

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-deux 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 démultipliateurs dans le domaine des langues vivantes.

La présente publication *COMME C'EST BIZARRE ! L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la compétence interculturelle* est la cinquième d'une série d'études publiée 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. Ces 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 à ces projets, en particulier des coordinateurs et des animateurs des groupes de travail.

¹ Les trente-deux 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, Lettonie, Liechtenstein, Lituanie, Luxembourg, Malte, Pays-Bas, Norvège, Pologne, Roumanie, République slovaque, Slovénie, Espagne, Suède, Suisse, « l'ex-République yougoslave de Macédoine », Royaume-Uni.

HOW STRANGE!
The use of anecdotes
in the development of intercultural competence

COMME C'EST BIZARRE!
L'utilisation d'anecdotes dans le développement de la
compétence interculturelle

Antoinette Grima Camilleri

European Centre for Modern Languages
Centre européen pour les langues vivantes

Council of Europe Publishing
Editions du Conseil de l'Europe

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, electronic (CD-Rom, Internet, etc.) or mechanical, including photocopying, recording or any information storage or retrieval system, without the prior permission in writing from the Publishing Division, Communication and Research Directorate.

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 toute autre manière – sans l'autorisation préalable écrite de la Division des éditions, Direction de la communication et de la recherche.

The opinions expressed in this publication are not to be regarded as reflecting the policy of any government, of the Committee of Ministers or the Secretary General of the Council of Europe.

Les opinions exprimées dans cette publication ne doivent pas être considérées comme reflétant la position des gouvernements, du Comité des Ministres ou du Secrétariat du Conseil de l'Europe.

Cover design / Couverture: Gross Werbeagentur Graz
Layout / Mise en page: Stenner + Kordik, Graz
Translation/Traduction: Austria Sprachendienst (ASI), Vienna/Vienne
Printer/Imprimerie: Druckerei Khil, Graz

Council of Europe Publishing / Editions du Conseil de l'Europe
F-67075 Strasbourg cedex

ISBN 92-871-5033-8
© Council of Europe, November 2002
© Conseil de l'Europe, novembre 2002

Printed in Graz / Imprimé à Graz

Contents

1	Introduction	7
2	Intercultural competence	9
2.1	Schema Theory	12
3	Overview of the data	15
4	Developing intercultural competence in the classroom	23
4.1	Developing cognitive complexity in responding to new environments	23
4.2	Motivating affective co-orientation towards fresh encounters	27
4.3	Directing behaviour to perform with additional social groups	30
5	The Storyline method	35
5.1	Using anecdotes to create characters	41
5.2	Using anecdotes to formulate a plot	42
5.3	Using anecdotes to compose beginnings and endings	44
6	Conclusion	47
	References	49

Sommaire

1	Introduction	53
2	La compétence interculturelle	55
2.1	La théorie des schémas	59
3	Présentation générale des données	61
4	Développer la compétence interculturelle en salle de classe	69
4.1	Développer la complexité cognitive face à de nouveaux environnements	69
4.2	Ouvrir le champ de la co-orientation affective sur de nouveaux groupes culturels	74
4.3	Savoir adapter son comportement à l'interaction avec d'autres groupes sociaux	77
5	La méthode « Storyline »	83
5.1	L'utilisation d'anecdotes dans la création de personnages	90
5.2	L'utilisation d'anecdotes dans la formulation d'une intrigue	91
5.3	L'utilisation d'anecdotes dans la composition d'un début et d'une fin	93
6	Conclusion	97
	Références bibliographiques	99

“Think of culture as everything you would need to know and do so as not to stand out as a stranger in a foreign land...All these cultural elements are learned through interaction with others in the culture”
(Jandt 1988:8).

1 Introduction

The ultimate aim of this work is to provide teaching ideas to help learners become proficient in communicating through a foreign language and culture in ways that would minimize the occurrence of uncomfortable feelings of ‘strangeness’, and the chances of ‘losing face’ due to lack of cultural/linguistic knowledge. It first looks at the theoretical underpinning for the inclusion of an intercultural competence element in language learning. Then it presents the examples of first hand experiences of ‘strange behaviour’ that will serve as a stepping stone to the practical ideas for raising cultural awareness in the classroom. Section four introduces three important aspects of intercultural awareness: cognitive complexity, affective co-orientation and verbal and non-verbal behaviour. An application of the storyline method is explained in section five as it can serve as a useful means of organizing the teaching/learning of intercultural competence in a classroom context over a number of weeks. Anecdotes can serve as an aid to learners at key stages of storyline. The three stages of creating the characters, formulating the plot and composing beginnings and endings are highlighted and illustrated with examples taken from the anecdotes provided for this project. Particular aspects of learning, based on the explanation in section four, are specified in section five as ‘attainment targets’.

2 Intercultural competence

Communication depends on speakers' and listeners' shared knowledge. It is facilitated by the extent to which we have similar meanings for the terms we use and the behavioural norms we share. This, in turn depends on both knowledge of language and knowledge of culture, or better still cultural awareness (see, for example, Fenner and Newby 2000; Tomalin and Stempleski 1993). Jandt in the quote above specifies that these elements are learned "through interaction with others in the culture". It is a well known fact that living and interacting in the foreign language with its native speakers in their own context is the best milieu for language learning (for a detailed study related to this see Roberts et al. 2001). However, the majority of language learners seek to acquire some competence in the foreign language before actually being in a position to interact with its native speakers. This is what most foreign language learning in schools is all about: a preparation for the eventual embarkation in the new environment. As Huber (2002) remarks "languages make sense...it's only people who sometimes don't...One of the major issues of language education at present and in the foreseeable future must be...to equip learners in a way that they can make sense, that they can communicate successfully in the compound societies of today based on cultural, linguistic, ethnic and social diversity". It is for this reason that teachers and learners would need to make a critical imagination of intercultural events through their expectations of future experiences. Sections four and five describe how this objective can be attained.

Language can be defined as the set of verbal and non-verbal symbols shared by a community. Culture provides the 'rules of the game' that enable individuals to communicate meaning and experience, to make sense out of events, activities, actions and behaviours (e.g. Bonvillain 1997). Successful intercultural communication, therefore, takes place when the foreign language learners' communication patterns and their understanding of the deeper structure of such patterns overlap sufficiently with those of the native speakers. Learners can normally achieve this over a period of time, at least as a starting point to what could more appropriately be considered a life-long journey. Through varied communication encounters with native speakers, and through exposure to mass communication, the learners become more conscious of many of the actions and attitudes of the target language community. They realize that their culturally-bound ways of thinking and behaving are not universally shared. They learn different ways of responding to the environment, from very simple comportment such as expressing gratitude to a friend to more complex social interactions such as developing and maintaining an intimate relationship with a member of a different cultural and linguistic community.

Of primary concern to us here is the extent to which language learners can be prepared for participation in a society which is multilingual and multicultural, or rather, the way in which language teachers can enrich the learning environment to help learners resolve the tensions they are likely to face in intercultural communication. Learning languages

and appreciating cultural difference, being able to understand and acquire new languages and cultures are important targets in European education. The *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe 2001: 103) gives a vision of intercultural awareness:

Knowledge, awareness and understanding of the relation (similarities and distinctive differences) between the ‘world of origin’ and the ‘world of the target community’ produce an intercultural awareness. It is, of course, important to note that intercultural awareness includes an awareness of regional and social diversity in both worlds. It is also enriched by awareness of a wider range of cultures than those carried by the learner’s L1 and L2. This wider awareness helps to place both in context. In addition to objective knowledge, intercultural awareness covers an awareness of how each community appears from the perspective of the other, often in the form of national stereotypes.

An important distinction needs to be made between multiculturalism and interculturalism. In talking about bi- and multi-cultural knowledge it is assumed that culture is a construct, historic and unchanging and can be acquired through accessing information about it. Interculturalism, on the other hand, conceives of another level of knowledge, consisting also of cognitive, affective and behavioural skills which allow for transfer between one culture and another. An analogy to help us here might be that of comparing bicultural knowledge to driving a car (Culture 1) and sailing a boat (Culture 2), and intercultural competence to driving a car (Culture 1) and driving a truck (Culture 2) which allows for an area of overlap, for instance, given this analogy, in the way gear levers are used, the knowledge of traffic rules, etc.

Figures 1 and 2 try to capture this distinction by including an additional central area in Figure 2 (Intercultural competence).

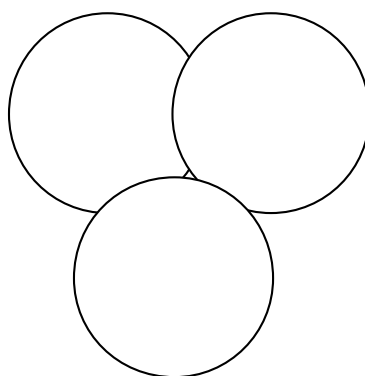


Figure 1: Cultures and multicultural competence

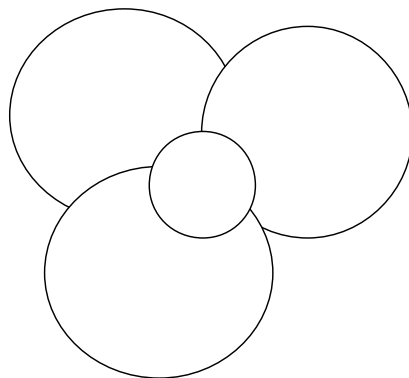


Figure 2: Cultures and intercultural competence

This carries a strong implication for language teaching and learning because it means that rather than, and apart from, teaching about Culture 2 in its own right, there is an element of intercultural competence that can be developed, and that will ease the acquisition of Culture 2, Culture 3, etc. In language pedagogy we can talk of a paradigm shift in this area in the sense that from being viewed as an object of study, culture has also become a question of competence. Furthermore, following a renewed understanding of the nature of cross-cultural transactions and the interdependence of languages and cultures, the terms ‘intercultural language education’ and ‘intercultural competence’ are now used (see, for example, Kramsch 1993; Kramsch 1998; Crozet et al. 1999; Roberts et al. 2001; Council of Europe 2001:43).

During the initial phases of learning, perceptions of the new environment tend to be overly simplistic, inaccurate and unrealistic. Learners tend to categorize events and people into certain stereotypical moulds. When visiting the target country for the first time, learners are faced with high degrees of uncertainty. They find various aspects of the new cultural environment unfamiliar, particularly the mentality or thought patterns surrounding them. Their initial perception of what they experience tends to be simple, often dictated by gross stereotypes about the environment rather than accurate insights.

As learners become aware not only of new elements of culture but especially of those aspects of behaviour and thinking patterns that may differ from their own, their perceptions become more refined and complex, enabling them to detect numerous variations and nuances in the new surroundings or with new acquaintances. The more knowledge and experience they share with the interlocutors, the easier communication becomes. The less they share, the more difficult it is. During the process of first language acquisition, the child internalizes a good part of his/her family’s and community’s culture. Learning a second or foreign language outside the target context, then, requires a great deal of explicit clarification. This would normally comprise awareness-raising of one’s own, as well as others’ cultural baggage. Cultural identity involves a two-way interpretation: that of defining oneself and that of defining the

other. In fact, cultural awareness encompasses three qualities (Tomalin and Stempleski 1993):

- Awareness of one's own culturally-induced behaviour
- Awareness of the culturally-induced behaviour of others
- Ability to explain one's own cultural standpoint

In line with this, the *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Council of Europe 2001: 104) proposes that

“users of the Framework may wish to consider and where appropriate state:

- what prior sociocultural experience and knowledge the learner is assumed/required to have;
- what new experience and knowledge of social life in his/her community as well as in the target community the learner will need to acquire in order to meet the requirements of L2 communication;
- what awareness of the relation between home and target cultures the learner will need so as to develop an appropriate intercultural competence.”

Intercultural competence means an increase in the internal information-processing capacity in such a way that communication becomes easier and more successful between people of different cultural backgrounds. It means a higher level of mental alertness to variation and an acceptable level of self-confidence needed to respond accordingly.

2.1 Schema Theory

One way of examining the development of intercultural competence from a cognitive point of view is by looking at schema theory (see Greene 1986). Information is stored and organized in human memory such that it is always on tap when needed to understand conversations and written texts. Our memories are stuffed full of things we have experienced and things we have been told. A schema is a hypothetical mental structure for representing generic concepts stored in memory and guides encoding, organization and retrieval of information. It arises from repeated exposure to similar experiences and is used to make sense of new instances of similar experiences. Different responses to the same event or text, difficulties in comprehension, and misunderstanding, can be related to variation in the range and content of the schemata individuals possess due to different life experiences and/or cultural backgrounds.

The human mind contains schemas for actions like riding a bicycle; for events like going to a restaurant; for situations like working in an office; and for categories like

birds or mammals. Schemas are like slots which can be filled in with information about a particular situation. Default values represent general expectations especially in the absence of information to the contrary in a particular situation. For instance, my schema for a restaurant includes information about the presence, shapes, colours and organization of tables and chairs, the dress code and behaviour of waiters and waitresses, the existence, contents and appearance of a menu, the conventions used for ordering, paying and tipping. Schemas list the default values for actions which you would expect to occur in any given situation. Schemas are necessary for understanding language as well as for understanding the world and its cultures, and the motives behind people's actions.

Schemas are what make you think that something is/should be done in a specific way and which won't allow you to imagine it can be done differently until you are suddenly faced with it – and surprised or even shocked about it! When someone comes across a new situation or behaviour, it means that this person does not have the appropriate schema yet, and finds the goings on as being 'strange'. Their 'think-as-usual' patterns become unworkable in dealing with the new environment because they do not share the common underlying assumptions of the social group concerned (as indicated by the real life examples collected for this project and presented below). Becoming aware of how the human mind processes new information and, through such awareness and other related skills be prepared for difference, would enhance intercultural communication.

3 Overview of the data

The method used for data collection can be described as a biographical approach based on anecdotal evidence given by persons sensitive to 'culture', and drawn from their intercultural experiences and interactions. As there were a disappointing number of entries by the beginning of 2002, I asked my colleagues at the University of Malta to contribute a few more examples. Twenty-three anecdotes were collected and are grouped according to the social context in which they took place. Each anecdote is reported almost verbatim and is given a number for easier reference in later sections.

Dining

Quite a number of examples refer to the area of dining. Dining etiquette seems to vary substantially from one country to another.

i. A Polish lady invited for dinner in Paris

An Englishman, a Spaniard and myself were invited for dinner by a Parisian family. All three of us arrived at their door at the same time. Our host asked us to come in...and there was a whole confusion about the order of going in. I tried to go in first, but I did not have the time as the Englishman had already preceded me. The Spaniard then kept the door open for me and made a gesture inviting me in before him. We passed some comments trying to hint to the Englishman his mistake. I do not think he understood.

I had always believed that it is a universal principle of politeness to let the ladies in first, at least in Europe. The Spaniard, too had evidently the same rule of etiquette. It was the Englishman who seemingly practiced a different way of behaving.

ii. A Maltese lady reports a similar experience in Austria

I was together with a group of colleagues about to enter a restaurant for an evening meal. Next to me was an Austrian gentleman who, as soon as we got to the door, rushed to open it. At first I thought he was really polite and quickly took a step forward to get in expecting him to step back to let me in first. To my amazement he simply stepped forward and went in first. I followed.

He must have noticed that I was astonished and explained to me that in Austria it was polite for the man to precede the woman upon entering, but to let the woman out first when leaving the building.

iii. A Maltese lady in an Austrian restaurant

At the end of a meal in an Austrian restaurant we were about to pay for our meal when the waiter handed the bill to the Austrian member of the group. He took the bill, worked out how much each of us had to pay as we had all chosen a dish that cost roughly the same, but then turned round to ask how many pieces of bread each one of us had eaten.

I found this very strange as it was my first experience of having to pay for each slice of bread consumed. In my culture and others I was familiar with, bread was always served at table for free.

iv. A Luxembourgian receiving American guests

Any dinner invitation one receives in Luxembourg tends to be for between 7:30p.m. and 8:00p.m.. Not so in the Mid West (U.S.A.)! Six p.m. is the norm and guests, as we embarrassingly found out, often tend to arrive a quarter of an hour to half an hour earlier!!! Seeing we had small children at the time – one was still a baby – there was a pandemonium in the household with Mum and Dad whizzing round getting organized, putting screaming children to bed etc. We certainly didn't have a spare second to look after guests who happened to turn up half an hour early, and incidentally who started making a move to leave come 9:00p.m., about the time you start having your first course after the aperitifs in Luxembourg.

v. A Maltese lady in a Parisian café

One thing which I found extremely strange (and irritating) on my first visit to Paris was the fact that plenty of people eat their lunch standing up because they have to pay extra for the right to sit down.

Nobody would dream of eating standing up in a public place in my home country.

vi. A Maltese lady in Scotland

I am married to a Scotsman and during my first Christmas stay there, on New Year's eve at midnight, my husband took a bottle of whisky – that we had already used – and went to the neighbours. I asked him to take a new bottle but he said it did not matter because you go, offer and share a drink, and move on to the next house taking the same used bottle along with you.

This was a completely new way of doing things for me. I thought that you always offered a sealed bottle of alcohol!

Shopping

Some examples refer to the schema of shopping.

vii. A Maltese gentleman in Italy

Some years ago, when I lived in Italy as a student I remember that one day I needed to buy some salt. I found it very strange to have to buy salt from a 'tabaccaio', a shop that sells tobacco and cigarettes! In my experience salt is always and only bought in a supermarket or grocery store and by no stretch of the imagination could I tell that the 'tabaccaio' would sell salt. To find out about this I had to explicitly ask someone about where I could obtain salt.

viii. A Maltese lady in the U.S.A.

Regular 'big shop' expeditions seemed very strange to me when I first got to the States for two reasons: 1) they also seemed to be treated as a major expedition; 2) once you got to the store and had done your shopping, you stood at the checkout and all your stuff was packed away into 'paper sacks'. Apart from the unusual term, I found it difficult doing shopping which couldn't, at the end of the shop, be contained in 'carrier bags' of some sort, i.e. bags with handles. Eventually I realized that: 1) distances were so big (and corner-shops quite limited) so that one had to make sure, as much as possible, that one bought all one's requisites when one went shopping (hence the 'major expedition' feeling); and 2) that most people used cars so carrying bags home was not an issue, one needed simply to pack the paper sacks (also note the paper as compared with the more usual plastic carrier bags used in Malta and in the UK) into the trunk!

ix. A French lady in a bakery/confectionary in Austria

The conversation in German at the confectioner's in an Austrian town went like this:

Client: "What is that on those cakes?"

Shopkeeper: "That is **Topfen**"

Client: "What is **Topfen**?"

Shopkeeper (after a moment of hesitation, with an annoyed tone and round eyes signaling incomprehension) said: "**Topfen is Topfen!**"

Finally it was another client who explained to us laughing that "**Topfen is a kind of white cheese**".

x. A French lady in China

I had just arrived in China and found myself in front of a cake stall. Having repeated some essential phrases for survival to my Chinese friend before departure, proud of myself and quite sure of the pronunciation, I pointed my finger at the object I wanted and said: “Those two” in Chinese. She took a bag, and started filling it with cakes. To be sure I showed her two fingers and repeated “Those two”. The seller hesitated a little, looked at my fingers and continued to put more cakes in the bags. “No, no, no. Two”, I told her agitatedly putting my two fingers on my nose. She nodded, reached for one more cake and put it in the bag...Finally I took it into my hands and explained that I did not want so many. It was only later that the gesture I had made placing the two fingers (the thumb and the index finger pointing outwards) on my nose meant eight.

Most of the time we use gestures to make ourselves understood when we do not have the language. In this case, however, gestures did not help. On the contrary!

xi. A Hungarian lady in Paris

When I spent some days in Paris I enjoyed the hospitality of a French couple. We had four-hour meals a day. I eventually started to get fed-up with French cuisine and as a ‘good’ Hungarian wanted to have a nice pizza. I went into a restaurant and asked the waiter in English. He was not willing to understand my request. As I didn’t know the French word for ham, I tried to explain it with ‘ham and eggs’, nodding my head at ‘eggs’. An Englishman sitting at the next table translated my request, as much as he heard of it, and at last I was served with the worst ‘ham and eggs’ pizza of my life.

Finding an address

Three anecdotes are related to finding a location.

xii. A Maltese couple in Tokyo

During the long flight to Tokyo, while reading a couple of guide books, we were surprised to discover that streets there are not given names but numbers in a way which the tourist book recommends “not to try to make sense of” as the system is rather “incomprehensible” to an outsider. Once we got there we realized that we could only retain a sense of direction by remembering key places like shops and other buildings. It was very easy to get lost and very difficult to find the right way home. To make it worse we learned that if you ask someone for directions they will send you in any direction, be it right or wrong, because it is impolite for them to say that they don’t know!

xiii. A Maltese lady in Edinburgh, Scotland

Walking around the city centre trying to orient myself felt extremely strange. Even more strange was trying to get to a specific address in the city. This was due to the fact that one long street that did have its own name, was at the same time treated as though it were a number of different streets in that the street name changed every few blocks, but again, without any regularity. In other words, the secondary street name could change after three blocks, four, five, apparently completely at random. It was rather frustrating to find that one was faced with a location such as *Nicolson* Street and Clerk Street, for example, which simply represented different blocks on the same street.

xiv. A Maltese lady in the UK

In Malta many street names, especially in old town and village centres, are called after saints like St Mary, St Christopher etc. When I found myself living in the UK with streets and squares named after kings and queens, unknowingly and much to my embarrassment I kept referring to St George Square rather than (King) George Square in my conversations.

Language

xv. An American and the Estonian language

Once an American sent his brother a tape of the Estonian language and he was asked whether Estonians have an obsession with sex. There is:

terviseks – to your health

ostmiseks – for purchasing

kasutamiseks – for use

teadmiseks – for knowledge

parandamiseks – for repair

armastamiseks – for love.

All kinds of “seks”!

xvi. An American lady in France

An American lady, who had recently married a Frenchman and just arrived in France, invited her husband’s director and his wife for dinner. Hoping for a promotion, her husband had asked his American wife to repeat a number of formulaic phrases that express politeness. On the evening of the dinner, the husband opened the door and his American wife upon extending her hand to the director exclaimed “Chantez, Monsieur!” The director turned red in the face and excused himself for not being able

to sing. The husband was afraid that all had been lost. However he did get promoted as the director thought that the mistake in French on the lips of the American gave her charm!

There is a notable difference in French between 'enchantée' and 'chantez'!

Other

xvii. An English lady walking with a Spanish lady in London

When walking down the street chatting to a Spanish person, I have noticed that if the conversation becomes particularly interesting, they will stop walking and stand in the middle of the pavement in order to talk more animatedly.

I find this odd. Normally in England we concentrate on where we are going/reaching our goal! It shows how Spanish people prioritize interaction over 'getting things done'.

xviii. A Luxembourgian teaching in America (Wisconsin)

High School in America and traditional High School (Lycée) in Luxembourg are like chalk and cheese. One incident, which I will never forget, took place on my first day of teaching. Although I was aware of being responsible for managing my own classroom (I needed for example to organize my own Christmas decorations, plants and paper tissues), I was rather taken by surprise when my attention was drawn to the fact that I basically had to leave my classroom door open while teaching.

Culture shock! This is unheard of in Luxembourg where teachers tend to lock themselves in and wouldn't dream of leaving the classroom door open.

xix. A Polish lady meets a French lady

A French participant at an ECML workshop meets a participant from Poland for the third time in Graz. They say Hallo and exchange smiles and shake hands. The French person says aloud, "Oh, X doesn't want to give me a kiss!" X thinks: "Well, we are not in France, not everybody kisses here while greeting. I never do so in this kind of rather formal relationship in public", but she does not make any comment aloud.

xx. A Hungarian lady in an English post office

When I first visited England and went to a post office to send some postcards I was surprised to see that there was a line that divided me from the other people sending letters.

It was strange because in Hungary people 'breathe' in your neck.

xxi. A Greek lady at Tate Gallery, London, UK

The first time that I was in London I visited Tate Gallery (that was before it was moved to the Thames waterfront and had the name changed to Tate Modern). I found it odd that children bawled in the exhibition halls, lay on the ground with crayons in hand, drawing pictures like those on exhibition. Strangely nobody seemed to bother; the parents were delighted with the designs of their little ones and discussed them in a loud voice, as if nothing had happened.

I had to learn to appreciate this natural way of behaving in a museum because in my country silence has to be observed.

xxii. A Finnish lady spending some time with an Italian lady in Rome, Italy

A friend of mine (a young Finnish woman) was staying at my house for the Easter holidays. One morning my mother was telling her about Catholic traditions for the Holy Week. One of these goes by the popular name of ‘visitare i sepolcri’ (visiting the tombs). On the evening of Maundy Thursday, at the end of the Mass, in every church an elaborately decorated altar (containing the consecrated host) is set up to represent the tomb of Christ. It is then usual for devout people to visit these altars on the morning of Good Friday. When my mother mentioned such a custom to my friend, she replied: “But we have the same custom in Finland, only on All Saints’ Day and Christmas Eve”. My mother thought the whole thing sounded rather strange, but didn’t want to contradict her. The next day she told me about the conversation and I explained to her that there had been a misunderstanding due to my friend’s ignorance of the Catholic tradition in question. In fact, she thought my mother was talking about visiting the graves of deceased relatives and friends – something Finns do on All Saints’ Day and Christmas Eve.

xxiii. A British lecturer teaching in Thailand

I was lecturing in Thailand where the Buddhist tradition is very strong. At some point I asked the class of students to divide themselves into groups. Each group was to imagine that they were a family, a part of the village. At the end of my explanation when I expected them to start working, someone raised up their hands and asked, “But who is going to be the Buddhist monks?” I realized that I had been completely ignorant of this aspect of their culture where the Buddhist monks are a central feature in the life of any community.

4 Developing intercultural competence in the classroom

As a means of fostering intercultural competence there is a need for:

- a) developing cognitive complexity in responding to new environments;
- b) motivating affective co-orientation towards fresh encounters;
- c) directing behaviour to perform various interactions with additional social groups.

4.1 Developing cognitive complexity in responding to new environments

The cognitive aspect of intercultural communication is related to the capacity of being mentally flexible in dealing with ambiguity and unfamiliarity. An individual's cognitive flexibility is dependent on the number of descriptive and explanatory ideas at their disposal for the ability to make sense of and to integrate new information into a pre-existing cognitive structure, i.e. their ability to 'bend' their way of thinking and to be receptive to new cultural patterns. This flexibility of perception and thought patterns is a key to openness and acceptance of another culture, and thus to successful cross-cultural adaptation¹.

A particular problem for foreign language learners in the area of rigid and inflexible perception is related to a kind of stereotypical imaging and understanding of the target community members. What distinguishes the beginner from a more seasoned foreign language learner in the context of cultural awareness is the ability to see beyond stereotypes. A lesson to be learned in this regard is related to how language is used to categorize cultural groups, a categorization which leads to stereotyped images of people. Language itself can affect how we think of ourselves and how we are seen by others.

What does knowing an individual's cultural identity tell you about that individual? If you assume that that individual is like everyone else in that culture, you have stereotyped all the many various people in that culture into one mould. You know that you are different from others in your culture. In fact, the diversity within cultures probably exceeds the differences between cultures. So just knowing a person's cultural identity doesn't provide complete and reliable information about that one person. Knowing another's cultural identity does, however, help you understand the

¹ For more on the development of cognitive processes of students engaging in language and culture education see Camilleri (2000:13-14).

opportunities and challenges that each individual in that culture has to deal with. But then how any one person deals with those opportunities and challenges may be quite similar to or quite different from how others do.

Identity is a multidimensional and dynamic concept. Here it is looked at in terms of personal and national identity, internally (how I see myself, how we see ourselves) and externally (how they see me, how they see us). First we look at personal identity: who do I think I am, and who do others think I am. Then we look at national identity (as one type of group identity) by bringing to the surface stereotyped images of a nation and the understanding of it of those involved as well as of outsiders.

Personal Identity

An important step in successful intercultural communication is for each interlocutor to know who they are and where they come from. Identity is the conglomeration of distinctive characteristics in an individual such as name, date of birth, marital status, social class or ethnic group and nationality. Furthermore, one's identity is constructed through the dynamic organization of drives, abilities, beliefs and individual history. It is dynamic because it is constantly revised through interaction with others¹. There are certain factors that are specified linguistically and that are normally used to categorize people such as: gender, occupation, religion, physical attributes, personality traits, social class, political allegiance, languages spoken etc. In using these terms and by basing our judgment on external criteria, we tend to stereotype people. The following pictures and labels attached to them should serve as illustrations.



*Female, adolescent, student, atheist,
speaks Russian, dresses fashionably*



*Male, pensioner, Muslim, wheelchair
bound, speaks Arabic and German*

¹ See the Introduction by Drulák (2001:11-20) for references to the constructivist and the positivist approaches, especially in relation to national identity.



*Male, adult, Christian, athletic,
has a fiancée*



*Female, middle-aged, teacher, married
with two children*

As an introduction to this topic learners in the classroom can be asked to bring along a range of photographs of themselves representing important and significant occasions and events in their life. They can work in pairs or groups and share their experience as illustrated in the photos. The instructions given to the learners should be clear as to the aim of the activity, i.e. to focus on what is culturally significant that has shaped their life in one way or another, that has contributed to the formation and expression of their identity (e.g. religious events, traditional social and/or family episodes, encounters with strangers, visits to other countries, accidents, adventures, friendships). They are asked to try to answer the question: What has made me the way I am?

The next step would be for the learners to work individually. They are given a simple questionnaire with space for information about themselves. Students must be told that they are not to fill in anything confidential as they will be asked to share the questionnaire with others. The information required could consist of, for example: name, date of birth, place of birth, gender, address, telephone number, e-mail address, marital status, occupation, religion, political allegiance, other information regarding preferences in sport, music, literature, leisure activities, likes and dislikes, favourite programmes, actors, anything else they feel is important for them. After filling it in learners are asked to share in pairs. As a starter to the discussion they can answer the following questions: What do we have in common? What do we not share? Due to what similarities are we in the same class? How are we different from each other? As a conclusion to this activity the teacher can draw the class together and help them to realize that while they are in the same class, possibly the same age, studying the same subjects and wearing the same uniform, and others refer to them as a group, e.g. as 'class 2A', they know how different they are one from another.

This is one way of looking at the concept of identity internally, i.e. how I see myself, and what it is I want to share and reveal of myself to others. The next step would be to consider identity from the external perspective: how others see me. The following game is recommended. The teacher prepares beforehand some pieces of hard paper, each with a student's name. Each name is distributed to someone else in the class and the recipient is asked to write one comment (using an adjective) describing and identifying the person whose name he received. Each student then passes on this name to someone else and students keep adding on descriptive terms for some time. After a while the teacher asks them to stop and each student now receives the card with his own name and with the descriptors alongside. Students are allowed to comment about

what has been written about them; they are invited to ask questions and discuss to what extent they agree or disagree with how others see them. The conclusion should focus on the distinction between internal and external personal identity.

National Identity

National identity is the sum total of factors that give shape to a particular state or group of people who call themselves by the same name. Those factors that bring the group together, e.g. their common history, territory, a common language or set of language varieties, bio-ethnic traits, internal political and other structures (see Riley 1992, 1999), are at the same time the factors that make them distinct from others. Normally there are symbols that stand out as a representation of unity within the group such as: flag, anthem, various sport teams, heroes, singers, musicians, politicians, monuments, typical architectural styles, language/s, traditional and to a lesser extent modern costumes, fashion, habits, and more hidden factors like sentiments, virtues, trends, a national conscience and sense of belonging, systems of transmitting knowledge from one generation to another, educational and rearing practices, the ways in which its members are punished, defended and rewarded, their commonsense view of social reality, norms and roles, and other rituals. The latter often also include the way other nationalities and social groups are viewed, and their established ways of dealing with them.

It is important to point out that national identity, like personal identity is not static but is in a continuous dynamic relationship with others (externally) and within itself (internally) depending on its members. This dynamic is particularly felt at present within the candidate countries for European Union membership¹.

In parallel to the first step in the discussion of personal identity students can now be asked to bring along a set of postcards or photographs depicting scenes, events, personalities etc that they consider significant for their national identity. They can share them in groups and as a help can answer questions like: how is our nation represented to others? – as a relaxed lot, as hard-working, in a humorous vein, very seriously, as united, as divided, as strong, as weak, etc. Each group can agree on a selection of a few photographs that to them are most representative of who they are as a nation. To make the activity more interesting the teacher could ask each group to focus on different aspects such as monuments, personalities, geography and the natural environment, traditions, modern initiatives.

The next step could involve more subtle representation of their own nation using literary excerpts such as poems, prose, drama, cartoons, comics, and so on.

¹ For an interesting discussion on this see the collection of views by contributors from Central and Eastern Europe in Drulák (2001).

The third step could again focus on external identification. As an introduction the learners could be asked to mention some symbols of other nationals. Then they are given excerpts from what others have said about their nation, e.g. newspaper cuttings with references to their national sport teams, participants in international events, and other symbols. Anecdotes could be used here too (for instance anecdotes v, xi, xix could be used by French students; anecdotes ii, iii, ix could be used in an Austrian classroom). Learners should be given time to react and eventually to try to understand why, and how, others have felt as participants within their culture. Finally they should be asked to reflect about their own images of other nationalities and to think of ways of how to break those images up.

A most motivating conclusion to this would be to bring to the classroom a number of people hailing from a variety of nations with the intention of finding out the personal rather than the national features. Guests could be asked to formulate a number of statements individually, for example, 'I know we are described as ..., but I myself think/feel/believe...differently'; 'The most important sporting event in my country is..., but in my family we practice...'; 'It is quite fashionable in my country at the moment to wear/eat/go to..., but I prefer to wear/eat/go to...'. Students could also be invited to use modern means of interacting with others who live far away, such as chatting on the internet, to ask questions like the above to those they chat with.

4.2 Motivating affective co-orientation towards fresh encounters

Affective co-orientation refers to motivational readiness and emotional participation in the cultural values, attitudes, and aesthetic/emotional experiences of a new cultural group. This is about deepening learners' understanding of the subtle feelings and attitudes embedded in messages found in the target environment, and thereby enriching their communicative experiences. One approach to learner education for affective co-orientation is experiential education, explained and illustrated, for instance, in Gaston (1992). Gaston's four stage procedure allows the teacher and the students to focus their attention in a methodical way on specific skills and attitudes that collectively lead toward intercultural competence.

Recognition

The first step towards understanding is seeing clearly. This is the stage at which students are directed to develop a key skill, that of non-judgmental observation.

The teacher would need to be very resourceful in obtaining a lot of visual aids, preferably very short film and television excerpts to show to students. A database of anecdotes could help to point towards areas of difference. If the teacher or the students visited the target country they might have filmed the required sequences of events already. For example these could be categorized as follows:

- eating/dining habits: booking a meal, entering the restaurant, getting an aperitif, ordering the food, enjoying the meal, paying and tipping, leaving the restaurant (see anecdotes i - vi);
- traveling: choosing the most convenient means in terms of time, cost, place; booking a ticket, paying for the ticket – prior to departure or upon arrival –, finding the bus stop or platform, queuing, signaling the bus to stop, looking for an address (see anecdotes xii - xiv);
- meeting strangers and making acquaintances: when to start a conversation while queuing, what to talk about, when and how to introduce oneself, what kind of questions are ‘allowed’ (see anecdotes xvi, xvii, xix, xxiii).

This stage is one that allows for quiet time to simply watch and observe ‘others’ doing things differently.

Reaction

It is only natural for a person to react to difference. When we become aware of the fact that there is more than one way of behaving, it becomes necessary to live with a certain amount of ambiguity, hence again this is a stage of non-judgmental reaction.

This stage points to the importance for learners to become aware that ‘strange’ behaviour often gives rise to a variety of reactions. For instance, among the reactions reported or hinted at in the data for this project there was mention of

- irritation (anecdotes v, x)
- humour (anecdote ix)
- discomfort (anecdotes i, ii)
- anger (anecdote xi)
- shock (anecdotes iv, xviii)
- frustration (anecdotes viii, xii, xiii)
- losing face (anecdotes xiv, xvi, xxiii)
- pleasant surprise (anecdotes xx, xxi)

Once the learners learn to notice difference, it makes sense to talk about how it feels to see others, and eventually to act in different ways from one’s own. A discussion could ensue about the range of reactions possible. Once these are brought to the fore the teacher could lead the learners to the realization that while having a reaction is normal, it is not necessarily accompanied by a judgment. A variety of music pieces and a selection of paintings could help as a starter at this stage. The teacher, or the learners themselves if they are asked to prepare them in advance, could show a painting or

make the class listen to a piece of their favourite music. The teacher presents the picture/music for a couple of minutes. The class write individually for a few minutes about their reaction to it: what they think of it, what it reminds them of, and especially how it makes them feel. The teacher reads their own thoughts and feelings. Some other students are asked to read out theirs. They talk about the differences. They could then move on to behaviour and see that the same event generates different reactions in different people. The most important thing is, of course, for mutual respect. This leads to the next step.

Empathy

On starting to come to terms with difference in an intercultural situation, we develop a set of skills that allow us to empathize. This requires a willingness to go beyond our exclusive identification with our native culture and to embrace a widened identity, even if temporarily, while in cross-cultural contact.

At this point it might be useful to see how learners expect strangers to behave when faced with differences in their own native culture, to what extent they expect them to behave like them, and in what ways they are allowed 'to make mistakes'. Anecdotes are also useful at this stage: to discover how others have fared in the students' own cultural environment.

A practical exercise could be an extension of that introduced for 'reaction' above. This time the activity could be carried out in pairs so that each learner has a chance to empathize with at least one colleague. Depending on time, this activity could be repeated with different partners until members of the class know each other quite well especially in terms of preferences for music and painting (or sport, fashion, food, the list is endless and if there is time it would be ideal for students to talk about more than one example). To give emphasis to the aspect of understanding and appreciation of individual differences each student could be asked to bring another sample of their favourite painter, composer etc. (or a collage if they have time to talk about various preferences). During the next lesson these are distributed anonymously and students are asked to guess who brought along what. A discussion then follows about how well students know each other, and how happy they feel to be aware of their individual differences and to recognize them. They could answer questions like: How easy/difficult was it to identify classmates? What did you learn about others that was new or surprising? How well do you think you know your classmates? Is it possible to find one unique thing about each person? How do you now perceive each individual in a new light? How does this affect your relationship with that person? (see Campbell, Campbell and Dickinson 1999).

Respect

When we reach the final stage of cultural awareness we are able to value and appreciate not only our own cultural roots, but also that of others. This brings students nearer to cultural understanding while still allowing for disagreement. The important thing is to show respect for another way of doing things. Respect is shown by giving importance to the other person, their way of thinking, feeling, behaving. The highest form of respect is that of acting knowingly in a way that can be correctly interpreted by others.

The most immediate environment where there are individual differences and where, therefore students need to practice respect and tolerance is the classroom itself (An interesting case is that presented in the British comedy series *Mind Your Language*). Students could be asked to list a number of important differences like religion, ethnic origin, region (town, village), and then to make clear the difficulties that these differences create among them, e.g. who likes to work with who, the conflicts that emerge, the non-verbals that indicate lack of respect. They could then be asked as to how they can change the classroom atmosphere itself into one of respect: who needs to do what and when. This could take the form of a contract/charter which specifies the rules of respect within the classroom (e.g. everyone will listen when someone is asking a question; there will be no more discussion about rival football teams). Here they become aware of a range of strategies that show respect like

- avoidance of conflict (anecdote xxii)
- suppression of automatic reactions (anecdote x, xix)
- asking questions as a sign of interest (anecdote vi, vii)
- joining into a discussion to resolve a disagreement (anecdotes i and ii)
- offering help (anecdote ix)
- expressing solidarity (anecdote xvi)
- giving space to others (anecdote xvii)

One point for the teacher to remember and to bring into the discussion is that the more intense the learners' adaptive motivation the more they are likely to show enthusiasm and dedication in their effort to become functional in the new culture, and therefore to successfully go through the four stages outlined here.

4.3 Directing behaviour to perform with additional social groups

Behavioural capability refers to the ability to select behaviours that are effective and appropriate in various social situations. This section focuses on some areas of non-verbal communication (anecdote x is a case in point).

The adequacy and effectiveness of communication is governed not only by words but also by the use of more or less standardized actions, ceremonies, rituals and norms. Implicit, non-verbal messages such as facial expressions and body movements, vocal patterns and spatial-temporal behaviour establish the emotional/attitudinal undercurrents of interactions, and help define the nature of the relationship between interactants.

Paralinguistic features like vocal characteristics (laughter, sobs), qualifiers (intensity, pitch), segregates (such as 'psst', 'uh-huh'), and silence are other relevant areas. Silence can communicate agreement, apathy, awe, confusion, contemplation, disagreement, embarrassment, obligation, regret, repressed hostility, respect, sadness, thoughtfulness. Gaston (1992) gives various examples of paralinguistic communication:

- a. Individual sounds: fricatives (Shh!), nasals (Mmmm); trill (Brrr!); clicks and stops (tsk tsk, Pst).
- b. Emotional intonation: surprise, fear, anger, sarcasm, mockery, complaint, persuasion, flirtation, intimacy, pleasure.
- c. Voice quality and style – (whisper, baby talk, falsetto), whistling, humming, yelling, laughing, crying, coughing.

In order to improve their pronunciation and suprasegmental features in the foreign language, learners could be asked, for instance, to imitate the target speakers when they speak the students' own language. A native speaking teacher of German to British students found it useful to ask them to imitate him and his funny accent in English, and to keep those features in speaking German. They sounded more German then! (Josef Huber, personal communication).

In addition to this, one can add aspects like clothing and physical appearance. We judge not only a person's sincerity but also their whole emotional attitude, the impression they are trying to create, by the small signs that are emitted during the course of an interaction. A raised eyebrow, a refusal to meet a glance, or a slight movement of the whole body away from the other can all convey as much meaning as several sentences; indeed it is frequently a meaning that could not be put into sentences. Although people may interpret gestures and expressions in different ways, there is general agreement about the behaviour on which judgments of another person's intentions may be based, such as: direction of gaze, facial expression, gesture, posture, and relative positioning (for a list see Jandt 1988). This behaviour is not innate; it is learned – a fact that is witnessed by the way it can vary from culture to culture. Like language, paralanguage can be learned with varying degrees of success. Like language, too, it is learned in situations, and is limited by the range of situations that the learner experiences. Learners are invited to simulate real life communication, with the starting point being 'awareness'.

Through drama, students can act as if they have become other people. They will be faced with being answerable for those actions if they view the consequences of the actions from the points of view of those affected. Participants in drama imagine from points of view that are different from their usual ones. Various drama techniques (tableau, mime, simulation, imitation, puppet show) enable participants to make sense of their world and of human behaviour through a process of active reflection.

Awareness of this type of subtle communication needs to be learned and learners are invited to simulate the target culture members as a means of rehearsal for when they would need to use them in reality. The teacher and the learners are invited to find out established practices in the target community (e.g. looking it up in an international database of anecdotes), bring along the information to class and give every member of the class a chance to try them out in a safe setting first since it is a context of make believe (see also Fleming 1998). Improvised drama can give people unlimited scope to express ideas and feelings and to make fullest use of mind, body and imagination. Working with the same group of class mates over a period of time will help them to develop self-confidence and a deeper awareness and understanding of each other's point of view.

Proxemics

This is the study of our use of fixed space or territoriality and of personal space. The use of personal space varies from culture to culture and what is acceptable to one group, such as 'breathing in each other's neck' (anecdote xx), might be completely misinterpreted in another.

As a warm-up activity ask members of the group to stand apart from each other. Tell them that each must explore the whole area around his own body and see how much territory he has within stretching distance of the spot on which he is standing; how high and how low he can reach, how far forward, how far to the back and to the right and left. Encourage each one to explore the area as fully as possible, particularly the floor. The exercise aims to limber up different parts of the body within this given area. Only one part of the body should be moved at a time (i.e. one leg, the tongue, one shoulder, one eye etc). Suggest that a large part of the body and a small part are moved alternatively. After each movement ask them to freeze in that position for a couple of seconds.

The next stage is that of actually depicting a still from a filmstrip. Show a variety of still scenes and on viewing each scene they must develop the action of the film from the precise position they were frozen in for the previous still (see anecdotes v, xvii, xix). It would be better if they worked in pairs and **A** and **B** consider their position in relation to each other. The film scenes could illustrate people having differing relationships, e.g. husband and wife; parents and their children; siblings; friends of the same age; employer and employee. Think also of a variety of ambiances: the pub, the church, the train station, queuing for a bus or at the cash till, and so on.

Kinesics

Kinesics is the study of gestures, body movements, facial expressions, eye contact. Related to it are Haptics (the study of our use of touch to communicate), and Oculistics (the study of communication sent by the eyes). These are a kind of ritual, a highly structured form and an extremely meaningful way to communicate like: swearing allegiance, hoisting a flag, signing a contract, packing and unpacking a suitcase, returning home from a journey, and so on. Within haptics there is a range of actions like shaking hands, patting on the shoulders, hugging, kissing (to greet, as a sign of farewell), touching to draw attention, patting to congratulate, touching to thank or to encourage. Aspects of kinesics could include rules for visiting at specific moments, allowing someone in first (see anecdotes i, ii, vi, xviii, xix, xxi) and so on.

Simulation is appropriate here as it is normally applied in the training of life skills. The skills that are thus acquired will be employed in real life situations. Simulation is non-threatening because it is done in a safe situation like all role playing, and it helps students to go through the real situation with confidence. Mirror exercises are excellent for concentration and sensitivity when working with a partner.

As a warming up activity, divide the group into pairs, partners facing one another. Each pair stands, kneels or sits in identical positions, arms preferably at sides. Very slowly **A** starts to move one hand followed by the arm. **B** copies **A**'s movement so exactly that it should not be apparent who is leading. As skill and confidence increase, other parts of the body are used (e.g. shaving, removing make-up, eating, dressing). **A** should have the opportunity to follow **B**, and after a while they should be encouraged to give and take the leadership, letting it pass gradually from one to the other and back again as movement continues and concentrating on precise tracing of each other's movements. Encourage identical, simultaneous movement and slow-motion action.

The same kind of activity could be used for awareness of the use of eyes and looks in communication. In an atmosphere of serious concentration, each partner looks into each other's eyes. Continue to hold this mood for fifteen or twenty seconds. Introduce different emotions in turn – hostility, fear, friendliness, boredom, aggression, the need to draw attention, to reprimand – the exercise is to maintain eye contact in that emotion, fearful eyes to fearful eyes, friendly eyes to friendly eyes, etc. Eyes are very important as they are such an expressive part of the body. Learners are thus encouraged not to be afraid or embarrassed when making eye contact, particularly between the sexes as this is an important feature of communicating especially as new ways of doing this are experienced in the target culture.

Once specific gestures from the target culture are identified (for example greeting an acquaintance as reported in anecdote xix) the class could be given an opportunity to practice them in the following way. The group stands in a large circle, with plenty of space in the centre for action. The first person advances to the centre and then freezes, the second person comes in and, on reaching the centre is greeted by the first person using the movement (and words) in the target manner. The second person greets in

reply. They are joined by a third person, and the ritual pattern of greeting is repeated. Gradually as more people come into the circle an interesting pattern of sounds and movements emerges from the various reactions to the greetings. The activity could be repeated as many times as necessary each time with a different communicative function.

5 The Storyline method

All the various activities mentioned in section four should serve as an important foundation for the development of stories that are created, and not only presented in written form, but preferably also dramatized thus encouraging verbal and non-verbal communicative practice.

The Storyline approach was developed some thirty years ago at the Faculty of Education (at that time the In-service Department at Jordanhill College of Education), Strathclyde University. It was originally intended for topic teaching in the primary classroom, providing space for an integrated approach to different subjects. Since then it has appealed to a varied international audience. It has flourished and is being applied to the teaching of different subjects and in many contexts (see Bell 1998; Bell 1999)¹.

In using the storyline method there is an emphasis on the pedagogy of resources (see Balbi, 1993) such that the use of a great variety of materials and techniques is recommended. This entails the practice of a number of learning skills such as consulting textbooks, reference books and encyclopedias; the use of resource centres; library research; listening to guest speakers; watching videotapes; applying drama techniques; reading and writing skills; and using the internet, among others.

The storyline method provides a structure for organizing learning and involves three basic components of a story: the setting or scene, the characters, and the plot or critical events. “The story structure enables the students to become active participants in the development and unfolding of the story’s plot. It also pushes students to apply their knowledge in real settings...As a result of their experiences, students develop many of the skills and habits of mind required for active citizenship” (McGuire 1997: 70). The advantages of the storyline are that it offers opportunities to link various parts of the syllabus into a coherent whole; that students view problems from a multidisciplinary perspective with which they become better prepared to deal with the multifaceted issues they’ll confront as visitors in the target country; it fosters democratic values by strengthening students’ abilities to work co-operatively and negotiate solutions; to directly experience content; and to draw on their previous knowledge and beliefs and personal experiences. Furthermore, it can be creatively adapted by teachers and learners according to their needs, abilities, and possibilities.

A sample storyline is presented below with the following objectives:

- For learners to acquire a wide spectrum of knowledge about the target culture by focusing on a specific context and a set of events.
- To expand the learners’ mental capacity for encountering difference in a positive way.

¹ For information look up website <http://www.storyline-scotland.freemove.co.uk>

- To help learners gain self-confidence in responding to new cultural environments.
- To provide learners with the opportunity to gain proficiency in adapting their behaviour as required

The setting and the scene

The first choice that has to be made in class is that of a specific location from the target culture. A vivid description of the environment has to be enacted. This could be done by discussing its geography, climate, vegetation, etc in order for the learners to form a clear picture of the place in their minds. Maps are a very useful resource for pointing out the exact location; for studying its physical geography; climatic aspects from weather charts for the different seasons; and population statistics.

After the initial discussion, and the looking up of the relevant information, the class can create the scene on a large poster by drawing a large painting, or by creating a collage of pictures, photographs and other visual aids, based on the important features of the description they read about and discussed. This step could also involve the creation of a word bank of terms and phrases important to the scene as a means of developing learners' vocabulary and widening their knowledge of the semantic field. At the same time this helps them think more deeply about the scene. Depending on their level they could be asked to write a descriptive paragraph, or write at length, about the place they visualized.

As they gather more information, learners will need to specify how, for example, the physical geographical features and climatic conditions as well as the population density affect clothing habits (indoors and outdoors), means of transport (public, private), any peculiarities or special conditions (very high mountains, frequent flooding, little daylight), and the day to day life of the inhabitants (queuing, shopping hours, social habits like church going or pub crawling, weekend activities), cuisine and eating habits, and so on. Think of why the Spaniard, but not the English lady, would stop to talk on the pavement at length in anecdote xvii – e.g. to what extent do weather conditions allow for it in the UK and in Spain?; why do Americans have their dinner earlier than Luxembourgiens in anecdote iv – e.g. possibly because Americans have to drive for long distances back home after the dinner invitation?; why do the English name their streets and squares after kings and queens and in Malta after saints? – anecdote xiv, and so on.

The characters

As students begin to construct their understanding of the culture in this environment, they move to the next step, that of creating the characters. The aim is to deepen the

students' conceptual understanding about the people and the place. There are several angles that need to be tackled for each character created:

- name, age, birthday, physical features, family
- personality characteristics, special skills, leisure activities
- occupation, tools, conditions of work

Furthermore they can think of the relationship between their characters, choose a hero and other minor characters. At this stage they can reflect upon the importance of choosing a name, and a list of verbs for the actions that the characters will be involved in.

Students can initially work in small groups and then introduce their character/s to the class. By both writing about and creating visual models of the characters, students are able to demonstrate their understanding of two different modes, verbal and visual. In creating a character it is useful to see him/her in action and to appeal to the emotions rather than to the intellect (Lomax 1983).

The next step would be to establish the relationship between the different characters that are going to take part in the plot which will take place in the scene/setting already described. This will bring into the picture issues of community interdependence, such as who do their characters depend on for acquiring their positions (see anecdote xvi), who depends on them, gender roles, family roles, community roles.

The section on personal and national identities in section four is relevant here. The teacher could help the learners think about stereotypes and ways of making their characters more true to life, having their own idiosyncrasies and faults, e.g. the American wife's blunder in anecdote xvi; the embarrassment of the Luxembourgian and American couples in anecdote iv; and alternatively imagine the Maltese lady taking a new bottle of whisky to each of the neighbours in anecdote vi; or the Greek lady shutting up the children in Tate Gallery in anecdote xxi. See also section 5.1 below.

The plot

Finally, the story will start unfolding as the characters interact, for instance as they go on a shopping spree, engage in a trading event, organize a farewell party, or simply go to school. Lomax (1983) suggests starting with a draft of the story by drawing a map of it listing a series of causes and effects. Good stories are credible ones and must be unraveled gradually. Ideally a story should start with an effect and to attract the readers' attention it should be sensational, dramatic or even outrageous! It is important to keep time sequences well-balanced. Furthermore, as the characters interact, invite students to bring out the scene to life by giving descriptions full of colour, smell and taste.

The teacher can choose to let the students work in groups or as a whole class. A lot will depend on their level and abilities. Creating the plot will involve the generation of ideas, the practice of vocabulary and grammar structures, and above all the teacher must keep an eye on the identification and description of 'how things are normally done' in the target culture.

In the end it might be useful to ask some native speakers to read the story to check whether the cultural aspects involved have been tackled appropriately and whether there is any incongruence with the target culture. For a native speaker it is easier to check against their own schemata – for them anything done differently from usual or described unrealistically would immediately stand out.

The final step is the publication of the story. This could simply be the presentation of the final version by the students to the teacher and/or to their peers, or even better by making it public to a larger audience such as that of the school, if it appears in a school magazine or a school website, as a display on the walls of the library or a bulletin board, or by submitting it to an outside agency such as a special website dedicated to the publication of short stories by young writers. Illustrations help the piece of writing appear more inviting. The advantage of students having the chance to publish their work is that of keeping their enthusiasm high and safeguarding the will to produce high quality work (see Proett and Gill 1986).

In addition to the presentation of the written product, publication could also take the shape of a mime emphasizing the non-verbal aspects (see section 4.3) or a drama emphasizing the language and the behaviour (see sections 4.1 and 4.2).

Below is a schematic outline of a storyline based on some of the anecdotes in section three.

Table 1: Storyline

Storyline	Process	Product
The setting and the scene	<ol style="list-style-type: none"> 1. Choose a location from the target culture. 2. Look up information about physical and human geography, history, industry, government, transport, etc. 3. Discuss the effect of physical geographical features on the life of the people. 	<p>A large picture illustrating the appearance of the place.</p> <p>Visuals of various aspects of peoples' life.</p>

	<p><i>Focus on Language</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Create a word bank based on the various semantic fields. 5. Describe the scene, e.g. going to the restaurant; at the shop. 6. Collect information about means of transport, cuisine and eating habits, etc. 	<p>Word banks</p> <p>Descriptive paragraphs.</p> <p>Narratives of some people's life, e.g. a day in the life of a mother who is expecting guests for dinner.</p> <p>Collections of various types of information.</p>
	<p><i>Focus on Culture</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Find out about the cheapest and the most expensive means of public transport. 2. Find out about how most people spend their Sundays. 3. Try out a popular recipe from the target culture. 	<p>Pictures of means of transport.</p> <p>Travel schedules.</p> <p>A banquet including from target culture.</p>
The characters	<ol style="list-style-type: none"> 4. Choose a main character and other minor characters. 5. Create their personality. 6. Explain their marital and professional status. 7. Establish the relationship between the various characters. 	<p>Drawings or pictures that could serve as a visual representation of the chosen characters.</p>
	<p><i>Focus on language</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Make a list of possible names, and reflect upon the implications for the story of choosing a particular name. 2. Use the activities described in 4.1 and 4.2 to spark off ideas. 	<p>Biographies of the characters chosen.</p>

	<p><i>Focus on Culture</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Why are people named in the way they are? (e.g. is it common to name babies after family members, saints, artists, etc). 2. Look up information about how people are expected to behave in specific contexts (e.g. in church, in a museum, at a bus stop, when invited for dinner). 	Role-play involving the characters of the story.
The Plot	<ol style="list-style-type: none"> 1. Draw a map of the story highlighting a series of causes and effects. 2. Decide on a sensational beginning and an intriguing ending. 3. Bring in the characters, their descriptions, and get them to interact. 4. Write the story in groups or individually. 	<p>A written introduction with possible variations.</p> <p>A written conclusion with possible variations.</p> <p>Written parts or a whole story.</p>
	<p><i>Focus on Language</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 5. Depending on the needs of the learners focus on aspects of grammar and discourse. 	Dramatization of the story using verbal communication.
	<p><i>Focus on Culture</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bring in a native speaker of the culture to the classroom to discuss the plausibility in the target culture of the events chosen, the actions involved and the conflicts and their resolutions. 	Miming the story to practice non-verbal communication.

It is understandably difficult for foreign language learners to create stories encompassing the cultural variation this would entail. Intercultural anecdotes provided by other experienced learners who have traveled to the target country and other places could serve as a very useful starter instigating ideas for storyline. Some of the anecdotes provided for this project are used in the story samples below, illustrating how they can be applied in the classroom, providing opportunities for attaining the objectives specified above. Since the product is most often a written text, the activities below are related to writing activities.

The storyline format, as illustrated in section five, would take a number of weeks to complete. The following examples focus on some of the stages involved.

5.1 Using anecdotes to create characters

Some of the anecdotes in section three provide interesting and humorous examples of characters that act as though they are misfits in the society they find themselves in. Doubtfire (1981) suggests that in creating characters a novelist should “Choose one thing only to clarify the personality” (p. 20), and to “let your characters reveal themselves gradually, as people do: appearance first, voice, mannerisms, followed by subtleties of behaviour and attitude” (p. 21). Furthermore, Lomax (1983:25) emphasizes that “you never ever tell the reader about your characters; *you let them see him in action*” (his emphasis).

Three important elements in characterization are (i) the choice of a name; (ii) an idiosyncrasy that highlights a special quality of the person; and (iii) an action that gets the reader to like or dislike the character. Useful anecdotes for character creation due to their idiosyncratic behaviour as a result of lack of cultural knowledge are the ones, for example, that describe someone who keeps changing street names from King George to St George and continually losing face in the process (anecdote xiv); and someone who keeps stopping to chat with his interlocutors in the middle of a busy road or pavement when his companions are in a hurry, or when it is raining or scorching hot, thus irritating others all along (anecdote xvii).

The students can be presented with these anecdotes and asked to visualize each of the people involved. They can draw the figure, or use a picture from a magazine to bring the character to life describing his appearance, physical characteristics, likes and dislikes. Then they can use or adapt the specific incongruent mannerisms to give them that special personality trait that makes them stand out from the others.

Attainment targets

Learners will

- learn to distinguish between personal and national identity
- discuss their own individual identities
- compare their own view of who they are with how others see them
- break down some stereotypical images of target society members
- create their own characters for storyline giving them a personal as well as a national identity

5.2 Using anecdotes to formulate a plot

Plot grows out of characterization and conflict. Plot is really a question of one thing leading to another. The protagonist is faced with some major problem at the outset; he desperately wants something and strives with a number of successes and failures to obtain it. Doubtfire (1981:17-22) has the following advice for writers: “Care about your theme, know your characters, and work from scene to scene. Watch the story unfold as you devise it”.

The following is an example of a classroom exercise. The learners are presented with a task sheet that includes the task:

Imagine you are a couple spending their honeymoon in Scotland. You visit a sea-side area where you feel hungry and want to obtain some food. Write about your adventures until you eventually satisfy your hunger.

together with the anecdotes related to cultural variation in the area of shopping (anecdotes vii - xi). They then create a story. At this point of creating a story it is not crucial to be precise, e.g. it does not matter that in the UK you actually buy salt at the grocery store. The story is a creative enterprise. The important learning point is to raise learners’ awareness about the different habits of different cultural communities.

The scene	Specify location and make a visual representation of the scene.	e.g. Portobello, a suburb of Edinburgh, Scotland which lies on the coast having a long promenade.
The characters	A couple on their honeymoon.	e.g. Madeleine and Mario, both teachers from Italy visiting Scotland for the first time.

The plot	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prepare a story outline. 2. Make a list of the causes and effects that provide for a climax. 	<p><i>Story outline</i></p> <p>Madeleine and Mario walk along the promenade in Portobello on a bright but windy Saturday afternoon in August.</p> <p>After a while they feel hungry and decide to get something to eat.</p> <p>First they ask for a snack at an outlet by the beach. Walk some distance to sit on a bench on the promenade facing the sea.</p> <p>Then they find that it is too sweet and would like to buy some salt to taste.</p> <p>They go to a grocery store. They do not find salt, but buy a few other things only to find that the shop only provides paper bags not strong enough for their goods.</p> <p>They leave everything there and go to a bakery. This time they try asking for 2 loaves putting their two fingers to their nose, but are given 8 loaves.</p> <p>Etc.</p>
----------	--	--

Attainment targets

Learners will

- find out about cultural difference by reading anecdotes, watching film strips etc
- discuss a variety of reactions to mishaps occurring to people in new cultural environments

- accept the fact that people may have different ways of behaving and learn more about them as they write
- produce a plot
- use mime and drama to reach a higher level of empathy and respect

5.3 Using anecdotes to compose beginnings and endings

The beginning of a story is very important. The purpose of the beginning is to establish what is going to be developed in the middle and resolved in the ending. The aim is to take hold of the reader's interest.

Some of the anecdotes in section three could be used to create beginnings like the following:

Teaching with open doors (anecdote xviii)

I had been waiting for this moment for a very long time. It had first hit me like a flash of lightning as I sat in a dark corner of the library as a college student. Then it haunted me throughout my brief career as a teacher of German as a foreign language. I wanted to go and teach German abroad. I wanted to go to America. Here I was now ... unable to cope. How could I teach a lesson with classroom doors wide open!

Two or eight? (anecdote x)

As I tried to stop her, she stared at me looking rather perplexed and even angry. I had asked for two cakes in perfect Chinese pronunciation, and to make it crystal clear to her I had even pointed my two fingers at the cakes and at my nose! Apparently there was no way I could convince her to stop placing more and more cakes in my bag.

A combination of anecdotes could also be used to compose a conclusion:

Breakfast topping pizza (anecdotes iii, v, xi)

To add insult to injury, after having paid extra for being seated at the restaurant, not only did I have to eat an inedible pizza of ham and eggs, I also had to pay for the slices of bread I had eaten with my soup!

Home sweet home (anecdotes i, ii, iv, vi, xiv)

There was a loud cheer as the plane landed. The passengers seemed to me to be eager to express my own feelings of relief on returning home. I could now safely resort to my own familiar ways. I could once again have the privilege of preceding my husband through the door, of celebrating using sealed bottles of alcohol, of having dinner as late as I cared for and of upgrading anyone to sainthood!

Attainment targets

Learners will

- use a variety of visual, audio and written materials to observe and discuss non-verbal behaviour
- become aware of aspects of non-verbal behaviour like paralinguistic features, proxemics, kinesics, haptics, in their own culture and compare it with other cultures
- write story beginnings and endings initially based on anecdotes and eventually on other features of difference that they learn about

At first the anecdotes given by others might be very useful for students to get going. However, the more liberty they get in designing their own stories, and in working autonomously, the more motivated they are likely to feel, the more curious about other differences, and therefore the more successful language learning will be.

6 Conclusion

A major problem related to this project has been the small scale of data inputting. The original scope of the work, that of creating an interactive database has proved illusive not only for lack of data available, but also due to technical problems related to accessing the website for people with earlier versions of Netscape. However the idea of an interactive database remains a valid one as long as these problems are overcome. At the same time, a new avenue has been opened in terms of the pedagogical opportunities launched through this project for an education in intercultural competence at the classroom level. The whole variety of methods suggested here call for a deeper examination, testing in a variety of languages and cultures, and a creative application by teachers in classroom situations. On such basis this project can be taken forward, among other things to be expanded into more specific exercises including authentic material from languages and cultures, for use in the classroom.*

* I would like to express a special word of thanks to Josef Huber for commenting on an earlier draft of this report, and to Steve Bell for filling me in on Storyline. A thank you is also due to all the contributors of the anecdotes.

References

- BALBI, R. 1993. "Autonomous learning in the classroom". In *Report on Workshop 13A, Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-13)*. Council for Cultural Co-operation.
- BELL, S. 1998. *Local Radio Station. A storyline topic*. The Netherlands.
- BELL, S. 1999. "The Storyline Method as a strategy for language practice. Capital Tours". In *Fremdsprachen Frühbeginn* Nr. 4: 15-17.
- BONVILLAIN, N. 1997. *Language, Culture and Communication*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- CAMILLERI, A. 2000. "The development of cognitive processes". In Fenner, A-B., and Newby, D. (eds) *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- CAMPBELL, L., CAMPBELL, B., AND DICKINSON, D. 1999. *Teaching and Learning through Multiple Intelligences*. Boston: Allyn and Bacon.
- COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.
- CROZET, C., LIDDICOAT A.J., AND LO BIANCO, J. 1999. "Intercultural competence: from language policy to language education". In Lo Bianco, J., Liddicoat, A.J., and Crozet, C. (eds.) *Striving for the Third Place. Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.
- DOUBTFIRE, D. 1981. *Novel Writing*. London: Clarendon Ltd.
- DRULÁK, P. (ed.) 2001. *National and European Identities in EU Enlargement. Views from Central and Eastern Europe*. Prague: Institute of International Relations
- FENNER, A-B. AND NEWBY, D. (eds) 2000. *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages.
- FLEMING, M. 1998. "Cultural awareness and dramatic art forms". In Byram, M. and Fleming, M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- GASTON, J. 1992. *Cultural Awareness Teaching Techniques*. Vermont: Pro Lingua Associates.
- GREENE, J. 1986. *Language Understanding. A Cognitive Approach*. Milton Keynes: Open University Press.

- HUBER, J. 2002. *Languages make sense....* Paper presented at the conference "Setting the Agenda: Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education", Manchester, CILT in partnership with the Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- JANDT, F. E. 1988. *Intercultural Communication: An Introduction*. London: Sage Publications, Inc.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. 1998. "The privilege of the intercultural speaker". In Byram, M. and Fleming, M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOMAX, R. 1983. *Writing the Short Story*. London: Clarendon Ltd.
- MCGUIRE, M. 1997. "Taking a Storypath into History". In *Educational Leadership* 54/6: 70-72.
- PROETT, J. AND GILL K. 1986. *The Writing Process In Action*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- RILEY, P. 1992. "Social identity and intercultural communication". In *Lend* 3:34-44.
- RILEY, P. 1999. "On the social construction of the learner". In Crabbe, D., and Cotterall, S. (eds.) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Germany: Peter Lang.
- ROBERTS, C., BYRAM, M., BARRO, A., JORDAN, S. AND STREET, B. 2001. *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TOMALIN, B. AND STEMPLESKI, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

« Pensez à la culture comme étant tout ce que vous auriez besoin de savoir et de faire afin de ne pas apparaître comme un étranger dans un pays étranger... Tous ces éléments culturels s'apprennent par l'interaction avec les autres dans la culture étrangère. »

(Jandt, 1988, p.8)

1 Introduction

Le but final du travail présenté ici est de fournir des idées d'activités pédagogiques susceptibles d'aider les apprenants à maîtriser la communication dans une langue et une culture étrangères de façon à leur éviter, dans la mesure du possible, l'impression « désagréable d'étrangeté » ou le risque de « perdre la face » que l'on peut ressentir quand on ne possède pas les connaissances culturelles ou linguistiques nécessaires. Nous nous proposons dans un premier temps d'examiner les fondements théoriques pouvant justifier l'inclusion de la compétence interculturelle dans l'apprentissage des langues. Des exemples de « comportements bizarres », tirés d'expériences de première main, sont ensuite présentés, dans lesquels seront puisées des idées à mettre en pratique dans la salle de classe pour développer l'éveil culturel des apprenants. La quatrième partie introduit trois aspects importants de la sensibilisation interculturelle: la complexité cognitive, la co-orientation affective et le comportement verbal et non verbal. La cinquième partie présente une mise en application de la méthode Storyline, car elle constitue un moyen utile afin d'organiser l'enseignement et l'apprentissage de la compétence interculturelle en classe pendant plusieurs semaines. Les anecdotes peuvent s'avérer utiles aux apprenants à chaque étape importante de cette approche. Les trois étapes de la création des personnages, de la formulation de l'intrigue et de la composition du début et de la fin sont mises en évidence et illustrées par des exemples tirés des anecdotes recueillies dans le cadre du projet. Certains aspects particuliers de l'apprentissage, fondés sur les explications données dans la quatrième partie, sont déterminés dans la cinquième partie sous le nom « d'objectifs de performance ».

2 La compétence interculturelle

La qualité de la communication dépend des connaissances communes du locuteur et de l'auditeur. Elle est facilitée en fonction de la mesure dans laquelle nous attribuons ou non la même signification aux termes que nous employons et aux normes comportementales que nous adoptons. Ce qui, en retour, dépend de notre connaissance à la fois de la langue et de la culture, ou plutôt de notre conscience culturelle (voir, par exemple, Fenner et Newby, 2000; Tomalin et Stempleski, 1993). Dans la citation présentée en exergue, Jandt précise que ces éléments s'apprennent « par l'interaction avec les autres dans la culture étrangère ». Tout le monde sait que le fait de vivre dans un pays étranger et d'en pratiquer la langue en situation avec des locuteurs natifs dans leur environnement habituel est la meilleure façon d'apprendre une langue (voir à ce sujet l'étude détaillée de Roberts et al., 2001). Cependant, la majorité des apprenants de langues souhaitent acquérir une certaine compétence linguistique avant de se trouver en situation d'interaction avec des locuteurs natifs. C'est là le but de la plupart des cours de langues à l'école: se préparer à un éventuel embarquement pour un nouvel environnement. Comme le fait remarquer Huber (2002), « on comprend toujours les langues... ce sont seulement les gens que, parfois, on ne comprend pas... L'une des préoccupations majeures dans le domaine de l'apprentissage des langues, actuellement et dans le futur proche, doit être... de donner aux apprenants les moyens de se faire comprendre et de communiquer de manière satisfaisante dans les sociétés complexes d'aujourd'hui, marquées par la diversité culturelle, linguistique, ethnique et sociale ». C'est la raison pour laquelle il serait fort utile pour les enseignants et les apprenants d'imaginer, sous l'angle critique, certains événements interculturels en anticipant sur leurs éventuelles expériences futures. L'objet de la quatrième et de la cinquième partie est de montrer comment atteindre un tel objectif.

Le langage peut être défini comme étant l'ensemble des signes verbaux et non verbaux partagés par une communauté. La culture fournit les « règles du jeu » permettant aux individus de communiquer le sens et le vécu et de comprendre les événements, les activités, les actions et les comportements (voir Bonvillain, 1997). On parle donc de communication interculturelle satisfaisante lorsque les schémas de communication des apprenants de langues étrangères et leur compréhension des structures profondes de ces schémas correspondent suffisamment à ceux des locuteurs natifs. Les apprenants parviennent en règle générale à faire correspondre ces schémas au bout d'un certain temps, mais il serait plus juste de dire qu'il s'agit là au moins de l'étape initiale d'une aventure qui dure en réalité toute la vie. L'exposition à des situations de communication variées avec des locuteurs natifs et aux moyens de communication de masse permet aux apprenants de se familiariser avec bon nombre d'actions et d'attitudes caractéristiques de la communauté linguistique cible. Ils comprennent ainsi que leurs façons de penser et de se comporter sont propres à leur culture et qu'elles ne constituent pas des normes universellement partagées. Ils constatent qu'il existe différentes réactions possibles face à un environnement donné, tant en ce qui concerne

les comportements les plus simples, comme l'expression de la gratitude à un ami, qu'en ce qui concerne les interactions sociales plus complexes telles que savoir établir et garder des relations étroites avec un membre d'une communauté culturelle et linguistique différente.

Ce qui nous intéresse particulièrement ici est de savoir dans quelle mesure on peut préparer des apprenants à vivre en tant que membre actif dans une société plurilingue et multiculturelle, ou plutôt comment les enseignants en langue peuvent enrichir l'environnement pédagogique de manière à aider les apprenants à surmonter les situations de tension qu'ils sont susceptibles de vivre dans le cadre de la communication interculturelle. L'apprentissage linguistique et la prise de conscience des différences culturelles, être capable de comprendre et d'apprendre d'autres langues et de s'ouvrir à d'autres cultures sont des objectifs importants de l'éducation en Europe. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe) propose une définition de la sensibilisation interculturelle:

La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre le « monde d'où l'on vient » et le « monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une sensibilisation interculturelle. Il faut bien sûr souligner que la prise de conscience interculturelle inclut la conscience de la diversité régionale et sociale des deux mondes. Elle s'enrichit également de la conscience qu'il existe un plus grand éventail de cultures que celles véhiculées par les L1 et L2 de l'apprenant. Cela aide à les situer toutes les deux dans leur contexte. Outre la connaissance objective, la conscience interculturelle englobe la conscience de la manière dont chaque communauté apparaît dans l'optique de l'autre, souvent sous la forme de stéréotypes nationaux.

Il convient de bien faire la différence entre multiculturalité et interculturalité. Quand on parle de connaissances bi- et multiculturelles, on part du principe que la culture est une construction, historique et invariable, et qu'elle peut s'acquérir par l'accès à des informations à son sujet. Avec l'interculturalité, on se situe en revanche à un autre niveau de connaissance, comportant également des compétences cognitives, affectives et comportementales permettant les transferts d'une culture à l'autre. La différence sera plus aisément compréhensible par le recours à une analogie: on peut en effet comparer les connaissances biculturelles à la conduite d'une voiture (culture 1) et à la navigation d'un bateau (culture 2) et la compétence interculturelle à la conduite d'une voiture (culture 1) et d'un camion (culture 2). Dans ce dernier cas, par exemple, il existe des points communs, comme l'utilisation du levier de vitesse, le code de la route, etc.

Les figures 1 et 2 illustrent cette différence par l'ajout d'une aire centrale au sein de la figure 2 (compétence interculturelle).

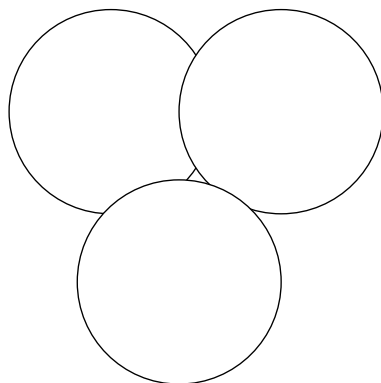


Figure 1: Cultures et compétence multiculturelle

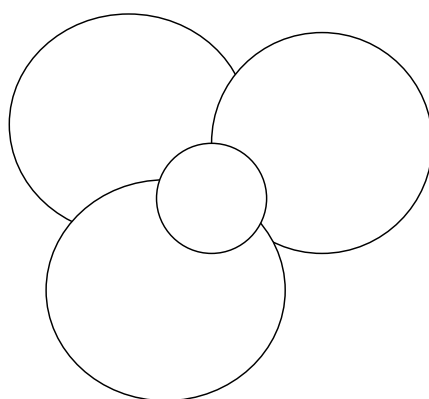


Figure 2: Cultures et compétence interculturelle

Cette conception a des conséquences importantes sur l'enseignement et l'apprentissage des langues, parce qu'elle implique que l'on peut enseigner, plutôt que la culture 2 au sens strict, et en tout cas en plus de celle-ci, un élément de compétence interculturelle qui facilitera l'acquisition de la culture 2, de la culture 3, etc. On parle en pédagogie linguistique de glissement de paradigme, en ce que la culture, d'objet d'étude, devient également une question de compétence. De surcroît, conformément à la nouvelle conception des relations interculturelles et de l'interdépendance des langues et des cultures, les expressions « éducation linguistique interculturelle » et « compétence

interculturelle » sont dorénavant utilisées (voir, par exemple, Kramsch, 1993; Kramsch, 1998; Crozet et al. 1999; Roberts et al., 2001 et le Conseil de l'Europe, 2001, p.43).

Au début du processus d'apprentissage, les apprenants ont, en règle générale, une perception beaucoup trop simpliste, inexacte et irréaliste de leur nouvel environnement et ont tendance à classer les événements et les personnes dans des catégories stéréotypées. Lorsqu'ils visitent le pays cible pour la première fois, les apprenants se retrouvent sans beaucoup de repères. Divers aspects de ce nouvel environnement culturel leur semblent étrangers, notamment la mentalité et les modes de pensée qui les entourent. Leur perception initiale de cette expérience se résumera à des formules simples, le plus souvent dictées par des stéréotypes grossiers plutôt que par leur sens de l'observation.

A mesure que les apprenants remarquent non seulement des éléments culturels nouveaux, mais surtout, parmi les traits de comportement et les modes de pensée, ceux qui diffèrent des leurs, leur perception s'affine et se complexifie, leur permettant ainsi de relever de nombreuses variantes et nuances dans leur nouvel environnement et parmi leurs nouvelles connaissances. Plus ils partagent de connaissances et d'expériences avec leurs interlocuteurs, plus la communication sera facile. De même, plus elle sera difficile dans le cas contraire. Lors du processus d'acquisition de la langue maternelle, l'enfant internalise une bonne partie de la culture de sa famille et de sa communauté. L'apprentissage d'une deuxième langue ou d'une langue étrangère en dehors de l'environnement cible nécessite alors une part importante de clarification et d'explicitation, ce qui implique généralement une prise de conscience de son propre bagage culturel, ainsi que de celui des autres. L'identité culturelle implique une interprétation à double sens: se définir soi-même et définir l'autre. La prise de conscience culturelle nécessite en fait trois qualités (Tomalin et Stempleski, 1993):

- la conscience d'avoir soi-même un comportement déterminé par sa propre culture;
- la conscience que les autres ont également un comportement déterminé par leur culture;
- et la capacité d'explicitation son propre point de vue culturel.

Dans le même ordre d'idées, le *Cadre européen commun de référence: apprendre, enseigner, évaluer* (Conseil de l'Europe, 2001, p.104) propose que

« les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et expliciteront selon le cas:

- quelle expérience et quelle connaissance socioculturelles antérieures l'apprenant est censé avoir ou est tenu d'avoir;
- quelle expérience et quelle connaissance nouvelles de la vie en société dans sa communauté, ainsi que dans la communauté cible, l'apprenant devra acquérir afin de répondre aux exigences de la communication en L2; et

- de quelle conscience de la relation entre sa culture d'origine et la culture cible l'apprenant aura besoin afin de développer une compétence interculturelle appropriée. »

La compétence interculturelle implique un accroissement de la capacité interne de traitement de l'information, de manière à ce que la communication entre des personnes de cultures différentes en soit facilitée et améliorée. Elle se caractérise par une plus grande sensibilité mentale à la variation et par une confiance en soi suffisante pour réagir de manière appropriée.

2.1 La théorie des schémas

L'une des façons d'étudier le développement de la compétence interculturelle d'un point de vue cognitif est de se référer à la théorie des schémas (voir Greene, 1986). Les informations sont stockées et organisées dans la mémoire humaine de manière à être immédiatement disponibles, le cas échéant, pour comprendre une conversation ou un texte. Notre mémoire est remplie de quantités de choses que nous avons vécues ou qu'on nous a racontées. Un schéma est une structure mentale hypothétique représentant des concepts génériques stockés dans la mémoire et qui oriente le codage, l'organisation et la récupération des informations. Il naît de l'exposition répétée à des expériences similaires et sert à comprendre les nouvelles occurrences d'expériences similaires. Les réactions différentes au même événement ou au même texte, les difficultés de compréhension et les malentendus peuvent s'expliquer par des différences d'un individu à l'autre dans l'éventail et le contenu des schémas, difficultés que l'on peut attribuer à une expérience de la vie et/ou à un milieu culturel différents.

Le cerveau humain contient des schémas correspondant à des actions comme faire du vélo, à des événements comme aller au restaurant, à des activités comme travailler dans un bureau et à des catégories comme les oiseaux ou les mammifères. Les schémas s'apparentent à des espaces que l'on peut remplir d'informations se rapportant à une situation précise. Les valeurs par défaut représentent les attentes générales qui vont de pair avec ce genre de situation, surtout en l'absence d'information contraire. Par exemple, mon schéma concernant un restaurant réunit des informations sur la présence, la forme, la couleur et la disposition des tables et des chaises, sur les vêtements et le comportement des serveurs et des serveuses, sur l'existence, le contenu et l'apparence d'un menu, sur les usages en matière de commande et de paiement du repas et du pourboire. Les schémas présentent les valeurs par défaut concernant les actions auxquelles on s'attendrait dans une situation donnée. Les schémas sont nécessaires à la compréhension non seulement des langues, mais également du monde et de ses cultures, ainsi que des motivations qui sous-tendent les actions des gens.

Les schémas sont ce qui nous fait penser que quelque chose se fait ou devrait se faire d'une certaine façon et qui nous empêche d'imaginer qu'il pourrait en être autrement

jusqu'à ce que nous tombions sur un exemple concret et en soyons surpris, voire choqués. Lorsqu'une personne est confrontée à une nouvelle situation ou à un nouveau comportement, cela signifie tout simplement qu'elle ne possède pas encore le schéma approprié, d'où son impression que les événements en question sont « bizarres ». Son « prêt-à-penser » habituel ne lui sera d'aucune utilité dans ce nouveau contexte, parce qu'elle n'a pas intégré les présupposés communs au groupe social concerné (comme nous le montrent les exemples de la vie réelle recueillis dans le cadre du présent projet et présentés ci-après). Savoir comment le cerveau humain traite de nouvelles informations et, grâce à cette connaissance et à d'autres compétences connexes, être préparé à la différence favoriserait la communication interculturelle.

3 Présentation générale des données

La méthode utilisée ici pour collecter les données peut être considérée comme une approche biographique, fondée sur des anecdotes fournies par des personnes sensibles à la « culture » et tirées de leurs propres expériences et interactions interculturelles. Comme le nombre d'anecdotes restait désespérément faible au début de 2002, j'ai demandé à mes collègues de l'Université de Malte de fournir quelques récits supplémentaires. Vingt-trois anecdotes ont ainsi été recueillies et classées en fonction du contexte social dans lequel elles se sont produites. Chaque anecdote est transcrite pratiquement mot pour mot et numérotée pour faciliter le renvoi dans les autres parties du document.

Dîner

Bon nombre d'exemples concernent la question du dîner, domaine dans lequel l'étiquette semble beaucoup varier d'un pays à l'autre.

i. Une Polonaise invitée à dîner à Paris

Un Anglais, un Espagnol et moi-même sommes invités à dîner chez une famille parisienne. Il se trouve que nous arrivons tous les trois en même temps devant la porte. Notre hôte nous invite à entrer, ce qui suscite une belle bousculade, car nous nous avançons tous en même temps. J'essaie d'entrer la première, mais, trop tard, l'Anglais m'a déjà devancée. L'Espagnol s'avance alors, me tient la porte et, d'un geste, m'invite à le précéder. Nous faisons alors tous deux quelques commentaires sur la situation pour faire comprendre discrètement à l'Anglais son faux pas. Je ne crois pas que nous ayons été entendus.

J'avais toujours pensé que laisser entrer les dames en premier était une règle de politesse universelle, du moins en Europe. Manifestement, l'Espagnol se conformait lui aussi à cet usage. L'Anglais, en revanche, semblait se référer à un autre code de comportement.

ii. Une Maltaise rapporte une anecdote similaire en Autriche

Avec un groupe de collègues, nous nous apprêtons à entrer dans un restaurant pour dîner. Je me trouve aux côtés d'un Autrichien qui, dès que nous nous approchons de l'entrée, se précipite pour ouvrir la porte. Je pense d'abord que cet homme est la courtoisie même et je m'avance aussitôt en pensant qu'il va s'écarter pour me laisser passer devant lui. A ma grande stupéfaction, il s'avance aussi, entre le premier et c'est moi qui le suis.

Il a dû remarquer ma surprise, car il se justifia en m'expliquant qu'en Autriche, il était poli pour un homme de précéder une femme en entrant, mais de la laisser sortir en premier.

iii. Une Maltaise dans un restaurant autrichien

Nous venions de finir de dîner et étions sur le point de régler l'addition dans un restaurant autrichien et le garçon avait donné la note au membre autrichien du groupe. Comme nous avions tous plus ou moins choisi des plats de même coût, il calcula la part de chacun, puis il se tourna vers nous et nous demanda combien de tranches de pain chacun d'entre nous avait mangées.

J'ai trouvé cette question très bizarre, car c'était bien la première fois qu'on me faisait payer chaque tranche de pain consommée. Dans ma culture, ainsi que dans les autres que je connais, le pain est toujours servi gratuitement à table.

iv. Un Luxembourgeois recevant des invités américains

Au Luxembourg, les invitations à dîner se font toujours pour 19h30 - 20h. Mais pas dans le Midwest américain! Là-bas, l'heure normale est plus proche de 18h et les invités, comme nous avons pu le constater à nos dépens, arrivent souvent un quart d'heure, voire une demi-heure avant!!! Comme nous avions des enfants en bas âge à l'époque, dont un bébé, il y eut un branle-bas de combat dans la maison, papa et maman courant dans tous les sens pour s'organiser, mettre au lit les enfants qui braillaient, etc. Nous n'avions pas une minute pour nous occuper de nos invités, arrivés une demi-heure à l'avance et qui, incidemment, se sont levés pour partir vers 21h, heure à laquelle on finit l'apéritif et où l'on commence à peine à servir les entrées au Luxembourg.

v. Une Maltaise dans un café parisien

Il y a une chose que j'ai trouvée très bizarre (et irritante) lors de ma première visite à Paris. C'est le fait que beaucoup de gens déjeunent debout dans les cafés, parce qu'il faut payer un supplément si l'on veut s'asseoir.

Cela ne viendrait à l'idée de personne de manger debout dans un lieu public dans mon pays.

vi. Une Maltaise en Ecosse

Je suis mariée à un Ecossais et lors de mes premières vacances de Noël en Ecosse, au réveillon du Nouvel An, à minuit, mon mari prit une bouteille de whisky que nous avions déjà entamée et alla chez les voisins. Je lui suggérai de prendre une nouvelle bouteille, mais il me répondit que cela n'avait aucune importance, parce que la tradition veut qu'on se rende chez les gens, qu'on offre et qu'on partage un verre et ainsi de suite de maison en maison, toujours avec la même bouteille entamée.

Pour moi, cette façon de faire était inédite, car j'avais toujours pensé qu'il fallait présenter une bouteille scellée quand on voulait offrir à boire.

Faire des achats

D'autres anecdotes se réfèrent au chapitre des achats.

vii. Un Maltais en Italie

Il y a quelques années, je séjournais en Italie en tant qu'étudiant. Un jour, il me fallut acheter du sel et j'avais trouvé très bizarre de devoir aller dans un *tabaccaio*, c'est-à-dire dans un magasin où l'on vend du tabac et des cigarettes! Pour moi, le sel s'achète soit dans un supermarché, soit dans une épicerie et jamais je n'aurais pu imaginer qu'un *tabaccaio* vendait du sel. Je ne l'ai d'ailleurs appris qu'en demandant à quelqu'un où je pourrais me procurer cette denrée.

viii. Une Maltaise aux Etats-Unis

Ce qui m'a paru très étrange lors de mon premier séjour aux Etats-Unis, ce sont ces expéditions, effectuées à intervalles réguliers, dans les grands magasins et cela pour deux raisons: 1) ces déplacements étaient, semble-t-il, également considérés comme des expéditions majeures et 2) une fois les achats terminés, les courses étaient emballées à la caisse dans des « sacs en papier ». Sans compter que l'expression même me paraissait bizarre, je trouvais en outre difficile de faire des achats et de ne pas pouvoir les mettre, à la caisse, dans des « sachets » ordinaires, c'est-à-dire munis de poignées pour les porter. J'ai finalement compris que 1) les distances aux Etats-Unis sont si grandes (et les magasins de quartier trop rares) qu'il faut s'assurer de ne rien oublier quand on fait ses courses (d'où l'impression « d'expédition majeure ») et que 2) la plupart des gens vont faire leurs courses en voiture, donc la question du transport des achats ne se pose pas, il suffit de ranger les sacs en papier (et, il convient de le noter, pas en plastique, comme à Malte et au Royaume-Uni) dans le coffre de la voiture!

ix. Une Française dans une boulangerie-pâtisserie en Autriche

Voici la conversation en allemand qui se déroula chez un pâtissier, dans une ville autrichienne:

Cliente: « *Qu'est-ce qu'il y a sur ces gâteaux?* »

Commerçante: « *C'est du **Topfen**.* »

Cliente: « *C'est quoi le **Topfen**?* »

Commerçante (après un instant d'hésitation, visiblement contrariée et ne sachant que répondre): « *Le **Topfen**, c'est du **Topfen**!* »

C'est un autre client qui, dans un éclat de rire, m'a finalement expliqué que « *le **Topfen** était une espèce de fromage blanc* ».

x. Une Française en Chine

Je venais d'arriver en Chine et me retrouvai devant un stand de pâtisseries. Comme je m'étais exercée, avant mon départ, avec un ami chinois à répéter quelques expressions indispensables de la vie courante, fière de moi et tout à fait sûre de la prononciation, je pointai du doigt les objets de ma convoitise et dis en chinois: « Ces deux-là ». La dame prit un sachet et commença à le remplir de gâteaux. Vaguement inquiète, je lui montrai deux doigts en répétant bien « ces deux-là ». La vendeuse eut un instant d'hésitation, regarda mes doigts et continua à remplir le sachet. « Non, non, non. Deux! », lui dis-je, en commençant à m'énerver et en agitant mes deux doigts devant mon visage. Elle me signifia qu'elle avait compris, prit un dernier gâteau et le mit dans le sachet, que je pris tout en essayant de lui expliquer que je n'en voulais pas tant. Ce n'est que plus tard que je compris que le geste que j'avais fait avec mes deux doigts (le pouce et l'index vers l'avant) signifiait huit.

La plupart du temps, on essaie de se faire comprendre par les gestes quand on ne parle pas la langue. Dans ce cas précis, il faut reconnaître que les gestes n'ont été d'aucun secours. Bien au contraire!

xi. Une Hongroise à Paris

Lors de mon séjour à Paris, j'étais hébergée par un couple français et nous prenions tous les jours des repas qui pouvaient durer quatre heures. Je finis par me lasser de la cuisine française et j'eus envie, en Hongroise digne de ce nom, d'une bonne pizza. Au restaurant, je m'adressai au garçon en anglais. Il ne sembla pas vouloir comprendre ce que je disais. Comme je ne savais pas dire « jambon » en français, j'essayai de lui expliquer ce que je voulais à l'aide de l'expression « œufs et jambon », en insistant sur le mot « œufs » avec un signe de la tête. Un Anglais à la table voisine traduisit ma commande, du moins ce qu'il en avait entendu, et on me servit finalement la pire pizza « œufs et jambon » de ma vie.

Trouver une adresse

Cette rubrique comprend trois anecdotes.

xii. Un couple maltais à Tokyo

Pendant les longues heures du vol pour Tokyo, alors que nous lisions nos guides, nous découvrîmes avec étonnement qu'au Japon, les rues n'ont pas de noms, mais des numéros. Le guide recommandait en outre aux touristes de « ne pas essayer de comprendre le système de numérotation », jugé « incompréhensible » pour les étrangers. Une fois à Tokyo, nous nous aperçûmes que nous ne pouvions nous orienter que grâce à des repères comme les magasins ou d'autres bâtiments. Il était très facile de se perdre et tout aussi difficile de trouver le chemin du retour. Pour compliquer le tout,

nous apprîmes que si l'on demande son chemin, les gens vous envoient dans n'importe quelle direction, bonne ou fausse, car pour eux, il est impoli de dire qu'on ne sait pas!

xiii. Une Maltaise à Edimbourg (Ecosse)

J'avais passé du temps à tourner en rond dans le centre-ville pour essayer de m'orienter, ce qui m'avait déjà paru bizarre. Essayer de me rendre à une adresse précise en ville se révéla encore plus délicat. Tout cela parce qu'une longue rue, qui avait un nom bien à elle, était également considérée comme étant composée de plusieurs rues différentes, puisque son nom changeait par tronçons, mais sans qu'on comprenne très bien ni quand, ni pourquoi. Autrement dit, la rue changeait de deuxième nom tous les trois, quatre, cinq pâtés de maisons, de façon apparemment arbitraire. Il est assez contrariant de se retrouver sur *Nicolson Street* et *Clerk Street*, par exemple, et de constater que ces noms correspondent seulement à des pâtés de maisons dans la même rue.

xiv. Une Maltaise au Royaume-Uni

A Malte, un grand nombre de rues, notamment au centre des vieilles localités, portent des noms de saints comme Ste Marie, St Christophe, etc. Lorsque j'ai ensuite habité au Royaume-Uni, où les rues et les places portent plutôt des noms de rois et de reines, combien de fois n'ai-je pas dit, par inadvertance, « place St Georges » au lieu de « place du roi George », ce qui me plongea plusieurs fois dans l'embarras.

Problèmes de langue

xv. Un Américain et la langue estonienne

Un jour, un Américain a envoyé un enregistrement de la langue estonienne à son frère, qui lui demanda si les Estoniens étaient des obsédés sexuels. On y entendait en effet:

Terviseks – à votre santé

Ostmiseks – achat

Kasutamiseks – utilisation

Teadmiseks – connaissance

Parandamiseks – réparation

Armastamiseks – amour

Toutes sortes de « seks »!

xvi. Une Américaine en France

Une Américaine, nouvellement mariée à un Français et récemment arrivée en France, invite à dîner le directeur de son mari et sa femme. Dans l'espoir d'être promu, son

mari lui avait fait répéter quelques formules de politesse. Le soir du dîner, le mari ouvre la porte et son épouse serre la main du directeur en le gratifiant d'un: « Chantez, monsieur! ». Le directeur, rouge de honte, s'excusa d'être incapable de chanter. Le mari crut que tout était perdu. Il eut néanmoins sa promotion, car le directeur, loin de s'en offusquer, avait trouvé que cette faute de français n'avait rien ôté au charme de l'Américaine.

Il y a une différence notable en français entre « enchantée » et « chantez »!

Autres

xvii. Une Américaine et une Espagnole dans les rues de Londres

J'ai remarqué, en me promenant dans la rue en discutant avec une Espagnole, que, lorsque la conversation devenait particulièrement prenante, celle-ci avait tendance à s'arrêter au beau milieu du trottoir pour poursuivre la discussion de plus belle.

Je trouve ce comportement très bizarre. Normalement, en Angleterre, les gens se concentrent sur leur itinéraire et leur destination. Cela montre que pour les Espagnols, au contraire, la priorité, c'est l'interaction et non « les choses à faire ».

xviii. Un enseignant luxembourgeois aux Etats-Unis (Wisconsin)

Pour moi, un lycée (« *high school* ») américain et un lycée luxembourgeois sont comme le jour et la nuit. Un incident, que je n'oublierai jamais, eut lieu le premier jour de classe. Je savais que j'étais responsable de ma salle de classe (je devais par exemple me procurer moi-même les décorations de Noël, les plantes et autres mouchoirs en papier), mais je fus étonné quand on me fit remarquer qu'apparemment, il allait falloir que je laisse la porte de ma salle ouverte pendant les cours.

Un véritable choc des cultures! Chose inconcevable au Luxembourg, où les enseignants auraient plutôt tendance à s'enfermer dans leur salle de classe. En tout cas, ils n'imagineraient pas une seconde de laisser la porte ouverte.

xix. Une Polonaise rencontre une Française

Une Française, qui participait à un atelier du CELV à Graz, rencontre une participante polonaise pour la troisième fois. Salutations, sourires et poignée de mains. La Française s'exclame: « Oh, X ne veut pas me faire la bise! ». X pense : « Nous ne sommes pas en France ici et tout le monde ne se fait pas la bise en se saluant. Pour ma part, je ne le fais jamais dans une situation plutôt formelle comme celle-ci. », mais elle ne dit rien.

xx. Une Hongroise dans un bureau de poste en Angleterre

Lors de mon premier séjour en Angleterre, je me rendis au bureau de poste pour envoyer des cartes postales. Je fus étonnée de voir qu'une ligne de discrétion me

séparait des autres clients. J'ai trouvé cela d'autant plus étonnant qu'en Hongrie, les gens s'agglutinent les uns aux autres dans les files d'attente à tel point qu'on sent littéralement leur souffle dans sa nuque.

xxi. Une Grecque à la Tate Gallery de Londres, au Royaume Uni

Lors de mon premier séjour à Londres, je me suis rendue à la *Tate Gallery* (avant qu'elle ne déménage au bord de la Tamise et ne prenne le nom de *Tate Modern*). J'ai trouvé surprenant le comportement des enfants, qui criaient dans les salles ou s'allongeaient par terre, crayons à la main, pour dessiner les tableaux exposés. Bizarrement, personne ne semblait rien trouver à y redire, les parents étaient ravis de voir les dessins de leurs petits et les commentaient à voix haute, comme si de rien n'était.

J'ai dû apprendre à apprécier ce comportement si spontané, le silence étant dans mon pays de rigueur dans un musée.

xxii. Une Finlandaise séjournant chez une Italienne à Rome, en Italie

Une année, j'avais invité une jeune amie finlandaise chez moi pendant les vacances de Pâques. Un matin, ma mère lui parla des traditions catholiques de la Semaine sainte. L'une d'entre elles est couramment appelée « *visitare i sepolcri* » (visiter les tombes). Le soir du Jeudi saint, à la fin de la messe, on dresse dans toutes les églises des autels lourdement décorés, représentant le tombeau du Christ et contenant l'hostie consacrée. Les personnes pieuses vont alors prier devant ces autels le lendemain matin, Vendredi saint. Lorsqu'elle apprit cela, mon amie finlandaise s'exclama : « Nous avons la même tradition en Finlande, sauf qu'elle se déroule à la Toussaint et le soir de Noël ». Ma mère ne put s'empêcher de trouver une telle similitude étrange, mais ne voulut pas contredire mon amie. Elle m'en parla le lendemain et je lui expliquai qu'il y avait eu un malentendu, parce que mon amie ne connaissait pas la tradition catholique en question. En fait, elle croyait que ma mère parlait des tombes des parents et amis décédés, sur lesquelles les Finlandais se rendent effectivement à la Toussaint et le soir de Noël.

xxiii. Un universitaire britannique enseignant en Thaïlande

J'ai enseigné en Thaïlande, un pays où la tradition bouddhiste est très vivace. Dans un de mes cours, j'ai demandé à mes étudiants de se répartir en groupes, chaque groupe représentant une famille, une composante du village. Une fois ces consignes données, alors qu'ils étaient censés se mettre au travail, quelqu'un leva la main et demanda : « Mais qui va faire les moines bouddhistes ? » et je m'aperçus que j'avais totalement ignoré cet aspect de leur culture, ainsi que la place centrale occupée par les moines au sein de toute communauté.

4 Développer la compétence interculturelle en salle de classe

Pour développer la compétence interculturelle, il convient

- a) de développer la complexité cognitive face à de nouveaux environnements;
- b) d'ouvrir le champ de la co-orientation affective sur les nouveaux groupes culturels; et
- c) d'adapter son comportement aux différentes interactions avec d'autres groupes sociaux.

4.1 Développer la complexité cognitive face à de nouveaux environnements

L'aspect cognitif de la communication interculturelle est lié au degré de flexibilité mentale dont on sait fait preuve face à l'ambiguïté et à l'inconnu. La flexibilité cognitive d'un individu est fonction du nombre d'idées descriptives et explicatives dont il dispose pour comprendre des informations nouvelles et les intégrer dans une structure cognitive préexistante. Il s'agit en fait de sa capacité à « ajuster » sa façon de penser et de son degré de réceptivité à des systèmes culturels nouveaux. Cette souplesse dans la perception et les modes de pensée facilite l'ouverture aux autres et l'acceptation de leur culture. Elle est l'une des conditions d'une adaptation interculturelle réussie¹.

Cette perception rigide et non flexible constitue pour les apprenants en langues un problème particulier qui s'explique par la sorte de représentation ou de conception stéréotypée qu'ils se font des membres de la communauté cible. Ce qui distingue le débutant de l'apprenant confirmé dans le domaine de la prise de conscience culturelle, c'est la capacité de celui-ci à voir au-delà des stéréotypes. Il suffit, à cet égard, d'observer l'utilisation qui est faite de la langue pour catégoriser les groupes culturels, une catégorisation qui débouche sur des représentations stéréotypées des personnes. La langue elle-même peut influencer la perception que nous avons de nous-mêmes et que les autres ont de nous.

Qu'est-ce que la connaissance de l'identité culturelle d'un individu nous apprend sur cet individu? Si nous présupposons que cet individu ressemble à tous les autres appartenant à la même culture, nous classons toutes ces personnes, aussi nombreuses et différentes soient-elles, dans une seule et même catégorie. Or, nous savons que nous

¹ Pour plus de détails concernant le développement des processus cognitifs chez les apprenants en langues et en cultures étrangères, voir Camilleri (2000, p.13-14).

sommes tous différents les uns des autres dans notre culture. Il existe probablement une diversité plus grande au sein d'une même culture qu'entre des cultures différentes. La connaissance de l'identité culturelle d'une personne ne constitue donc pas une information suffisante et fiable sur cette personne. Cette connaissance peut en revanche nous aider à mieux comprendre quelles sont les facilités et les difficultés avec lesquelles une personne issue de cette culture doit compter. Par contre, son comportement face à ces facilités et ces difficultés peut être identique ou non à celui d'autres personnes.

Le concept d'identité est multidimensionnel et dynamique. Nous nous intéresserons ici à l'identité personnelle et nationale, à la fois d'un point de vue interne (comment je me vois, comment nous nous voyons) et externe (comment ils me voient et comment ils nous voient). Nous examinerons d'abord la question de l'identité personnelle: qui je pense être et qui les autres pensent que je suis; ensuite à celle de l'identité nationale (comme étant l'une des formes de l'identité de groupe) en faisant apparaître les images stéréotypées associées à une nation et la perception qu'ont de leur nation non seulement les personnes concernées, mais également celles qui lui sont extérieures.

L'identité personnelle

Une étape importante pour que la communication interculturelle soit réussie est la connaissance par chaque interlocuteur de qui il est et d'où il vient. L'identité est la somme des caractéristiques distinctives d'un individu telles que le nom, la date de naissance, l'état civil, la classe sociale, le groupe ethnique et la nationalité. L'identité résulte également de la structuration dynamique de ses motivations, de ses capacités, de ses croyances et de son histoire individuelle. L'identité est dynamique, parce qu'elle évolue sans cesse au contact des autres¹. Certains facteurs ont une étiquette linguistique et servent habituellement à catégoriser les personnes, notamment: le sexe, la profession, la religion, les caractéristiques physiques, les traits de caractère, la classe sociale, l'appartenance politique, les langues parlées, etc. Lorsque nous utilisons ces termes et que nous fondons notre jugement sur des critères externes, nous réduisons plus ou moins les gens à des stéréotypes. Les figurines ci-dessous et les étiquettes correspondantes en sont des illustrations.

¹ Voir l'introduction de Drulák (2001, p.11-20) pour ses références aux approches constructiviste et positiviste, notamment en ce qui concerne l'identité nationale.



*Sexe féminin, adolescente, étudiante,
athée, parle le russe, porte des
vêtements à la mode*



*Sexe masculin, retraité, musulman, en
chaise roulante, parle l'arabe et
l'allemand*



*Sexe masculin, adulte, chrétien,
athlétique, a une fiancée*



*Sexe féminin, âge moyen, enseignante,
mariée, deux enfants*

En introduction à ce sujet, on peut demander aux apprenants d'apporter en classe des photographies d'eux-mêmes prises à l'occasion de fêtes ou d'événements importants de leur vie. Ils pourront travailler par deux ou en groupes et échanger leurs expériences illustrées par les photos. Les consignes données doivent être claires quant au but visé, qui est de s'intéresser à ce qui est culturellement significatif et ce qui, d'une manière ou d'une autre, a eu une influence sur la vie des apprenants et qui a contribué à la formation et à l'expression de leur identité (fêtes religieuses ou familiales ou manifestation sociale traditionnelle, rencontres avec des étrangers, visites à l'étranger, accidents, aventures, amitiés). Leur tâche consiste à répondre, autant que faire se peut, à la question: Qu'est-ce qui m'a fait(e) tel(le) que je suis?

Dans l'étape suivante, les apprenants travaillent individuellement. On leur distribue un questionnaire simple qu'ils vont remplir avec des renseignements personnels. Il faut d'emblée leur dire qu'il ne s'agit pas d'y inscrire des informations confidentielles, puisqu'ils vont devoir échanger les questionnaires avec leurs camarades. Voici des exemples de renseignements à demander: nom, date et lieu de naissance, sexe, adresse, numéro de téléphone, adresse électronique, état civil, profession, religion, appartenance politique, autres informations concernant les goûts en matière de sport, de musique, de littérature et de loisirs, ce qu'on aime ou pas, les émissions préférées, les acteurs favoris, ou tout autre thème qui leur paraît important. Une fois leur questionnaire rempli, les apprenants l'échangent avec celui de leur partenaire. Ils peuvent commencer par se demander ce qu'ils ont en commun et ce qui les différencie; en raison de quelles ressemblances sommes-nous dans la même classe et dans quelle mesure sommes-nous différents l'un de l'autre? En guise de conclusion, le professeur peut à nouveau

rassembler la classe et faire comprendre aux élèves qu'ils ont beau être dans la même classe, avoir plus ou moins le même âge, étudier les mêmes matières, porter le même uniforme et être considérés comme un groupe, la classe 2A par exemple, ils n'en savent pas moins à quel point ils sont différents les uns des autres.

Nous venons de voir une façon d'examiner le concept d'identité d'un point de vue interne, les questions posées étant « comment je me vois » et « qu'est-ce que je souhaite partager avec les autres et révéler de moi-même ». On peut ensuite s'intéresser à l'identité de l'extérieur: comment les autres me voient-ils? Nous recommandons le jeu suivant: le professeur prépare à l'avance de petits cartons d'identité portant chacun le nom d'un élève. Ces cartons sont ensuite distribués à quelqu'un d'autre de la classe et chaque élève y inscrit un commentaire (en utilisant un adjectif) afin de décrire et d'identifier la personne en question. Les élèves se passent les cartons plusieurs fois et chacun ajoute un commentaire supplémentaire. Quand le professeur arrête l'activité, chaque élève récupère le carton portant son nom et prend connaissance des commentaires de ses camarades. Les élèves peuvent alors réagir aux observations, il faut les encourager à poser des questions et à exprimer leur accord ou désaccord avec le portrait qui vient d'être fait d'eux. La conclusion portera sur la distinction entre identité personnelle interne et externe.

Identité nationale

L'identité nationale est l'ensemble des facteurs qui façonnent un pays ou caractérisent un groupe de personnes se désignant par le même nom. Les facteurs qui unissent ces personnes, c'est-à-dire une histoire et un territoire communs, une langue commune ou les variétés d'une même langue, les caractéristiques bioethniques ou une structure interne, politique ou autre (voir Riley, 1992 et 1999), sont en même temps ceux qui les différencient des autres. Il existe, en règle générale, des symboles reconnus par le groupe en question comme représentatifs de son unité: un drapeau, un hymne national, des équipes sportives, des héros, des chanteurs, des musiciens, des hommes politiques, des monuments, des styles architecturaux typiques, une ou des langues, des costumes traditionnels et, dans une moindre mesure, des styles vestimentaires, la mode et les coutumes en général. D'autres facteurs constitutifs de cette identité sont moins visibles, comme les sentiments, les qualités d'un peuple, les tendances générales d'une société, la conscience nationale, le sentiment d'appartenance, les modes de transmission des connaissances entre générations, les méthodes d'éducation, scolaire et familiale, les manières dont les membres de la communauté sont sanctionnés, défendus et récompensés, la perception générale de la réalité sociale, les normes et les rôles et autres rites.

A ces derniers facteurs, il faut souvent ajouter la perception qu'a une société des autres nationalités et groupes sociaux, ainsi que les relations habituelles qu'elle entretient avec eux.

Précisons que, comme l'identité personnelle, l'identité nationale n'est pas statique, mais qu'elle s'inscrit dans un rapport dynamique continu avec les autres (volet extérieur) et au sein d'elle-même (volet intérieur) en fonction des membres du groupe

considéré. Aujourd'hui, cette dynamique est particulièrement perceptible dans les pays candidats à l'adhésion à l'Union européenne¹.

On peut ici procéder de la même manière que lors de la première étape de la discussion sur l'identité personnelle des élèves, à savoir demander aux apprenants d'apporter en classe des cartes postales ou des photographies représentant des scènes, des événements, des personnalités, etc. qu'ils jugent importants pour leur identité nationale. Ils peuvent s'échanger ces cartes au sein du groupe et se poser quelques questions comme: comment notre nation apparaît-elle aux yeux des autres? Sommes-nous considérés comme des gens nonchalants, travailleurs, ayant le sens de l'humour, très sérieux, unis, divisés, forts, faibles, etc.? Chaque groupe peut ensuite sélectionner, parmi les photos, celles qui lui paraissent les plus représentatives de l'identité de sa nation. Pour rendre l'activité plus intéressante, le professeur peut demander à chaque groupe de se focaliser sur un aspect différent: monuments, personnalités, géographie et environnement naturel, traditions et initiatives modernes.

Dans un deuxième temps, des représentations plus subtiles de l'identité nationale pourraient être suscitées, à partir de créations littéraires, que ce soit des poèmes, de la prose, du théâtre, des dessins humoristiques, des bandes dessinées, etc.

La troisième étape pourrait, comme précédemment, être consacrée à l'identification extérieure. En guise d'introduction, le professeur demande aux élèves de citer quelques symboles se rapportant à d'autres nations. Il leur propose ensuite des commentaires que d'autres ont fait à propos de leur nation, par exemple des articles de presse mentionnant leurs équipes sportives nationales, des participants à des manifestations internationales ou d'autres symboles nationaux. Certaines anecdotes pourraient également être exploitées ici: par exemple les anecdotes v, xi et xix pour des élèves français; les anecdotes ii, iii et ix pour les Autrichiens. On laissera aux élèves le temps de réagir et éventuellement d'essayer de comprendre ce que les autres ont ressenti lorsqu'ils ont été plongés dans leur environnement et pourquoi ils ont eu telle ou telle impression. Enfin, on les fera réfléchir sur les représentations qu'eux-mêmes se font des autres nations et sur les manières de lutter contre ces stéréotypes.

L'une des façons les plus motivantes de clore ce type d'activité serait de faire venir dans la classe des personnes de diverses nationalités et de s'intéresser à leurs qualités personnelles plutôt qu'à des stéréotypes nationaux. On pourrait demander aux invités de se définir individuellement comme suit: « Je sais qu'on nous décrit comme ... mais je pense/je trouve/je crois que ce n'est pas le cas en ce qui me concerne. »; ou « Dans mon pays, la plus grande manifestation sportive est ..., mais dans ma famille, nous pratiquons ... »; ou encore « Dans mon pays, porter/manger/aller à ... est très à la mode, mais personnellement, je préfère porter/manger/aller à ... ». Une version plus moderne de cette activité consisterait à faire communiquer les élèves à distance, sur les

¹ Lire à ce sujet les observations très intéressantes formulées dans les contributions présentant les points de vue des pays d'Europe centrale et orientale dans Drulák (2001).

mêmes questions, avec des camarades d'autres pays, à l'aide des nouvelles technologies comme l'Internet.

4.2 Ouvrir le champ de la co-orientation affective sur de nouveaux groupes culturels

La co-orientation affective pourrait se définir comme étant la disponibilité en termes de motivation et l'engagement, sur le plan émotionnel, de la personne à l'égard des valeurs culturelles, des attitudes et des expériences esthétiques et émotionnelles d'un nouveau groupe culturel. Il s'agit ici d'aider les apprenants à mieux appréhender toute la subtilité des attitudes et des sentiments contenus dans les messages véhiculés par l'environnement cible et d'enrichir ainsi leurs expériences communicatives. L'une des approches en matière d'éducation des apprenants à la co-orientation affective est l'éducation par l'expérience, telle qu'elle est présentée et illustrée dans Gaston (1992) par exemple. La procédure en quatre étapes définie par Gaston permet à l'enseignant et aux élèves de se concentrer sur les aptitudes et les attitudes spécifiques qui, ensemble, concourent à la compétence interculturelle.

La reconnaissance

Savoir regarder est un premier pas vers la compréhension. La première étape consiste donc à développer chez les élèves une compétence majeure, celle de l'observation dénuée de tout jugement de valeur.

Le professeur doit ici disposer d'un grand nombre de supports visuels, de préférence de très courts extraits de films ou d'émissions de télévision, qu'il montrera aux élèves. Une base de données réunissant des anecdotes pourrait s'avérer utile pour l'étude des différences. Si le professeur ou les élèves ont déjà visité le pays cible, ils auront peut-être eu l'occasion de filmer des séquences pertinentes dans l'un ou l'autre domaine énuméré ci-après:

- habitudes alimentaires/restaurant: réserver une table au restaurant, entrer dans le restaurant, prendre un apéritif, commander le repas, apprécier les plats, régler l'addition, laisser un pourboire, quitter le restaurant (lire à ce sujet les anecdotes i à vi);
- voyager : trouver le meilleur moyen de transport en termes d'horaires, de prix et de disponibilité ; réserver un billet, payer le billet, avant le départ ou à l'arrivée, trouver l'arrêt de bus ou le quai, faire la queue, faire signe au chauffeur de bus de s'arrêter, chercher une adresse (anecdotes xii à xiv);
- rencontrer des étrangers et lier connaissance: dans quelles circonstances peut-on initier une conversation dans une file d'attente, de quoi parle-t-on, quand et comment se présente-t-on, quelles sont les questions « permises » (anecdotes xvi, xvii, xix et xxiii).

Cette activité constitue une séquence calme, où l'on se contente de regarder « les autres » faire les choses autrement.

La réaction

Il n'y a rien de plus naturel chez l'être humain que de réagir face à la différence. Lorsque nous nous rendons compte qu'il n'existe pas qu'une façon de se comporter, il nous faut accepter de vivre dans une certaine ambiguïté. Il s'agit donc une nouvelle fois de faire abstraction de tout jugement de valeur.

L'objet de cette deuxième étape est de bien faire comprendre aux apprenants qu'un comportement « bizarre » suscitera souvent des réactions variées. Par exemple, parmi les réactions rapportées ou sous-entendues dans les anecdotes de ce projet, on trouve

- l'irritation (anecdotes v et x);
- l'humour (anecdote ix);
- le malaise (anecdotes i et ii);
- la colère (anecdote xi);
- le choc (anecdotes iv et xviii);
- la frustration (anecdotes viii, xii et xiii);
- le sentiment de perdre la face (anecdotes xiv, xvi et xxiii) et
- d'être agréablement surpris (anecdotes xx et xxi).

Une fois que les apprenants sont sensibilisés à la différence, il est pertinent de parler de ce que l'on ressent quand on regarde les autres et, finalement, quand on a des comportements différents des leurs. On peut ensuite entamer une discussion sur l'éventail des réactions possibles. A l'évocation de celles-ci, le professeur pourra amener les élèves à comprendre que le fait de réagir est tout à fait normal, mais qu'il ne faut pas nécessairement y voir un jugement. Une sélection d'extraits musicaux et d'œuvres picturales peut aider à lancer l'activité. Le professeur, ou les élèves si on le leur demande à l'avance, montre un tableau ou fait écouter à la classe un extrait de sa musique préférée. Cette séquence peut durer deux minutes. Les élèves ont ensuite quelques minutes pour réagir individuellement, par écrit, sur les points suivants: ce qu'ils pensent de l'œuvre en question, les souvenirs qu'elle évoque et, surtout, les sentiments qu'elle suscite en eux. Le professeur fait part à la classe de ses propres réflexions et sentiments. Il demande à quelques élèves de faire de même, puis invite la classe à parler des différences constatées. On peut ensuite faire un parallèle avec les comportements, ce qui permettra de mieux comprendre comment le même événement peut entraîner des réactions différentes chez les uns et les autres. Le but de l'exercice est évidemment de favoriser le respect mutuel, ce qui nous amène à l'étape suivante.

L'empathie

Dès que nous commençons à savoir gérer la différence dans une situation interculturelle, nous développons un ensemble de compétences générant l'empathie. Cela requiert une volonté d'aller au-delà de l'identification exclusive à notre propre culture et d'accepter, dans le cadre de nos contacts interculturels, une identité élargie, même si ce n'est que pour un temps limité.

Il serait utile à ce stade de chercher à comprendre comment les apprenants pensent que les étrangers vont réagir face aux différences dans leur propre environnement culturel, dans quelle mesure ils s'attendent à ce qu'ils se comportent comme eux et quelle est la marge « d'erreur » qu'ils leur concèdent. Les anecdotes pourraient également s'avérer utiles ici, car elles permettent de découvrir ce qui est arrivé aux autres dans l'environnement culturel des élèves.

On peut procéder à un exercice en classe, qui pourrait être le prolongement de celui présenté pour l'étape de la « réaction ». Dans le cas présent, l'activité pourrait se faire par deux, pour que chaque apprenant ait l'occasion de ressentir de l'empathie pour au moins un de ses homologues. En fonction du temps disponible, l'activité peut être recommencée plusieurs fois avec des partenaires différents jusqu'à ce que les élèves de la classe se connaissent bien, du moins en ce qui concerne les goûts en matière de musique et de peinture (ou de sport, de mode, de nourriture, etc.; les thèmes sont illimités et il serait souhaitable, si l'on dispose du temps nécessaire, de laisser les élèves s'exprimer sur plus d'un sujet). Pour souligner cet aspect de la compréhension et de l'appréciation des différences individuelles, on peut demander à chaque élève d'apporter d'autres exemples d'œuvres de son peintre ou de son compositeur préféré, etc. (ou de réaliser un collage s'ils ont le temps de parler de plusieurs préférences). On distribuera ces nouveaux exemples au hasard lors de la leçon suivante et les élèves devront deviner qui a apporté quoi. Une discussion a ensuite lieu pour savoir si les élèves se connaissent maintenant mieux et s'ils se réjouissent du fait d'avoir pris conscience de leurs différences et de les accepter. Les questions suivantes peuvent les y aider : Était-il facile ou difficile d'identifier les camarades? Qu'as-tu appris de neuf ou de surprenant sur les autres? Dirais-tu que tu connais bien tes camarades de classe? Peut-on trouver une caractéristique unique pour chaque personne? Comment perçois-tu maintenant chaque individu à la lumière de ces nouvelles informations? Comment cela influe-t-il sur tes relations avec cette personne? (voir Campbell, Campbell et Dickinson 1999).

Le respect

Au stade ultime de la prise de conscience culturelle, nous connaissons mieux et sommes capables d'apprécier à leur juste valeur non seulement nos propres racines culturelles, mais également celles des autres. Les élèves ont alors une meilleure compréhension de la culture de l'autre, tout en n'excluant pas l'esprit critique. L'essentiel est de respecter les façons de faire des autres. Le respect transparait dans l'importance que l'on donne à l'autre, à sa manière de penser et de se comporter et à

ses sentiments. Dans sa forme la plus aboutie, le respect consiste à agir d'une manière dont on sait qu'elle va être interprétée correctement par les autres.

Le tout premier lieu où l'élève se trouvera confronté aux différences interpersonnelles et où il lui faudra par conséquent faire preuve de respect et de tolérance est la salle de classe (la série télévisée anglaise *Mind your language* (Surveille ton langage) s'avère particulièrement intéressante à cet égard). On pourra demander aux élèves d'énumérer un certain nombre de différences importantes telles que la religion, l'origine ethnique, la région (ville, village), puis d'expliciter les difficultés que ces différences peuvent créer entre eux, par exemple, qui aime ou n'aime pas travailler avec qui, quels sont les conflits qui surgissent entre eux ou les éléments non verbaux témoignant d'un manque de respect. On peut ensuite leur demander comment ils pourraient améliorer l'ambiance de la classe et favoriser le respect: qui doit faire quoi et quand. Cette réflexion pourrait déboucher sur la rédaction d'un contrat ou d'une charte contenant les règles de respect s'appliquant en classe (par exemple, tout le monde doit écouter quand quelqu'un pose une question, interdiction de discuter des mérites respectifs d'équipes de football rivales). Les élèves prennent ainsi conscience qu'il existe tout un éventail de stratégies pour témoigner du respect:

- éviter le conflit (anecdote xxii);
- supprimer les réactions automatiques (anecdotes x et xix);
- poser des questions pour manifester son intérêt (anecdotes vi et vii);
- discuter afin de régler un différend (anecdotes i et ii);
- proposer de l'aide (anecdote ix);
- exprimer la solidarité (anecdote xvi); et
- faire une place aux autres (anecdote xvii).

L'enseignant doit toujours garder à l'esprit et veiller à dire aux élèves que plus ils sont soucieux de s'adapter, plus ils seront enthousiastes et essaieront de devenir opérationnels dans la nouvelle culture et donc plus ils auront de chances de franchir les quatre étapes présentées ici.

4.3 Savoir adapter son comportement à l'interaction avec d'autres groupes sociaux

L'aptitude comportementale est la capacité à sélectionner, en fonction de la situation sociale, des comportements efficaces et adaptés. Nous nous intéresserons, dans cette partie, à plusieurs domaines de la communication non verbale (l'anecdote x est un bon exemple à cet égard).

Le degré d'adéquation et d'efficacité de la communication ne dépend pas seulement des mots, mais également du recours à des actions, des cérémonies, des rituels et des normes plus ou moins codifiés. Les messages implicites non verbaux, tels que l'expression du visage, les mouvements du corps, les inflexions de la voix et le comportement spatio-temporel traduisent les attitudes et les émotions qui restent sous-jacentes dans les interactions et contribuent à définir la nature des relations entre les personnes.

Certains éléments paralinguistiques tels que les caractéristiques vocales (rires, sanglots), les qualificatifs de la voix (intensité, hauteur), les onomatopées et interjections (telles que « pst » ou « hmm ») ou le silence sont également pertinents. Le silence peut signifier l'accord, l'apathie, une crainte révérencielle, la confusion, la méditation, le désaccord, l'embarras, l'obligation, le regret, une hostilité contenue, le respect, la tristesse ou la réflexion. Gaston (1992) donne plusieurs exemples de communication paralinguistique:

- a. Les sons isolés : les fricatives (chut!), les nasales (Mmmm), les trilles (Brrr!), les clics et les occlusives (tsk tsk, Pst).
- b. L'intonation émotionnelle: surprise, peur, colère, sarcasme, moquerie, lamentation, persuasion, flirt, intimité, plaisir.
- c. Le timbre et le style de voix – murmure, voix enfantine, voix de fausset, sifflement, bourdonnement, hurlement, rires, pleurs, toux.

Pour améliorer la prononciation de la langue étrangère et la maîtrise des éléments suprasegmentaux chez les élèves, on peut par exemple leur demander d'imiter les locuteurs cibles lorsque ceux-ci parlent la langue des apprenants. Un professeur allemand enseignant l'allemand à des Anglais a trouvé très utile de leur demander de l'imiter, lui et son accent bizarre en anglais, et de garder ces particularités en parlant l'allemand. Leurs phrases avaient immédiatement pris une intonation plus allemande ! (Josef Huber, communication personnelle).

On peut ajouter à cela la tenue vestimentaire et l'apparence physique. Nous sommes sensibles non seulement à la sincérité d'une personne, mais également à son attitude émotionnelle et à l'impression qu'elle veut donner, qui transparaissent dans les petits signaux émis pendant l'interaction. Un sourcil levé, le refus de rencontrer un regard ou le corps qui se détourne légèrement de l'autre peuvent véhiculer autant de sens que plusieurs phrases. De fait, il s'agit souvent d'un sens qui ne pourrait se transmettre avec des mots. Alors que les gestes et les expressions peuvent être interprétés différemment selon les personnes, on s'accorde généralement sur les types de comportements qui permettent de juger des intentions de quelqu'un, par exemple : la direction du regard, l'expression du visage, la gestuelle, la posture et le positionnement relatif (pour la liste complète, voir Jandt, 1988). Ce comportement n'est pas inné, mais acquis, ce dont témoignent ses variations d'une culture à l'autre. Comme les langues, cette paralangue s'apprend, avec plus ou moins de succès et comme elles, on l'apprend en situation, ce qui la circonscrit à l'éventail des situations vécues par l'apprenant. Les apprenants sont

invités à simuler des situations de communication de la vie réelle avec, comme point de départ, la « prise de conscience ».

Le théâtre donne aux élèves la possibilité d'agir comme s'ils étaient devenus d'autres personnes. Ils auront à se sentir responsables de leurs actes s'ils en considèrent les conséquences du point de vue de ceux qu'ils touchent. Celui qui joue un rôle adopte un point de vue différent de celui qu'il a d'habitude. Le recours à des techniques théâtrales variées (tableau, mime, simulation, imitation, spectacle de marionnettes) peut aider les apprenants à mieux comprendre leur monde et le comportement humain grâce à un processus de réflexion active.

Prendre conscience d'un type de communication aussi subtil s'apprend. Les apprenants sont invités à incarner des membres de la culture cible et à répéter ce « rôle » pour le jour où ils pourraient vivre une situation semblable dans la vie réelle. Pour ce faire, le professeur et les élèves s'informent sur les pratiques courantes dans la communauté cible (en effectuant, par exemple, des recherches dans une base de données internationale d'anecdotes), apportent les informations pertinentes en classe et donnent à chaque élève la possibilité de les tester dans un cadre particulièrement sûr, puisqu'il s'agit de faire semblant (voir également Fleming, 1998). L'improvisation théâtrale peut donner aux élèves d'innombrables possibilités d'exprimer leurs idées et leurs sentiments et d'exploiter les ressources de leur intelligence, de leur corps et de leur imagination. Travailler avec les mêmes camarades pendant un certain temps leur permettra de prendre de l'assurance et de mieux connaître et comprendre les points de vue des uns et des autres.

La proxémique

Par proxémique, il faut entendre l'utilisation que nous faisons d'un espace ou d'un territoire donné et de notre espace personnel. L'utilisation de l'espace personnel varie d'une culture à l'autre et ce qui est acceptable pour un groupe, par exemple être agglutinés les uns aux autres dans une file d'attente (anecdote xx), peut générer malaise et malentendus pour d'autres.

On peut demander aux membres d'un groupe, en guise de préparation, de se tenir debout, à l'écart les uns des autres. Chacun va explorer l'espace autour de son corps pour mesurer l'étendue du territoire qu'il peut définir autour de lui en tendant les bras vers le haut, le bas, l'avant, l'arrière, la droite et la gauche. Il faut encourager les élèves à explorer les moindres recoins de cet espace et notamment le sol. Il s'agit en fait d'un exercice d'assouplissement de différentes parties du corps à l'intérieur de cet espace. Une seule partie du corps à la fois devrait être bougée (une jambe, la langue, une épaule, un œil), en alternant de préférence une grande et une petite partie du corps. Après chaque mouvement, on demande aux élèves de geler la position pendant quelques secondes.

L'étape suivante consiste à représenter une image fixe extraite d'un film. Le professeur montre plusieurs images fixes et demande aux élèves de restituer l'action à partir de la position exacte dans laquelle ils avaient été « gelés » pour l'image précédente (voir anecdotes v, xvii et xix). L'idéal serait de les faire travailler par deux et de les faire

réfléchir sur leur position l'un par rapport à l'autre. On choisira de préférence des scènes illustrant un différend entre les personnages, par exemple un mari et une femme, des parents et leurs enfants, des frères et des sœurs, des amis du même âge ou un patron et son employé. Il convient également de choisir une variété de décors: café, église, gare, file d'attente à l'arrêt de bus ou à la caisse, etc.

La kinésique

La kinésique englobe l'étude de la gestuelle, des mouvements corporels, des expressions faciales et du regard. L'étude de la communication par le toucher et par le regard en sont des domaines connexes. Nous sommes ici quasiment dans le domaine du rituel, avec une forme de communication très codifiée, véhiculant un sens très précis, par exemple: faire un serment d'allégeance, hisser un drapeau, signer un contrat, faire et défaire une valise, revenir de voyage, etc. Dans le domaine de la communication par le toucher, on peut citer des actions telles que : serrer la main, donner une tape sur l'épaule, serrer dans ses bras, faire la bise (pour dire bonjour et au revoir), toucher pour attirer l'attention, tapoter pour féliciter, toucher pour remercier ou encourager. On peut inclure dans le domaine de la kinésique les règles horaires à respecter pour les visites ou les usages relatifs à l'ordre d'entrée (voir les anecdotes i, ii, vi, xviii, xix et xxi), etc.

La simulation est bien adaptée ici, car elle est normalement utilisée pour l'apprentissage des compétences de la vie courante. Les compétences acquises seront donc utilisées dans de situations de la vie courante. La simulation n'expose pas au danger, car elle se déroule dans un environnement sécurisé, comme tous les jeux de rôle, et aide les élèves à affronter la situation réelle en toute confiance. Les exercices avec miroir sont excellents pour le développement de la concentration et de la sensibilité lorsqu'on a la possibilité de travailler à deux.

En guise de préparation, demander aux élèves de se mettre par deux, l'un en face de l'autre. Chaque paire se tient debout, à genoux ou assis dans la même position, les bras de préférence le long du corps. Très lentement, **A** commence à bouger une main, puis un bras. **B** copie le mouvement de **A** de façon si exacte qu'on ne doit pas pouvoir dire lequel des deux mène. A mesure que les élèves acquièrent de la technique et de l'assurance, ils mobilisent d'autres parties du corps (et simulent des actions telles que se raser, se démaquiller, manger, s'habiller). **A** doit également pouvoir copier **B** et après un certain temps, il faut les inciter à céder et à reprendre l'initiative, à la faire passer progressivement et alternativement de l'un à l'autre tout en se concentrant sur l'activité et en calquant les mouvements de l'autre. Le but est de réaliser des mouvements identiques et simultanés et de faire travailler le ralenti.

Le même type d'activité conviendrait pour sensibiliser les élèves à l'importance des yeux et du regard dans la communication. Après avoir instauré une atmosphère propice à la concentration, le professeur demande aux élèves de se mettre par deux et de se regarder dans les yeux pendant quinze à vingt secondes. Pendant ce temps, il crée successivement diverses émotions : hostilité, peur, gentillesse, ennui, agressivité, le

besoin d'attirer l'attention ou de réprimander. Les partenaires doivent continuer à se regarder dans les yeux pendant toute la durée de l'exercice en exprimant ensemble les mêmes émotions successives (peur avec peur, gentillesse avec gentillesse, etc.). Les yeux sont si importants parce qu'ils sont une des parties les plus expressives du corps. Les élèves doivent comprendre ainsi qu'il n'y a pas lieu d'éprouver ni crainte, ni gêne à se regarder dans les yeux, notamment lorsqu'il s'agit d'une paire mixte, car le regard est un élément important de la communication, d'autant plus que l'on peut découvrir à cette occasion de nouvelles façons de communiquer dans la culture de l'autre.

Une fois la gestuelle spécifique à la culture cible identifiée (par exemple, saluer une connaissance, comme dans l'anecdote xix), la classe pourrait les mettre en pratique de la manière suivante. Les élèves forment un grand cercle et réservent l'espace central aux activités. Une première personne s'avance au centre et s'arrête, une deuxième personne en fait autant, qui est saluée par la première avec les mots et les gestes de la culture cible. La deuxième personne salue ensuite la première. Une troisième personne les rejoint et les salutations sont répétées. Au fur et à mesure que les élèves entrent dans le cercle, il se dégage de cette succession de salutations un intéressant système de sons et de mouvements. L'activité peut être répétée autant de fois que nécessaire et assortie, à chaque fois, d'une fonction communicative différente.

5 La méthode « Storyline »*

L'ensemble des activités mentionnées dans la quatrième partie pourraient servir de base à l'invention d'histoires qui seraient non seulement présentées sous forme écrite, mais, si possible, également jouées afin d'encourager la pratique de la communication verbale et non verbale.

La méthode Storyline a été mise au point il y a une trentaine d'années à la Faculté des sciences de l'éducation (à l'époque le Département de formation continue du *Jordanhill College of Education*) de l'Université de Strathclyde (Ecosse). Elle avait été conçue, à l'origine, pour l'enseignement primaire et permettait une approche intégrée de diverses disciplines. Elle a depuis lors séduit un vaste public international, s'est considérablement développée et est actuellement appliquée à l'enseignement de nombreuses disciplines dans des contextes très variés (voir Bell 1998 et 1999).¹

Dans la méthode Storyline, l'accent est mis sur la pédagogie des ressources (voir Balbi, 1993) et le recours à une grande variété de supports et de techniques est recommandé. Cela implique la mise en œuvre de compétences d'apprentissage telles que consulter des manuels, des ouvrages de référence et des encyclopédies; utiliser des centres de documentation; effectuer des recherches en bibliothèque; écouter des intervenants extérieurs; visionner des cassettes; utiliser les techniques théâtrales; lire et écrire; utiliser l'Internet, etc.

La méthode Storyline fournit une structure qui permet d'organiser l'apprentissage. Elle distingue trois étapes fondamentales dans la création d'une histoire : le cadre ou la scène, les personnages et l'intrigue ou les événements importants. « La structure narrative permet aux élèves de participer activement à l'élaboration et au déroulement de l'intrigue de l'histoire. Elle les oblige également à appliquer leurs connaissances à des situations réelles... A travers leurs expériences, les élèves acquièrent les aptitudes et la tournure d'esprit nécessaires à une citoyenneté active » (McGuire, 1997, p.70). Cette méthode présente plusieurs avantages: elle permet de relier diverses parties du programme d'études, qui gagne ainsi en cohérence; les élèves adoptent face aux problèmes une perspective pluridisciplinaire, qui les préparera mieux aux situations complexes qu'ils ne manqueront pas de rencontrer dans le pays cible; la méthode favorise également les valeurs démocratiques en renforçant la capacité des élèves à coopérer et à trouver des solutions négociées; enfin, les élèves travaillent directement sur un contenu et se servent de leurs connaissances, croyances et expériences personnelles antérieures. En outre, cette approche fait la part belle à la créativité et se prête à de multiples adaptations en fonction des besoins, des capacités et des possibilités des enseignants et des élèves.

* NdT: littéralement « méthode du scénario », car elle fait de l'invention d'histoires un outil pédagogique.

¹ Pour obtenir de plus amples informations à ce sujet, consulter le site <http://www.storyline-scotland.freeserve.co.uk>.

Un modèle de cette approche narrative (Storyline) est présenté ci-après avec pour objectifs:

- de permettre aux apprenants d'acquérir un large éventail de connaissances sur la culture cible en travaillant sur un contexte spécifique et une série d'événements;
- d'accroître la capacité mentale des apprenants à faire face à la différence d'une manière positive;
- d'aider les apprenants à réagir avec l'assurance nécessaire dans des environnements culturels nouveaux;
- de fournir aux apprenants des occasions d'améliorer leur capacité d'adaptation aux circonstances.

Le cadre et la scène

Le premier choix que la classe aura à faire est celui d'un lieu précis dans la culture cible, dont elle s'efforcera de faire une description vivante, avec des précisions sur la géographie, le climat, la végétation, etc. afin que les élèves puissent se représenter l'endroit. Les cartes seront d'une grande utilité ici: géographiques pour situer l'endroit avec exactitude et en étudier les caractéristiques physiques; météorologiques pour mieux connaître le temps qu'il fait aux différentes saisons. Les statistiques démographiques peuvent également fournir des informations exploitables.

Après la discussion initiale et la recherche des informations pertinentes, les élèves peuvent représenter la scène au moyen d'une affiche en réalisant une grande peinture ou un collage d'images, de photographies ou d'autres supports visuels, qui reprendront les éléments importants qu'ils auront sélectionnés au cours de leurs lectures et de leurs discussions. A ce stade, il est possible de créer une banque de vocabulaire rassemblant les mots et les expressions importantes se rapportant à la scène afin d'enrichir le vocabulaire des apprenants et d'élargir leur connaissance du champ sémantique correspondant. Ce faisant, ils sont également amenés à approfondir leur réflexion sur la scène. En fonction de leur niveau, on leur demandera de rédiger un paragraphe de description ou un texte plus long sur le lieu qu'ils ont visualisé.

Au fur et à mesure que les élèves accumulent suffisamment d'informations, il leur faudra expliquer en quoi, par exemple, la géographie physique, les conditions climatiques ou la densité de la population déterminent les habitudes vestimentaires (à l'intérieur et à l'extérieur), les moyens de transport (publics et privés), certaines particularités ou spécificités (montagnes très élevées, inondations fréquentes, faible luminosité), ainsi que la vie quotidienne des habitants (files d'attente, horaires d'ouverture des magasins, activités à caractère social, telles qu'assister à l'office religieux ou faire la tournée des pubs, activités du week-end), la cuisine et les habitudes alimentaires, etc. Essayons de comprendre pourquoi l'Espagnole et pas l'Anglaise

s'arrête pour discuter longuement dans la rue dans l'anecdote xvii : dans quelle mesure les conditions météorologiques en Espagne et au Royaume-Uni le permettent-ils? Pourquoi les Américains dînent-ils plus tôt que les Luxembourgeois (anecdote iv)? Est-ce parce que les Américains ont ensuite une longue route à faire pour rentrer chez eux? Pourquoi les Anglais donnent-ils à leurs rues et à leurs places des noms de rois et de reines, alors qu'à Malte, elles portent des noms de saints? (cf. anecdote xiv), etc.

Les personnages

Une fois que les élèves commenceront à structurer leurs connaissances culturelles concernant l'environnement cible, ils aborderont l'étape suivante, celle de la création des personnages. Le but est de leur fournir les éléments conceptuels nécessaires à une meilleure compréhension du lieu et de ses habitants. Pour chaque personnage, il faudra renseigner les rubriques suivantes:

- nom, âge, date de naissance, traits physiques, famille;
- personnalité, aptitudes particulières, activités de loisirs;
- profession, outils de travail, conditions de travail.

De plus, ils pourront réfléchir aux relations entre les personnages, créer un personnage principal et des personnages secondaires. Cette étape peut être, pour les élèves, l'occasion de réfléchir au choix du nom et à une liste de verbes qui représenteront les actions auxquelles les personnages seront associés.

Pour commencer, les élèves peuvent travailler en petits groupes et présenter ensuite leur(s) personnage(s) à la classe. En rédigeant des textes sur leurs personnages et en créant des représentations visuelles, les élèves montrent leur degré de maîtrise de deux modes différents, le verbal et le visuel. Quand on crée un personnage, il est utile de se l'imaginer en pleine action et de faire appel aux émotions plutôt qu'à l'intellect (Lomax, 1983).

L'étape suivante consiste à définir les relations entre les personnages qui vont participer à l'intrigue se déroulant dans le cadre ou la scène déjà décrits. Ce travail va faire apparaître les relations d'interdépendance au sein de la communauté, comme: de qui les personnages dépendent-ils sur le plan professionnel (voir anecdote xvi)? Qui dépend d'eux? Quelle est la répartition des rôles entre hommes et femmes, au sein de la famille et au sein de la communauté?

Les considérations relatives à l'identité personnelle et nationale (développées dans la section 4) sont ici particulièrement pertinentes. Le professeur peut aider les élèves à réfléchir aux stéréotypes et à la manière dont ils pourraient rendre leurs personnages encore plus fidèles à la réalité, avec tout ce que cela implique comme particularités et défauts: voir à cet égard l'erreur de l'épouse américaine dans l'anecdote xvi;

l'embarras des couples luxembourgeois et américain dans l'anecdote iv; ils pourraient, pour changer, imaginer la Maltaise prenant une nouvelle bouteille de whisky chaque fois qu'elle rendrait visite à d'autres voisins (anecdote vi) ou la Grecque essayant de faire taire les enfants à la *Tate Gallery* (anecdote xxi). Voir également la rubrique 5.1 ci-dessous.

L'intrigue

L'histoire commence finalement lorsque les personnages interagissent et qu'on les voit, par exemple, faire du shopping, discuter avec un commerçant, organiser une fête d'adieu ou se rendre tout simplement à l'école. Lomax (1983) propose de réaliser d'abord un plan de l'histoire sous forme de carte où l'on ferait figurer une série de causes et d'effets. Une bonne histoire est une histoire crédible, exposée progressivement. Dans le meilleur des cas, une histoire commence avec un effet, d'autant plus accrocheur pour les lecteurs qu'il est sensationnel, dramatique, voire scandaleux! Il faut veiller à équilibrer les séquences temporelles. A mesure que l'interaction entre les personnages progresse, il convient également d'inciter les élèves à rendre la scène plus vivante en en faisant une description qui ne néglige aucun aspect : couleurs, odeurs, goûts, etc.

Le professeur fera travailler les élèves en groupes ou en classe entière. Le résultat dépendra beaucoup de leur niveau et de leurs capacités. L'élaboration de l'intrigue nécessite une production d'idées, l'utilisation d'un certain vocabulaire et la pratique de structures grammaticales. Pendant ce temps, le professeur ne doit surtout pas perdre de vue la nécessité d'identifier et de décrire la « façon dont les choses se dérouleraient normalement » dans la culture cible.

Finalement, il pourra être utile de faire lire l'histoire à des locuteurs natifs, chargés de vérifier si les aspects culturels ont été représentés correctement et de déceler une éventuelle incongruité par rapport à la culture cible. Il est en effet plus facile pour des locuteurs natifs de juger de la plausibilité de l'histoire à la lumière de leur expérience – ils ne manqueraient pas de repérer immédiatement toute action qui sortirait du schéma habituel ou qui serait décrite de manière non réaliste.

L'ultime étape est celle de la publication de l'histoire. Celle-ci peut se limiter à la présentation, par les élèves, de la version finale au professeur et/ou à leurs camarades. Il serait évidemment souhaitable d'atteindre un public plus large, comme celui de l'école, et de publier l'histoire dans le journal ou sur le site de l'établissement, ou de l'exposer à la bibliothèque ou sur un panneau d'affichage. Elle pourrait également être soumise à une agence extérieure, par exemple un site Internet spécialisé dans la publication de nouvelles de jeunes écrivains. Des illustrations peuvent contribuer à rendre le texte plus attrayant. L'idée d'une éventuelle publication de leurs travaux présente le double avantage de faire perdurer l'enthousiasme des élèves et de les encourager à réaliser un travail de qualité (voir Proett et Gill, 1986).

En dehors de la présentation du texte, la publication pourrait prendre la forme d'un mime mettant en valeur les aspects non verbaux (voir le paragraphe 4.3) ou d'une saynète mettant l'accent sur les aspects linguistiques et comportementaux (voir les paragraphes 4.1 et 4.2).

Voici le canevas d'une histoire suscitée par l'approche narrative (Storyline) et qui s'inspire de quelques-unes des anecdotes présentées dans la troisième partie.

Tableau 1 : Storyline

Storyline	Processus	Produit
Le cadre et la scène	3. Choisir un lieu dans la culture cible. 4. Rechercher des informations sur la géographie physique et humaine, l'histoire, l'industrie, le système de gouvernement, les transports, etc.	Une grande image donnant une vue d'ensemble du lieu. Illustrations de divers aspects de la vie des habitants.
	<i>Objectifs linguistiques</i> 5. Créer une banque de vocabulaire se rapportant aux champs sémantiques pertinents. 6. Décrire la scène, par ex. aller au restaurant, dans un magasin. 7. Réunir des informations sur les moyens de transport, la cuisine et les habitudes alimentaires, etc.	Banques de vocabulaire. Paragraphes descriptifs. Textes sur la vie de certaines personnes, par ex. une journée dans la vie d'une mère de famille recevant des invités à dîner. Collecte de divers types d'informations.

	<p><i>Objectifs culturels</i></p> <p>8. Se renseigner sur le moyen de transport public le moins cher et le plus cher.</p> <p>9. Se renseigner sur la manière dont la plupart des gens passent leur dimanche.</p> <p>10. Essayer une recette connue dans la culture cible.</p>	<p>Illustrations des moyens de transport.</p> <p>Fiches horaires.</p> <p>Un repas comportant des spécialités de la culture cible.</p>
Les personnages	<p>11. Choisir un personnage principal et des personnages secondaires.</p> <p>12. Leur inventer une personnalité.</p> <p>13. Préciser leur état civil et leur profession.</p> <p>14. Etablir les relations entre les personnages.</p>	<p>Dessins ou images pouvant représenter les personnages choisis.</p>
	<p><i>Objectifs linguistiques</i></p> <p>15. Dresser une liste de noms possibles et réfléchir aux implications pour l'histoire de l'un ou de l'autre choix.</p> <p>16. Utiliser les activités présentées en 4.1 et 4.2 pour générer des idées.</p>	<p>Biographie des personnages créés.</p>

	<p><i>Objectifs culturels</i></p> <p>17. Pourquoi les gens portent-ils tel ou tel nom ? (par ex. donne-t-on aux enfants des noms déjà présents dans la famille, des noms de saints, d'artistes, etc.)</p> <p>18. Se renseigner sur la manière dont les gens sont censés se comporter dans certaines situations (à l'église, au musée, à un arrêt de bus, lorsqu'ils sont invités à dîner).</p>	Jeux de rôle mettant en scène les personnages de l'histoire.
L'intrigue	<p>19. Etablir un plan de l'histoire faisant apparaître une série de causes et d'effets.</p> <p>20. Imaginer un début à sensations et une fin mystérieuse.</p> <p>21. Présenter les personnages, les décrire et les faire interagir.</p> <p>22. Ecrire l'histoire en groupes ou individuellement.</p>	<p>Une introduction écrite avec plusieurs variantes.</p> <p>Une conclusion écrite avec plusieurs variantes.</p> <p>Des parties rédigées, sinon toute l'histoire.</p>

	<p><i>Objectifs linguistiques</i></p> <p>23. En fonction des besoins des apprenants, axer le travail sur les aspects grammaticaux et discursifs.</p>	<p>Saynètes permettant la pratique de la communication verbale.</p>
	<p><i>Objectifs culturels</i></p> <p>24. Inviter un locuteur natif dans la classe et discuter de la plausibilité dans la culture cible des événements choisis, des actions sélectionnées, des conflits et de leur mode de résolution.</p>	<p>Mimer l'histoire en guise d'exercice de communication non verbale.</p>

On comprend qu'il puisse être difficile pour des apprenants en langue étrangère d'inventer des histoires en respectant de surcroît les variantes culturelles appropriées. D'où l'intérêt des anecdotes interculturelles rapportées par des apprenants confirmés ayant voyagé dans le pays cible ou dans d'autres lieux et qui peuvent utilement servir de base à la production d'idées pour l'histoire. Certaines des anecdotes recueillies dans le cadre de ce projet sont utilisées dans les exemples d'histoires présentées ci-dessous afin de montrer l'exploitation qu'on peut en faire en classe et la manière dont elles peuvent contribuer aux objectifs définis plus haut. Comme le résultat final est le plus souvent un texte, les activités que l'on trouvera ci-dessous comportent des exercices d'écriture.

Pour être mené à bien, le format Storyline, tel qu'il est présenté dans la cinquième partie, nécessiterait plusieurs semaines de travail. Les exemples suivants se concentrent sur certaines étapes du processus.

5.1 L'utilisation d'anecdotes dans la création de personnages

Certaines des anecdotes rapportées dans la troisième partie mettent en scène des personnages intéressants et humoristiques qui se conduisent comme s'ils étaient inadaptés à la société dans laquelle ils vivent. Pour Doubtfire (1981), lorsqu'il crée des personnages, le romancier ne devrait « choisir une caractéristique que dans le but d'éclairer la personnalité » (p.20) et « laisser les personnages se révéler progressivement, comme les gens dans la vie réelle: par l'apparence générale d'abord, puis par la voix et les manies, enfin, par les subtilités du comportement et de l'attitude » (p.21). Lomax (1983, p.25) insiste également sur le fait « qu'il ne faut

jamais dire au lecteur des choses sur les personnages, mais *le laisser découvrir les personnages à travers leurs actions* » (c'est lui qui souligne).

Il y a trois éléments importants dans la création des personnages: le nom, une particularité qui illustre une qualité spécifique du personnage et une action qui suscite la sympathie ou l'antipathie du lecteur. Parmi les anecdotes pouvant s'avérer utiles pour la création de personnages dont le comportement distinctif s'explique par une méconnaissance de la culture cible, on peut choisir, par exemple, celle où une personne ne cesse de se tromper dans le nom d'une place parce qu'elle confond le roi George et Saint Georges, ce qui ne manque jamais de l'embarrasser au plus haut point (anecdote xiv); ou quelqu'un qui s'arrête plusieurs fois au beau milieu d'une rue ou d'un trottoir très animés pour parler longuement à ses interlocuteurs, alors que ceux-ci sont pressés, trempés par la pluie ou écrasés par la canicule, au désespoir de tout le monde (anecdote xvii).

On peut soumettre ces anecdotes aux élèves et leur demander de visualiser chacun des personnages en question. Ils pourront soit dessiner la personne, soit découper une image dans un magazine pour lui donner vie, lui conférer une apparence physique avec ses caractéristiques principales, en précisant ce qu'elle aime et n'aime pas. Il s'agit ensuite d'utiliser ou d'adapter les idiosyncrasies relevées dans les anecdotes pour en faire un trait de personnalité qui permettra de distinguer ce personnage entre tous les autres.

Objectifs de performance

Les élèves

- apprennent à faire la distinction entre identité personnelle et nationale;
- sont amenés à parler de leur identité personnelle respective;
- comparent l'image qu'ils se font d'eux-mêmes avec celle que les autres s'en font;
- remettent en question certains stéréotypes attachés aux membres de la société cible; et
- créent leurs propres personnages dans le cadre d'une histoire, leur attribuant une identité personnelle et nationale.

5.2 L'utilisation d'anecdotes dans la formulation d'une intrigue

L'intrigue naît des caractéristiques des personnages représentés et d'une situation de conflit. C'est elle qui fait avancer l'histoire. Le protagoniste est confronté à un problème grave au début. Il veut absolument quelque chose qu'il s'efforce d'obtenir par des moyens plus ou moins efficaces. Doubtfire (1981, p.17-22) donne aux écrivains les conseils suivants : « Respectez le thème choisi, ayez une bonne connaissance de vos personnages et travaillez une scène après l'autre. Observez l'histoire se dérouler au fur et à mesure que vous l'inventez ».

Voici un exemple d'exercice à réaliser en classe. Les élèves ont reçu entre autres la consigne suivante:

Vous êtes un couple passant sa lune de miel en Ecosse. Vous visitez une région en bord de mer, vous avez faim et souhaitez acheter à manger. Faites le récit de vos aventures jusqu'au moment où vous pouvez enfin vous restaurer.

On fournit également aux élèves les anecdotes se rapportant aux variantes culturelles dans le domaine des achats (anecdotes vii à xi). Ils inventent ensuite une histoire. A ce stade, le critère de justesse n'est pas impératif. Il importe peu, par exemple, qu'au Royaume-Uni, le sel s'achète dans une épicerie. Ce qui compte, c'est l'aspect créatif. L'objectif pédagogique est de faire comprendre aux apprenants que les habitudes ne sont pas les mêmes d'une communauté culturelle à l'autre.

La scène	Préciser le lieu et donner une représentation imagée de la scène.	Par ex. Portobello, une banlieue d'Edimbourg, en Ecosse, située sur la côte et qui possède une longue promenade le long de la mer.
Les personnages	Un couple en voyage de noces.	Par ex. Madeleine et Mario, tous deux enseignants en Italie, pour la première fois en Ecosse.
L'intrigue	<ol style="list-style-type: none"> 1. Préparer le canevas de l'histoire. 2. Enumérer les causes et les effets qui vont aboutir au point culminant de l'histoire. 	<p><i>Résumé de l'histoire</i></p> <p>Madeleine et Mario se promènent le long de la mer, à Portobello, par un samedi après-midi ensoleillé, mais venteux du mois d'août.</p> <p>Au bout d'un certain temps, ils ont faim et décident d'aller acheter à manger.</p> <p>Ils achètent d'abord un sandwich près de la plage. Ils vont s'installer un peu plus loin, sur un banc face à la mer.</p> <p>Puis, comme ils trouvent leurs sandwiches trop sucrés, ils décident d'aller acheter du sel.</p> <p>Ils entrent dans une épicerie.</p>

		<p>Ils ne trouvent pas de sel, mais font quelques autres courses. Hélas, le magasin ne peut leur fournir que des sacs en papier, trop fragiles pour contenir leurs achats.</p> <p>Ils laissent tout sur place et se rendent dans une boulangerie. Ils demandent deux pains en mettant deux doigts devant leur nez et finissent par en avoir huit.</p> <p>Etc.</p>
--	--	---

Objectifs de performance

Les élèves

- se renseignent sur les différences culturelles en lisant des anecdotes, en regardant des extraits de films, etc.;
- discutent des réactions possibles face aux mésaventures pouvant arriver aux gens dans des environnements culturels nouveaux;
- acceptent le fait que les gens puissent avoir des comportements différents des leurs et en apprennent plus sur eux à travers l'exercice d'écriture;
- élaborent une intrigue;
- et atteignent, à travers le mime et les saynètes, un niveau plus élevé d'empathie et de respect.

5.3 L'utilisation d'anecdotes dans la composition d'un début et d'une fin

Le commencement d'une histoire est très important car on y pose les bases de ce qui va être développé au milieu et résolu à la fin. Le but est d'accrocher l'intérêt du lecteur.

Certaines des anecdotes rapportées dans la troisième partie peuvent servir à composer des débuts tels que ceux-ci:

Faire cours la porte ouverte (anecdote xviii)

J'avais attendu ce moment pendant très longtemps. L'idée m'était venue pour la première fois, comme un éclair, alors que j'étais encore étudiant, assis dans un recoin de la bibliothèque de l'université. Puis elle m'avait obsédé pendant ma courte carrière de professeur d'allemand langue étrangère. Je voulais partir enseigner l'allemand à l'étranger. Je voulais aller en Amérique. Et voilà que j'étais en Amérique, ... incapable de m'en sortir. Comment pouvais-je faire cours avec la porte de ma salle grande ouverte?

Deux ou huit? (anecdote x)

Je tentai de l'arrêter, mais elle me regardait fixement, l'air perplexe, presque irrité. Je venais de dire que je voulais deux gâteaux dans un chinois parfait et pour être sûr de m'être bien fait comprendre, j'avais pointé deux doigts sur les friandises et sur mon nez. Mais il était manifestement impossible de l'empêcher, par quelque moyen que ce fût, de mettre encore et encore des gâteaux dans mon sachet.

Plusieurs anecdotes peuvent également être combinées pour rédiger une conclusion.

Une pizza plus un petit-déjeuner (anecdotes iii, v et xi)

Le comble de l'histoire, c'est qu'après avoir dû régler un supplément pour m'asseoir au restaurant, non seulement j'ai dû avaler une pizza immangeable, mais on m'a également fait payer chaque tranche de pain que j'avais eu le malheur de manger avec ma soupe!

Qu'on est bien chez soi! (anecdotes i, ii, iv, vi et xiv)

Des acclamations retentirent au moment où l'avion se posa. On aurait dit que les passagers voulaient de tout cœur exprimer le sentiment de soulagement que j'éprouvais moi-même à cet instant précis où je rentrais chez moi. Je pouvais maintenant revenir sans crainte à mes vieilles habitudes. Je pouvais à nouveau jouir du privilège de précéder mon mari pour franchir le seuil d'une porte, de faire la fête avec des bouteilles non entamées, de dîner aussi tard que je voulais et d'élever au grade de saint qui je voulais!

Objectifs de performance

Les élèves

- utilisent des supports visuels, audio et écrits variés pour observer et étudier le comportement non verbal;
- prennent conscience des aspects non verbaux du comportement, tels que les éléments paralinguistiques, la proxémique, la kinésique ou la communication par

le toucher, aussi bien dans leur culture que dans celle des autres et procèdent à des comparaisons;

- écrivent des débuts et des fins d'histoires basés initialement sur des anecdotes, auxquels se rajoutent finalement d'autres différences qu'ils ont pu rencontrer.

Au départ, les anecdotes fournies par d'autres peuvent être très utiles pour mettre les élèves au travail. Cependant, plus on les laisse libres d'inventer leurs propres histoires en toute autonomie, plus ils sont susceptibles d'être motivés et de s'intéresser à d'autres différences et donc mieux ils apprendront la langue.

6 Conclusion

L'un des problèmes majeurs rencontrés dans le cadre de ce projet a été la petite quantité de données recueillie. L'ambition initiale de l'entreprise, la création d'une base de données interactive, s'est avérée illusoire, non seulement du fait de cette insuffisance, mais également en raison des difficultés d'ordre technique rencontrées par les personnes souhaitant se connecter à notre site avec une version antérieure de Netscape. Toutefois, l'idée de créer une base de données interactive sera de nouveau d'actualité une fois les problèmes techniques résolus. En même temps, des perspectives nouvelles se sont ouvertes grâce à notre projet d'éducation en ce qui concerne les opportunités pédagogiques d'enseignement de la compétence interculturelle à l'école. Une grande variété de méthodes a été présentée ici qui, toutes, demandent à être affinées, testées dans d'autres langues et cultures et appliquées de manière créative par les professeurs dans leurs classes. Sur cette base, le projet pourra avancer et déboucher, entre autres, sur des exercices plus spécifiques, s'appuyant sur des supports authentiques, dans la langue et la culture cibles et conçus pour l'exploitation en classe.

* Je tiens à remercier tout particulièrement M. Josef Huber pour ses observations sur une version antérieure du présent rapport et M. Steve Bell pour les informations sur Storyline. Ma gratitude va également à tous ceux qui ont fourni des anecdotes.

Références bibliographiques

BALBI, R. 1993. "Autonomous learning in the classroom". In *Report on Workshop 13A, Language and culture awareness in language learning/teaching (L2 and L1) for the development of learner autonomy (age 11-13)*. Council for Cultural Co-operation.

BELL, S. 1998. *Local Radio Station. A storyline topic*. The Netherlands.

BELL, S. 1999. "The Storyline Method as a strategy for language practice. Capital Tours". In *Fremdsprachen Frühbeginn* Nr. 4: 15-17.

BONVILLAIN, N. 1997. *Language, Culture and Communication*. New Jersey: Prentice Hall, Inc.

CAMILLERI, A. 2000. "The development of cognitive processes". In Fenner, A-B., and Newby, D. (eds) *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages.

CAMPBELL, L., CAMPBELL, B., AND DICKINSON, D. 1999. *Teaching and Learning through Multiple Intelligences*. Boston: Allyn and Bacon.

COUNCIL OF EUROPE. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.

CROZET, C., LIDDICOAT A.J., AND LO BIANCO, J. 1999. "Intercultural competence: from language policy to language education". In Lo Bianco, J., Liddicoat, A.J., and Crozet, C. (eds.) *Striving for the Third Place. Intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia.

DOUBTFIRE, D. 1981. *Novel Writing*. London: Clarendon Ltd.

DRULÁK, P. (ed.) 2001. *National and European Identities in EU Enlargement. Views from Central and Eastern Europe*. Prague: Institute of International Relations

FENNER, A-B. AND NEWBY, D. (eds) 2000. *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Graz: European Centre for Modern Languages.

FLEMING, M. 1998. "Cultural awareness and dramatic art forms". In Byram, M. and Fleming, M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.

GASTON, J. 1992. *Cultural Awareness Teaching Techniques*. Vermont: Pro Lingua Associates.

GREENE, J. 1986. *Language Understanding. A Cognitive Approach*. Milton Keynes: Open University Press.

- HUBER, J. 2002. *Languages make sense....* Paper presented at the conference "Setting the Agenda: Languages, Linguistics and Area Studies in Higher Education", Manchester, CILT in partnership with the Subject Centre for Languages, Linguistics and Area Studies.
- JANDT, F. E. 1988. *Intercultural Communication: An Introduction*. London: Sage Publications, Inc.
- KRAMSCH, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, C. 1998. "The privilege of the intercultural speaker". In Byram, M. and Fleming, M. (eds.) *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- LOMAX, R. 1983. *Writing the Short Story*. London: Clarendon Ltd.
- MCGUIRE, M. 1997. "Taking a Storypath into History". In *Educational Leadership* 54/6: 70-72.
- PROETT, J. AND GILL K. 1986. *The Writing Process In Action*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- RILEY, P. 1992. "Social identity and intercultural communication". In *Lend* 3:34-44.
- RILEY, P. 1999. "On the social construction of the learner". In Crabbe, D., and Cotterall, S. (eds.) *Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change*. Germany: Peter Lang.
- ROBERTS, C., BYRAM, M., BARRO, A., JORDAN, S. AND STREET, B. 2001. *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- TOMALIN, B. AND STEMPLESKI, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.