de développer un sentiment d’accomplissement personnel.

Note

6. **Coopération** Travailler avec des gens qui coopèrent bien les uns avec les autres.

Note

7. **Avancement** Avoir une possibilité de promotion à des fonctions de plus haut niveau.

Note

8. **Lieu de résidence** Vivre dans un lieu plaisant pour vous et votre famille.

Note

Classification des objectifs de travail, test 1: collectivisme/individualisme (Hofstede 1994: 51)

Attribuez à chacune des six situations de travail ci-après une note entre 0 et 10, 0 pour la moins importante et 10 pour la plus importante.
N'utilisez pas deux fois la même note.

1. **Temps personnel** Avoir un travail qui vous laisse suffisamment de temps pour votre vie personnelle ou familiale.

Note

2. **Utilisation des aptitudes** Tirer plein profit de vos aptitudes et capacités au travail.

Note

3. **Liberté** Jouir d'une considérable liberté d'adopter votre propre approche au travail.

Note

4. **Conditions physiques** Avoir de bonnes conditions physiques de travail (ventilation, éclairage, espace de travail adéquat, etc.).

Note

5. Défi Avoir un travail qui vous pose des défis – vous permettant de développer un sentiment d’accomplissement personnel.

Note

6. Formation Avoir des possibilités de formation (pour développer vos aptitudes ou en acquérir de nouvelles).

Note

Références bibliographiques

Alexander, L.G. (1968), *For and against: An oral practice book for advanced students of English*, Hong Kong: Longman.

Butler, R.O. (1998), « Open Arms » from *A good scent from a strange mountain*, New York: Vintage.

Byram, M. (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Chapter 5 Assessment, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 87-111.

Cushner, K. and Brislin, R.W. (1996), *Intercultural interactions: A practical guide*, Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.

Fantini, A.E. with assistance from Smith, E.M. (1997), « A survey of intercultural communication courses », *International Journal of Intercultural Relations*, 21(1), pp. 125-148.

Emirates, publicité: « Thanks, Emirates, for the great working lunch », *TIME Magazine*, February, 2000.

France Telecom, publicité: « The best way to understand someone is to share the same view », *TIME Magazine*, 11 March 2002.

Frost, R., *Mending wall*, [ressource en ligne consultée le 5 mars 2002: <http://www.bartleby.com/118/2.html>].

Hall, E.T. (1973), *The silent language*, New York: Anchor Books.

Hofstede, G. (1994), *Cultures and organisations*, London: HarperCollins.

Johnson, D.M. (1988), *A man called horse*, reprinted in *Into the wind* (selected and introduced by Barrie Wade), Edinburgh: Thomas Nelson and Sons Ltd.

Marshall, J.V. (1963) *Walkabout*, London: Penguin Books.

McMillan, J.H. (2000) « Fundamental assessment principles for teachers and school administrators », *Practical Assessment Research & Evaluation*, 7(8). Téléchargé le 24 août 2001 de l'Internet [<http://ericae.net/pare/getvn.asp?v=7&n=8>].

Lee, H. (1960/1982), *To kill a mockingbird*, New York: Warner Books, Inc.

Ondaatje, M. (1992/1996), *The English patient*, New York: Vintage International.

Palomba, C.A. and Banta, T.W. (1999), *Assessment essentials*, San Francisco: Jossey-Bass.

Rao, N., *i am a door*, [ressource en ligne consultée le 27 septembre 2001: <http://www.interculturalrelations.com>].

Tanner, D.E. (2001), *Assessing academic achievement*, Needham Heights, Mass.: Allyn & Bacon.

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

AUSTRALIA/AUSTRALIE

Hunter Publications, 58A, Cippis Street
AUS-3066 COLLINGWOOD, Victoria
Tel.: (61) 3 9417 5361
Fax: (61) 3 9419 7154
E-mail: Sales@hunter-pubs.com.au
http://www.hunter-pubs.com.au

BELGIUM/BELGIQUE

La Librairie européenne SA
50, avenue A. Jonnart
B-1200 BRUXELLES 20
Tel.: (32) 2 734 0281
Fax: (32) 2 735 0860
E-mail: info@libeurop.be
http://www.libeurop.be

Jean de Lannoy

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

CANADA

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

CZECH REPUBLIC/ RÉPUBLIQUE TCHÈQUE

Súweco Cz Dovož Tisků Praha
Českomoravská 21
CZ-18021 PRAHA 9
Tel.: (420) 2 660 35 364
Fax: (420) 2 683 30 42
E-mail: import@súweco.cz

DENMARK/DANEMARK

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

FINLAND/FINLANDE

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

FRANCE

La Documentation française
(Diffusion/Vente France entière)
124, rue H. Barbusse
F-93308 AUBERVILLIERS Cedex
Tel.: (33) 01 40 15 70 00
Fax: (33) 01 40 15 68 00
E-mail:
commandes.vel@ladocfrancaise.gouv.fr
http://www.ladocfrancaise.gouv.fr

Librairie Kléber (Vente Strasbourg)
Palais de l'Europe
F-67075 STRASBOURG Cedex
Fax: (33) 03 88 52 91 21
E-mail: librairie.kleber@coe.int

GERMANY/ALLEMAGNE AUSTRIA/AUTRICHE

UNO Verlag
Am Hofgarten 10
D-53113 BONN
Tel.: (49) 2 28 94 90 20
Fax: (49) 2 28 94 90 222
E-mail: bestellung@uno-verlag.de
http://www.uno-verlag.de

GREECE/GRÈCE

Librairie Kauffmann
28, rue Stadiou
GR-ATHINAI 10564
Tel.: (30) 1 32 22 160
Fax: (30) 1 32 30 320
E-mail: ord@otenet.gr

HUNGARY/HONGRIE

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

ITALY/ITALIE

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

NETHERLANDS/PAYS-BAS

De Lindeboom Internationale Publikaties
PO Box 202, MA de Ruyterstraat 20 A
NL-7480 AE HAAKSBERGEN
Tel.: (31) 53 574 0004
Fax: (31) 53 572 9296
E-mail: lindeboo@worldonline.nl
http://home-1-worldonline.nl/~lindeboo/

NORWAY/NORVÈGE

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

POLAND/POLOGNE

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

PORTUGAL

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

SPAIN/ESPAGNE

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

SWITZERLAND/SUISSE

BERSY
Route de Montellier
CH-1965 SAVIESE
Tel.: (41) 27 395 53 33
Fax: (41) 27 395 53 34
E-mail: bersy@bluewin.ch

Adeco - Van Diermen
Chemin du Lacuzé 41
CH-1807 BLONAY
Tel.: (41) 21 943 26 73
Fax: (41) 21 943 36 05
E-mail: mvandier@ip-worldcom.ch

UNITED KINGDOM/ROYAUME-UNI

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

UNITED STATES and CANADA/ ÉTATS-UNIS et CANADA

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

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

F-67075 Strasbourg Cedex

Tel.: (33) 03 88 41 25 81 – Fax: (33) 03 88 41 39 10 – E-mail: publishing@coe.int – Website: http://book.coe.int

Intégrer la compétence en communication interculturelle dans la formation des enseignants

Ildikó Lázár

Les articles contenus dans cet ouvrage décrivent les résultats d'un travail de recherche et de développement effectué par quatre réseaux dans le cadre du Projet 1.2.3 du programme d'activités à moyen terme du Centre européen pour les langues vivantes (Graz, Autriche). Le principal objectif de l'ensemble du projet consistait à favoriser l'intégration d'une formation à la communication interculturelle dans la formation des enseignants en Europe. Les réseaux se sont consacrés à diverses tâches visant à explorer comment cet objectif pouvait être réalisé.

Les auteurs des présentes études sont convaincus qu'il est extrêmement important d'atteindre une meilleure compréhension interculturelle dans le monde et que l'incorporation d'une formation à la communication interculturelle dans la formation des enseignants devrait être l'un des premiers pas dans cette direction. Le travail de recherche et de développement décrit dans l'ouvrage entend contribuer à l'intégration de la formation à la communication interculturelle aux programmes de formation des enseignants.



COUNCIL OF EUROPE CONSEIL DE L'EUROPE

Le Conseil de l'Europe regroupe aujourd'hui quarante-six Etats membres, soit la quasi-totalité des pays du continent européen. Son objectif est de créer un espace démocratique et juridique commun, organisé autour de la Convention européenne des Droits de l'Homme et d'autres textes de référence sur la protection de l'individu. Créé en 1949, au lendemain de la seconde guerre mondiale, le Conseil de l'Europe est le symbole historique de la réconciliation.

ISBN 92-871-5195-4



9 789287 151957

12 € / 18 US\$

<http://www.coe.int>
Editions du Conseil de l'Europe