

LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DE COMMUNICATION EN LANGUE SECONDE - ÉTAT DES LIEUX

Janetta DRĂGHICESCU

Introduction

Dans la politique visant à la construction de l'identité de l'Europe unie et / ou élargie, le Conseil de l'Europe a mis au centre de son dispositif d'action la promotion de la diversité linguistique et culturelle. C'est ainsi que, actuellement, dans la didactique des langues, on vise non seulement la performance linguistique ou la compétence de communication langagière, mais aussi des compétences telles que: "la conscience interculturelle", "les aptitudes interculturelles", "le savoir-être" ou "les aptitudes à la découverte" (à la découverte de l'autre). C'est aussi ce qui explique l'initiation par le Centre Européen des Langues Vivantes de Graz d'un projet consacré aux différents aspects que pose l'approche de cette problématique.

Il s'agit du Projet 1.2.3. "**L'intégration de la compétence en communication interculturelle (CCI) dans la formation initiale et continue des enseignants**", conçu en cinq réseaux / ateliers de travail (dont quatre ont été finalisés) regroupants des enseignants de français et d'anglais de plusieurs pays européens, projet inscrit dans le programme d'activités à moyen terme du CELV, pour les années 2000-2003. Les aspects retenus ont été:

- une enquête, réalisée par les membres du réseau 1 parmi les enseignants en exercice, portant sur "**Le point de vue de l'enseignant sur la CCI dans l'enseignement des langues vivantes (anglais et français)**" – une étude qualitative menée dans 11 pays européens;
- une recherche visant "**La conception d'un stage de formation en cours d'emploi sur la CCI**" qui s'est proposé de fournir des suggestions et des lignes directrices que les formateurs de formateurs devraient adapter à la forme que revêtent, dans chaque pays, l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes;

- la réalisation d'un manuel sur la CCI à l'intention des enseignants stagiaires intitulé "**Miroirs et fenêtres**";
- la réalisation de "**Tests pour l'évaluation de la CCI**", des tests de nature diverse et présentant la possibilité d'être combinés pour constituer des portfolios;
- le choix de critères permettant "**d'Évaluer l'acceptabilité des manuels et d'autres supports pédagogiques d'un point de vue interculturel**".

Dans la réalisation de ces projets de recherche on est parti du fait que le professeur, facteur déterminant de tout système d'enseignement, est ou doit devenir le médiateur entre deux ou plusieurs cultures. Ses attitudes et points de vue sur la spécificité de chaque langue, en tant qu'image d'un certain ensemble de facteurs culturels qui marquent la communication, influençant le contenu du processus didactique dans la même mesure que le font le syllabus et les méthodes officielles. Il revient au professeur de choisir et de mettre en pratique, en classe, les stratégies qu'il considère comme étant les plus appropriées pour faire passer le savoir, le savoir-faire et le savoir-être des locuteurs natifs de la langue qu'il enseigne et de les adapter aux conditions spécifiques dans lesquelles il enseigne. Dans ce cas, essayer de voir comment le professeur envisage certains aspects de son activité didactique, quant à la réalisation de la compétence culturelle et/ou interculturelle de communication, semble être la condition nécessaire de toute tentative visant à déterminer un changement dans la stratégie didactique et / ou à consolider certains éléments du système existant.

Dans la réalisation du projet de recherche qui est décrit dans la présente étude (le réseau 1.), nous sommes partis du principe que la prise en

considération de l'importance déterminante des points de vue des professeurs, en ce qui concerne la compétence de communication interculturelle dans le processus d'enseignement dans un contexte européen élargi, nous permettra d'évaluer de manière pertinente l'état des lieux et de formuler des conclusions adéquates. L'étude a été, par conséquent, située dans un contexte multi-national impliquant onze pays européens.

Les questions dont nous sommes partis pour déterminer les éléments de base de l'étude sont les suivantes:

- Quels sont les points de vue des professeurs sur la place de la culture dans l'enseignement de la langue?
- Quel est l'impact de la formation initiale des professeurs sur leurs points de vue et, implicitement, sur l'activité en classe, et tout spécialement sur la prise de conscience de la perspective interculturelle?
- Quels éléments d'interculturalité aborde et/ou favorise chaque professeur dans son activité en classe de langue?
- Quelle est la base commune des attitudes visant la CCI chez les professeurs de langue dans les différents pays de l'Europe (sur lesquels porte notre enquête)?

Afin d'obtenir des informations susceptibles de couvrir ces différents aspects de la problématique interculturelle dans la perspective de la compétence de communication nous avons conçu et élaboré des questionnaires qui ont servi de base à l'étude réalisée sous la forme d'une analyse qualitative, non comparative.

L'étude-questionnaire visant les professeurs d'anglais a porté sur 11 pays européens (Cyprus, Estonia, Greece, Hungary, Iceland, Latvia, Malta, Netherlands, Poland, Romania and Slovenia) et celle visant les professeurs de français sur 8 pays (Chypre, Estonie, Islande, Letonie, Malte, Pologne, Roumanie et Slovénie). Nous avons obtenu de 3 à 7 questionnaires pour chaque pays, au total 47 / 50 pour l'anglais et de 1 à 4 questionnaires pour chaque pays, au total 15/ 18, pour le français.

Les personnes interrogées sont des professeurs d'anglais et de français qui **enseignent principalement aux adolescents**. Et puisque remplir un questionnaire demande du temps et des efforts, la sélection des professeurs a été faite en respectant les critères de l'accord (personnel) et de

la facilité d'accès (pour l'enquêteur). Le projet a été réalisé, dans son ensemble, sur la base du volontariat.

A quelques exceptions près, les professeurs interrogés enseignent **en milieu urbain**.

Cependant, ils représentent **une grande diversité quant à l'ancienneté et implicitement quant à l'expérience dans l'activité d'enseignement**: certains ont une riche expérience, ayant plus de 20 ans d'ancienneté, d'autres sont plus jeunes, leur ancienneté se situant entre 5 et 11 ans, d'autres encore sont des jeunes ou de très jeunes diplômés, n'ayant pratiquement pas de véritable expérience, leur ancienneté se situant entre 1 et 5 ans.

Le questionnaire comporte deux sections. La première section, très brève, vise à déterminer les paramètres du contexte, notamment les groupes d'âge dans lesquels s'inscrit le public auquel les professeurs enseignent, le lieu de résidence et d'activité des professeurs et les années d'expérience professionnelle. La seconde section comporte six questions ouvertes. La longueur des réponses a été laissée au choix de chaque professeur.

La présente recherche, qui se veut **une étude qualitative, utilise les méthodes de l'analyse de texte**. En ce sens, le paradigme sur lequel repose l'interprétation des données obtenues présente les caractéristiques suivantes:

- a) c'est une enquête (dans le sens propre du mot), n'ayant rien d'une étude expérimentale;
- b) les données sont qualitatives;
- c) l'analyse est de type interprétatif [Van Lier in 2, p. 6].

L'option pour ce type de recherche s'explique tout d'abord par le fait qu'elle correspond le mieux à l'objectif que nous nous sommes posé, à savoir connaître et faire connaître de l'intérieur, par des témoignages directs, l'état des lieux, dans plusieurs pays de l'Europe, quant aux opinions et à l'attitude des professeurs sur la problématique de la CCI. Cette méthode permet de situer l'analyse dans le plan des situations concrètes, où l'on a affaire à des actants précis et à des événements dont la signification a un caractère subjectif. La diversité des situations et des points de vue assumés met en évidence la complexité de la réalité dans toute sa dynamique, marquée par des facteurs de nature différente qui se situent dans des plans différents, en fonction du contexte formatif et professionnel de chaque sujet questionné. Et comme l'expérience l'a

déjà prouvé pour d'autres processus éducatifs, l'analyse des cas particuliers permet de formuler des conclusions pertinentes pour les différents aspects de la problématique mise en discussion.

Les questions ouvertes, modalité spécifique d'obtenir les informations dans toute recherche qualitative, représentent un deuxième argument en faveur de notre choix. Ce type de questions n'imposent aucune contrainte sur la formulation de la réponse. Au contraire, elles invitent les personnes interrogées à donner des informations plus ou moins détaillées et même à expliquer leur option, dans notre cas leur comportement dans l'acte didactique. Les textes écrits obtenus, se constituent en matériel à analyser et à interpréter.

Le nombre limité de questionnaires diffusés s'inscrit lui-aussi dans les principes de la recherche qualitative dans le domaine des sciences sociales, l'analyse attentive (détaillée) d'un échantillon de petites dimensions permettant de dégager des informations significatives pour la compréhension du problème étudié.

Dans les études de type interview et questionnaire, **le langage utilisé par le sujet constitue un filtre** à travers lequel transparaît sa vision sur le monde. La manière dont les réponses sont formulées, la hiérarchisation de l'information, les métaphores utilisées de même que la compréhension erronée de certaines questions sont autant d'indices pour une interprétation correcte des réponses données par les sujets questionnés.

Dans la présente recherche, comme dans d'autres études du même type [1, p. 86], les réponses sont formulées, dans la plupart des cas, en langage courant marqué par certains éléments du registre familier, sans termes de spécialité. Dans certains cas, cependant, le langage utilisé est parsemé d'éléments du discours spécialisé, ce qui a été pris en considération dans l'analyse.

L'analyse des textes a été précédée de la classification des réponses. Là où il a été possible, on a essayé de généraliser certains points de vue. En règle générale, l'accent a été mis sur le sujet en tant qu'individu et, seulement après, sur le groupe.

L'intention première et l'objectif fixé ont été de présenter de manière globale les points de vue des professeurs d'anglais et de français qui enseignent dans plusieurs pays de l'Europe. Cependant, la nature des informations fournies a mis en évidence des états des lieux différents ce qui a imposé, lors de l'analyse, de prendre en compte et

de faire référence, dans la plupart des cas, au pays d'origine des sujets interrogés. Les éléments qui ont déterminé cette option visent, tout spécialement, la diversité des conditions spécifiques de formation initiale et/ou continue des professeurs des différents pays. Et, dans ce cas, respecter la réalité, nous a semblé important et intéressant aussi bien pour l'analyse des états des lieux que pour les éventuelles retombées des conclusions de la présente recherche.

Interprétation des données (questionnaires remplis par les professeurs de français)

Informations statistiques sur le contexte dans lequel se déroule l'activité d'enseignement des sujets questionnés.

- 15 participants représentant 8 pays.
- Tous les participants enseignent dans le milieu urbain.
- Le projet s'est proposé de situer l'analyse au niveau de l'enseignement secondaire (des apprenants adolescents). La réalité sur le terrain nous a fait constater qu'il y a peu de professeurs qui enseignent à un seul niveau (à une seule tranche d'âge). C'est ainsi que sur les 15 professeurs interrogés deux seulement (l'un de Chypre, l'autre de Roumanie) enseignent exclusivement à des adolescents (des élèves de 12-15 ans). Tous les autres enseignent à plusieurs groupes d'âge, parfois même à toutes les catégories prévues dans le questionnaire et certains même aux adultes.
- Au point de vue de l'ancienneté, les 15 professeurs se regroupent en trois catégories:
 - ceux qui sont jeunes ou très jeunes, ayant plus ou moins d'expérience puisqu'ils n'ont que moins de 5 ans ou entre 5 et 10 ans d'activité;
 - ceux qui ont une véritable expérience, puisqu'ils ont entre 11 et 20 ans d'activité;
 - ceux qui ont une très riche expérience puisqu'ils ont plus de 20 ans d'activité.

Les années d'expérience, y compris le contexte dans lequel elle a été acquise se constituent en repères importants pour l'interprétation des réponses fournies par les sujets questionnés.

Pays représentés:

- Chypre
- Estonie
- Grèce

- Islande
- Malte
- Pologne
- Roumanie
- Slovaquie

Nombre de participants: 1 à 4 de chaque pays (15 au total)

Lieu de résidence et/ou d'activité:

- Ville capitale: 2
- Grande ville: 11
- Petite ville: 2

Ancienneté et expérience d'enseignement:

- moins de 5 ans: 1
- 5 - 10 ans: 6
- 10 -20 ans: 4
- plus de 20 ans: 4

Analyse des réponses fournies par les questionnaires

Question 1: De quelle façon la formation pour l'enseignement de la CCI a-t-elle été intégrée (si elle a été intégrée) dans votre formation de professeur?

Les réponses données par les 15 sujets questionnés permettent de faire deux constatations à caractère général.

Premièrement, indifféremment de l'époque à laquelle se situe la formation initiale et de l'institution dans laquelle elle a été faite, une formation centrée spécialement sur l'enseignement de la CCI n'a pas été intégrée de manière systématique dans la formation initiale des professeurs. Des témoignages explicites dans ce sens sont faits par plusieurs sujets (formés dans des universités en France ou dans les pays d'origine):

- "dans ma formation initiale (licence, CAPES) la CCI n'a pas été intégrée dans les cours" (professeur de Malte ayant de 5 à 10 ans d'expérience);
- "At the time, it wasn't mentioned specifically" (professeur de Malte ayant de 11 à 20 ans d'expérience);
- "on ne parlait pas de la CCI lors de ma formation dans les années '70. On parlait de connaissances culturelles et d'une conscience de milieu où se produisait l'énoncé mais la notion de combiner deux cultures était hors question; on croyait à l'immersion totale, ce qui entraînait l'exclusion de la langue maternelle de la classe de FLE".

(professeurs de Malte, d'Estonie, de Chypre, d'Islande et de Roumanie, ayant plus de 20 ans d'expérience).

Deuxièmement, la plupart, sinon tous les sujets, se sont trouvés, à différents moments de leur formation initiale, en situation de s'informer sur la CCI et/ ou même d'acquérir des éléments de formation visant l'enseignement de cette compétence. Il s'agit, dans tous les cas de formation partielle, faite par le biais de différents cours inscrits dans le programme:

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

Les stages consacrés à des aspects ponctuels sont mentionnés par certains sujets comme forme privilégiée par les autorités chargées de la formation continue des professeurs (Pologne, Roumanie).

Ce qui distingue et différencie sur ce point les sujets participant à l'enquête, c'est l'expérience strictement personnelle, marquée fortement par le contexte géo-culturel dans lequel se situe la formation et/ou l'activité d'enseignement de chaque professeur. Il s'agit, en ce sens de:

- contacts directs de longue durée -immersion totale dans la civilisation française- occasionnés par les études en France (Chypre, Grèce, Malte);
- contacts directs de courte durée, occasionnés par les stages, les voyages professionnels (échanges scolaires et autres) ou touristiques (Estonie, Pologne, Roumanie).

L'initiative personnelle ou de groupe met en évidence, pour la plupart des sujets, le recours à des formes et des activités aussi diverses que possible, mais toutes adéquates à la situation concrète d'enseignement et aux objectifs fixés. On fait référence, en ce sens:

- aux lectures personnelles (Malte, Roumanie);
- à la correspondance scolaire (Roumanie);

- à l'exploitation de documents authentiques sur support vidéo et écrit (Roumanie, Slovénie);
- à l'accueil, en classe de langue, des étrangers de passage dans l'école ou dans la localité ou se trouve l'école (Pologne, Roumanie).

Les professeurs d'Estonie, de Roumanie et de Slovénie déclarent aussi avoir profité des activités auxquelles ils ont participé dans le cadre des Centres Culturels ou des Alliances Françaises.

La diversité des parcours professionnels et des situations, des voies et des modalités que chaque professeur a valorisées pour sa formation visant l'enseignement de la CCI met en évidence d'une part le caractère aléatoire et partiel de cette formation et, d'autre part, le fait que la compétence acquise dans ce domaine est le résultat presque exclusif de l'auto-formation.

Il s'avère qu'il est absolument nécessaire de faire inclure de manière systématique, dans les programmes de formation initiale et de formation continue, des éléments visant la CCI, y compris la méthodologie de son approche en classe de langue en milieu de langue maternelle.

Question 2. Décrivez plusieurs de vos expériences avec des interlocuteurs appartenant à d'autres cultures. Précisez comment ces expériences ont marqué votre activité d'enseignement.

Les expériences relatées par les professeurs questionnés dévoilent des états des lieux très divers et qui se situent aux extrêmes. En ce sens, on constate qu'il y a deux catégories de professeurs: ceux qui ont une expérience très riche et pertinente pour la prise de conscience susceptible de marquer l'activité d'enseignement et ceux qui n'ont eu que peu d'expérience, très peu significative sur le plan didactique.

Dans la première catégorie s'inscrivent les professeurs qui ont fait des études en France et ceux qui ont eu des missions d'enseignement à l'étranger (des professeurs de Malte, d'Estonie et de Chypre). Ils ont eu l'occasion de connaître les différences culturelles "en direct".

Leurs témoignages, quant à l'impact du vécu sur l'activité en classe, sont très significatifs, qu'il s'agisse du vécu dans des situations de la vie courantes ou du vécu en situation d'enseignement. Un professeur de Malte déclare, en ce sens, que les expériences qui l'ont influencé le plus au point de vue pédagogique sont celles qu'il a vécues lors de

l'activité pratique lorsqu'il a enseigné le français à des étrangers en France (*[...] the experiences which influenced me most, from a pedagogical point of view, took place during teaching practice (teaching French to foreigners in France) in Paris*).

Il en est de même des commentaires très pertinents, faits par deux professeurs français qui enseignent le français en Estonie, des commentaires sur les implications que le vécu en milieu didactique peut avoir sur la prise de conscience de la nécessité d'inclure la CCI dans l'enseignement. Le premier fait remarquer que *le simple fait de travailler à l'étranger l'oblige à être en contact actif et conscient avec d'autres cultures. Un élément principal est la reconnaissance et le respect de l'autre dans sa différence linguistique, culturelle et socio-culturelle. "Je tente de faire comprendre aux étudiants que la différence est source de richesses, mais qu'il est indispensable de bien se faire comprendre, c'est-à-dire qu'il faut devenir capable de lire les grilles d'analyse de l'autre et les siennes propres pour ne pas faire de contresens. Enfin qu'il n'y a pas de culture supérieure ou inférieure aux autres"*. L'autre professeur, qui relate son expérience d'enseignement à des élèves estoniens de 15-18 ans, dit, entre autres, que *la différence de culture l'a amené à se poser, sans y avoir réellement réfléchi au préalable, d'importantes questions quant à la compétence interculturelle non plus dans sa dimension théorique mais dans toute sa réalité pratique. "Cela m'a appris à savoir et à connaître ce qu'est l'altérité et sa raison d'être fondamentale en tant que dimension didactique et épistémologique. Dans le cadre de ma fonction d'enseignant de français à l'étranger, je passais d'un théorique abstrait à une pratique concrète de la problématique."*

Des expériences ponctuelles, occasionnées par des contacts de durée variable, plutôt de courte durée (stages, voyages, rencontres bilatérales ou européennes) sont relatées par la plupart des sujets questionnés (Chypre, Pologne, Roumanie, Slovénie). Certaines remarques faites par les sujets interrogés mettent en évidence l'intérêt que les professeurs manifestent pour intégrer dans leur activité didactique les éléments de civilisation acquis dans les contacts directs qu'ils ont eus avec des personnes appartenant à d'autres cultures: *"Je profite de chaque rencontre avec un interlocuteur étranger. J'applique les nouveaux enseignements en classe et je demande à mes amis étrangers des*

documents authentiques” (Pologne); “*Mon expérience avec des interlocuteurs européens m’a poussé à créer en classe diverses situations de communication pour enseigner aux élèves l’importance qu’il y a à identifier leur interlocuteur selon plusieurs signes et symboles culturels et d’adapter leur langage et leur comportement aux contextes spécifiques*” (Roumanie).

Les professeurs qui ont moins d’expérience puisqu’ils sont très jeunes et n’ont pas eu l’occasion d’entrer en contact direct avec des étrangers se fient principalement aux supports écrits et visuels dont ils disposent. En ce sens, un professeur de Roumanie cite les supports dont il dispose en précisant les éléments de culture-civilisation qu’il y puise et la modalité d’exploitation: “*les manuels offrent beaucoup de sujets de débat, des pages bien distinctes de culture et de civilisation. Le VIFAX est d’une grande utilité, mais pour la communication en situations plutôt standard*”.

Le représentant d’Islande, qui avoue ne pas avoir une formation de professeur, fait un témoignage extrêmement intéressant et qui permet de comprendre le rôle que joue la dimension sociolinguistique de la langue (les registres de langues, les sous-entendus et l’implicite) dans l’interaction verbale. Il fait connaître ses propres difficultés de compréhension lorsqu’il se trouve en contact avec des étrangers: *il a du mal à comprendre le comportement de l’autre parce qu’il ne peut pas saisir la situation dans son ensemble et, dans le cas de la communication orale, il a besoin de la visualiser par écrit.*

La conclusion qui se dégage de l’analyse des réponses données à cette question est unique: il s’impose de sensibiliser les facteurs de décision des différents pays pour que les contacts et les échanges se multiplient et pour que ces contacts soient de durée susceptible à couvrir une gamme large de situations et de comportements et à déterminer la prise de conscience de la nécessité de changer de stratégie dans l’enseignement de la CCI. Passer de l’approche essentiellement informative et illustrative à la pratique suppose la réflexion et la distanciation, deux attitudes qui sont possibles grâce à une expérience personnelle réelle et relativement riche. Le vécu semble être déterminant pour que l’expérience des relations interpersonnelles soit susceptible de déterminer une prise de conscience efficace dans le comportement

didactique.

Question 3. Quelle importance accordez-vous à l’enseignement de la compétence interculturelle par rapport à l’enseignement de la grammaire, du vocabulaire et des quatre compétences (EO, CO, EE, CE)? Pourquoi?

Les réponses données à cette question permettent de constater que les points de vue exprimés sur l’aspect mis en discussion concordent sur l’essentiel mais comportent certaines nuances qui dévoilent des conceptions et des stratégies didactiques relativement différentes.

Certains professeurs considèrent que la CCI est et doit être dominante dans le processus d’enseignement, et cela pour plusieurs raisons dont la plus importante se confond avec l’objectif final du processus didactique, à savoir apprendre à communiquer en langue étrangère, toute communication impliquant nécessairement la dimension interculturelle. Ce point de vue est explicité par un professeur estonien selon lequel *la CCI représente “ce qu’il y a de plus important, car c’est la colonne vertébrale de la communication. L’apprentissage (de la langue étrangère) n’est pas seulement constitué de formes grammaticales et lexicales, mais et surtout de la capacité à communiquer avec autrui dans une situation précise et particulière”.*

Se situant à peu près dans la même ligne, d’autres professeurs (Chypre, Pologne, Roumanie) considèrent la CCI à égalité avec la grammaire et avec les autres compétences: “*Je crois que 50% de l’activité (en classe) doit être dirigée vers la CCI, parce que la condition essentielle qu’un message soit compris par l’interlocuteur est non seulement la correction linguistique mais aussi son adéquation à la situation de communication. Il doit être accepté par l’interlocuteur*” (Roumanie). Un des professeurs de Chypre apprécie que “*l’interculturel est et doit être toujours lié à l’enseignement de toutes les compétences. La culture est un mode de vie et comme la langue étrangère est vivante, les apprenants doivent la vivre*”.

Le même point de vue est soutenu par des arguments se situant dans la zone de la motivation. Des témoignages en ce sens précisent: “*La CCI*

intéresse, à mon avis, le plus mes élèves” (Pologne); “Au fur et à mesure que j’ai constaté que la CCI motivait davantage mes élèves, j’ai commencé à multiplier les occasions concrètes visant à mettre en valeur cette compétence” (Roumanie).

Les professeurs reconnaissent l’autonomie relative des différentes compétences tout en affirmant de manière explicite ou implicite la relation d’interdépendance qui les rattache. Ce sont des professeurs qui ont fait sur le vif l’expérience du contact des cultures sur la communication. Ils apportent des arguments forts et des témoignages à l’appui: *“La compétence interculturelle ne remplace pas les autres enseignements. Elle n’est pas non plus en tête du classement. Mais elle doit être, selon moi, toujours présente, si possible dans chaque leçon (bien que ça ne soit pas forcément facile). Le but d’une langue étant la communication, les gens doivent apprendre à se comprendre dans les deux sens du terme (comprendre les mots, comprendre les êtres). Ayant vécu dans mon enfance au sein de ma famille une incompétence interculturelle, je suis particulièrement sensible au problème. Vivant dans un pays étranger, cette impression n’a fait que se confirmer” (Malte).*

Plusieurs remarques et commentaires fournis par les réponses données à cette question se rapportent aux différents paramètres de la situation d’enseignement, à savoir au niveau et aux besoins du public et au type de cours. Une première remarque, indiscutablement valable, faite par les professeurs d’Estonie, Islande et Slovaquie, souligne *qu’au début de l’apprentissage, pendant les deux premières années, la compétence grammaticale et les compétences d’expression et de compréhension orales sont primordiales dans l’enseignement du FLE.” La CCI s’intègre et prend le dessus une fois les bases grammaticales acquises au travers des autres compétences” (Islande).* Dans un cours de conversation ou de compréhension, par exemple, *on est souvent amené à discuter des éléments de la culture associée à la langue cible (Malte).* Les besoins de la classe peuvent aussi justifier à certains moments l’approche des éléments interculturels. Ce sont *les cas où l’on doit préparer les élèves pour la correspondance, dans le cadre des échanges scolaires ou des jumelages, pour participer à certains concours sur des thèmes de civilisation lors*

des fêtes de la francophonie (Roumanie).

Le témoignage d’un professeur maltais permet de constater que dans certaines institutions scolaires, la préoccupation visant à accorder une grande importance à la CCI se traduit aussi par la délégation de cette responsabilité à un des membres de l’équipe d’enseignants. Et c’est cette responsabilité qui est donnée comme argument fort par le professeur maltais: *“I give great importance to CCI as I am mainly responsible for the teaching of French culture. Discussing Maltese and French culture in practically an integral part of every lesson” .*

Une dernière remarque importante pour l’ensemble de la discussion porte sur le statut de la CCI dans les programmes officiels: *“ On commence à s’apercevoir de l’importance de cette compétence mais je ne peux pas dire qu’on lui accorde une importance quelconque dans les programmes scolaires” (Malte).*

De l’ensemble des discussions enregistrées portant sur l’importance de la CCI par rapport aux autres compétences, il résulte:

- qu’il faut intégrer la CCI dans la démarche didactique au même titre que les autres contenus d’apprentissage et/ou compétences;
- qu’il faut tenir compte du niveau d’apprentissage et des besoins de communication du groupe-classe;
- que, dans toute démarche, il faut insister et focaliser les explications / débats sur les différences;
- qu’il est utile de valoriser l’expérience vécue par certains membres de l’équipe d’enseignants et leur déléguer la responsabilité de l’enseignement de la CCI.

Vu les difficultés qu’il y a à mettre en pratique certains aspects des comportements langagiers, surtout lorsqu’on est exclusivement en situation de simulation et lorsqu’on n’a pas fait l’expérience du contact des cultures, il s’impose de prévoir, pour la plupart des professeurs des stages de formation sur le vif.

Pour assurer le cadre formel permettant la réalisation des objectifs visés par la CCI, il s’impose de faire en sorte que les programmes officiels inscrivent la CCI dans les objectifs d’apprentissage prévus pour les différents niveaux.

Question 4. Comment créez-vous les occasions pour que vos élèves prennent contact avec d'autres cultures? Comment les aidez-vous à dépasser les difficultés d'intercompréhension et de comportement dans de telles situations?

Les deux volets de cette question se retrouvent de manière différente dans les réponses données par les sujets questionnés.

Les témoignages relatifs à la manière dont on crée des occasions pour que les élèves prennent contact avec d'autres cultures sont relativement détaillés et révèlent une diversité de solutions.

En règle générale, il s'agit principalement de l'exploitation des textes littéraires, bandes dessinées, chansons, films documentaires et autres documents vidéo. L'exploitation consiste en la définition des notions, l'explication, l'analyse et le débat (Chypre, Estonie, Malte, Pologne, Roumanie). Le débat s'impose toutes les fois que l'on est en situation de comparer le fait de culture étrangère aux réalités familières aux élèves. Il résulte de l'analyse des réponses que, dans l'approche de ces types de documents de la perspective interculturelle, chaque professeur a sa propre stratégie. Un exemple concret de stratégie, en même temps globale et de détail, est offert par la réponse d'un professeur estonien. Il s'agit d'une stratégie structurée sur deux objectifs essentiels "savoir faire" et "savoir-apprendre". En voilà les étapes et les procédures telles qu'elles sont présentées par l'auteur:

- "a) Aborder le problème général d'un point de vue national et individuel, puis proposer des points de vue différents venus d'ailleurs;*
- b) Demander aux élèves de s'impliquer personnellement en expliquant et en illustrant une situation qui n'est pas familière au professeur (qui est étranger), voire inconnue;*
- c) Présenter son propre point de vue, en tant qu'individu et non pas seulement en tant qu'enseignant".*

La mise en situation réelle pose des difficultés, dans la mesure où les moyens sont précaires, le temps limité et les occasions rares ou même absentes. Là où et lorsqu'il est possible, on organise des voyages en France ou dans d'autres pays européens (Estonie, Roumanie), des confrontations et des rencontres avec tous et tout ce qui peut parler de la France et de la Francophonie:

artistes, enseignants et autres catégories d'étrangers résidents ou de passage dans la ville ou dans la zone (Estonie, Pologne, Roumanie, Slovénie).

Les différentes expériences de contacts réels, qu'il s'agisse d'expériences de groupe ou individuelles, sont soumises à l'analyse, dans le cadre du cours, avec insistance sur les contresens.

Là où l'expérience personnelle du professeur le permet, l'occasion d'aborder des aspects spécifiques d'autres cultures est créée par la relation des événements vécus, y compris des anecdotes personnelles (Chypre, Malte). L'analyse des éléments générateurs de contresens et d'incompréhension, les explications ont plus de force et de véridicité. On n'est plus dans la simulation. De telles solutions sont, cependant, à la portée des professeurs qui ont fait des études ou des stages de longue durée à l'étranger ou qui enseignent à l'étranger.

Lorsque le vécu n'est pas à la portée du groupe classe, le professeur peut recourir au travail d'écoute et à l'analyse d'interactions verbales ou même à la correspondance scolaire qui permet de réaliser des contacts en différé avec des interlocuteurs appartenant à d'autres cultures (Islande, Pologne, Malte, Roumanie, Slovénie).

Certains des thèmes et des activités consacrés à l'approche de la CCI débouchent sur la création de dossiers de civilisation. Une telle extension de l'activité en classe dans des activités individuelles hors de la classe est très intéressante et utile pour les élèves, qui sont ainsi entraînés dans l'exploration des univers culturels sélectionnés en fonction de leur spécificité. Une telle activité oblige les élèves à se documenter et, implicitement, à réfléchir sur la complexité des aspects culturels et civilisationnels (Roumanie).

Pour couvrir une gamme plus riche de situations et pour exploiter à fond les situations qui sont suggérées par les activités que proposent les manuels, la plupart des professeurs ont recours à des simulations en milieu didactique (Estonie, Pologne, Roumanie). Et de ce point de vue, il est à remarquer que la difficulté qu'il y a à créer des situations à contenu culturel et surtout à les mettre en pratique n'a pas échappé au commentaire des professeurs. Et ces difficultés ont deux sources:

- le manque du temps affecté à de telles activités dans le programme horaire, le temps prévu officiellement étant calculé pour couvrir exclusivement le syllabus (qu'on est obligé de parcourir);

- la difficulté qu'il y a à passer de la théorie ou de l'exposé à la pratique quand il s'agit de définir et de faire comprendre le contenu de certains items culturels autres que ceux de sa propre culture. Un des professeurs maltais en fait la remarque: "*The cultural content is not very "practical" (Malte).*"

L'analyse attentive des réponses données à cette première partie de la question met en évidence le fait que la création d'occasions susceptibles de mettre les apprenants en contact avec d'autres cultures et surtout l'exploitation de ces situations dépend essentiellement de l'expérience et de la maîtrise du professeur. Et, en ce sens, la remarque faite par un des professeurs estoniens est édifiante: "*Il n'y a pas de règles fixes et de méthode idéale. Personnellement, je me fie à mes propres expériences "sur le terrain" vécues à l'étranger dans le cadre de cultures autres que la mienne*".

Le deuxième aspect soulevé par la question, à savoir *Comment aidez-vous les élèves à dépasser les difficultés d'intercompréhension et de comportement dans de telles situations?* trouve, à quelques exceptions près, les mêmes réponses, respectivement: des analyses, des explications accompagnées d'exemples, des discussions "ouvertes", des études de cas et des simulations (Chypre, Estonie, Malte, Pologne, Roumanie). En voilà, à titre d'exemple, le témoignage d'un des professeurs maltais: "*Je les aide à dépasser les difficultés d'incompréhension par des conversations ensemble, écoutant leurs réactions, les faisant développer sur le même thème. Mais je n'ai pas de méthode miracle*".

Une remarque intéressante à ce sujet est faite par le représentant de l'Islande qui cherche de mettre ses élèves dans des situations de contact réelles avec des personnes appartenant à d'autres cultures. Comme les élèves sont organisés en groupes, donc ils sont plus ou moins nombreux à participer aux activités de classes ou hors de la classe, il ne peut pas les aider tous. Il les laisse, dans ce cas, se débrouiller seuls. Il apprécie que le fait de "*les livrer un peu à eux-mêmes leur impose de faire des efforts et leur apporte souvent de la confiance*".

En faisant le point sur les informations fournies à cette question, on peut conclure que:

- la création de situations d'apprentissage de la CCI repose principalement sur les documents

authentiques qui figurent dans les manuels / méthodes en usage et qui illustrent, pour la plupart, des productions culturelles, marquées par le filtre du créateur. A ce matériel offert par les instruments de travail s'ajoutent les supports sélectionnés par le professeur (textes littéraires, articles de presse, bandes dessinées, images, films), lesquels, bien que marqués par le créateur, apportent en classe des éléments socio-culturels authentiques, aussi bien par leur contenu que par le fait qu'ils s'inscrivent dans l'actualité;

- les simulations en milieu didactique servent à passer de l'exposé à la pratique et implicitement à illustrer et à fixer certains comportements marqués par la spécificité culturelle. Elles portent la marque de l'artificiel et en l'absence d'occasions permettant d'actualiser sur le vif et de traduire en faits de comportements les informations acquises, toutes les acquisitions restent passives et se perdent, dans beaucoup de cas;
- la création de situations adéquates pour transposer en pratique certains contenus culturels dépend de l'expérience et de la maîtrise du professeur;
- la formation des professeurs en milieu de langue et de culture étrangères ou bien l'exercice de la profession dans un milieu géo-culturel différent se constituent en facteurs déterminants pour la réussite, dans l'enseignement de la CCI;
- la présence de natifs en mission d'enseignement semble une solution idéale pour résoudre certains problèmes liés à l'interculturalité, en classe ou en dehors de la classe.

Question 5. Quels aspects de la problématique interculturelle (productions culturelles -littérature, arts, etc.- civilisation-mode de vie, comportements langagiers) considérez-vous comme plus importants dans l'enseignement/apprentissage du FLE? Pourquoi?

L'analyse des réponses données à cette question permet de constater que, pour la plupart des professeurs, il est difficile de déterminer une hiérarchie entre les différents aspects de la problématique de la CCI. Tous les aspects ont leur importance et "*il faudrait que les élèves aient accès à tous ces aspects, sans doute grâce à une progression bien évaluée par les pédagogues*"

(Malte). Cette idée formulée explicitement par un professeur de Malte est reprise sous différentes formes par d'autres professeurs, avec d'autres arguments à l'appui, ce qui souligne la complexité de l'impact que la CCI a sur l'ensemble du processus didactique:

- *"tous les aspects de la problématique sont importants car chacun apporte un éclairage différent sur la culture en jeu"* (Estonie);
- *"il n'y a pas d'ordre d'importance dans l'apprentissage du FLE. La notion d'une totalité, d'un rapport de la partie au tout doit rester le maître mot de l'enseignement"* (Estonie);
- *"tout est important et on peut s'en servir en fonction des besoins de chaque leçon et des besoins de l'apprenant"* (Chypre).

Cependant, le contexte scolaire ne permet pas de tout aborder et parfois même il ne laisse pas trop le choix au professeur, soit parce que le programme scolaire ne prévoit pas la CCI, soit parce que le temps est trop limité. Dans ce cas, le professeur établit la priorité qui lui semble la plus profitable en fonction de plusieurs facteurs pris séparément ou cumulés.

Beaucoup de professeurs questionnés, affirment privilégier dans leurs classes et, par conséquent, considérer comme étant plus importants la civilisation / mode de vie et certains comportements langagiers. Les arguments à l'appui sont les suivants:

- *"ces aspects sont indispensables pour la pratique de la langue, pour permettre à l'apprenant de comprendre un interlocuteur natif en contact direct"* (Slovénie);
- *"ces aspects sont plus faciles d'accès et susceptibles d'éveiller l'intérêt des élèves"* (Islande);
- *"ces aspects sont plus proches du vécu de l'élève"* (Pologne, Roumanie);
- *"ce sont des aspects généraux et c'est la langue dans son entité où chaque apprenant se retrouve"* (Chypre).

D'ailleurs, pour ce qui est de ces deux éléments civilisation / mode de vie et comportement langagier, il est bien remarqué, par un des professeurs maltais, qu'ils sont inséparables, étant liés par une relation de détermination réciproque: *"Personnellement, j'aime l'aspect civilisation (présente) / mode de vie car c'est très tangible. J'aime aussi les comportements langagiers (ex. l'argot des écoliers facile à connecter mes élèves*

maltais dont la langue est sémitique) qui me permettent de dévier et de retourner à l'aspect civilisation / mode de vie".

Les productions culturelles proprement dites (la littérature, par exemple) sont abordées lorsque le niveau des élèves le permet mais aussi lorsque le professeur, ayant peu d'expérience personnelle dans le domaine des contacts culturels, ne dispose pas de sources et de moyens lui permettant d'aborder les aspects civilisationnels / mode de vie. Et, là aussi, chaque professeur apporte ses arguments:

- *"je considère comme les plus importantes les productions culturelles (littérature, arts), parce qu'elles sont représentatives pour la civilisation et le mode de vie"* (Roumanie);
- *"la littérature permet de faire "une photo" de la culture"* (Estonie)..

Certains professeurs vont plus loin dans la présentation des détails qu'ils considèrent comme significatifs pour la question. C'est le cas d'un professeur estonien qui met l'accent sur les niveaux / registres de langue comme élément marquant le comportement langagier. Faire prendre conscience aux élèves que chaque situation de communication est individualisée, entre autres, par la langue qu'on utilise, c'est leur faire comprendre *"la complexité d'une langue-culture"*.

Il résulte, de manière directe ou indirecte, de plusieurs commentaires qui accompagnent les réponses, qu'il revient au professeur de faire le choix et d'établir l'équilibre optimum entre les différents aspects qu'on doit enseigner. Il revient au professeur de *"trouver / créer des passages d'un contenu linguistique à un contenu culturel et inversement, d'ouvrir des portes"* qui permettent aux élèves d'accéder aux différents aspects de la CCI, tout en assurant l'acquisition du FLE dans sa totalité et dans sa complexité. (Chypre, Estonie, Malte, Roumanie).

Dans leur ensemble, les points de vue exprimés par les professeurs, à propos de l'aspect posé en discussion par la question, convergent. Par conséquent, il n'est pas question d'accorder plus ou moins d'importance à tel ou tel aspect de la CCI, mais d'aborder en priorité ou de privilégier, à tel ou tel moment de l'apprentissage, un aspect ou un autre, en fonction de la situation concrète dans laquelle se déroule le processus d'enseignement (niveau et besoins du public, moyens, etc.).

Le contexte scolaire étant limitatif, au cas où l'on considère préférable, nécessaire ou urgent d'aborder des aspects de civilisation / mode de vie

(actuels) ou de comportement langagier, on doit toujours les rapporter à la culture propre de l'élève, ce qui permettra de passer à l'explication des possibilités d'interaction. Si l'on veut ou l'on trouve nécessaire d'insister sur les productions culturelles, il est recommandable de choisir des produits contemporains et, si possible, d'actualité.

Vu le même caractère limitatif du contexte scolaire, et tout spécialement le temps restreint dont dispose le professeur dans la plupart des cas, il s'impose d'intervenir auprès des facteurs de décision pour faire prévoir, dans les programmes officiels, un espace (des heures et des activités) suffisant pour l'enseignement de la CCI.

Question 6. Selon vous, dans l'enseignement d'une langue étrangère, doit-on insister sur la compétence interculturelle? Pourquoi?

De manière générale, les sujets participant à l'enquête reconnaissent la nécessité qu'il y a d'insister sur la CY dans le processus d'enseignement de la langue étrangère. Des nuances sont cependant saisissables dans la manière dont est assumé le point de vue et dans la nature et la force des arguments présentés à l'appui.

En ce sens, certaines réponses affirmatives sont assumées sans réserve par beaucoup de professeurs:

- "Absolument!" (Malte)
- "Bien sûr, qu'on doit insister" (Chypre)
- "Sans doute,..." (Malte)

D'autres réponses sont renforcées par des références à la nécessité d'un tel choix:

- "Oui, il faut insister..." (Estonie);
- "Oui, on doit insister..." (Roumanie).

Et pour souligner la nécessité logique dans laquelle s'inscrit une telle démarche, un des professeurs maltais fait remarquer "qu'on ne doit pas insister dessus parce que c'est la mode! C'est quelque chose qui va de soi!".

Les arguments présentés sont de nature plus ou moins différente, mais tous se rapportent à l'ensemble du processus didactique et à sa finalité.

Rapportée au processus didactique, considéré dans son ensemble, l'affirmation sur la nécessité d'insister sur la CCI se justifie, d'une part, par le fait que "cette compétence a été trop longtemps négligée" et, d'autre part, "parce que les autres compétences sont plus évidentes et plus facile à transmettre" (Malte).

Rapportée à la finalité du procès didactique, l'affirmation est soutenue par des remarques du

type:

- "Autrefois (on doit comprendre "quand l'apprentissage de la langue ne visait pas la composante interculturelle) une langue restait souvent un apprentissage non mis en application" (Islande);
- "L'intérêt de l'apprentissage d'une langue est fortement diminué si la langue est décontextualisée" (Roumanie).

Rapportée à l'actualité socio-politique de l'Europe, la même affirmation se justifie pleinement, si l'on considère la nécessité qu'il y a de prendre conscience des différences qui individualisent les Européens -idée et conception définitives pour la construction de l'Europe unie. Un des professeurs maltais explicite cette idée en faisant référence à son propre vécu: "Nous avons longtemps pensé qu'étant Européens les différences étaient peut-être inexistantes. Pourtant, ayant subi moi-même le choc du dépaysement, je puis constater que la CCI est un élément qu'on ne peut plus négliger".

La gamme des avantages que l'acquisition de la CCI présente pour les apprenants est riche et diverse. Sont prises en considération les effets immédiats sur l'ensemble du processus d'enseignement qui en est rendu plus motivé et plus efficace dans ses objectifs formatifs. Il est précisé en ce sens que:

- la CCI permet aux apprenants de prendre conscience de leur propre mode de penser et de leur propre culture (Estonie, Pologne, Roumanie, Slovaquie);
- la CCI donne des clés pour décrypter et prendre conscience de ses propres capacités de compréhension (Islande);
- une meilleure compréhension du monde est la condition essentielle de la formation du citoyen européen (Roumanie);
- à plus long terme, la sensibilisation à l'adaptation à un autre mode de vie favorise, à l'époque de l'intégration socio-culturelle et économique, les échanges, la connaissance et le soutien réciproque dans le cadre de projets de coopération européenne. (Roumanie).
- une meilleure compréhension de la culture cible assure une meilleure adaptation en cas de mobilité professionnelle ou touristique et finalement l'intercompréhension. Les apprenants sont beaucoup plus motivés et se fixent des objectifs tels que séjour, visites, contacts, études, etc. (Malte, Estonie, Chypre).

➤ *la CCI prépare, en perspective, les échanges physiques et les échanges sur la toile. Il devient de plus en plus nécessaire de se comprendre dans tous les sens du terme, car plus on échange plus on risque. C'est la voie qui permet d'éviter les gaffes, les malentendus, de s'intégrer plus vite et de manière adéquate dans un contexte culturel différent (Malte).*

Les professeurs qui enseignent dans un contexte dont la culture est différente de la leur sont unanimes à reconnaître qu'une *démarche didactique et épistémologique orientée sur un axe culturel différent fonde le principe d'altérité -base fondamentale de la mise en place de la compétence interculturelle.*

Il est bien évident que la perception de l'importance ou plutôt de la nécessité qu'il y a à accorder beaucoup ou plus d'importance à la CCI dans le processus d'enseignement d'une langue est perçue de manière différente par les professeurs qui ont fait l'expérience d'un séjour de longue durée en milieu de culture autre que la culture propre et/ou qui enseignent à des étrangers et par les professeurs qui n'ont bénéficié que d'une formation institutionnelle dans leur propre pays. Les stages de courte durée, même animés par des spécialistes étrangers ne réussissent, le plus souvent, qu'à informer, très peu ou rarement à former, et, parfois, dans ce dernier cas, la formation s'arrête aux principes de base et aux aspects types qui définissent les stéréotypes.

Les arguments fournis par les professeurs en faveur de l'insistance sur la CCI, en fonction des besoins du groupe classe, des conditions concrètes de déroulement du processus didactique et des perspectives du public sont des arguments forts.

Il s'impose cependant d'aborder le problème avec souplesse et dans un double objectif: sensibiliser à l'éveil à l'altérité, et implicitement à la tolérance, mais aussi faire prendre conscience par chaque apprenant de ses propres capacités de compréhension.

Conclusion

L'analyse des réponses fournies aux questionnaires permet de formuler certaines conclusions à caractère général.

- Tous les sujets questionnés reconnaissent

l'importance de la CCI dans la communication en langue étrangère avec des locuteurs natifs et, conséquemment, son importance dans le processus d'enseignement / d'acquisition d'une langue seconde. Il est aussi généralement accepté que, dans la plupart des cas, le premier contact avec les éléments d'ordre culturel, civilisationnel et de comportement langagier spécifiques de la communauté dont on apprend la langue est réalisé en classe de langue et que c'est toujours dans ce cadre que les apprenants en acquièrent les premières notions.

- La perception des divers aspects de la problématique que pose la CCI dans le processus didactique est différente chez chaque professeur. Elle est fortement marquée par divers facteurs subjectifs, dont l'âge, l'expérience, le contexte dans lequel on enseigne, et tout spécialement par la formation initiale.

Certains professeurs ont bénéficié de formation ou de stages de longue durée à l'étranger, dans un contexte multiculturel, où ils ont pris conscience de l'importance de cet aspect de la communication. Les contacts directs et les expériences de vie dans un milieu culturel différent semblent avoir marqué non seulement le point de vue et l'attitude des professeurs quant à l'approche de la CCI dans le processus d'enseignement mais aussi la manière d'agir dans l'acte didactique. L'expérience personnelle permet au professeur de choisir les approches les plus adéquates pour faire passer le message d'une culture différente. Elle lui confère plus d'autorité dans l'acte didactique, le vécu présentant une sorte de garantie de la signification du message aux yeux des apprenants.

Les professeurs qui n'ont eu que des contacts accidentels ou de courte durée abordent les aspects de la CCI plutôt de manière informative - expositive.

- Tous les professeurs se déclarent à l'unanimité pour l'inscription dans les programmes de formation (formation initiale et formation continue) d'éléments théoriques et méthodologiques spécifiques de l'approche de la CCI. Et pour créer les bases de l'approche systématique des aspects de la CCI dans la didactique des langues il s'impose de:

- définir clairement le domaine de la CCI dans

toutes ses dimensions, tout en prenant en compte sa dynamique spécifique et son évolution continue;

- définir les concepts opératoires dans le

- processus didactique;
- déterminer les stratégies adéquates pour l'approche en classe de langue;
 - fournir aux professeurs des programmes détaillés, du matériel sur support écrit ou vidéo, accompagné de guides d'utilisation.
- personnelle dans l'enseignement de la CCI en milieu institutionnel, il s'impose que les facteurs de décision chargés de la formation initiale ou continue des professeurs trouvent les modalités et les moyens de les mettre en contacts direct avec la culture de la langue qu'ils enseignent.

Vu l'importance que joue l'expérience

RÉFÉRENCES

- 1 BYRAM, MICHAEL, KAREN RISAGER, 1999, *Language Teachers, Politic and Cultures*. Multilingual Matters Ltd, Clevedon.
- 2 NUNAN, DAVID, 1992, *Research Methods in Language Learning*, Cambridge University Press.