



HAL
open science

La compétence interculturelle en classe de langue dans l'enseignement secondaire

Nina Fougère

► **To cite this version:**

Nina Fougère. La compétence interculturelle en classe de langue dans l'enseignement secondaire. Education. 2021. dumas-03258143

HAL Id: dumas-03258143

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03258143>

Submitted on 11 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN CLASSE DE LANGUE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Sous la direction de Rebecca Starkey-Perret



Mémoire soutenu le 11 mai 2021, devant un jury composé de :

Rebecca Starkey-Perret, MCF, directrice de mémoire

Marie-Ange Dat, MCF, membre du jury

2020/2021

NINA FOUGERE

INSPE de Nantes – Master MEEF Second Degré, parcours Anglais

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier les formatrices du Master MEEF Second Degré, parcours anglais, de l'INSPE de Nantes qui m'ont accompagnée durant ces deux années. Je remercie particulièrement Soizic Guérin-Cauet, Célia Lamour et Rebecca Starkey-Perret, qui ont accepté de relayer mon questionnaire au sein de leurs réseaux professionnels.

Par ailleurs, j'adresse mes sincères remerciements à Rebecca Starkey-Perret, qui m'a guidée tout au long de ce travail de recherche, et a répondu à mes nombreuses questions.

Je remercie également mes tutrices de stage pour leur bienveillance et leur confiance.

Enfin, je remercie ma famille, mes amis et Arthur pour leur précieux soutien.

Table des matières

Introduction.....	6
I. Définitions, contexte et explication du questionnement.....	7
A. Culture, multiculturel, pluriculturel, interculturel : notions vastes et complexes	7
B. Le lien langue/culture	8
C. Multilinguisme, plurilinguisme et communication interculturelle.....	14
D. La nécessité de développer la compétence interculturelle de nos jours : sociétés contemporaines.....	16
II. La compétence interculturelle pour l'apprentissage des langues vivantes	17
A. Les recommandations du CECRL concernant l'interculturel dans l'apprentissage des LVE	17
B. Approche interculturelle : Regards croisés, déconstruction des stéréotypes, recherche d'authenticité.....	19
III. Pistes pour développer un enseignement interculturel en classe de langue	21
A. Le rôle de l'enseignant de langue pour une éducation interculturelle.....	22
B. Favoriser une approche critique	26
C. Vers des échanges constructifs.....	30
D. Propositions d'activités interculturelles	33
IV. Synthèse problématisée et hypothèses.....	36
V. Méthodologie du recueil de données.....	39
A. La conception du questionnaire	39
B. La diffusion du questionnaire.....	43
C. Le traitement des données recueillies par le questionnaire	43
VI. Présentation et analyse des données recueillies	48
A. La connaissance de la compétence interculturelle	48
a) Le genre	49

b) L'âge et la génération.....	50
c) Le mythe du locuteur natif.....	51
d) Langue enseignée	52
e) Formation initiale et recrutement	52
f) Expérience du métier	55
g) Public d'élèves.....	56
h) Expérience personnelle de rencontre avec l'altérité	57
i) Formation continue	59
j) Formation autonome	62
k) Représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des langues	64
l) Application des recommandations institutionnelles.....	66
m) Représentations de la langue et du lien langue-culture.....	68
2) Les représentation construites autour de la compétence interculturelle	72
a) Comment connaissez-vous la compétence interculturelle ?	72
b) Sens accordé à la compétence interculturelle	74
c) Intérêt accordé à la compétence interculturelle	75
d) Développement de la compétence interculturelle chez leurs élèves	79
VII. Discussion	80
IIX. Limites de la recherche.....	83
IX. Conclusion	84
Bibliographie.....	86

Table des figures

Tableau 1 : Les exemples d'erreurs pragmatolinguistiques, Narcy-Combes, 2006, p.89.....	12
Tableau 2 : Principaux indicateurs utilisés pour concevoir le recueil de données par questionnaire	40
Figure 1 : Réponses à la question 53 : « Connaissez-vous la compétence interculturelle ? »....	48

Figure 2 : Réponses à la question 1 : « Vous êtes... »	49
Tableau 3 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 1.	50
Tableau 4 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 2.	50
Tableau 5 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 3.	51
Tableau 6 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 4.	52
Figure 3 : Réponses à la question 21 : « Avez-vous suivi une formation spécifique pour vous préparer au métier de professeur de langue et/ou à un concours de recrutement ? ».....	53
Tableau 7 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 21.	53
Tableau 8 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 7.	54
Tableau 9 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 9.	55
Tableau 10 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 13.	56
Figure 4 : Réponses à la question 11 : « Dans quels établissements avez-vous déjà enseigné ? »	57
Tableau 11 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 16.	58
Figure 5 : Réponses à la question 1 : « Le cas échéant : Quels sont les bénéfices de cette expérience au niveau personnel ? »	58
Figure 6 : Réponses à la question 23 : « A quelle fréquence bénéficiez-vous de sessions de formation continue ? ».....	59
Tableau 12 : Réponses à la question 24 : « Pouvez-vous expliquer les raisons de cette fréquence ? »	60
Tableau 13 : Réponses à la question 29 : « Quelles remarques ou suggestions formuleriez-vous concernant votre offre de formation continue ?»	61
Tableau 14 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 23.	62
Figure 7 : Réponses à la question 30 : « Vous arrive-t-il de vous former de façon autonome ? »	63
Tableau 15 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 30.	63
Tableau 16 : Réponses à la question 34 « Dans le cas où il vous arrive de vous former de façon autonome, à quel(s) thème(s) vous intéressez-vous ? ».....	64
Tableau 17 : Réponses à la question 35 « Selon vous, en quoi consiste votre métier ? ».....	65
Figure 8 : Réponses à la question 40 : « Utilisez-vous l'approche actionnelle dans vos classes ? »	66
Tableau 18 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 40.	67

Figure 9 : Réponses à la question 44: « Utilisez-vous le CECRL dans votre pratique ? »	67
Tableau 19 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 44.	68
Figure 10 : Réponses à la question 44 : « Dans vos enseignements, la culture... »	69
Tableau 20: Croisement des réponses à la question 53 et à la question 47.	69
Tableau 21 : Réponses à la question 48 : « Pouvez-vous justifier votre choix ? »	70
Tableau 22 : Réponses à la question 50 : « Dans quel(s) but(s) la culture intervient-elle dans vos enseignements ? »	71
Figure 11 : Réponses à la question 44 : « Le cas échéant, comment la connaissez-vous ? »	73
Figure 12 : Réponses à la question 55 : « Selon vous, qu'est-ce que la compétence interculturelle ? », des enseignants ayant déclaré connaître la CI	74
Figure 13 : Réponses à la question 55 : « Selon vous, qu'est-ce que la compétence interculturelle ? », des enseignants ayant déclaré connaître la CI	75
Figure 14 : Réponses à la question 55 : « Pensez-vous qu'il y ai un intérêt à développer cette compétence chez vos élèves ? »	76
Tableau 23 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 56.	76
Figure 15 : Réponses à la question 57 : « Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ? », par les enseignants pensant que la CI a un intérêt à être développée.	77
Figure 16 : Réponses à la question 57 : « Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ? », par les enseignants ne se prononçant pas sur l'intérêt de développer la CI.	78
Figure 17 : Réponses à la question 57 : « Cherchez-vous à développer la compétence interculturelle chez vos élèves ? ».	79

Introduction

Mon attrait pour les langues vivantes a toujours été intimement lié à ma grande curiosité vis-à-vis de tout ce qui, pour moi, relève de l'inconnu. En apprenant une nouvelle langue, je découvre une autre façon de m'exprimer bien sûr, mais aussi une nouvelle culture et par conséquent une autre manière de percevoir le monde. Je n'ai jamais perçu l'apprentissage d'une langue comme un simple exercice linguistique mais plutôt comme une opportunité d'aborder une grande diversité de sujets sous un angle nouveau : de l'histoire-géographie aux sciences en passant par l'éducation artistique ou encore les sciences politiques par exemple. Cet aspect culturel des langues étant désormais bien établi et reconnu dans les pédagogies actuelles telles que l'approche actionnelle et les documents officiels comme le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), il paraissait pertinent de s'y pencher dans le cadre d'un mémoire de recherche. Néanmoins, c'est en me documentant sur cette première piste que j'ai découvert la notion de « compétence interculturelle » qui m'a immédiatement intéressée.

Lévi-Strauss (1952) a écrit : « *La diversité des cultures humaines ne doit pas nous inviter à une observation morcelante ou morcelée. Elle est moins fonction de l'isolement des groupes que des relations qui les unissent.* » (p.17). C'est précisément ce en quoi la compétence interculturelle consiste : favoriser les relations et les interactions des cultures entre elles avec un objectif d'enrichissement mutuel. La prise en compte de cette compétence dans l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes me semble donc particulièrement intéressante, bien qu'elle puisse aussi l'être dans toutes sortes d'autres domaines.

A travers ce mémoire de recherche, on se demandera alors tout d'abord : **Dans quelle mesure la compétence interculturelle contribue-t-elle à l'apprentissage des langues vivantes étrangères ?**

Dans une première partie nous tenterons de fournir une définition des termes utilisés ainsi qu'une explication du questionnement et de son contexte. Dans un second temps, nous aborderons différents aspects relatifs à la compétence interculturelle dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes : les recommandations faites à son sujet dans le CECRL ainsi que ses grands principes. En troisième lieu, nous évoquerons quelques pistes permettant de développer un enseignement interculturel en classe de langue.

I. Définitions, contexte et explication du questionnement

A. Culture, multiculturel, pluriculturel, interculturel : notions vastes et complexes

L'idée même de la compétence interculturelle nous conduit inévitablement à nous pencher sur la notion de culture elle-même et donc sur la définition de ce terme. Néanmoins, il est impossible de trouver une définition unique et universelle de ce mot tant il représente un concept vaste et pluriel.

En effet, au fil de nombreuses lectures, on peut constater que le terme de « culture » est employé dans une grande variété de domaines scientifiques et que de nombreuses et diverses définitions lui sont attribuées. On peut donc dire qu'il existe un certain flou sémantique autour de cette notion. C'est pourquoi il semble pertinent de revenir, dans un premier temps, à l'étymologie même du mot « culture » : *cultura*, qui désigne le travail de la terre et des champs par l'Homme. En effet, Pretceille (1999) définit les cultures comme étant « véhiculées par des individus » (p.9). Cette première conception implique donc que les cultures ne peuvent pas être des réalités fixes et immuables mais plutôt des « notions dynamiques » qui changent « en fonction des périodes, des individus et des groupes » (*Ibid.*, p.10). Tardieu (2008) peut nous permettre de compléter cette recherche de définition en ajoutant que « la culture est toujours une résultante dans le présent d'une histoire passée » (p.85).

Plus précisément, le concept de culture que nous retiendrons ici est celui de Byram (1992), cité dans Narcy-Combes (2006), celui-ci s'articule en trois domaines :

Un domaine idéologique qui recouvre les valeurs et croyances propres à un groupe, un domaine documentaire concernant les productions intellectuelles ou artistiques, les informations explicites sur le pays, historiques, géographiques, contemporaines, et un domaine social, en référence aux modes de vie et aux interactions verbales et non verbales qui concerne la nature des relations sociales et les rôles propres à chaque sexe et à chaque génération (p. 18).

Maintenant le concept de « culture » clarifié, on peut s'intéresser aux autres termes qui en découlent qui ont su attirer notre attention dans le cadre de ce travail de recherche et dont les significations sont souvent mélangées, confondues ou vulgarisées. Nous allons donc expliciter plusieurs termes en nous appuyant sur Chaves, Favier et Pélissier (2012).

Tout d'abord, le multiculturel, ou multiculturalisme, se caractérise par la coexistence de personnes issues de milieux culturels divers au sein d'une même société : une situation qui se développe de plus en plus, au gré des phénomènes migratoires par exemple. Dans cette notion, « *la diversité est certes reconnue, mais les interactions entre les groupes ethniques ne sont guère fondées sur un objectif d'enrichissement mutuel.* » (Ibid., p.11).

Le pluriculturalisme se caractérise lui comme l'aptitude à « *acquérir des connaissances, des savoir-faire linguisticoculturels, comportementaux, des savoir-être pour interagir et communiquer dans au moins deux cultures* » et donc comme « *la capacité à s'identifier et à participer à plusieurs cultures* » (Ibid., p.12).

Enfin, l'interculturel se distingue des deux notions précédentes par son objectif d'enrichissement mutuel à travers un « *processus dynamique d'échanges entre différentes cultures* » (Ibid.) qui permet « *la construction de passerelles, de liens entre les cultures* » (Ibid.). Aussi, cette approche est expliquée comme étant :

Une reconstruction constante de l'identité dans la relation avec l'altérité ; il s'agit, d'une part, d'accepter la diversité des regards, de rencontrer d'autres points de vue et de comprendre les modes de vies différents et d'autre part, de comprendre que l'on est soi-même rarement le produit d'une seule appartenance culturelle. (Chaves, Favier & Pélissier, 2012, pp.11-12)

En somme, le multiculturalisme repose sur la simple coexistence de plusieurs cultures et le pluriculturel sur la capacité à prendre part à celles-ci. L'interculturel, se base lui sur l'enrichissement généré par différents phénomènes d'échanges entre cultures.

B. Le lien langue/culture

Plusieurs années auparavant, on aurait pu se demander pourquoi un travail de recherche sur l'apprentissage des langues vivantes étrangères aborde le sujet de la culture mais aujourd'hui on parle désormais de « langue-culture » et apprendre une langue ne se dissocie plus de la découverte de la ou des cultures qui lui sont associées. Comme on l'a vu dans la définition du terme, la langue appartient au domaine social de la culture et est une expression de celle-ci. Cette idée est soutenue par Kramsch (1998), qui attribue au langage trois liens différents avec la culture.

Tout d'abord, elle donne au langage la capacité d'« *exprimer une réalité culturelle* »¹ (*Ibid.*, p.3) : “*the words people utter refer to common experience. They express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share.*”² (*Ibid.*). Cela signifie que chaque langue repose sur une vision du monde partagée par leurs locuteurs, mais aussi sur un système de valeurs précis qui relèvent tous deux du domaine idéologique de la culture selon Byram (1992).

Puis, elle le décrit comme « *incarnant une réalité culturelle* »³ (*Ibid.*) : “*they [members of a community or social group] also create experience through language.*”⁴ (*Ibid.*). La langue est également un vecteur d'une culture puisqu'elle permet des interactions humaines qui nourrissent et enrichissent cette dernière.

Enfin, elle présente le langage comme un « *symbole de réalité culturelle* »⁵ (*Ibid.*): “*Speakers identify themselves and others through their use of language; they view their language as a symbol of their social identity*”⁶ (*Ibid.*). En d'autres termes, la langue est aussi un indicateur d'appartenance qui permet aux individus de s'identifier à une culture précise.

Nous ne pouvons donc clairement plus considérer le langage comme simplement verbal et sommes contraints de reconnaître la dimension extralinguistique et culturelle de la langue.

Dès lors, sa connaissance du monde et son système de valeurs influencent et reflètent la façon dont un individu utilise le langage : “*Common attitudes, beliefs and values are reflected in the way members of the group use language – for example, what they choose to say or not to say and how they say it.*”⁷ (*Ibid.*, p.6).

Cela nous pousse alors à nous intéresser au concept de *linguistic relativity* de Sapir et Whorf (1940), selon lequel « *la structure du langage qu'un individu utilise régulièrement influence sa manière de penser et de se comporter* » (*Ibid.*, p.11). Autrement dit, chaque langue

¹ Texte original : “*language expresses cultural reality*”

² Proposition de traduction : « *Les mots que les gens prononcent font référence à une expérience commune. Ils expriment des faits, des idées ou des événements qui sont communicables car ils font référence à un bagage de connaissances sur le monde que d'autres personnes partagent.* »

³ Texte original : “*language embodies cultural reality*”

⁴ Proposition de traduction : « *ils [les membres d'une communauté ou d'un groupe social] créent de l'expérience par le biais du langage* »

⁵ Texte original : “*language symbolizes cultural reality*”

⁶ Proposition de traduction : « *Les locuteurs s'identifient et identifient les autres par leur façon d'utiliser le langage : ils voient leur langage comme un symbole de leur identité sociale* »

⁷ Proposition de traduction : « *Les comportements communs, les croyances et les valeurs se reflètent dans la manière dont les membres du groupe utilisent le langage – par exemple, ce qu'ils choisissent de dire ou de ne pas dire, et comment ils le disent.* »

témoignerait d'une façon particulière de voir et de comprendre le monde et, par conséquent, le langage conditionnerait la pensée. Cependant, cette théorie a tout de suite été controversée, notamment auprès de la communauté scientifique, dont toutes les découvertes étaient alors remises en question selon le langage dans lesquelles elles étaient exprimées : *"It indirectly made the universal validity of scientific discoveries contingent upon the language in which they are expressed"*⁸ (*ibid.*, p.12). Aujourd'hui aussi, ce concept est également décrié, notamment par les professionnels des sciences sociales, puisqu'il semble encourager la division des peuples en partant du principe qu'il serait de toute façon impossible que ces derniers parviennent réellement à se comprendre les uns les autres.

Toutefois, l'hypothèse de Sapir et Whorf attire tout de même une fois de plus notre attention sur la dimension éminemment culturelle de la langue, qui semble malgré tout construite selon les concepts culturels propres à la communauté discursive par laquelle elle est utilisée. Un exemple souvent utilisé dans la culture populaire est celui du peuple Inuit et de la soixantaine de termes que ses membres utilisent pour décrire la neige. En effet, en tant qu'occidentaux vivant dans des climats plus tempérés, le recours à autant de qualificatifs pour désigner ce que nous appelons simplement « la neige » peut nous paraître excessif. En revanche, pour les Inuits, cet important panel de termes reflète avant tout un besoin de communication. Pour cette communauté, la neige est un élément central, qui fait partie intégrante de leur quotidien, ou même de leur survie.

En somme, langue et culture sont indéniablement liées, par des relations diverses et complexes. Mais alors est-ce possible d'enseigner une langue sans enseigner de culture ? C'est la question que se pose Tardieu (2008) et à laquelle elle donne une première réponse en évoquant le concept de compétence communicative fondé par Hymes en 1971 : *« communiquer avec autrui nécessite une maîtrise de compétences dépassant le seul domaine linguistique »* (p.88). On peut expliciter ces propos en citant Bailly (1997) :

Une maîtrise efficace de la communication en langue étrangère suppose la compréhension des implicites, de la symbolique, des références sur le pays concerné,

⁸ Proposition de traduction : *« Cela a indirectement rendu la validité universelle des découvertes scientifiques dépendante du langage dans lequel elles sont exprimées. »*

seuls susceptibles de conférer et un sens complet et une réelle adéquation d'emploi aux tournures de la langue. (as cited in Tardieu, 2008, p.89)

Il paraît donc impossible de parvenir à des situations de communication efficaces si l'on n'a pas un minimum de connaissances culturelles sur la langue employée. Il semble alors que le professeur de langue ne devrait pas se cantonner à un enseignement linguistique mais aussi travailler à développer chez les apprenants des compétences qui leur permettent de communiquer dans une langue étrangère, comme l'indique Narcy-Combes (2006) : « *Lorsqu'on apprend une langue, ce qui compte n'est pas tant le savoir sur la langue, que le savoir-faire : communiquer dans cette langue* » (p.73). Pour étayer son propos, elle s'appuie sur une démonstration de Widdowson (2003) : « *La langue, même simple, n'est pas suffisante pour produire un message compréhensible : il est nécessaire de partager la même connaissance du monde.* » (*Ibid.*).

Lors d'interactions en langue étrangère, l'influence de la culture sur cette dernière peut donc se manifester par ce qu'on appelle des obstacles culturels. Ceux-ci empêchent la bonne communication entre les individus, aussi bien sur le point de la compréhension que sur celui de l'expression. De plus, les locuteurs tentent alors de surmonter ces obstacles en procédant à ce que Narcy-Combes (2006) appelle la nativisation et qu'elle définit ainsi :

Tous les individus commencent par analyser les situations linguistiques et/ou culturelles qu'ils rencontrent en fonction de critères de leur culture et de leur langue d'origine, ou de critères autres qui leur sont propres. C'est ce phénomène qu'on appelle la nativisation. Linguistique et/ou culturelle, elle est inévitable. (Narcy-Combes, 2006, p.162).

La nativisation, étape incontournable du traitement de l'inconnu, qui à la base a comme objectif de surmonter un obstacle, peut finalement elle-même en constituer un nouveau. Celle-ci s'effectue de façon consciente ou inconsciente puisqu'elle est un « *processus universel : tous les individus traitent l'information nouvelle en fonction de ce qu'ils savent ou croient savoir* » (*Ibid.*, p.87).

Tout d'abord, la nativisation renforce les obstacles, puisque, comme expliqué ci-dessus, la langue se base sur le système de valeurs et la culture de ses locuteurs. Essayer d'appliquer son

propre système de valeurs et sa propre culture à une langue/culture étrangère s'avère alors inutile pour essayer de surmonter un obstacle.

En outre, la nativisation crée également de nouveaux obstacles qui se manifestent sous forme d'erreurs lors de l'utilisation d'une langue étrangère. Narcy-Combes (2006) en distingue les différents types et les explicite.

Dans un premier temps, elle aborde les erreurs pragmlinguistiques qu'elle définit comme des « contresens sur des émissions linguistiques de deux sortes :

- *Le sens de la phrase produite est différent de la L1 à la L2*
- *L'émetteur n'utilise pas la forme linguistique correcte pour la réalisation de l'acte de parole* » (Ibid., p.88)

Autrement dit, le locuteur souhaitant s'exprimer en L2, modèle sa production sur sa langue maternelle sans prendre conscience que ceci peut mener à des échecs de communication. Narcy-Combes (2006) donne des exemples de ce phénomène, qu'elle présente sous la forme d'un tableau reproduit ci-dessous.

Tableau 1 : Les exemples d'erreurs pragmlinguistiques, Narcy-Combes, 2006, p.89.

Nativisation	Anglais	Français	Conséquences
Lexique : <i>versatile</i>	Connotations positives : polyvalent	Connotations négative : instable, lunatique	La nativisation conduit à exprimer une idée contraire à celle que l'on veut exprimer
<i>must</i>	Exprime une obligation absolue. Sinon : <i>have to</i>	Ne comprennent pas la nuance et généralisent l'emploi de <i>must</i>	Aux yeux des anglais, les Français sont arrogants
<i>But/mais</i>	<i>But</i> est employé pour introduire une contradiction, une opposition	<i>Mais</i> est employé pour changer d'idée ou signaler qu'on veut prendre la parole	La nativisation fait apparaître les Français comme des gens qui veulent imposer leur point de vue
Concept : banlieue Le mot peut être traduit, mais ne recouvre pas la même réalité	Aux USA : Connotations positives, car regroupant les populations les plus aisées	Connotations négatives. Terme lié aux populations dites difficiles, « à risque »	Mc Donald's a implanté son premier restaurant en Europe en banlieue, ce qui fut une erreur de marketing

Ce tableau d'exemples nous permet de constater que ni les catégories lexicales, ni les fonctions syntaxiques, ni même les concepts ne sont épargnés par la nativisation : celle-ci peut toucher aussi bien le lexique, que les modaux, les adverbes ou les notions abstraites.

Par la suite, Narcy-Combes (2006) évoque les erreurs sociopragmatiques. Celles-ci « *concernent les contresens sur la situation de communication et résultent de la non-observation des conventions sociales liées à la langue-cible* » (*Ibid.*, p.89). En d'autres termes, le locuteur utilise la langue étrangère sans se soucier de l'aspect social de celle-ci, et utilise donc ses propres références sociales. L'exemple cité ensuite concerne l'âge et plus particulièrement celui des femmes. En effet, dans nos sociétés occidentales il est considéré comme impoli et maladroit de demander son âge à une femme. Ce n'est pas du tout le cas des cultures asiatiques, dans lesquelles l'âge, au fur et à mesure qu'il avance, suscite une grande fierté chez les femmes (*Ibid.*).

Enfin, Narcy-Combes (2006) distingue deux types d'erreurs pragmatiques. Les erreurs pragmatiques inchoatives sont celles qui touchent « *les valeurs respectives du silence et de la parole et les règles régissant les tours de parole* » (*Ibid.*, p. 90). Celles-ci fluctuent selon chaque culture. Les erreurs pragmatiques extra-linguistiques elles, concernent « *les erreurs de comportement lors des interactions, le paralangage, la prosodie* » (*Ibid.*, p.91). Ici, il s'agit d'être attentif à la distance corporelle mise en place, au ton employé ou même au regard porté sur son interlocuteur. Contrairement aux précédents, on note que ces deux types d'erreurs peuvent se produire uniquement lors d'interactions orales et/ou physiques.

Tous ces types d'erreur et leurs exemples nous invitent à aborder le sujet du lien entre langue et culture avec les apprenants afin que ces derniers y soient sensibilisés, mais aussi dans le but de mieux pouvoir les corriger, et donc, de maintenir une bonne communication. On constate également que la plupart du temps ce ne sont pas les erreurs purement linguistiques qui entravent la communication, mais plutôt les erreurs dues à des obstacles culturels. Pour toutes ces raisons, il paraît judicieux d'enrichir l'enseignement linguistique de références culturelles, qu'elles soient idéologiques, documentaires ou sociales (Byram, 1992), qui permettront aux apprenants de parvenir à des situations de communication efficaces. Il s'agit donc pour l'enseignant de langue de prendre en compte l'interdépendance de la langue et de la culture et de la nourrir au sein de son enseignement, dans le but de développer le savoir-faire communicatif de l'apprenant, et donc de le préparer au mieux aux situations qu'il rencontrera dans la réalité.

C. Multilinguisme, plurilinguisme et communication interculturelle

Comme nous l'avons déjà évoqué précédemment, la notion de culture peut être abordée sous des angles divers dans nos sociétés : à travers le prisme du multiculturel, du pluriculturel ou encore de l'interculturel. Sachant que langue et culture sont intimement liées, il semble cohérent que les relations que nous entretenons avec la langue soient tout aussi variées.

Selon les travaux du Conseil de l'Europe (2001), et comme le multiculturalisme, le multilinguisme repose sur l'idée de coexistence, non pas de plusieurs cultures mais de plusieurs langues au sein d'une même société (p.11). De nos jours, cela semble être le cas dans de nombreuses sociétés, notamment au sein de grandes villes où cohabitent des populations aux origines et aux cultures diverses. De plus, le CECRL explique que « *On peut arriver au multilinguisme simplement en diversifiant l'offre de langues dans une école ou un système éducatif donnés, ou en encourageant les élèves à étudier plus d'une langue étrangère* » (*Ibid.*, p.11). C'est donc une politique qui est déjà bien en place en France, puisque l'apprentissage des langues étrangères commence dès l'école primaire et est poursuivi au collège, avec l'ajout, au plus tard en cinquième, d'une deuxième LVE. De ce fait, il semble aujourd'hui que la société française soit multilingue, ou du moins qu'elle s'exerce à le devenir.

En revanche, en 2001, le CECRL avait pour objectif de développer non pas le multilinguisme mais plutôt le plurilinguisme à l'échelle européenne. Pour ce faire, les Assises Européennes du Plurilinguisme ont été instaurées dès 2005, celles-ci ont données naissance à la Charte Européenne du Plurilinguisme (2005) mais également à l'Observatoire Européen du Plurilinguisme, qui se décrit comme une « *structure de mutualisation et de coopération entre acteurs du plurilinguisme* » (Observatoire Européen du Plurilinguisme, 2017). Sur sa plaquette de présentation (*Ibid.*, 2020), cette même structure définit comme plurilingue « *toute personne qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures* » (p.1). Néanmoins elle précise que le plurilinguisme n'est pas « *une superposition ou (...) une juxtaposition de compétences distinctes, mais (...) une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser.* » (*Ibid.*). C'est cette spécificité qui le distingue du multilinguisme : le plurilinguisme implique que l'individu soit capable de mettre en relation et de faire interagir les langues-cultures qu'il connaît, dans le but de parvenir à communiquer de façon satisfaisante avec autrui. Plus concrètement, cela signifie que, confrontées l'une à

l'autre, deux personnes plurilingues dont la langue maternelle est différente, peuvent parvenir à échanger entre elles en composant avec les connaissances linguistiques de chacun. Comme le pluriculturalisme, le plurilinguisme requiert que l'individu puise dans ses différentes compétences linguistico-culturelles, qu'il les modèle et les mette en relation, pour parvenir à rentrer en communication avec autrui.

Appliquer la notion d'interculturel à la langue nous conduit à aborder l'idée de communication interculturelle. L'objectif de la langue étant avant tout la communication, il s'agit alors de l'accomplir en s'appuyant sur la compétence interculturelle. Le développement de cette compétence requiert d'adopter ce que de nombreux chercheurs (Gardner, 1996 ; Narcy, 1997 ; Geoffroy, 2001 ; Peterson, 2005) ont appelé « *l'intelligence interculturelle* » et qui se révèle être une démarche complexe qui nécessite la combinaison d'une multitude de facteurs pour être menée à bien. Narcy-Combes (2006) nous les explique un par un, en commençant par nous rappeler que l'intelligence interculturelle demande avant tout d'adopter une attitude particulière, qui requiert de conjuguer curiosité et ouverture d'esprit afin de parvenir à accepter la différence et la déstabilisation (p.38). Cet état d'esprit doit s'accompagner de savoirs, académiques ou documentaires, sur les cultures concernées mais aussi sur la sienne (*Ibid.*). Ces deux premiers critères nous mènent naturellement vers le troisième qui n'est autre que la mise en place d'un « *recul sur nos propres fonctionnements et ceux des autres* » (*Ibid.*). Par la suite, des savoirs-faire spécifiques peuvent alors être instaurés : la capacité de « *reconnaitre et d'évaluer les différences culturelles* » (*Ibid.*), celle « *d'objectivité et de recul* » (*Ibid.*, p.39) et celle « *d'interpréter et de comprendre les risques d'échecs à la communication* » (*Ibid.*). Voilà comment il est possible d'acquérir une intelligence interculturelle qui nous permet par la suite de parvenir à la communication interculturelle. En d'autres termes, la communication interculturelle consiste en la capacité des interlocuteurs à déceler les comportements qui empêchent un échange efficace, grâce aux connaissances qu'ils possèdent sur ces derniers, et à la production d'une réponse/action pertinente qui permette de ré-établir une bonne compréhension entre les individus (*Ibid.*).

En somme, les relations que les individus entretiennent avec les langues et la façon dont ils les utilisent et communiquent par leur biais sont tout aussi diverses que leurs manières d'appréhender les cultures. Le multilinguisme reconnaît la capacité d'un individu à parler plusieurs langues, le plurilinguisme encourage la circulation entre plusieurs langues pour

faciliter les interactions entre les personnes. Enfin, la communication interculturelle assure l'efficacité des interactions en accompagnant la communication d'une réflexion vaste et complexe qui permet de développer une posture constructive d'ouverture et une réelle disposition à l'échange avec l'autre.

D. La nécessité de développer la compétence interculturelle de nos jours : sociétés contemporaines

Multiculturel, pluriculturel, interculturel : bien qu'ils réfèrent à un phénomène ayant toujours existé - la coexistence de plusieurs cultures -, tous ces termes sont plus ou moins récents et sont nés en réponse aux nombreux mouvements migratoires qui bercent nos sociétés. En effet, la rencontre entre civilisations a rapidement nécessité de trouver des manières de faire cohabiter des individus aux perceptions du monde variées : Comment appréhender l'altérité ? Quelle place accorder à l'autre ? Faut-il privilégier le repli ou favoriser l'ouverture ? Ce sont les questions auxquelles le concept de l'interculturel tente de trouver une réponse, encore plus de nos jours, au sein de sociétés modernes. Pretceille (1999) écrit en effet qu'il existe une « *multiplication des groupes d'appartenance (...) D'un côté des groupes de plus en plus petits (région, banlieue, quartier, association, classe d'âge...), de l'autre des groupes de plus en plus grands (Europe, monde, solidarité internationale...)* » (p.16). Cette multitude d'appartenances possibles produit aussi des identités culturelles plurielles et donc « *on a moins affaire aux cultures dans leur globalité qu'à des fragments culturels* » (*Ibid.*, p.18), on parle alors de culturalité. L'interculturel a pour objectif d'embrasser ce foisonnement culturel et identitaire dans le but de créer des sociétés saines, équilibrées et cohérentes avec les dynamiques d'ouvertures actuelles.

L'éducation interculturelle se présente alors comme un moyen d'implanter cette nouvelle manière d'appréhender le monde qui nous entoure, en prenant en compte nos sociétés multiculturelles et en essayant d'en faire des sociétés interculturelles.

II. La compétence interculturelle pour l'apprentissage des langues vivantes

A. Les recommandations du CECRL concernant l'interculturel dans l'apprentissage des LVE

Un événement marquant pour l'enseignement des langues a été la publication du CECRL, par le Conseil de l'Europe en 2001. Ce document a pour objectif d'harmoniser les références et les pratiques dans l'enseignement des langues vivantes étrangères et de valoriser ces dernières. Celui-ci révèle également une nouvelle conception européenne de la langue : celle-ci n'est plus simplement un sujet d'apprentissage comme n'importe quel autre mais plutôt un moyen de communiquer avec autrui. Dès lors, ce paramètre a dû être pris en compte dans l'enseignement des langues, qui a dû répondre en proposant une nouvelle manière d'enseigner : l'approche actionnelle. Celle-ci ne considère plus seulement l'apprenant d'une langue comme un utilisateur ayant un certain niveau langagier à atteindre, mais plutôt comme un acteur social. Afin de lui accorder ce nouveau statut, l'apprenant ne doit plus simplement avoir recours à la langue étrangère dans le but de l'apprendre, mais plutôt dans le but d'accomplir des tâches qui lui permettent d'établir une réelle communication avec autrui. En effet, nous savons désormais que la communication ne repose pas exclusivement sur le domaine linguistique. L'approche actionnelle ne perçoit donc pas la langue comme un but mais plutôt comme un moyen de réaliser des activités diverses qui dépassent le domaine langagier et qui permettent de développer chez l'apprenant « *un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement* » (Conseil de l'Europe, 2001, p.15). Il s'agit alors pour les enseignants de langues de proposer des tâches aux apprenants. Celles-ci sont définies par le Conseil de l'Europe comme « *toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé.* » (*Ibid.*, p.16). Cette définition est illustrée par des exemples de tâches : « *Il peut s'agir (...) de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe* » (*Ibid.*). Les tâches, qui rythment les cours de langue dépassent donc bien le cadre scolaire et langagier en s'inscrivant dans des domaines plus vastes, plus complexes et plus représentatifs de la réalité à laquelle seront confrontés les

apprenants et pour laquelle ils devront être capables de mobiliser une multitude de compétences pour parvenir à un résultat donné.

Le texte distingue deux grandes catégories de compétences : les compétences communicatives langagières (linguistique, sociolinguistique, pragmatique) et les compétences générales dans lesquelles on trouve notamment un descripteur appelé « *Prise de conscience interculturelle* », expliqué comme étant « *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 » » (Ibid., p.83)*. Le terme de « prise de conscience » est intéressant car il présente l'approche interculturelle comme une façon de percevoir le monde dont on ne peut plus se détacher une fois qu'on l'a saisie, de manière consciente ou non, et qui nous accompagne pour le reste de nos expériences. La prise de conscience interculturelle est ensuite détaillée de façon plus concrète comme :

- *la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère*
- *la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture*
- *la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels*
- *la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (Ibid., p.84)*

On peut donc noter que cet aspect de l'apprentissage des langues - l'interculturel - est également pris en compte dans un cadre institutionnel tel que le CECRL et que celui-ci ne se limite pas seulement aux compétences linguistiques.

Un Volume Complémentaire du CECRL a été publié en 2018 dans lequel l'idée de médiation est ajoutée. En effet, le Conseil de l'Europe souhaite insister sur l'éducation plurilingue et interculturelle et cela prend notamment la forme de nouveaux descripteurs tels que « *établir un espace pluriculturel* » (Conseil de l'Europe, 2018, p.129) par exemple, pour lequel le niveau A1 demande d'être capable de « *faciliter un échange interculturel* » (Ibid.) et le niveau C1 de « *jouer le rôle de médiateur dans des rencontres interculturelles* » (Ibid.). Le texte considère alors l'apprenant de langue, indépendamment de son niveau, comme un réel acteur social dans un contexte pluriculturel, où la participation de chacun est nécessaire afin de parvenir à un vivre-ensemble. Concernant l'interculturel, Chaves et al. (2012) ajoutent « *Cet*

apprentissage est également transversal ; il concerne toutes les matières enseignées dans le système scolaire et ne se termine pas avec la fin de la scolarité. Il se poursuit au contraire tout au long de la vie. » (p.18). En effet, le CECRL et son volume complémentaire se veulent définitivement transversaux, à l'image de l'apprentissage des langues lui-même qui permet le réinvestissement des acquis dans une multitude d'autres domaines.

Pour résumer, le Conseil de l'Europe a su prendre en compte l'interculturel dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, comme le montre le CECRL et son Volume Complémentaire. Pour inclure cet aspect dans les enseignements, une nouvelle approche a été mise en place : l'approche actionnelle, qui accorde à l'apprenant un nouveau rôle, beaucoup plus social et proche de la réalité. La communication est donc appréhendée sous sa forme complexe, qui englobe une multitude de compétences langagières mais également générales. La dimension culturelle de la langue est alors plus que jamais perceptible et la compétence interculturelle se présente comme nécessaire pour communiquer avec autrui. Cependant, l'interculturel ne se limite pas aux langues vivantes et à l'école mais se montre également comme essentiel tout au long de la vie.

B. Approche interculturelle : Regards croisés, déconstruction des stéréotypes, recherche d'authenticité

Plusieurs grands principes se distinguent lorsque l'on s'intéresse à la notion d'interculturel puisqu'elle nécessite d'adopter une toute nouvelle conduite face à l'altérité. Chaves et al. (2012) décrivent l'interculturel comme une perspective de « *regards croisés* » (p.12) : la rencontre entre des cultures différentes passe par une observation attentive et bienveillante de la part de chaque parti, qui doit être capable de quitter sa position pour se mettre à celle de l'autre, le tout dans un but d'enrichissement mutuel, sans ressentir de menace. Cette démarche se rapproche de l'ethnorelativisme que Nancy-Combes (2006) définit comme un « *positionnement qui permet d'évaluer la culture de l'autre avec un recul suffisant pour admettre que les valeurs et les croyances qui y sont liées sont logiques par rapport à cette culture et pour relativiser des notions telles que la morale ou la vérité* » (p.162). En somme, l'ethnorelativisme comme la perspective de « *regards croisés* » nécessitent tous deux d'aborder n'importe quel échange avec autrui en faisant preuve d'humilité, de tolérance, de bienveillance et d'une réelle volonté de comprendre la culture en question.

Toutefois, adopter une telle approche peut s'avérer complexe puisqu'elle implique une modification plus ou moins importante du comportement de chacun et, par conséquent, une certaine maîtrise de celui-ci. Ceci est également révélateur de l'important travail sur soi nécessaire à une prise de conscience interculturelle. Celui-ci passe notamment par la décentration, qui est la « *faculté de développer une vision plus objective du monde dans lequel d'autres points de vue, d'autres manières de voir, d'autres structures de pensée seront perceptibles et reconnus comme légitimes* » (Chaves et al., 2012, p.49). Ce processus est indispensable dans l'acquisition de la compétence interculturelle puisqu'elle « *permet aussi d'adopter une réflexion sur les propres référents culturels de son groupe d'appartenance. Se décentrer signifie donc s'ouvrir positivement à l'autre tout en effectuant un retour réflexif sur soi-même.* » (*Ibid.*). On peut également réunir ce phénomène à l'idée de « *zone franche* » abordée par Tardieu (2008, pp.107-108). Cette expression désigne l'espace intermédiaire qui se situe « *entre soi et l'autre, quelque soit les cercles de sens que l'on attribue à soi (...) et du sens que l'on attribue à l'autre (tu, ta famille, ton pays, ton continent, ta planète, etc.)* » (*Ibid.*). En somme, cette « *zone franche* » est la seule sphère et à la fois la seule position dans laquelle la compétence interculturelle peut se développer.

A l'inverse, l'ethnocentrisme « *évalue les autres cultures en fonction de ses valeurs propres, et tend à considérer que les valeurs propres à son groupe sont bonnes et universelles et qu'il est souhaitable qu'elles soient partagées* » (Narcy-Combes, 2006, p.162). Une personne ethnocentrée n'appréhendera donc pas la différence en remettant en question sa propre culture et le système de valeurs qui lui est associé. C'est une attitude qui peut s'apparenter à de l'arrogance culturelle et qui génère de nombreux stéréotypes puisqu'un seul système de valeurs est considéré comme valide (*Ibid.*, p.26). Par conséquent, un comportement ethnocentré semble difficilement compatible avec toute tentative d'approche interculturelle.

La démarche de décentration, la perspective des regards croisés ou encore l'idée de zone franche sont nécessaires pour le développement de la compétence interculturelle puisqu'elles permettent d'accéder à l'authenticité des cultures et de déconstruire les idées reçues et les préjugés. En effet, les stéréotypes semblent inévitables chez tout individu puisque l'être humain a naturellement tendance à simplifier et généraliser les éléments nouveaux et complexes pour les rapprocher de ce qu'il connaît déjà, ou pense déjà connaître (Chaves et al., 2012, p.51). En revanche, ils sont incompatibles avec l'interculturel puisqu'ils révèlent une incapacité à sortir de sa position personnelle et à s'émanciper de ses représentations

préétablies pour aller à la rencontre d'autrui. Porcher (1986) considère d'ailleurs le stéréotype comme un filtre culturel et souligne qu'ils sont davantage « *révélateurs du groupe catégorisant que du groupe catégorisé* » (as cited in Tardieu, 2008, p.110). Effectivement, en plus de nous fournir une représentation fautive et souvent négative d'une autre culture, les stéréotypes entretiennent les préjugés et nous éloignent donc de plus en plus de l'authenticité recherchée dans une éducation interculturelle. Pour s'en séparer il est important de les prendre en compte dans le projet pédagogique : « *Le projet pédagogique consiste à faire prendre conscience des fonctionnements de la pensée qui conduisent à la construction des stéréotypes et des préjugés et aider apprenants et enseignants à travailler sur un regard objectif* » (Chaves et al., 2012, p.55). Il ne s'agit donc pas de les réprimander mais plutôt de les démanteler naturellement en se confrontant à la réalité.

En bref, l'approche interculturelle requiert de se livrer à un important travail sur soi, ses idées, son comportement et son système de valeurs, au point que celui-ci peut parfois se rapprocher de l'introspection. Bien que tous ces principes puissent paraître compliqués à saisir et à mettre en place de façon simultanée, c'est un phénomène supposé se produire naturellement et presque inconsciemment à la suite de la prise de conscience interculturelle.

III. Pistes pour développer un enseignement interculturel en classe de langue

Après avoir énoncé les principaux fondements théoriques de la perspective interculturelle, la question de sa mise en pratique en classe de langue se pose alors. Celle-ci peut paraître complexe, tout particulièrement dans le contexte de l'enseignement secondaire, auprès de jeunes apprenants, avec qui il semble inenvisageable d'aborder de tels concepts de façon théorique. Par conséquent, et pour répondre aux interrogations des professeurs de langues à ce sujet, le Conseil de l'Europe a publié en 2002 un document qui prend la forme de questions/réponses et qui donne de nombreuses indications pratiques sur la façon de développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues.

En premier lieu, il est expliqué que prendre en compte la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues implique de développer autant la compétence linguistique que la compétence interculturelle. Cela signifie que l'aspect linguistique ne doit en aucun cas être

négligé mais plutôt présenté sous un nouvel angle culturel, le tout dans le but de faire de l'apprenant un locuteur interculturel, prêt à interagir avec l'altérité dans une dynamique constructive et positive (Conseil de l'Europe, 2002, p.12). Par conséquent, la dimension interculturelle est présentée comme un « *prolongement naturel des éléments jugés les plus importants par la plupart des enseignants* » (*Ibid.*, p. 8) et donc, comme plus accessible qu'elle n'y paraît. Nous allons donc maintenant évoquer quelques pistes d'actions sur lesquelles il peut être pertinent de se pencher si l'on est enseignant de langue et que l'on souhaite aider les apprenants à développer leurs compétences de communication interculturelle.

A. Le rôle de l'enseignant de langue pour une éducation interculturelle

Dans le cadre de l'éducation interculturelle, l'enseignant tient un rôle majeur. En effet, la seule condition réellement nécessaire à la mise en place de la dimension interculturelle en cours de langue est la prise de conscience interculturelle chez l'enseignant lui-même. Dès lors, c'est la volonté de susciter cette même prise de conscience chez ses apprenants qui guidera ses choix pédagogiques, qui lui apparaissent alors comme logiques.

Cette unique condition s'oppose à l'idée selon laquelle il est nécessaire de détenir une grande quantité de connaissances sur la culture cible pour acquérir une légitimité suffisante et proposer une dimension interculturelle dans ses classes. En effet, le Conseil de l'Europe décrit la compétence interculturelle comme composée de cinq items différents :

« *Les points de vue et approches interculturels (ou le « savoir être* ») » (*Ibid.*, p.13)⁹

« *La connaissance (ou les savoirs)* » (*Ibid.*)¹⁰

« *Les capacités d'interprétation et de mise en relation (« savoir comprendre* ») » (*Ibid.*, p.14)¹¹

« *Les capacités de découverte et d'interaction (« savoir apprendre/faire* ») » (*Ibid.*)¹²

⁹ « *curiosité et ouverture, aptitude à réviser sa méfiance vis-à-vis des autres cultures et sa foi dans sa propre culture.* » (p.13)

¹⁰ « *connaissance des groupes sociaux, de leurs produits et de leurs pratiques, à la fois dans son propre pays et dans celui de l'interlocuteur ; connaissance, également, des interactions générales entre les sociétés et les individus.* » (p.13)

¹¹ « *aptitude générale à interpréter un document ou un événement lié à une autre culture, à les expliquer et à les rapprocher de documents ou d'événements liés à sa propre culture* » (p.14)

¹² « *capacité, en général, à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture et des pratiques culturelles données, et à manier connaissances, points de vue et aptitudes sous la contrainte de la communication et de l'interaction en temps réel.* » (p.14)

« *La vision critique au niveau culturel (« savoir s'engager ») » (Ibid., p.15)¹³*

Par conséquent, ce n'est pas la transmission de connaissances qui est au centre de la compétence interculturelle, mais plutôt le développement d'un ensemble de savoirs-agir. Il n'est donc pas nécessaire pour le professeur de détenir une connaissance exhaustive, qui est de toute façon impossible à atteindre considérant la richesse et l'évolution constante des innombrables cultures associées à une même langue.

Chez certains enseignants, la même question de légitimité se pose considérant ce que Nancy-Combes (2006) appelle « *le mythe du locuteur natif* » (p.78) et qu'elle définit comme « *une construction idéale qui est censée incarner la langue dans son authenticité syntaxique, morphologique, phonologique et sémantique* » (Ibid.). Sur le point de la compétence linguistique, cette idée est démantelée aussi bien par Nancy-Combes (2006) que par le Conseil de l'Europe (2002) qui mettent tous deux en relief la démotivation et le découragement que cela peut générer chez les apprenants qui, peu importe leurs efforts, ne pourront jamais parvenir à un niveau de langue similaire. Bien qu'a priori focalisé sur l'aspect linguistique de la langue, ce mythe est parfois également appliqué à la notion de culture, le natif est alors considéré comme le professeur idéal pour mettre en place une dimension interculturelle. Toutefois, ceci est contredit par la publication du Conseil de l'Europe (2002) qui estime tout d'abord que « *les habitants d'un pays donné ne connaissent ni intuitivement ni d'une autre manière l'ensemble de la « culture » de leur pays, car toute nation englobe en fait de nombreuses cultures différentes* » (p.19). En d'autres termes, un natif, au même titre qu'un non-natif, ne peut avoir une connaissance complète de toutes les différentes cultures contenues dans une même langue ou dans une même région géographique. De plus, les professeurs et les élèves étrangers à la culture-cible semblent même avoir un avantage supplémentaire pour le développement de la dimension interculturelle. En effet, celui-ci réside dans la distance et du recul nécessaire dans le cadre d'une perspective interculturelle : « *le natif d'un pays donné, appartenant à une culture donnée, est très souvent incapable d'analyser et de conceptualiser ce qui lui est trop familier – pour lui, l'arbre cache la forêt.* » (Ibid., p.20). En somme, un enseignant de langue n'a pas à être un expert concernant la culture-cible ou

¹³ « *l'aptitude à évaluer - de manière critique et sur la base de critères explicites – les points de vue, pratiques et produits de son propre pays et des autres nations et cultures.* » (p.15)

l'interculturel pour décider d'ajouter une dimension interculturelle à ses cours de langue. Il lui suffit simplement d'aborder l'altérité de manière cohérente avec les valeurs qu'il aura développées à la suite de sa propre prise de conscience interculturelle.

Dès lors, la dimension interculturelle demande à être nourrie par « *l'expression et la reconnaissance des différences culturelles* » (*Ibid.*, p.28). Or celles-ci, lorsqu'elles sont appréhendées de manière positive et constructive, deviennent des sources d'enrichissement. Pour ce faire, il appartient au professeur de langue d'établir un cadre et des règles précises au sein de ses classes. Le Conseil de l'Europe estime que celles-ci « *devraient être fondées notamment sur la notion des droits de l'homme – égalité de tous en termes de dignité et de droits* » (*Ibid.*). Ce sont donc des règles simples, telles que le respect et l'écoute par exemple, auxquelles chacun a déjà été sensibilisé mais qui doivent être « *explicités, discutés et agréés par le groupe* » (*Ibid.*). Alors, la démarche interculturelle peut également se présenter comme une opportunité pour chacun des élèves de réagir de façon personnelle, en exerçant leur liberté d'opinion. Naturellement, il est préférable que le professeur lui-même se plie également à ces règles s'il souhaite tenir un rôle de médiateur au sein de la classe, et accompagner au mieux les élèves dans leur cheminement vers l'interculturel.

Par ailleurs, s'il désire intégrer la dimension interculturelle tout en développant la compétence linguistique dans ses cours, le professeur de langue peut veiller à organiser ses enseignements selon une certaine logique.

Cela peut tout d'abord passer par le choix des sujets et des thèmes abordés qui, s'ils sont porteurs, peuvent engager une réflexion particulière. Le Conseil de l'Europe suggère notamment de se baser sur « *la vision que les apprenants ont des cultures et pays étrangers – et non pas par une sorte de programme « préconçu », proposant la vision « correcte » de tel ou tel pays étranger.* » (*Ibid.*, p.17). Par exemple, on peut imaginer une activité dans laquelle on demanderait aux élèves d'exprimer les idées qui leur viennent à l'esprit à l'évocation d'une certaine langue, d'un certain pays, ou d'une certaine culture. Une fois ces informations récoltées, le professeur peut s'en servir de base pour orienter ses choix vers des thématiques qui permettent de les contraster. Ainsi, les apprenants auront l'occasion de questionner leurs idées reçues et leurs stéréotypes.

Les manuels et les programmes scolaires peuvent aussi fournir des idées de sujets d'étude. En revanche, ils « *peuvent être conçus sous un angle interculturel et critique ou dans un esprit très définitif* » (*Ibid.*, p.26). Dans le second cas, où ces supports sont trop opposés à une démarche interculturelle, parce que trop porteurs de clichés par exemple, ils ne sont pas inexploitable pour autant. En effet, ils peuvent être utilisés en étant associés à d'autres documents qui permettent de « *souligner que d'autres angles de vision sont possibles et tout aussi légitimes* » (*Ibid.*). Cela signifie que les supports utilisés n'ont pas impérativement à proposer un angle interculturel, tant qu'ils sont combinés à d'autres qui offrent des perspectives différentes et qui invitent à la comparaison et à la remise en question. Par conséquent, et comme l'approche actionnelle le recommande déjà, l'utilisation de documents authentiques est privilégiée. En ce qui concerne les supports, la priorité de la dimension interculturelle réside donc dans le contraste qu'ils peuvent faire apparaître, afin de toujours remettre en question les idées reçues, en les examinant sous des perspectives diverses.

En somme, le Conseil de l'Europe recommande d'adopter une « *vision culturelle plus large* » (*Ibid.*, p.25) et de faire de chaque situation une occasion de montrer la diversité culturelle incarnée par toute langue. Selon lui, ceci peut facilement devenir concret, même au cours de simples exercices de grammaire :

Par exemple, par l'utilisation de noms et prénoms appartenant à un éventail plus large, en citant des types d'activités susceptibles d'être davantage pratiqués par des minorités, ou en prenant l'exemple de vêtements plus particulièrement portés par des minorités, ou encore en élargissant considérablement l'éventail des noms et des populations – c'est-à-dire en dépassant les exemples classiques des Européens et des Nord-Américains (Ibid.)

Toutefois, il est rappelé que si l'on souhaite accorder une telle place à la diversité culturelle dans ses enseignements, cela implique également de transmettre aux apprenants le vocabulaire adéquat :

Cette terminologie pourra inclure des mots et concepts tels que les droits de l'homme, l'égalité, la dignité, les sexes masculin et féminin, les partis pris, les préjugés, les stéréotypes, le racisme, les minorités ethniques, et le nom précis de différents groupes ethniques – y compris des groupes de Blancs. (Ibid.)

Ainsi, il sera plus facile d'entamer une réflexion bienveillante et d'échanger collectivement à ce sujet, en langue étrangère.

Enfin, mettre la diversité au centre de son projet pédagogique peut également démontrer l'interdisciplinarité de la dimension interculturelle, qui n'est pas simplement réservée aux cours de langue. Par conséquent, la collaboration avec des enseignants de matières différentes permet d'enclencher « *une circulation d'informations et d'expériences entre les différentes matières du programme* » (*Ibid.*, p.17), et de décloisonner l'interculturel.

Pour résumer, malgré les doutes que cela peut susciter, inclure une dimension interculturelle à des cours de langue ne demande pas à l'enseignant d'acquérir des connaissances ou des compétences particulières. En effet, une fois que la prise de conscience interculturelle a eu lieu chez l'enseignant lui-même, une nouvelle démarche d'enseignement s'ouvre à lui de façon logique. L'idée principale résidant dans la reconnaissance et la mise en valeur de la diversité culturelle, il importe simplement de la présenter aux élèves par le biais de supports et de thématiques variés. Néanmoins, l'enseignant est invité à veiller à ce que cette diversité soit toujours perçue comme une richesse, grâce au cadre qu'il établit et aux réflexions qu'il alimente.

B. Favoriser une approche critique

Comme nous l'avons déjà dit précédemment, « *l'objectif principal de l'enseignement de la dimension interculturelle n'est pas simplement la transmission d'informations au sujet d'un pays étranger donné* » (*Ibid.*, p.16), mais plutôt de développer chez les apprenants des compétences leur permettant d'agir en locuteurs interculturels. Effectivement, il est important de rappeler que la mission première d'un professeur de langue est de permettre à l'apprenant d'entrer en communication avec autrui. Or, en ce qui concerne le domaine culturel de la langue, le conseil de l'Europe nous rappelle qu'« *il est impossible de savoir par anticipation quel va être l'ensemble des connaissances nécessaires à une interaction avec des personnes appartenant à d'autres cultures* » (*Ibid.*, p.12). En effet, en considérant aussi bien la multiplicité des cultures que celle des sujets de conversation possibles, indépendamment de la quantité d'informations transmises par l'enseignant et emmagasinées par l'élève : il est impossible de préparer les apprenants à toutes les éventualités. C'est précisément la raison pour laquelle la dimension culturelle s'attèle plutôt à développer chez eux des compétences.

Pour ce faire, le Conseil de l'Europe encourage donc les enseignants à privilégier l'analyse à l'accumulation de savoirs :

L'approche souhaitable dans ce domaine n'est plus tant une approche informative qu'une analyse des produits culturels. Cette nouvelle approche a l'avantage de permettre la transmission de capacités analytiques – lesquelles sont beaucoup moins « périssables » que les faits, et confèrent une souplesse permettant de s'adapter à l'évolution constante du monde culturel et d'aborder un éventail assez large de « produits culturels ». (Ibid., pp.19-20)

L'intérêt de cette approche réside donc dans son caractère transposable, qui permet à l'apprenant de faire face à n'importe quelle situation, et ce tout au long de sa vie. En revanche, la dimension informative ne disparaît pas totalement pour autant, mais elle « *n'est plus qu'un simple élément pouvant alimenter la réflexion, et ayant un caractère temporaire ou transitoire* » (Ibid., p. 20). Cela signifie que, bien entendu, l'enseignant peut continuer à communiquer des savoirs informatifs à ses apprenants, en revanche, ceux-ci ne sont plus les objectifs de l'enseignement mais plutôt des moyens d'en atteindre de nouveaux. Les connaissances culturelles deviennent alors des supports d'analyse et de réflexion, sur lesquels les élèves sont invités à porter un regard critique.

Par conséquent, dans une perspective interculturelle, les enseignements se destinent à encourager une approche critique et analytique sur tout ce qui les compose, à commencer par les individus eux-mêmes. En effet, c'est lorsqu'une personne se retrouve confrontée à la différence qu'elle prend réellement conscience de ce qui définit sa propre identité. C'est ce processus qui a lieu lors d'une rencontre entre plusieurs cultures :

Lorsque deux personnes originaires de deux pays différents parlent une langue qui est une seconde langue, ou une langue étrangère pour l'un des deux locuteurs, ou que la langue en question est une langue étrangère pour les deux locuteurs (...), les deux individus en question ont probablement, à ce moment précis, une conscience aiguë de leur identité nationale. (Ibid., p.9)

Dans cette situation, la dimension interculturelle encourage chaque individu à saisir cette opportunité pour prendre conscience de sa propre culture et de son système de valeurs.

Adopter une vision critique sur soi-même, permet ensuite de les remettre en cause plus facilement, et d'adopter la posture de recul nécessaire pour entrer en communication avec autrui. Cette prise de conscience et cette analyse de ses propres produits culturels permettront également de palier aux éventuels échecs de communication, en étant capable de modifier son comportement en conséquence.

Être capable de suivre une telle démarche sur soi-même permet aussi de la transposer sur autrui :

L'enseignant pourra encourager l'apprenant à être plus observateur vis-à-vis des différentes subtilités de comportements culturels donnés. Il est certain que, grâce à ce type d'expérience, les apprenants seront mieux préparés à la communication avec d'autres « locuteurs interculturels », à la tolérance vis-à-vis des différences et à l'approche des diverses situations quotidiennes qu'ils seront appelés à vivre dans les pays étrangers. (Ibid., p.17)

En d'autres termes, en invitant les apprenants à analyser de façon critique leurs propres comportements culturels et ceux des autres, cela leur donne des pistes pour parvenir à une communication interculturelle. Effectivement, chacun prend alors en compte aussi bien sa propre culture que celle de l'autre, et est capable d'adapter son comportement dans le but de parvenir à une compréhension mutuelle.

Toujours dans le but de faciliter les interactions, il semble également primordial de s'émanciper des stéréotypes, des clichés et des préjugés qui façonnent inévitablement les jugements de chacun. Chez de jeunes apprenants, ces termes et leurs significations ne sont pas toujours connus, il paraît donc préférable de commencer par les expliquer clairement. Ensuite, on peut espérer s'en débarrasser en étant capable de les analyser et de les comprendre : quelles sont leurs origines, les raisons pour lesquelles il se sont développés et implantés etc. Toutefois, mieux vaut rester prudent et bienveillant de manière à assurer la sécurité affective de l'élève :

Etant donné que les clichés et les préjugés ont un fondement plus émotionnel que rationnel, il faut prendre le temps d'examiner aussi bien les sentiments que les idées. (...) A cet égard, il importe tout particulièrement de remettre en question les idées, et non pas les personnes qui les expriment. (Ibid., p.30)

Néanmoins, les professeurs sont également conviés à prendre conscience qu'ils sont eux-mêmes influencés par leurs propres stéréotypes : « *ce sont aussi des êtres humains, avec leurs propres expériences et leur propre histoire – parcours qui fait qu'ils peuvent également avoir (comme tout être humain) des préjugés et des idées toutes faites sur les autres cultures et les autres peuples* » (*Ibid.*, p.39). Il est donc d'autant plus important pour eux d'être capables de se livrer à une telle analyse de leurs représentations. En somme, lorsqu'elle est développée en classe, une telle approche critique sert des objectifs constructifs et génère des rassemblements, et non pas des divisions, entre les individus.

Au-delà des personnes elles-mêmes et de leurs représentations, d'autres expressions culturelles peuvent être soumises à une lecture critique, notamment les supports d'enseignement utilisés, comme il a déjà été évoqué précédemment. Effectivement, ils peuvent tous, d'une œuvre littéraire en langue étrangère au simple exercice de grammaire provenant d'un manuel, être appréhendés dans une perspective critique et analytique, notamment si on se focalise sur les différents points de vue qu'ils fournissent. Cette démarche peut d'ailleurs être liée à l'éducation aux médias et à l'information, mise en place afin d'initier les élèves à prendre du recul sur les nombreuses informations aujourd'hui diffusées dans nos sociétés.

Pour ce faire, le Conseil de l'Europe recommande aux enseignants « *d'utiliser du matériel d'origines différentes et présentant des points de vue différents, afin de permettre aux élèves de comparer et de procéder à une analyse critique des documents en question* » (*Ibid.*, p.27). Confronter les apprenants à des documents proposant des perspectives contradictoires permet de susciter des réactions chez eux, et d'attirer leur attention sur la face cachée des informations qui leur sont présentées. Pour cela l'analyse peut porter aussi bien sur « *le contexte* » que sur « *l'intention* » de chaque matériel (*Ibid.*, p.28). En développant ce réflexe d'analyse et de distanciation face à l'information proposée, on invite alors les apprenants à ne pas se satisfaire d'une vision simplifiée des cultures étrangères. Au contraire, et en accord avec la dimension interculturelle, on démontre leur diversité et leur richesse tout en s'éloignant des représentations stéréotypées.

Cependant, l'enseignant souhaitant se diriger vers l'enseignement interculturel est bien entendu invité à adapter cette approche critique en fonction du niveau des apprenants, « *afin de respecter le niveau linguistique de ses élèves ou leur degré de développement intellectuel* »

(*Ibid.*, p.18). En effet, on ne peut pas attendre une analyse fine de la part de tous mais ce n'est pas non plus le but recherché : « *ce qui importe le plus est de préparer les apprenants à poser les « bonnes questions » » (Ibid.)*. L'intérêt de développer cette approche critique à tous niveaux est d'initier les apprenants, aussitôt que possible, à toujours s'interroger sur ce qu'ils perçoivent et à adapter leur comportement en fonction de leur analyse de l'altérité.

Pour résumer, la dimension interculturelle encourage le développement du sens critique et analytique de l'apprenant, afin de lui permettre de percevoir les cultures étrangères dans toute leur complexité et leur richesse. Dans le cadre du cours de langue, ceci passe par une remise en cause, une analyse ou un questionnement de tous les produits culturels qui nous entourent : les individus eux-mêmes, leurs stéréotypes ou encore leurs productions. Ainsi, l'enseignement interculturel invite chacun à faciliter les échanges entre différentes cultures, en étant capable d'analyser diverses situations et de s'y adapter pour demeurer dans une posture, à la fois de distanciation et d'ouverture.

C. Vers des échanges constructifs

Pour l'approche actionnelle comme pour l'éducation interculturelle, l'authenticité est à la base des enseignements. De nos jours et grâce aux technologies il est désormais plus facile d'accéder à une multitude de ressources originales et non didactisées : sites internet, articles de presse, télévision étrangère ou réseaux sociaux par exemple, qui sont des supports idéals pour inciter les apprenants à abandonner leurs idées reçues.

Néanmoins, le voyage et la rencontre directe avec une culture étrangère se présentent à première vue comme l'expérience la plus formatrice et enrichissante pour le développement de la compétence interculturelle puisque l'on est physiquement contraint de quitter sa zone de confort pour être immergé dans celle de l'autre. Toutefois, dans le cadre d'une démarche interculturelle, plusieurs paramètres sont à prendre compte afin de faire du voyage scolaire une expérience positive et enrichissante.

Tout d'abord, le Conseil de l'Europe attire notre attention sur la « *dimension affective* » (*Ibid.*, p.21) contenue dans une expérience à l'étranger, qui occupe alors une place considérablement plus importante que dans le cas d'un apprentissage au sein d'une salle de classe. En effet, « *Dans ce contexte, les élèves font, dans une certaine mesure, l'expérience du « choc des cultures ».* » (*Ibid.*). En plus de les faire quitter leur zone de confort géographique, les

voyages scolaires font aussi vivre des expériences inédites à certains apprenants : la vie en groupe, l'éloignement de la famille, l'autonomie etc. Cette perte de repères peut conduire à des situations difficiles, dans lesquelles l'expérience à l'étranger peut malheureusement prendre une tournure négative. Pour y remédier, il est recommandé de mettre en place ce qui est appelé :

L'apprentissage par expérience directe – c'est-à-dire le fait, pour les élèves, de se trouver dans des situations exigeant un investissement émotionnel et affectif, puis de réfléchir à cette expérience et à sa signification directe pour eux ; en d'autres termes, il s'agit d'un exercice qui allie l'aspect affectif à la dimension cognitive. (Ibid.)

Autrement dit, il semble important d'initier les élèves à analyser, écouter leurs émotions et à les réguler pour que celles-ci ne faussent pas leur lecture de l'altérité : « *aider ses élèves à « décentrer » les choses – c'est-à-dire à rendre un univers inconnu plus familier et à faire apparaître le monde familier comme plus « étrange »* » (Ibid.). En procédant ainsi l'enseignant s'assure que le voyage demeure bénéfique.

En effet, Pretceille (1999) nous met en garde au sujet des échanges scolaires et notamment sur le fait qu'ils n'éliminent pas forcément les stéréotypes : « *l'expérience est souvent utilisée pour justifier des idées et des représentations fausses au nom du « vécu » (« j'ai vu », « j'y étais »).* » (p.101). Un voyage scolaire, de découverte ou d'échange ne se suffit donc pas à lui-même : « *Pour que l'expérience soit fructueuse, elle doit être précédée et accompagnée d'une éducation. (...) Ils [les échanges] doivent (...) être soutenus par un véritable projet éducatif élaboré à partir d'objectifs éducatifs.* » (Ibid., p.102). En effet, le terme d'« échange » implique d'établir une relation, quelle qu'elle soit, entre au moins deux éléments. Le rôle du professeur accompagnateur est donc d'y inciter les élèves pour les faire quitter leur posture de spectateur au profit d'une posture d'ouverture.

Pour y parvenir, le Conseil de l'Europe (2002) conseille au professeur de procéder selon trois phases distinctes : avant, pendant et après l'échange (p.22).

Tout d'abord, avant le départ l'enseignant est encouragé à mettre en place un dialogue qui lui permettra également de sonder les apprenants : « *les apprenants doivent extérioriser leurs idées, leurs préoccupations et leurs enthousiasmes au sujet de la visite prévue à l'étranger.* » (Ibid.). Ainsi, il sera possible de commencer à travailler sur la dimension affective de l'échange,

en rectifiant les premières idées reçues, en apaisant les éventuelles inquiétudes et en répondant aux questions. Par conséquent, cela permet d'anticiper le choc culturel et de le rendre moins brutal. Conserver des traces de cet échange permettra aussi d'effectuer une comparaison avec leurs ressentis au retour de la visite.

Pendant toute la durée du séjour, les apprenants vivent une expérience qui demande un investissement particulièrement important : « *les élèves se trouvent littéralement « plongés » dans le nouvel environnement, et absorbent des éléments à travers tous leurs sens – à la fois consciemment et inconsciemment* » (Ibid.). Une telle immersion est inévitablement une source de fatigue, aussi bien émotionnelle que physique, à laquelle le professeur peut répondre en offrant la « *possibilité d'échapper un temps aux exigences du nouvel environnement, afin de réfléchir* » (Ibid.). Cela signifie que pendant le séjour, il est important de prévoir un moment au cours duquel on éloigne les élèves de toutes les sollicitations du nouvel environnement, et où on les invite à se recentrer sur eux-mêmes et sur leurs ressentis. Le but d'une telle opération est, de nouveau, d'effectuer une prise de conscience et un contrôle de leurs émotions afin que celles-ci ne les entraînent pas dans des perceptions fausses ou négatives sur l'expérience qu'ils sont en train de vivre. Une insistance particulière est d'ailleurs mise sur le moment choisi pour mettre cette activité en place : « *Ce processus doit nécessairement avoir lieu au cours de la visite, car c'est le moment où l'investissement émotionnel est le plus fort et doit, à ce titre, être immédiatement « traité »* » (Ibid.).

Enfin, au retour de l'échange, il semble pertinent que celui-ci soit de nouveau abordé en classe, à travers des activités diverses qui donneront lieu à « *un effort d'analyse et de conceptualisation de ce « matériau brut »* » (Ibid.). De cette manière, les apprenants seront de nouveau amenés à entrer dans une posture de recul et de décentration qui permettra de définitivement ancrer le voyage dans une démarche interculturelle. De plus, inviter les élèves à revenir sur ce qu'ils ont vécu, appris ou découvert et à le réinvestir est également un moyen de démontrer l'intérêt d'un tel voyage ainsi que les bénéfices qu'il peut procurer sur le long terme.

En somme, pour qu'ils soient porteurs, les échanges, méritent d'être réfléchis et encadrés afin de bien développer la compétence interculturelle. Pour cela, on peut notamment accorder un intérêt particulier à la dimension affective qui les accompagne et veiller à la traiter avant le départ, une fois sur place et également au retour. Dès lors, l'analyse des émotions et des ressentis permet de limiter le choc culturel et de faire de la rencontre avec l'altérité une

« *expérience d'apprentissage globale, permettant de faire appel aux compétences interculturelles et de connaître de nouveaux points de vue et valeurs* » (*Ibid.*, p.23). L'intérêt des échanges est donc qu'ils soient vécus comme un moment de rencontre avec l'altérité suscitant une réflexion sur soi-même, et pas simplement comme un trop-plein d'exotisme exacerbant les différences.

D. Propositions d'activités interculturelles

Les pistes que nous venons d'explorer s'adressent à l'enseignant de langue, elles l'invitent à le guider au sujet de son rôle dans la classe, l'approche qu'il peut y développer ou encore la façon dont il aborde les échanges. Néanmoins, ceci ne constitue pas des activités concrètes et directement applicables en classe, auprès d'apprenants, dans le but de développer leur compétence interculturelle. C'est pourquoi, nous pouvons maintenant nous intéresser à un autre document publié par le Conseil de l'Europe en 1996, qui aborde l'interculturel par le spectre de la rencontre avec l'altérité et qui propose cette fois-ci des exemples d'activités à mettre en place. Celui-ci a été co-écrit par G. Zarate et M. Byram. Ce dernier s'est associé plusieurs fois avec le Conseil de l'Europe au sujet de l'interculturel puisqu'il a également participé à l'écriture du document donnant des indications pratiques aux enseignants qui seraient désireux de développer la dimension interculturelle dans leurs classes. C'est également sur sa définition de la culture que se base ce mémoire. Par conséquent, nous pouvons donc espérer retrouver une certaine cohérence entre les activités présentées et le reste du cadre théorique, ainsi qu'une cohésion avec les recommandations institutionnelles. Ici, le Conseil de l'Europe s'adresse aux enseignants mais pas seulement puisqu'il englobe également « *tous ceux qui travaillent avec des jeunes* » (Conseil de l'Europe, 1996, p.7). Un grand nombre des acteurs de la formation, de l'éducation, de l'enseignement ou même de l'animation sont donc concernés. Cette publication a deux objectifs majeurs et est donc divisée en deux parties distinctes.

Tout d'abord, la première partie est supposée « *donner aux enseignants une vue d'ensemble des problèmes et des concepts qui permettent de comprendre la complexité de la rencontre avec l'autre* » (*Ibid.*). Plusieurs grands principes que nous avons déjà abordés dans ce mémoire y sont cités et explicités afin de fournir une base théorique : l'ethnocentrisme, le choc culturel, les préjugés et les stéréotypes ou encore la question des séjours à l'étranger par exemple. Ainsi, on attire aussi notre attention sur « *le rôle joué par le système éducatif et par*

l'enseignant dans la formation d'une relation maîtrisée à l'altérité » (Ibid.). Une responsabilité importante leur est alors confiée puisque « l'enseignant valide, pour le compte de la société, des jugements à propos de ce qui est un comportement acceptable » (Ibid., p.11). Dès lors, on comprend qu'en s'essayant à développer la compétence interculturelle des apprenants, les enseignants participent également aux efforts déployés pour parvenir à une vie en société apaisée. Bien que les enseignants de toutes les disciplines soient concernés, une insistance particulière est mise sur l'enseignement des langues : « L'apprentissage des langues étrangères ou minoritaires, surtout si l'individu était jusque là monolingue, est une remise en question des identités existantes et de la conceptualisation de soi et des autres » (Ibid., p.13). En effet, il n'est pas rare que la rencontre avec l'altérité comprenne une dimension linguistique et l'apprentissage d'une langue étrangère est donc aussi une occasion pour les apprenants de « repenser la signification qu'ils attachent aux « mêmes » mots et les connotations liées à leur propre langue et culture » (Ibid., p.18). Cela nous ramène donc à la dimension affective de la rencontre avec autrui que nous avons évoquée précédemment, et qui mérite d'être prise en compte si l'on souhaite développer la compétence interculturelle. A cet effet, les cours de langues étrangères et les activités qui y sont proposées semblent avoir une importance particulière. Toutefois, la brochure reconnaît que « l'apprentissage des langues vivantes, entendu comme la maîtrise d'un système linguistique différent de celui de la langue maternelle, ne peut à lui seul combattre le rejet de la différence culturelle » (Ibid., p.18). Pour son bon développement, la compétence interculturelle requiert également d'être prise en compte par les autres acteurs de l'éducation et de la société. Cette brochure n'a donc pas l'ambition de servir comme d'un outil miracle mais plutôt de fournir des dispositifs de sensibilisation aux enseignants.

Nous allons donc maintenant davantage nous intéresser à la deuxième partie qui a pour vocation de « *montrer, par des exemples, comment les enseignants peuvent introduire ces questions quand ils travaillent avec des jeunes* » (Ibid., p.7) et qui semble traiter de l'interculturel dans sa mise en pratique. Les exemples cités se présentent sous formes de fiches. Il est précisé qu'il « *s'agit plus de propositions à adapter que de modèles à suivre impérativement* » (Ibid., p.19). Pour procéder à l'adaptation nécessaire, il est suggéré ensuite d'inscrire ces activités dans le cadre de travaux pluridisciplinaires, en collaborant avec des professeurs d'autres disciplines, notamment de sciences humaines et sociales comme les

professeurs d'histoire-géographie par exemple. Les enseignants sont aussi invités à sélectionner les documents supports eux-mêmes afin que ceux-ci correspondent aux élèves, à leur niveau, à leur âge ou à leurs centres d'intérêts par exemple. En somme, pour être pertinents, il est préférable que les documents soient adaptés à la culture source comme à la culture cible, afin de susciter une réaction chez les apprenants. Il est également précisé que la sélection des documents peut aussi être effectuée par les élèves eux-mêmes, et être présentée comme un « *prolongement de l'exercice* » (*Ibid.*). Les ressources proposées sont donc minimales afin de laisser la liberté nécessaire aux enseignants.

En s'intéressant plus attentivement aux onze fiches, on remarque la même structure chez chacune d'entre elles : les objectifs de l'activité, la « *relation avec le texte général* » (*Ibid.*, p.21) dans laquelle on nous redirige vers les concepts théoriques développés en première partie, puis les « *remarques pour l'enseignant* » (*Ibid.*) dans laquelle la pertinence de l'activité est défendue, et enfin « *l'exercice* » (*Ibid.*) lui-même, dont les étapes sont décrites une à une. Le cas échéant, on peut également retrouver le matériel pédagogique nécessaire au déroulement de l'activité. Un exemple se trouve en annexe ([Annexe A](#)). Nous n'allons pas décrire ici chacune des activités proposées dans ces fiches mais plutôt tenter de détacher les grandes idées qui se dégagent de l'ensemble de ces propositions.

Tout d'abord, la brochure n'étant pas seulement destinée aux professeurs de langues, la dimension linguistique n'est pas toujours prise en compte dans les activités. Hors le recours au langage y est pourtant primordial puisqu'on peut retrouver de nombreux temps d'échange en groupe, ou en classe entière. A moins d'avoir des apprenants ayant un niveau de langue suffisamment développé, ces discussions devront se faire en langue maternelle pour être réellement constructives. En effet, l'objectif de chacune des activités est de susciter une réflexion sur un ou plusieurs des concepts liés à l'interculturel. Par exemple, la fiche n°1 (*Ibid.*, p.21), s'attèle aux préjugés et aux stéréotypes, en se focalisant sur les différents accents et les connotations qui leur sont associées. Dans un premier temps, les apprenants écoutent un petit texte lu par une personne ayant « *un accent de la campagne ou avec n'importe quel accent connu pour être fortement connoté* » (*Ibid.*), certains apprenants doivent rédiger une liste de mots décrivant la personne qui parle, l'autre partie de la classe une liste de mots décrivant l'accent lui-même. L'opération est ensuite répétée à la lecture du même texte mais avec un autre accent. Enfin, les groupes d'élèves sont invités à présenter leurs listes à l'autre partie de la classe afin de générer un échange autour des différences et des points communs et

d'entamer une réflexion sur les a priori de chacun. La majorité des autres modèles d'activités fournis dans ce document ont le même schéma : l'étude d'un support, accompagnée d'une première réflexion sur le sujet, puis l'introduction d'un élément perturbateur (les opinions d'autrui, la révélation de la suite du document, l'explication d'un élément qui paraît à première vue incongru etc.), qui créera un effet de surprise et/ou une prise de conscience, remettra en cause la première réflexion et en provoquera une nouvelle. Aussi, on peut remarquer que les apprenants sont régulièrement interrogés à propos de leurs ressentis et de leurs émotions. Ceci témoigne de la prise en compte de la dimension affective du développement de la compétence interculturelle, et les invite à faire le lien entre leurs émotions et leur relation à l'altérité.

En somme, on peut dire que cette brochure, qui ne se définit pas comme exhaustive, se veut donc polyvalente et adaptable selon les contextes d'exercice de chacun des enseignants. C'est probablement la raison pour laquelle elle peut parfois sembler un peu déconnectée de la réalité des salles de classe. On peut également noter que les activités présentées paraissent davantage destinées à un public suffisamment mature pour mener des réflexions poussées autour des concepts qui entourent l'interculturel. Ces dernières demandent également un certain niveau langagier si elles doivent s'effectuer en langue cible. Toutefois, ces propositions sont tout de même un point de départ qui, combinées aux capacités d'adaptation des enseignants, peuvent fournir des idées de mise en place concrète. L'objectif majeur étant toujours de susciter une remise en question, de soi, de ses idées, des autres, de leurs idées, qui permettra d'aborder les échanges sous un angle nouveau.

IV. Synthèse problématisée et hypothèses

Ce cadre théorique avait pour objectif de fournir des éléments de réponse à la question posée initialement : **Dans quelle mesure la compétence interculturelle contribue-t-elle à l'apprentissage des langues vivantes étrangères ?**

Au fil de nos lectures, nous avons tout d'abord pu nous pencher sur la notion obscure de culture et mieux comprendre les relations étroites, diverses et complexes que celle-ci entretient avec la langue. En effet, toutes deux sont indissociables et interdépendantes et cette connexion peut être à l'origine de nombreux échecs de communication en langue étrangère. Par conséquent, langue et culture nécessitent d'être autant prises en considération l'une que

l'autre pour parvenir à des situations de communication réussies. Telle est l'ambition de l'enseignement interculturel qui s'emploie alors à développer aussi bien les compétences linguistiques qu'interculturelles des apprenants. De plus, l'interculturel se présente comme un outil significatif qui permettrait de se diriger vers un vivre-ensemble de plus en plus nécessaire au sein de nos sociétés mondialisées. C'est d'ailleurs une stratégie à laquelle le Conseil de l'Europe semble avoir adhéré, en l'intégrant dans ses politiques éducatives, et ce dès 2001 avec la publication du CECRL. Dès lors, l'approche actionnelle a mis l'authenticité au centre de l'enseignement des langues, dans le but de préparer l'apprenant à la réalité et aux échanges qu'elle offre, en le dotant du rôle d'acteur social. C'est d'ailleurs avec le souci d'entraîner les élèves à communiquer avec l'altérité tout au long de leur vie que l'enseignement interculturel se consacre davantage au développement de compétences communicatives qu'à la transmission de savoirs académiques. Effectivement, il paraît plus judicieux de se focaliser sur les capacités transposables d'adaptation et d'analyse des élèves, plutôt que d'espérer pouvoir leur transmettre la totalité des connaissances théoriques, aussi bien linguistiques que culturelles, nécessaires pour répondre à n'importe quelle situation réelle. De ce fait, la mise en place de la compétence interculturelle doit passer par le développement d'une « *intelligence interculturelle* » (Gardner, 1996 ; Narcy, 1997 ; Geoffroy, 2001 ; Peterson, 2005) qui permet aux locuteurs d'entrer dans une nouvelle relation avec l'altérité, de déceler les obstacles aux échanges et de savoir les contourner de façon pertinente. Pour cela, la diversité culturelle et sa richesse méritent d'être au cœur de l'enseignement interculturel et d'être abordées sous un angle critique, qui invite chacun à enclencher des réflexions et des processus spécifiques tels que la décentration ou l'ethnorelativisme par exemple.

Toutefois, la dimension interculturelle semble soulever des questionnements chez les enseignants qui ne se sentent pas tous capables ou légitimes à l'intégrer dans leurs classes. Ceci se présente comme compréhensible considérant les notions et les concepts complexes que l'interculturel englobe. Le Conseil de l'Europe y encourage tout de même les enseignants, en présentant la perspective interculturelle comme un nouvel angle sous lequel aborder l'enseignement et pas comme un changement de méthode radical. En somme, les professeurs de langues sont invités à adopter une pédagogie cohérente avec les valeurs et les idées qui ont éclos chez eux à la suite leur propre prise de conscience interculturelle, tout en s'adaptant au niveau des apprenants. La dimension interculturelle n'impose pas de parvenir à des objectifs stricts et définitifs mais plutôt d'initier les apprenants à adopter un regard et un comportement

nouveau vis-à-vis de l'altérité et de sa diversité. La compétence interculturelle a donc pour vocation de fournir aux locuteurs les capacités d'analyse et d'adaptation nécessaires à des échanges positifs et réussis avec des individus appartenant à des cultures étrangères. Puisque l'institution semble faire preuve de souplesse dans ses recommandations sur le sujet, en particulier sur sa mise en place et en pratique, l'enseignant est donc laissé libre d'inclure l'interculturel dans ses classes comme bon lui semble, selon son savoir personnel, ses valeurs développées sur le sujet, son expérience et sa connaissance ses élèves.

C'est la raison pour laquelle, pour la suite de ce mémoire, nous allons nous focaliser sur la question de recherche suivante : **Quelles représentations les professeurs de langues dans le secondaire en France construisent-ils autour de la compétence interculturelle ?**

L'objectif de la présente recherche est donc de comparer les discours des enseignants concernant la compétence interculturelle, avec le cadre théorique retenu ci-dessus.

Pour ce faire, et par le biais d'un recueil de données par questionnaire, nous nous intéresserons à la connaissance que les enseignants de langues ont de la compétence interculturelle, au sens qu'ils lui accordent et aux représentations qu'ils en ont.

Néanmoins, il est intéressant de noter qu'avant la rédaction de ce mémoire, nous n'avions jamais entendu parlé de la compétence interculturelle : ni en tant qu'élève dans le secondaire, ni en tant qu'étudiante en langue et en sciences de l'éducation dans le supérieur, ni en tant qu'assistante de langue à l'étranger, ni même en tant que stagiaire auprès de professeurs d'anglais. En nous basant sur nos propres expériences d'enseignement ou d'apprentissage, on peut donc voir quelques hypothèses se dessiner :

- *Hypothèse 1* : Les enseignants de langues ne connaissent pas la compétence interculturelle car celle-ci n'a pas été ou n'est pas abordée durant leur formation initiale, continue ou autonome.
- *Hypothèse 2* : Les enseignants de langues ont une certaine connaissance de la compétence interculturelle mais ils ne la développent pas chez leurs élèves.
- *Hypothèse 3* : Les enseignants de langues ont une certaine connaissance de la compétence interculturelle mais ils ne souhaitent pas la développer chez leurs élèves, parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt ou que cela ne leur paraît pas cohérent avec leur représentation personnelle de l'enseignement des langues, ou avec leur usage des

recommandations institutionnelles telles que du CECRL ou encore l'approche actionnelle par exemple.

- *Hypothèse 4* : Les enseignants de langues ont une certaine connaissance de la compétence interculturelle et déclarent s'employer à la développer chez leurs élèves.

V. Méthodologie du recueil de données

A. La conception du questionnaire

La première étape du recueil de données est la conception du questionnaire ([Annexe B](#))¹⁴. En effet, la diffusion de ce dernier nous permettra probablement de recenser un bon nombre de réponses et, par conséquent, de nous donner une idée globale des représentations construites par les enseignants de langues, en France, autour de la compétence interculturelle. L'ouvrage de De Singly (2008), a constitué une base théorique importante pour la conception de ce recueil de données, mais nous avons également eu la chance d'avoir accès à un exemple de questionnaire (Starkey-Perret et al., *recherche en cours*) pour nous guider.

Tout d'abord, on pourrait s'interroger sur la pertinence du recueil de données par questionnaire. De Singly (2008) explique que, le « *réalisme scientifique* » (p.7) s'est progressivement développé dans nos sociétés occidentales, c'est-à-dire que « *la bonne représentation de la réalité doit passer par le chiffre* » (*Ibid.*). Aujourd'hui, il semble en effet que c'est en comptant et en recensant, des faits ou encore des opinions, que l'on accède à une forme de vérité : la vérité révélée des chiffres. Le concept de vérité étant trop complexe, nous parlerons plutôt ici de connaissance. L'objectif de l'enquête par questionnaire est justement de « *produire de la connaissance* » (*Ibid.*, p.20). A la différence de l'entretien qui permet davantage la « *compréhension des comportements* » (*Ibid.*), le questionnaire lui se présente comme une « *excellente méthode pour l'explication de la conduite* » (*Ibid.*). C'est la raison pour laquelle ce dernier semble particulièrement pertinent pour notre recherche, puisque nous cherchons à trouver une explication à la connaissance, méconnaissance ou non-connaissance, de la compétence interculturelle chez les enseignants de langue, mais également à expliquer les représentations construites autour de celle-ci.

¹⁴ Version numérique du questionnaire : <https://forms.gle/Rwkv1MQRZtkEwgpf6>

Toutefois, il est important d'avoir conscience que dans le cas d'un questionnaire, « l'individu qui répond le fait dans un cadre fixé à l'avance par le spécialiste » (*Ibid.*, p.24). Effectivement, la personne interrogée par questionnaire ne dispose pas d'autant de liberté de réponse que la personne questionnée par entretien et elle est contrainte de s'adapter au support écrit fourni. Il semble alors primordial d'accorder une attention particulière aux indicateurs qui nous permettront de faire de ce questionnaire un cadre suffisamment souple, capable d'accueillir des réponses diverses et authentiques. Les indicateurs se manifestent à travers les questions posées et les informations demandées, comme des intermédiaires entre le niveau théorique que représente ce mémoire de recherche, et la réalité vécue par les personnes interrogées. Pour déterminer ces indicateurs, nous pouvons nous appuyer sur les hypothèses formulées précédemment : en recensant les diverses possibilités et en essayant de leur trouver une explication, on peut alors lister les points sur lesquels il peut être intéressant de questionner les répondants. Par exemple, ici, on peut imaginer que la connaissance ou la méconnaissance de la compétence interculturelle soit due à un manque de formation à ce sujet, il peut donc paraître pertinent de se renseigner sur les parcours de formation des personnes. Dans le tableau ci-dessous (Tableau 2), sont répertoriés les principaux indicateurs que notre cadre théorique nous a permis de d'extraire, ainsi que les numéros des questions posées en adéquation avec ces derniers. Ceux-ci ne sont pas exhaustifs, il est possible que d'autres se dégagent des données recueillies.

Tableau 2 : *Principaux indicateurs utilisés pour concevoir le recueil de données par questionnaire*

Indicateurs extraits du cadre théorique	Numéros des question concernées
L'âge, la génération à laquelle appartient le répondant	2, 5
Le mythe du locuteur natif (Narcy-Combes, 2006)	3
La langue enseignée par le répondant	4
La formation initiale du répondant et son mode de recrutement	5, 7, 10, 20, 21, 22
L'expérience du métier du répondant	6, 8, 9
Le public d'élèves auquel le répondant enseigne ou a enseigné	11, 12, 13, 14, 15
L'expérience personnelle de rencontre avec l'altérité du répondant	16, 17, 18
Les autres expériences professionnelles du répondant	19

La formation continue suivie par le répondant (sa fréquence, son objet, sa pertinence...)	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29
La formation autonome mise en place par le répondant	30, 31, 32, 33, 34
La représentation qu'a le répondant :	
De la langue elle-même	35, 36, 37, 38, 42, 46
De l'enseignement/apprentissage des langues vivantes	
La connaissance et la mise en place des recommandations institutionnelles (CECRL, approche actionnelle) par le répondant	39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46
Le lien établi entre langue et culture par le répondant	47, 48, 50
Les stéréotypes du répondant	49, 51, 52

En incluant le plus d'indicateurs possibles au sein du questionnaire, on permet également à ce que De Singly appelle « *le paradoxe de l'approximation* » (*Ibid.*, p.29) d'avoir lieu : en démultipliant la question originale, on la fait disparaître aux yeux des personnes interrogées, et ces dernières deviennent alors plus spontanées dans leurs réponses.

La notion de démultiplication et ce souci d'obtenir des données aussi authentiques que possible nous pousse également à nous intéresser au phénomène d'objectivation, sans lequel le questionnaire peut parfois induire ou orienter les réponses des répondants. Emile Durkheim explique l'objectivation comme l'action de « *traiter les faits sociaux comme des choses* » (*as cited in* De Singly, 2008, p.15) et il précise ensuite : « *traiter des faits comme des choses c'est observer vis-à-vis d'eux une certaine attitude mentale, c'est en aborder l'étude en prenant pour principe qu'on ignore absolument ce qu'ils sont...* » (*as cited in* De Singly, 2008, p.15). On comprend donc, qu'en tant que concepteur de questionnaire, il faut être capable de se séparer des connaissances accumulées sur le sujet afin d'adopter un regard neutre et proche de celui des personnes répondantes, et de produire des questions accessibles à tous. Par conséquent il est conseillé d'aborder le sujet sous un angle nouveau, et de poser des questions qui permettent aux personnes de donner leurs propres opinions, valeurs ou représentations sur celui-ci. Par exemple, ici, dans le cadre d'une recherche en acquisition des langues menée auprès d'enseignants, on pourrait simplement demander : « Selon vous, en quoi consiste votre métier ? ». Ainsi, au moment de l'analyse des données recueillies, on pourra noter si la notion de culture est incluse ou non dans la réponse, mais également s'appuyer sur cette dernière pour bien saisir les fondements des réponses suivantes.

Concernant les questions elles-mêmes, on distingue les questions ouvertes et les questions fermées : « *Les questions fermées sont celles où les personnes interrogées doivent choisir entre des réponses déjà formulées à l'avance. Les questions ouvertes sont celles où, au contraire, les personnes interrogées sont libres de répondre comme elles le veulent.* » (De Singly, 2008, p.66). A première vue, il apparaît que les questions ouvertes soient plus souhaitables pour obtenir des réponses authentiques et spontanées. Néanmoins, De Singly considère que « *les informations recueillies peuvent être trop dispersées, ou inutilisables en référence aux préoccupations de la recherche* » (*Ibid.*, p.67). En effet, la liberté donnée laisse également place à la digression, à l'approximation ou encore au manque de clarté. Sachant cela, il vaut peut-être mieux veiller à équilibrer la quantité de questions ouvertes et de questions de fermées. Si une hésitation persiste au moment de la formulation, De Singly recommande tout de même de privilégier les questions fermées (*Ibid.*, p.68). Pour améliorer les questions fermées et donner une part de liberté aux répondants, on peut ajouter une modalité de réponse « autre », accompagnée d'espace pour rédiger une réponse qui se différencierait des propositions faites. De la même manière, on peut inclure une option « sans opinion » parmi les modalités de réponse à certaines questions, en partant du principe que les individus peuvent ne pas avoir d'opinion sur tout. De Singly attire également notre attention sur l'ordre des questions qui peut avoir un effet important sur les réponses : « *Cet effet reflète, là encore, une recherche de cohérence que les individus veulent donner d'eux-mêmes en public* » (*Ibid.*, p. 83). Il faut donc être vigilant à ne pas induire de bonne ou de mauvaise réponse, aussi bien dans la formulation que dans l'ordre des questions. De même, il nous encourage à prendre en compte tous les types de réponses : « *Les réponses extrêmes même si elles sont, habituellement, moins choisies que les autres, doivent être conservées* » (*Ibid.*, p.8). Ainsi, l'individu perçoit une liberté d'opinion et ne se sent pas contraint d'adhérer à une certaine thèse de façon consensuelle.

En somme, l'ouvrage de De Singly nous fait nous apercevoir de l'étape décisive qu'est la conception du questionnaire. Effectivement, en en ayant conscience, on peut essayer de réduire le décalage existant entre la réalité vécue par les individus et les réponses qu'ils fourniront, ou entre le type de réponses attendues et les réponses recueillies par exemple. Alors, la prise de recul sur le sujet de recherche et ses aspects théoriques semble indispensable si l'on souhaite l'enrichir de données recueillies sur le terrain, auprès des individus eux-mêmes.

B. La diffusion du questionnaire

La seconde étape du recueil de données n'est autre que la diffusion du questionnaire. Rappelons tout d'abord que celui-ci s'adresse à tout enseignant de langue exerçant dans l'enseignement secondaire en France. En effet, l'objectif est d'obtenir un panel riche, composé de répondants enseignant des langues diverses, à des publics variés, et ayant des représentations dissemblables. Ainsi, nous pourrions peut-être détecter des indicateurs auxquels nous n'avions pas pensé, ou que le cadre théorique retenu ici n'a pas fait émerger. Pour atteindre cette cible de répondants, nous avons pu bénéficier de l'aide de formatrices de l'INSPE de Nantes, et plus particulièrement de leurs réseaux professionnels. En effet, elles ont gracieusement accepté de diffuser un court texte de présentation comprenant le lien du questionnaire numérique¹⁵ à leurs collègues enseignants.

Dès lors, mais également pour s'adapter au contexte sanitaire particulier, l'ensemble des réponses a été recueilli par le biais du questionnaire numérique. Effectivement, ce format est particulièrement compatible avec la large diffusion souhaitée, puisqu'il n'est soumis à aucune limite spatio-temporelle. De plus, l'interface Google Form permet de faciliter le traitement et l'analyse des données collectées, notamment grâce aux diagrammes générés automatiquement. Ainsi, en l'espace de 18 jours, nous avons pu obtenir 57 réponses. En raison de la longueur du questionnaire et de la quantité de questions ouvertes, nous avons considéré ce nombre comme satisfaisant et avons décidé de mettre fin à la période de recueil de données.

C. Le traitement des données recueillies par le questionnaire

Une fois les données recueillies, vient l'étape de du traitement de celles-ci. Pour nous guider dans ce processus, nous avons pu nous appuyer sur l'ouvrage de Bardin (2007). Nous nous sommes tout d'abord intéressés à sa définition de l'analyse de contenu :

Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de description de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception (variables inférées) de ces messages. (Bardin, 2007, p.47)

¹⁵ Version numérique du questionnaire : <https://forms.gle/Rwkv1MQRZtkEwgpf6>

En d'autres termes, cette définition nous a permis de fixer la ligne de conduite à adopter pour le traitement et l'analyse de nos données : examiner les réponses reçues de façon rigoureuse et les traiter selon des règles précises afin de déceler les indicateurs qui modèlent les représentations des enseignants de langue au sujet de la compétence interculturelle.

En effet, Bardin insiste particulièrement sur le fait que l'analyse de contenu est une méthode « dépendante du type de « parole » à laquelle on s'attaque et du type d'interprétation que l'on vise. » (*Ibid.*, p.34). Cela signifie que chaque analyse de contenu est unique car subordonnée à plusieurs facteurs :

- au « contenu » (*Ibid.*, p.39), ici les 57 réponses au questionnaire.
- au « contenant » (*Ibid.*) : le questionnaire lui-même, dont la conception a été influencée par nos hypothèses, notre cadre théorique et nos propres représentations.
- à l'objectif de la recherche, c'est-à-dire ce que l'on souhaite renseigner, dans notre cas : les représentations construites autour de la compétence interculturelle et leurs origines.

En somme, la façon dont les données vont être exploitées dans le cadre de ce mémoire devra donc être unique et intimement liée au cadre théorique, à la question de recherche, aux hypothèses formulées, au questionnaire spécialement conçu et aux réponses reçues. Pour organiser notre analyse nous allons procéder selon les différentes étapes retenues par Bardin (2007).

La première phase est celle de la pré-analyse, qui consiste principalement en l'organisation d'un « plan d'analyse » (*Ibid.*, p.125), c'est-à-dire en, « l'opérationnalisation et systématisation des idées de départ de manière à aboutir à un schéma précis du déroulement des étapes successives » (*Ibid.*). Durant la première lecture des données, on décide donc des règles que l'on va ensuite mettre en place pour les transformer dans le but de faciliter leur analyse précise. C'est la période de codage, durant laquelle trois différents choix qui régiront l'analyse future sont à effectuer pour chacune des questions du questionnaire.

Tout d'abord, il faut déterminer quelles seront les unités d'enregistrement à prendre compte, c'est-à-dire, « l'unité de signification à coder. Elle correspond au segment de contenu à considérer comme unité de base en vue de la catégorisation et du comptage fréquentiel ». Dans notre cas, nous avons décidé d'en retenir deux types. Le premier est le mot lui-même, notamment dans le cas des questions fermées. Par exemple, à la question 1 : « Vous êtes... »

([Annexe B](#)), c'est la sélection du mot « femme » ou du mot « homme » qui nous importe. Le second est le thème, autrement dit « *des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi* » (*Ibid.*, p.137). Cette unité d'enregistrement paraît donc plus pertinente pour le traitement des questions ouvertes. Par exemple, à la question 35 : « *Selon vous, en quoi consiste votre métier ?* » ([Annexe B](#)), il serait intéressant de répertorier les grandes thématiques évoquées par chacun des répondants : la langue, la culture, la transmission etc.

Le second choix à effectuer est celui des règles d'énumération, à savoir « *la manière de compter* » (*Ibid.*, p.140) les unités d'enregistrement définies. Pour cette analyse, nous en retiendrons deux. La première est celle de la présence ou de l'absence de telle unité d'enregistrement. En effet, aussi bien la présence que l'absence de tel mot ou tel thème peut être significative et porteuse de sens. Par exemple, à la question 55 : « *Selon vous, qu'est-ce que la compétence interculturelle ?* » ([Annexe B](#)), une non-réponse, ou la non-mention de certains thèmes peuvent témoigner d'une représentation de la compétence interculturelle qui ne concorde pas avec le cadre théorique retenu ici. La seconde règle d'énumération est tout simplement celle de la fréquence puisque « *l'importance d'une unité d'enregistrement croît avec sa fréquence d'apparition* » (*Ibid.*). En effet, plus un thème ou un mot est répété, plus celui-ci peut se révéler être un indicateur important dans le cadre de l'enquête.

Le dernier choix à effectuer réside dans la catégorisation. La catégorisation est « *une opération de classification d'éléments constitutifs d'un ensemble par différenciation puis regroupement par genre (analogie) d'après des critères préalablement définis* » (*Ibid.*, p.150). Cette étape permet de simplifier la lecture et l'analyse des données en regroupant celles-ci, « *en raison des caractères communs de ces éléments* » (*Ibid.*). Ici, deux démarches sont possibles pour créer les dites catégories. Dans le cas des questions fermées, les catégories sont déjà données car faites des différentes possibilités de réponses à la question. Par exemple, à la question 3 : « *Vous êtes...* » ([Annexe B](#)), la première catégorie fixée est « Francophone », et la seconde « Locuteur natif de la langue enseignée ». Il suffit alors d'attribuer chaque réponse dans la catégorie correspondante. En revanche, dans le cas des questions ouvertes, « *le système de catégories n'est pas donné, mais est la résultante de la classification analogique et progressive des éléments, (...) le titre conceptuel de chaque catégorie n'est défini en fin d'opération.* ». En guise d'exemple, à la question 49 : « *Pouvez-vous donner 3 exemples de faits culturels que vous abordez avec vos élèves ?* » ([Annexe B](#)), nous pouvons classer les thématiques données par

chaque répondant selon des catégories plus larges : des thèmes comme « Les droits civiques aux USA » rejoindront la catégorie des « Faits historiques », tandis que le sujet du « Street Art » trouvera sa place dans la catégorie des « Faits artistiques ».

Ce type de codage permet de définir notre analyse comme catégorielle. Pour que cette dernière soit pertinente, les catégories définies doivent être :

- *Homogènes* : on ne mélange pas « les torchons avec les serviettes » pourrait-on dire ;
- *Exhaustives* : épuiser la totalité du « texte » ;
- *Exclusives* : un même élément du contenu ne peut être classé dans deux catégories différentes de manière aléatoire ;
- *Objectives* : des codeurs différents doivent aboutir aux mêmes résultats
- *Adéquates ou pertinentes* : c'est-à-dire adaptées au contenu et à l'objectif (Bardin, 2007, p.40)

Ces règles s'appliquent lors de la création des catégories, pour chacune des questions ouvertes. Au sein de la pré-analyse et du codage, la phase de catégorisation apparaît donc comme cruciale pour permettre à la suite de l'analyse d'être efficace et pertinente. La pré-analyse prend alors fin à l'issue de la catégorisation.

La seconde étape de l'analyse de données peut alors débiter : l'exploitation du matériel. Elle repose entièrement sur le travail de pré-analyse effectué auparavant : « *Si les différentes opérations de la pré-analyse ont été soigneusement accomplies, la phase d'analyse proprement dite n'est que l'administration systématique des décisions prises.* » (Ibid., p.132). Les règles définies lors de l'étape précédente sont alors appliquées pour chacune des réponses aux questions. Bien que chronophage, cette phase n'est pas à prendre à la légère. De Singly (2008) attire également notre attention sur la cohérence dont il faut faire preuve lors de cette étape : en notant bien les règles retenues et en les appliquant scrupuleusement tout au long de l'exploitation (pp. 88-89).

Une fois les données exploitées, la troisième et dernière étape de l'analyse de données peut commencer : le traitement des résultats obtenus et l'interprétation. C'est le moment de mettre en forme les données collectées, sous forme de « *tableaux de résultats, diagrammes, figures, modèles* » (Bardin, 2007, p.132), pour faire ressortir les tendances qui nous intéressent dans le cadre de l'enquête. Par la suite, plusieurs possibilités d'interprétation existent :

« *l'analyste peut alors proposer des inférences et avancer des interprétations à propos des objectifs prévus ou concernant d'autres découvertes imprévues* » (Ibid.).

Parmi ces possibilités, on peut retenir l'analyse de contingence, ou analyse structurale, c'est-à-dire le fait de « *repérer les règles d'association (...), ou d'équivalence (...), ou d'exclusion* » (Ibid., p.42). Autrement dit, l'analyse de contingence a pour objectif de faire émerger, ou non, des liens et des relations entre les différentes réponses collectées. Par exemple, cela nous permettrait peut-être de dégager des tendances telles que « *Les répondants connaissant la compétence interculturelle bénéficient de sessions de formation continue au moins une fois par an.* », ou encore « *Les répondants qui accordent une place secondaire à la culture dans leurs enseignements ne connaissent pas la compétence interculturelle.* ». En somme, ce sont des interprétations qu'il est possible d'obtenir en croisant les variables et les réponses à une même question, par le biais de tableaux croisés dynamiques par exemple.

En ce qui concerne l'interprétation, c'est également le moment d'inférer sur les résultats, c'est-à-dire de « *déduire de manière logique, des connaissances sur l'émetteur du message ou son environnement par exemple.* » (Ibid., p.43). Les inférences doivent permettre de répondre à deux questions : « *Qu'est-ce qui a conduit à tel énoncé ? Cela concerne les causes et antécédents du message ; Quelles suites va probablement engendrer tel énoncé ? Cela concerne les effets possibles des messages* » (Ibid., p. 44). En d'autres termes, au-delà des informations explicites reçues dans les réponses, on s'intéresse également à leurs origines et à leurs conséquences :

L'analyste est comme un archéologue. Il travaille sur des traces : les « documents » qu'il peut retrouver ou susciter. Mais ces traces sont la manifestation d'états, de données, de phénomènes. Il y a quelque chose à découvrir à travers et grâce à elles. (Bardin, 2007, p.44)

A titre d'exemple, pour cette enquête, selon les résultats on pourrait inférer que la conception que l'enseignant a de la langue a une influence sur sa représentation de la compétence interculturelle, ou encore, que la formation initiale du répondant n'a pas d'incidence sur sa connaissance de celle-ci. Selon Bardin (2007), l'inférence peut « *s'appuyer ou renvoyer aux éléments constitutifs du mécanisme classique de la communication : le message (signification et code) et son support ou canal d'une part ; l'émetteur et le récepteur d'autres part* ». Ces différents éléments sont appelés pôles d'inférence et peuvent tantôt être le sujet ou l'objet des inférences. Dans notre cas, les pôles d'inférences peuvent être chacun des répondants, mais

également leurs réponses, ou encore le questionnaire lui-même, du fait de son rôle d'intermédiaire et de support.

Pour résumer, chacune des trois étapes d'une analyse de données est cruciale : une pré-analyse rigoureuse permet une exploitation précise et facilitée, qui peut ensuite elle-même rendre possible une analyse et interprétation pertinente, permettant de répondre à la question de recherche.

VI. Présentation et analyse des données recueillies

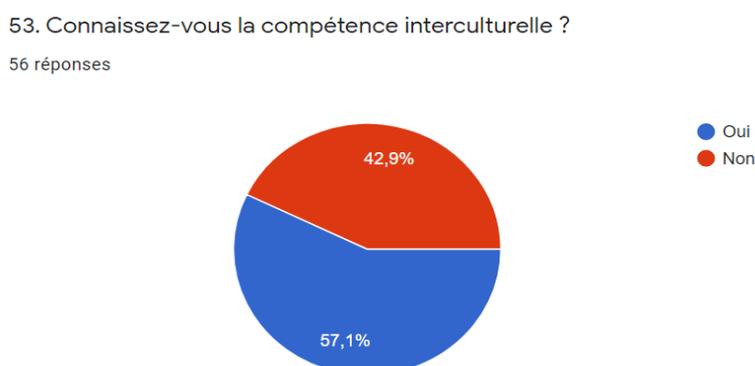
Commençons par rappeler notre question de recherche : **Quelles représentations les professeurs de langues dans le secondaire en France construisent-ils autour de la compétence interculturelle ?** Pour essayer d'y répondre, nous avons décidé d'organiser la présentation et l'analyse des données selon deux axes.

Le premier est celui de la connaissance de la compétence interculturelle. En effet, à la question 53 : « *Connaissez-vous la compétence interculturelle ?* », 42,9% des répondants déclarent ne pas la connaître. En croisant les réponses à cette question avec les autres données recueillies, nous allons voir s'il serait possible de déceler des tendances qui pourraient expliquer la connaissance ou non-connaissance de la compétence interculturelle.

Le second est celui des représentations construites autour de la compétence interculturelle par les enseignants de langues en France. Alors, nous allons plus particulièrement nous intéresser au sens et à l'intérêt qu'ils lui accordent.

A. La connaissance de la compétence interculturelle

Figure 1 : Réponses à la question 53 : « *Connaissez-vous la compétence interculturelle ?* »



Notre questionnaire nous permet de constater que la compétence interculturelle est inconnue pour près de 43% des répondants. Ce chiffre nous invite à nous questionner sur les raisons de cette méconnaissance auprès de professionnels de l'enseignement des langues. Effectivement, le cadre théorique nous a permis de démontrer que cette compétence avait un rôle à jouer dans le cadre du développement des compétences de communication en langue vivante étrangère des élèves. Parmi nos indicateurs nous avons imaginé plusieurs explications que nous allons maintenant étudier.

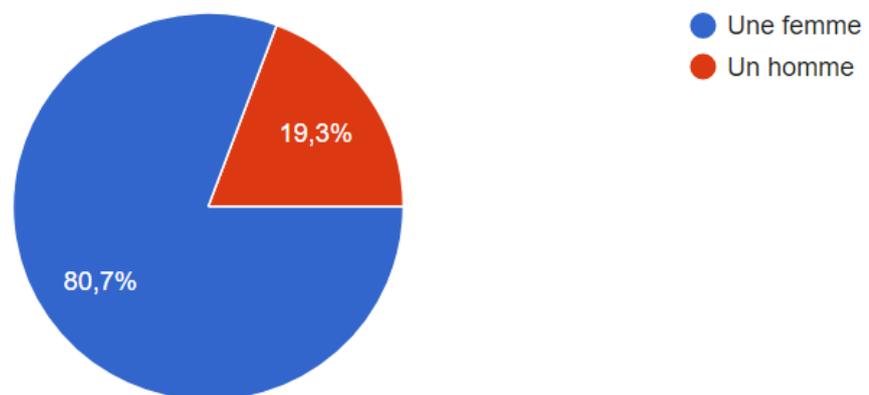
a) Le genre

Intéressons-nous d'abord au premier indicateur envisagé : celui du genre. Bien que nous n'accordions pas une grande importance à ce paramètre, les chiffres se sont montrés intéressants.

Figure 2 : Réponses à la question 1 : « Vous êtes... ».

1. Vous êtes...

57 réponses



Comme on peut le voir, la majorité des répondants sont des femmes (80,7%). Cependant, en croisant les réponses à la question 1 (« Vous êtes... une femme / un homme / autre ») et celle à la question 53 (« Connaissez-vous la compétence interculturelle ? »), on constate qu'elles sont statistiquement plus nombreuses à déclarer connaître la compétence interculturelle : 61% d'entre elles répondent « Oui » à la question, tandis que la tendance s'inverse chez les hommes qui sont 64% à déclarer ne pas la connaître.

Tableau 3 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 1.

53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	1. Vous êtes...		
	Un homme	Une femme	Total général
Non-Réponse		2%	2%
Non	64%	37%	42%
Oui	36%	61%	56%
Total général	100,00%	100,00%	100,00%

Ces chiffres nous permettent de constater à nouveau qu'en France, le métier d'enseignant de langue est majoritairement exercé par des femmes, mais ils nous laissent également imaginer que le genre peut avoir un impact sur la connaissance ou la méconnaissance de la CI.

b) L'âge et la génération

En considérant que la compétence interculturelle (CI) soit associée à une conception de la langue et de l'enseignement spécifique et relativement récente, on peut supposer que sa connaissance par les enseignants dépende de la génération à laquelle ils appartiennent.

Tableau 4 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 2.

53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	2. Quel âge avez-vous ?					
	25 ans ou moins	55 ans et plus	Entre 25 et 34 ans	Entre 35 et 44 ans	Entre 45 et 54 ans	Total général
Non-Réponse		25%				2%
Non	33%	25%	58%	37%	33%	42%
Oui	67%	50%	42%	63%	67%	56%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%

On constate alors, que la plus grande proportion de répondants ne connaissant pas la compétence interculturelle ont entre 25 et 34 ans, ce qui semble invalider notre hypothèse. Par ailleurs, ce sont les enseignants les plus jeunes (25 ans ou moins), et ceux parmi les plus

âgés (Entre 45 et 54 ans), qui sont les plus nombreux à déclarer connaître la CI. On peut alors penser que cette compétence est davantage connue par les jeunes enseignants, qui ont probablement reçu les formations initiales les plus récentes au sujet de l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Les professionnels les plus chevronnés eux, ont peut-être découvert la compétence interculturelle au fil de leur carrière et de leur expérience du terrain.

c) Le mythe du locuteur natif

Dans notre cas, s'intéresser aux locuteurs natifs de la langue vivante enseignée peut se révéler intéressant sur deux aspects. D'une part, en exerçant en France, on peut imaginer que ces-derniers ont une expérience quotidienne de l'altérité et des interactions existant entre au moins deux cultures différentes. Par conséquent, il est possible qu'ils se sentent particulièrement concernés par le sujet de l'interculturel. D'autre part, le statut de locuteur natif peut également être relié au mythe éponyme, selon lequel ces individus seraient particulièrement à même de proposer un enseignement interculturel du fait de l'authenticité qu'ils incarnent.

Tableau 5 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 3.

53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	3. Vous êtes...		
	Francophone	Locuteur natif de la langue enseignée	Total général
Non-Réponse		33%	2%
Non	44%		42%
Oui	56%	67%	56%
Total général	100%	100%	100%

En observant les chiffres, et bien qu'un d'entre eux n'ait pas donné de réponse à la question 53, on constate que les répondants se déclarant locuteurs natifs disent tous connaître la compétence interculturelle. Du fait de son expérience personnelle de l'altérité et des interactions culturelles, ou de son statut social de représentant authentique d'une langue-culture, il semble alors possible qu'un locuteur natif soit davantage sensibilisé aux principes de l'éducation interculturelle.

d) Langue enseignée

La majorité des répondants à notre questionnaire sont des enseignants d'anglais (46 répondants sur 57), il faut donc rester prudent quant au croisement de la variable « langue enseignée » avec celle de la connaissance de la compétence interculturelle. Néanmoins, il est intéressant de constater que les répondants ayant déclaré ne pas connaître la CI sont tous enseignants d'anglais ou de français : ils représentent la moitié des professeurs d'anglais (50%) et la totalité des professeurs de français (100%). A l'inverse, la totalité des enseignants d'allemand et d'espagnol affirme connaître cette compétence.

Tableau 6 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 4.

53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	4. Quelle(s) langue(s) enseignez-vous ?				
	Allemand	Anglais	FLE et Anglais	Espagnol	Français
Non-Réponse	0%	2%	0%	0%	0%
Non	0%	50%	0%	0%	100%
Oui	100%	48%	100%	100%	0%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%

Ces chiffres pourraient signifier que la connaissance de la compétence interculturelle est interdépendante de la langue enseignée. Cela pourrait indiquer que l'enseignement de certaines langues se dirige davantage vers la thématique de l'interculturel que d'autres. Par exemple ici, le fait que les enseignants d'anglais n'y semblent pas particulièrement sensibilisés peut paraître étonnant si l'on considère la multitude de cultures associées à la langue anglaise.

e) Formation initiale et recrutement

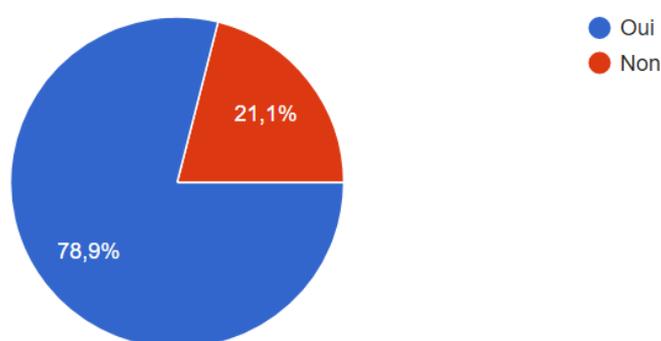
Pour tenter d'expliquer la connaissance ou la non-connaissance de la compétence interculturelle par les enseignants de langue, il paraît pertinent de s'intéresser à leur formation initiale et à leur mode de recrutement. En effet, bien qu'un enseignement interculturel puisse être développé de façon assez intuitive, cela requiert tout de même que la prise de conscience interculturelle ait eu lieu. Celle-ci peut s'effectuer de façon consciente ou inconsciente.

Toutefois, et comme il semble qu'elle joue un rôle important dans le développement des compétences de communication des élèves, la compétence interculturelle mériterait probablement d'être abordée lors des formations initiales des enseignants de langue, ou lors des processus de recrutement de ces derniers.

Figure 3 : Réponses à la question 21 : « Avez-vous suivi une formation spécifique pour vous préparer au métier de professeur de langue et/ou à un concours de recrutement ? ».

21. Avez-vous suivi une formation spécifique pour vous préparer au métier de professeur de langue et/ou à un concours de recrutement ?

57 réponses



Tout d'abord, on constate que la majorité des répondants (78,9%) a bien reçu une formation spécifique pour se préparer au métier de professeur de langue et/ou à un concours de recrutement.

Tableau 7 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 21.

		21. Avez-vous suivi une formation spécifique pour vous préparer au métier de professeur de langue et/ou à un concours de recrutement ?		
53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?		Non	Oui	Total général
Non-Réponse			2%	2%
Non		83%	31%	42%
Oui		17%	67%	56%
Total général		100%	100%	100%

Cette variable, lorsqu'elle est croisée à la question 53 (« *Connaissez-vous la compétence interculturelle ?* »), révèle que parmi les répondants ayant déclaré ne pas connaître la CI, ils sont 83% à ne pas avoir bénéficié d'une formation initiale spécifique. En revanche, les enseignants qui ont eu accès à ce type de formation, sont moins nombreux à ne pas connaître la CI (31%). Il semble donc que les formations initiales de préparation au métier de professeur puissent avoir un impact sur la connaissance de la compétence interculturelle.

Tableau 8 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 7.

		7. Le cas échéant, quel concours avez-vous obtenu?							
53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	Pas de concours	Agrégation	CAER	CAFEP	CAPES	CAPES et Agrégation	CAPLP	Concours réservé	Total général
					3%				2%
Non		67%			44%	42%		100%	43%
Oui	100%	33%	100%	100%	53%	58%	100%		55%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Si l'on pense davantage au mode de recrutement des enseignants, on constate en revanche que le plus haut pourcentage de répondants ne connaissant pas la CI se trouve chez les enseignants recrutés par le biais du concours de l'agrégation (67% d'entre eux) et du concours réservé (100% d'entre eux). En outre, le taux baisse chez les agrégés qui disposent également du CAPES : ils ne sont alors plus que 42% à ne pas connaître la CI. En revanche, parmi le panel, les titulaires du CAER, du CAFEP et du CAPLP, ou même les enseignants ne détenant pas de concours, disent tous connaître la compétence interculturelle. Les résultats sont plus aléatoires chez les détenteurs du CAPES, chez qui seule une courte majorité (53%) admet connaître cette compétence.

Ces chiffres nous laissent donc penser que les répondants recrutés par voie de concours de certification semblent avoir davantage de chances de connaître la CI que ceux disposant du concours réservé ou de l'agrégation. Néanmoins, l'obtention du CAPES ne signifie pas non plus la connaissance de la compétence interculturelle. On imagine alors que, plus que les concours

en eux-mêmes, ce sont probablement les formations préparatoires à ceux-ci qui jouent un rôle dans la connaissance de la CI. En effet, la préparation à l'agrégation est davantage axée sur les contenus disciplinaires que pédagogiques, et le concours réservé n'est pas forcément préparé par une formation dédiée.

f) Expérience du métier

Comme soulevé lors de l'étude du facteur de l'âge et de la génération, on peut imaginer que l'expérience du métier d'enseignant de langue soit une variable à prendre en compte pour la connaissance de la compétence interculturelle. En effet, si cette dernière n'est pas abordée durant la formation initiale, il est possible que le sujet soit soulevé au cours de la carrière d'un enseignant de langue, pour faire face à des situations rencontrées sur le terrain, pour questionner sa pratique ou encore le degré d'acquisition des élèves par exemple.

Tableau 9 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 9.

	9. Depuis combien de temps enseignez-vous une langue vivante ?					
53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	16 à 25 ans	26 à 35 ans	4 à 7 ans	8 à 15 ans	Moins de 3 ans	Total général
		10%				2%
Non	31%	30%	60%	45%	50%	42%
Oui	69%	60%	40%	55%	50%	56%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%

On constate alors que ce sont les répondants qui enseignent depuis 4 à 7 ans qui sont les plus nombreux (60%), à ne pas savoir ce qu'est la CI. A l'inverse, à partir de 8 ans d'expérience dans cette profession, les répondants sont plus nombreux à la connaître : 55% de ceux ayant 8 à 15 ans d'expérience, 69% de ceux possédant 16 à 25 ans d'expérience et 60% de ceux détenant 26 à 35 ans d'expérience. En revanche, c'est le cas de seulement un enseignant de moins de 3 ans d'expérience sur deux.

Cela laisse imaginer que le sujet de l'interculturel peut-être découvert au fur et à mesure que la carrière avance. Cela peut également expliquer pourquoi les enseignants en début de carrière sont parmi ceux qui connaissent le moins la CI, bien qu'ils soient ceux ayant

probablement vécu les formations initiales et les concours les plus actualisés. Alors, l'expérience personnelle et professionnelle semble jouer en faveur de la connaissance de la compétence interculturelle.

g) Public d'élèves

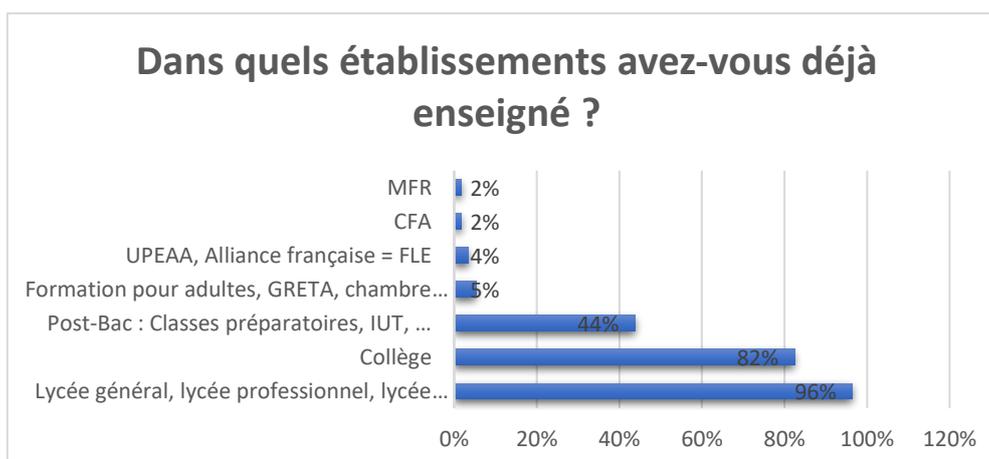
Le thème de l'interculturel peut également être soulevé ou apparaître comme une nécessité selon le public d'élèves rencontré. Pour maintenir de bonnes relations entre élèves, ou entre élèves et professeurs, le recours aux principes de l'interculturel peut se présenter essentiel dans certains contextes de diversité.

Tableau 10 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 13.

		13. Avez-vous déjà enseigné dans un établissement du Réseau d'Education Prioritaire ?		
53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?		Non	Oui	Total général
		3%		2%
	Non	43%	41%	42%
	Oui	53%	59%	56%
Total général		100%	100%	100%

Tout particulièrement, il apparaît que les enseignants ayant déjà exercé en REP ou en REP+, où la mixité culturelle est plus grande, sont légèrement plus nombreux à connaître la CI (59%), que ceux dont ce n'est pas le cas (53%).

Figure 4 : Réponses à la question 11 : « Dans quels établissements avez-vous déjà enseigné ? »



L'étude de cette variable est également l'occasion de constater que la majorité de nos répondants ont enseigné auprès de divers publics de l'enseignement secondaire en France : 96% d'entre eux ont déjà enseigné au lycée et 82% au collège. Cependant, on constate également que 44% des enseignants interrogés, ont enseigné au sein d'établissements d'enseignement supérieur, auprès d'un public plus aguerri, pour qui l'interculturel peut être considéré comme un phénomène moins abstrait.

En somme, il semble que certains publics d'élèves puissent inciter certains enseignants à avoir recours, ou à s'interroger au sujet de l'interculturel. Néanmoins, ce facteur semble être très aléatoire puisque chaque enseignant vit des situations et des réflexions différentes.

h) Expérience personnelle de rencontre avec l'altérité

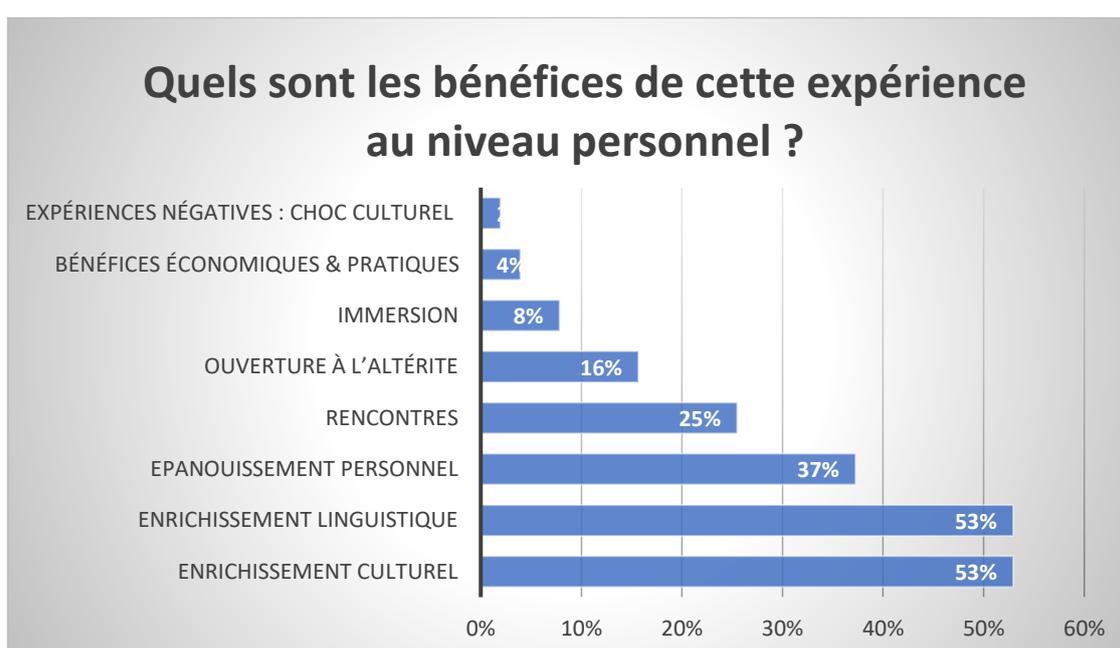
Le questionnement interculturel de chacun peut débuter à l'issue de diverses expériences personnelles de rencontre avec l'altérité. Parmi les plus directes, on peut citer les voyages et les immersions à l'étranger.

Tableau 11 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 16.

53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	16. Avez-vous déjà vécu une expérience à l'étranger ?		
	Non	Oui	Total général
Non-Réponse		2%	2%
Non	60%	40%	42%
Oui	40%	58%	56%
Total général	100%	100%	100%

Ici, nous pouvons constater que les répondant ayant vécu une expérience à l'étranger sont statistiquement plus nombreux (58%) à avoir connaissance de la CI. En revanche la tendance semble s'inverser pour les individus n'ayant jamais eu de telle expérience : ils sont 60% à ne pas connaître la compétence interculturelle. Ces chiffres nous indiquent donc qu'une expérience à l'étranger ne génère pas nécessairement une connaissance de la CI. Le caractère aléatoire de cette variable peut probablement s'expliquer par le fait que chaque immersion à l'étranger est unique, et que chacun la vit de façon différente, avec un degré d'analyse, et de recul qui lui est propre.

Figure 5 : Réponses à la question 1 : « Le cas échéant : Quels sont les bénéfices de cette expérience au niveau personnel ? »



Lorsque les répondants concernés sont interrogés au sujet des bénéfices de cette expérience, plus de la moitié d'entre eux (53%) mettent en avant l'enrichissement linguistique et culturel qu'une immersion a permis. On note d'ailleurs ici que langue et culture ont été citées à taux d'enrichissement égaux. 37% des interrogés évoquent également un certain épanouissement personnel. Du point de vue interculturel, celui-ci peut par exemple être relié à l'idée selon laquelle la confrontation avec l'altérité permet une meilleure compréhension de soi-même et de sa culture. 16% des enseignants ayant vécu une expérience à l'étranger mentionnent aussi avoir développé des capacités d'ouverture à l'altérité, un concept clé pour l'interculturel. En somme, même si les répondants ne le conscientisent pas forcément, il est envisageable que de telles expériences aient tout de même alimenté leur cheminement interculturel. Une expérience à l'étranger ne peut sans doute probablement pas être décrite comme un vecteur de la connaissance de la CI, mais plutôt comme un potentiel déclencheur de réflexion sur le sujet.

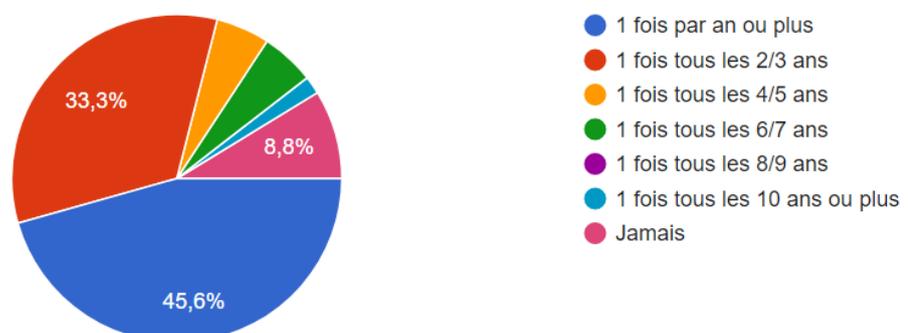
i) Formation continue

Si on ne peut garantir que la formation initiale aborde le sujet de la compétence interculturelle, cette dernière peut peut-être faire l'objet d'une session de formation continue. Pour cela, il faut tout d'abord se demander si les enseignants bénéficient bien de formation continue.

Figure 6 : Réponses à la question 23 : « A quelle fréquence bénéficiez-vous de sessions de formation continue ? »

23. A quelle fréquence bénéficiez-vous de sessions de formation continue ?

57 réponses



On constate alors qu'ils sont nombreux à pouvoir en profiter une fois par an ou plus (45,6%), ou encore une fois tous les 2/3 ans (33,3%). Toutefois, les chiffres attirent également notre attention sur 8,8% des répondants qui déclarent ne jamais bénéficier de ce droit. Ces variations de fréquence nous invitent alors à essayer d'en comprendre les raisons.

Tableau 12 : Réponses à la question 24 : « Pouvez-vous expliquer les raisons de cette fréquence ? »

24. Pouvez-vous expliquer les raisons de cette fréquence ?		
Ayant répondu « 1 fois par an ou plus » à la question 23	Volonté, demande personnelle	47%
	Besoin pour adapter, faire évoluer, diversifier ma pratique	16%
	Moment d'échange avec les collègues	9%
	Formations spécifiques / internes supplémentaires	9%
	Choix limites	6%
	Inscription « forcée »	6%
	Non réponse	3%
	Réponse inexploitable	3%
Ayant répondu « 1 fois tous les 2/3 ans » à la question 23	Offre non satisfaisante	35%
	Problème de disponibilité temporelle ou intellectuelle	15%
	Volonté, demande personnelle	10%
	Besoin	10%
	Non réponse	10%
	Selon l'offre	5%
	Formation obligatoire/convocation	5%
	Demandes refusées	5%
	Préférence pour d'autres formations	5%
Ayant répondu « 1 fois tous les 4/5 ans » à la question 23	Offre non satisfaisante	50%
	Problème de temps	25%
	Préférence pour d'autres formations	25%
Ayant répondu « 1 fois tous les 6/7 ans » à la question 23	Pas disponible	33%
	Offre non satisfaisante	33%
	Non-réponse	33%
Ayant répondu « 1 fois tous les 10 ans ou plus » à la question 23	« Je rate les inscriptions, les intitulés ne m'intéressent [pas], les formations sont loin. »	100%
Ayant répondu « Jamais » à la question 23	Problème technique, pratique ou non-connaissance	29%
	Offre pauvre et non-pertinente	29%
	Non réponse	14%
	Pas dispo	14%
	Pas obligatoire	14%

Parmi les raisons données pour expliquer cette fréquence, on peut par exemple constater que 35% des enseignants ne suivant des sessions de formation que tous les 2/3 ans mentionnent que l'offre de formation n'est pas satisfaisante, 15% d'entre eux expliquent aussi que celle-ci n'est pas compatible avec leurs disponibilités temporelles ou intellectuelles. Comme le montre le tableau ci-dessus, on peut constater que ces deux remarques sont celles qui reviennent le plus régulièrement de la part des enseignants interrogés.

Tableau 13 : Réponses à la question 29 : « Quelles remarques ou suggestions formulerez-vous concernant votre offre de formation continue ? »

29. Quelles remarques ou suggestions formulerez-vous concernant votre offre de formation continue ?	
Non-réponse	25%
Formations trop peu nombreuses/inexistantes	14%
Formations trop éloignées de la réalité du terrain superficielles	14%
Inégalités et difficultés d'accès à la formation	8%
Pas de remarques	6%
Offre riche et accessible	6%
Difficultés pratiques liées aux formations	6%
Formations inadaptées	6%
Formations trop répétitives/redondantes	5%
Formations dévalorisantes/insultantes	3%
Suggestions sujets	3%
Souhaiterait des formations davantage basées sur les échanges entre collègues	3%

Par ailleurs, 14% des répondants déplorent que les formations soient trop peu nombreuses. Le même pourcentage considère également que les formations sont trop superficielles et trop éloignées de la réalité du terrain.

Tableau 14 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 23.

		23. A quelle fréquence bénéficiez-vous de sessions de formation continue ?						
53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	1 fois par an ou plus	1 fois tous les 10 ans ou plus	1 fois tous les 2/3 ans	1 fois tous les 4/5 ans	1 fois tous les 6/7 ans	Jamais	Total général	
Non-Réponse						33%	2%	
Non	35%	100%	53%	67%	33%	20%	42%	
Oui	65%		47%	33%	33%	80%	56%	
Total général	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	

Toutefois, on pourrait tout de même penser qu'en suivant des formations plus régulièrement, les enseignants auraient davantage de chances de découvrir la compétence interculturelle. Or on constate que la fréquence des sessions de formation continue ne semble pas corrélée à la connaissance de la CI. En effet, 80% des enseignants ne suivant jamais de sessions de formation continue se disent la connaître tandis que 53% des enseignants se formant tous les 2/3 ans, déclarent ne pas la connaître.

En somme, il ne semble pas que la formation continue puisse garantir une certaine connaissance de la compétence interculturelle puisqu'à ce sujet les enseignants semblent avoir des expériences, des avis et des opportunités diverses.

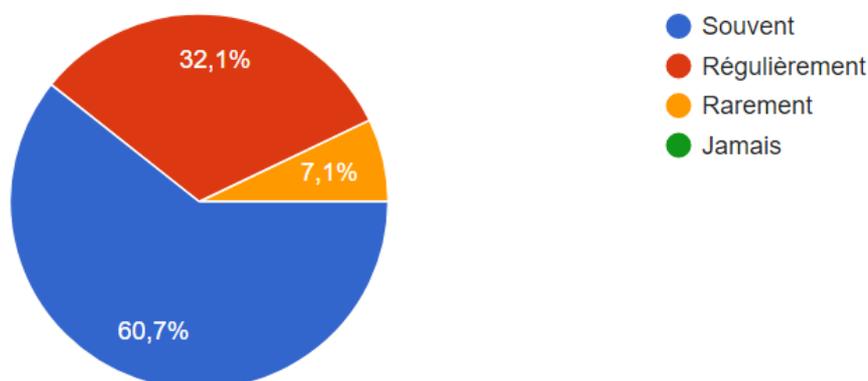
j) Formation autonome

Alors, pour compléter leur formation initiale ou continue, par intérêt ou pour répondre à des besoins immédiats, il est envisageable que les répondants se soient intéressés à la compétence interculturelle par eux-mêmes, dans le cadre de leur formation autonome.

Figure 7 : Réponses à la question 30 : « Vous arrive-t-il de vous former de façon autonome ? »

30. Vous arrive-t-il de vous former de façon autonome ?

56 réponses



Tout d’abord, on constate que l’ensemble des répondants déclare se former de façon autonome : 60,7% le font souvent, 32,1% le font régulièrement et 7,1% le font rarement.

Tableau 15 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 30.

53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	30. Vous arrive-t-il de vous former de façon autonome ?			
	Rarement	Régulièrement	Souvent	Total général
Non-Réponse			3%	2%
Non	100%	44%	35%	43%
Oui		56%	62%	55%
Total général	100%	100%	100%	100%

Grâce à ce tableau croisé dynamique, on observe alors que plus la fréquence à laquelle les répondants déclarent se former de façon autonome augmente, plus leur taux de connaissance de la CI s’accroît également : 62% des répondants se formant souvent de façon autonome connaissent cette compétence, tandis que c’est le cas pour seulement 56% de ceux qui le font régulièrement.

Tableau 16 : Réponses à la question 34 « Dans le cas où il vous arrive de vous former de façon autonome, à quel(s) thème(s) vous intéressez-vous ? »

34. Dans le cas où il vous arrive de vous former de façon autonome, à quel(s) thème(s) vous intéressez-vous ?	
Pratiques de classes, pédagogies, didactique	30%
Culture et contenus disciplinaires	26%
TICE	25%
Compétences et sujets transversaux	25%
Public spécifique, diversité	14%
Réformes, programmes, institution	14%
Linguistiques	12%
Construction de séquences	11%
Sciences	9%
Non-réponse	9%
Evaluation	7%
Le jeu	4%
Tous	2%
Climat scolaire, gestion de classe	2%
Classe hybride, distanciel	2%
Besoins immédiats	2%

Par conséquent, nous nous sommes particulièrement intéressés aux sujets de formations autonomes choisis par les enseignants de langue. On remarque alors que 16% des répondants s'intéressent à des pratiques de classe spécifiques telles que les pédagogies actives ou la différenciation, tandis que 14% d'entre eux choisissent de se former sur des sujets culturels et disciplinaires tels que la civilisation ou la littérature. Toutefois, ces deux grands domaines ne sont pas évoqués combinés l'un à l'autre, comme c'est le cas pour l'enseignement interculturel. En d'autres termes, bien que l'enseignement interculturel ne semble pas être un sujet de formation autonome privilégié par les enseignants de langues, on peut tout de même supposer que celle-ci puisse jouer un rôle particulier. En effet, en faisant la démarche de se former de façon autonome, les enseignants montrent une certaine volonté de diversifier, d'améliorer ou d'enrichir leur pratique qui peut également les mener, de façon incidente, à se familiariser avec certains concepts de l'interculturel.

k) Représentations de l'apprentissage et de l'enseignement des langues

Comme on a pu le constater dans le cadre théorique, l'enseignement interculturel se base avant tout sur une conception particulière de la langue, et donc de son apprentissage et de son

enseignement. Dès lors, certaines valeurs ou représentations personnelles des enseignants pourraient agir comme des facteurs expliquant leur connaissance ou méconnaissance de la compétence interculturelle.

Tableau 17 : *Réponses à la question 35 « Selon vous, en quoi consiste votre métier ? »*

35. Selon vous, en quoi consiste votre métier ?	
Enseignement linguistique	46%
Education et processus d'apprentissage : transmission, progrès, pratique	40%
Enseignement culturel	33%
Accompagnement citoyen & vivre ensemble, valeurs	28%
Développement personnel de l'élève : maturité, autonomie, épanouissement, confiance en soi	25%
Ouverture au monde	19%
Enseignement à la communication	16%
Développement de l'esprit critique et de la créativité	16%
Curiosité, envie d'apprendre, intérêt	14%
Non réponse	2%
Peine perdue	2%

A la question « *Selon vous, en quoi consiste votre métier ?* », on observe que 46% des répondants mettent d'abord en avant la dimension linguistique de leur enseignement à travers des réponses telles que « *Enseigner une langue étrangère* ». Toutefois, l'enseignement culturel n'est pas omis par 33% des répondants, qui le mentionnent parmi les missions de leur métier. En revanche les réponses associant les thématiques d'enseignement linguistique et d'enseignement culturel dans un objectif de communication ne sont formulées que par 16% des répondants. Autrement dit, les enseignants interrogés semblent peu nombreux à établir un lien entre langue, culture, et communication, comme c'est le cas dans l'enseignement interculturel. On note néanmoins, que plusieurs personnes définissent leur mission comme allant au-delà du spectre linguistique, culturel et communicationnel : 40% d'entre eux définissent leur action comme faisant partie de l'éducation et des processus d'apprentissage généraux des élèves, 28% mentionnent une volonté d'aider les apprenants à développer des valeurs citoyennes leur permettant de vivre ensemble et 25% souhaitent accompagner leurs élèves dans leur développement personnel afin qu'ils deviennent matures, autonomes, épanouis, ou encore qu'ils aient confiance en eux. Bien qu'elles soient moins mentionnées, on peut également remarquer que des thématiques s'assimilant aux valeurs et aux concepts de

l'interculturel font aussi partie des réponses : l'ouverture, la curiosité ou encore le développement de l'esprit critique ou d'une certaine créativité.

En d'autres termes, bien que l'interculturel ne soit jamais explicitement mentionné, on constate que le sens donné à leur métier par les enseignants peut en rejoindre les principes, malgré qu'on remarque une certaine prédominance des représentations portant uniquement sur la dimension linguistique. On peut donc dire que les représentations des enseignants de langues sur leur métier peuvent être intimement liées à leur connaissance, ou non-connaissance de la compétence interculturelle.

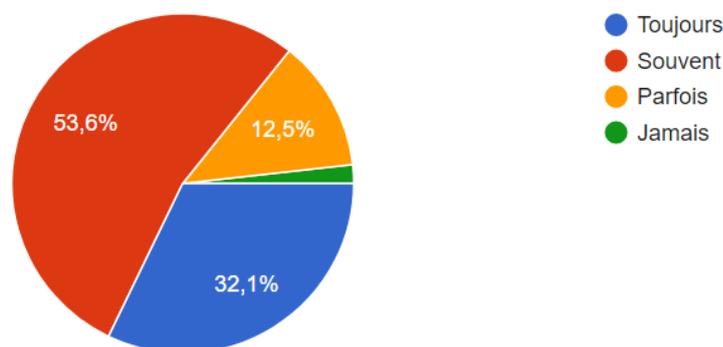
I) Application des recommandations institutionnelles

Le cadre théorique nous a permis de démontrer que l'enseignement interculturel figure dans les politiques européennes telles que le CECRL. Nous avons aussi pu montrer son adéquation avec les objectifs communicationnels de l'approche actionnelle, la méthodologie actuellement recommandée en France pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Dès lors, l'application des recommandations institutionnelles peut mener les enseignants à rencontrer la thématique de la compétence interculturelle.

Figure 8 : Réponses à la question 40 : « Utilisez-vous l'approche actionnelle dans vos classes ? »

40. Utilisez-vous l'approche actionnelle dans vos classes?

56 réponses



On peut tout d'abord observer que l'approche actionnelle est utilisée par la plupart des enseignants, mais à des fréquences différentes. Seulement 32,1% des enseignants interrogés disent toujours l'appliquer. La majorité d'entre eux, 53,6% déclarent cependant tout de même l'utiliser souvent. 12,5% ne l'emploient que parfois, et 1,8% ne s'en servent jamais.

Tableau 18 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 40.

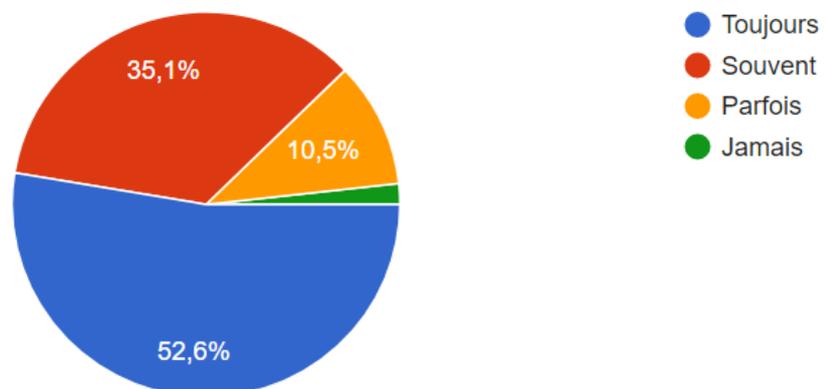
		40. Utilisez-vous l'approche actionnelle dans vos classes?			
53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Total général
Non-Réponse		14%			2%
Non	100%	43%	47%	28%	41%
Oui		43%	53%	72%	57%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%

On constate ensuite, que plus les enseignants déclarent utiliser l'approche actionnelle de façon régulière dans leurs classes, plus ils sont nombreux à connaître la compétence interculturelle. En effet, 72% de ceux qui appliquent toujours cette méthodologie dans leurs classes, ont également connaissance de la compétence interculturelle. A l'inverse, les répondants qui utilisent parfois l'approche actionnelle dans leurs cours ne sont que 43% à déclarer connaître la CI. Cela démontre donc qu'une certaine tendance existe : le taux de connaissance de la compétence interculturelle augmente avec la fréquence de mise en œuvre de l'approche actionnelle par les enseignants de langues.

Figure 9 : Réponses à la question 44: « Utilisez-vous le CECRL dans votre pratique ? »

44. Utilisez-vous le CECRL dans votre pratique ?

57 réponses



En ce qui concerne le CECRL, on s'aperçoit qu'il est utilisé de façon encore plus systématique par les enseignants de langues interrogés : 52,6% d'entre eux déclarent toujours l'utiliser dans leur pratique, 35,1% y ont souvent recours et 10,5% ne s'en servent que parfois. 1,8% ne l'utilise jamais.

Tableau 19 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 44.

	44. Utilisez-vous le CECRL dans votre pratique ?				
53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	Jamais	Parfois	Souvent	Toujours	Total général
Non-Réponse			5%		2%
Non	100%	67%	45%	33%	42%
Oui		33%	50%	67%	56%
Total général	100%	100%	100%	100%	100%

Une tendance similaire à celle observée précédemment peut alors également être détectée lorsque l'on croise cette variable à celle de la connaissance de la compétence interculturelle : plus le CECRL est utilisé par les enseignants, plus ils sont nombreux à savoir ce qu'est la CI.

Ici, il est particulièrement pertinent de mettre en relief le fait que les taux d'application des recommandations institutionnelles peuvent-être corrélés avec la connaissance de cette compétence par les enseignants de langue en France. Le respect des directives officielles peut donc se présenter comme facteur de connaissance ou de non-connaissance de la CI.

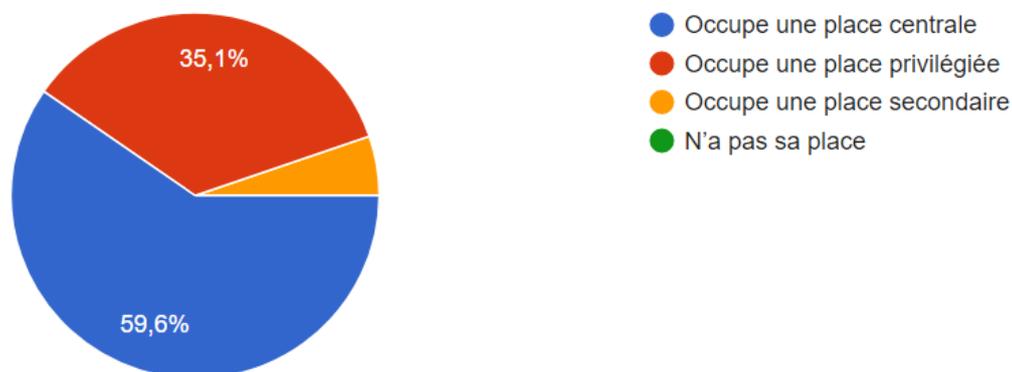
m) Représentations de la langue et du lien langue-culture

Comme on l'a vu au fil de nos lectures théoriques, le lien effectué entre langue et culture est au cœur de la notion de compétence interculturelle, et révèle une conception particulière de la langue. Alors en s'intéressant à la dimension culturelle de leurs enseignements, nous pourrions peut-être expliquer que les enseignants de langue connaissent ou non la compétence interculturelle,

Figure 10 : Réponses à la question 44 : « Dans vos enseignements, la culture... »

47. Dans vos enseignements, la culture...

57 réponses



On observe d'abord que tous accordent une certaine place à la culture dans leur pratique : pour la majorité d'entre eux (59,6%) elle est centrale. Elle a un statut privilégié pour 35,1% et seulement 5,3% lui accordent une place secondaire.

Tableau 20: Croisement des réponses à la question 53 et à la question 47.

53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	47. Dans vos enseignements, la culture...			Total général
	Occupe une place centrale	Occupe une place privilégiée	Occupe une place secondaire	
Non-Réponse		5%		2%
Non	38%	55%		42%
Oui	62%	40%	100%	56%
Total général	100%	100%	100%	100%

Pour vérifier notre hypothèse on peut essayer de croiser cette variable avec celle de la connaissance de la CI. On constate alors que l'étude du tableau croisé dynamique aurait pu nous donner raison si seuls les enseignants déclarant accorder une place centrale ou privilégiée étaient pris en compte. En effet, on constate que plus la place accordée à la culture dans les enseignements est importante, plus les enseignants sont nombreux à connaître la CI. Toutefois, les 5,3% d'enseignants n'accordant qu'une place secondaire à la culture invalident ce postulat

puisque'ils disent néanmoins tous connaître la compétence interculturelle. Ne pas placer la culture ou l'interculturel au centre de ses enseignements semble alors davantage relever d'un choix que d'une méconnaissance. Observons alors la façon dont les répondants justifient leurs choix.

Tableau 21 : Réponses à la question 48 : « Pouvez-vous justifier votre choix ? »

48. Pouvez-vous justifier votre choix ?		
Ayant répondu centrale à la question 47	Importance de la culture : évidence, essentielle	26%
	Lien langue culture	21%
	Objectif d'enrichissement et d'ouverture culturelle	21%
	La culture comme point de départ	21%
	La culture est motivante, donne du sens à l'enseignement des langues	21%
	Non-réponse	3%
Ayant répondu privilegiée à la question 47	Objectif d'enrichissement et d'ouverture culturelle	15%
	La culture comme point de départ	15%
	Importance de la culture : évidence, essentielle	15%
	Difficile à mettre en place : pas le temps, autres choses à voir	15%
	Variable selon les classes et niveaux	15%
	Voudrait accorder une plus grande place	15%
	Lien langue culture	10%
	Non réponse	10%
	La culture est motivante, donne du sens à l'enseignement des langues	5%
	Obligatoire	5%
Ayant répondu secondaire à la question 47	Pas le temps	33%
	Pas nécessaire pour les certifications	33%
	Communication priorisée	33%

On observe que 26% des enseignants octroyant une place centrale à la culture dans leurs enseignements mettent en relief l'importance qu'ils accordent à cette dernière : ils la considèrent comme essentielle. Toutefois, 21% d'entre eux font également explicitement référence au lien qui unit langue et culture. La même proportion explique également que la culture est ce qui donne du sens à l'apprentissage et à l'enseignement des langues. 21% d'entre eux disent aussi avoir un objectif d'enrichissement et d'ouverture culturelle pour leurs élèves. En ce qui concerne les enseignants accordant une place privilégiée à la culture ils évoquent des explications similaires. Toutefois 15% d'entre eux expliquent que l'espace donné varie selon les

publics d'élèves, les classes et les niveaux. La même proportion exprime son souhait d'accorder une place encore plus grande à la culture dans leurs enseignements.

Les répondants qui déclarent donner une place secondaire à la culture dans leurs cours, l'expliquent, à proportion égales, selon 3 facteurs : ils n'ont pas le temps de le faire, les certifications auxquelles ils préparent les élèves ne nécessitent pas de compétences ou de connaissances culturelles particulières, ou alors ils décident prioriser la communication. Ici, et au vu du cadre théorique, vouloir privilégier la communication en sacrifiant la dimension culturelle de l'enseignement et de l'apprentissage des langues semble être une erreur.

Ce tableau permet alors de faire émerger plusieurs points importants. En effet, pour plusieurs enseignants, il semble que la place accordée à la culture dans leurs cours ne soit pas seulement tributaire ou révélatrice de leur conception de la langue. Ils mettent plutôt en relief que, selon eux, les contenus culturels ne peuvent s'adresser qu'à des classes ou des élèves spécifiques. Ils évoquent aussi certaines difficultés à incorporer la culture dans leurs cours, ou une frustration lorsqu'ils ne parviennent pas à le faire autant qu'ils le souhaiteraient. D'autres encore ne semblent pas voir l'intérêt de traiter de la culture pour développer les compétences de communication des apprenants.

Tableau 22 : Réponses à la question 50 : « Dans quel(s) but(s) la culture intervient-elle dans vos enseignements ? »

50. Dans quel(s) but(s) la culture intervient-elle dans vos enseignements ?	
Pour enrichir la culture générale des apprenants	95%
Pour servir de support de travail	79%
Pour développer les compétences de communication des apprenants	77%
Pour se divertir	47%
Pour découvrir et comprendre les sociétés et leurs phénomènes	4%
Pour en apprendre plus sur soi et sur les autres	4%
Pour l'authenticité	2%

Alors, intéressons-nous plus précisément aux objectifs visés par les enseignants de langue lorsqu'ils incluent la culture dans leurs enseignements. Pour 95% d'entre eux, la culture intervient pour enrichir la culture générale des apprenants, elle n'est donc reliée à aucun aspect linguistique ou communicationnel. Cependant, ils sont 79% à l'utiliser comme support de travail. Cela signifie alors que langue et culture se rencontrent, mais sans se nourrir l'une de l'autre. Ce sont 77% des répondants qui attribuent à la culture la capacité de développer les

compétences de communication des apprenants. Dans ce cas de figure, le lien entre langue et culture tel qu'il est conçu par l'interculturel semble être effectué. De façon cohérente avec les principes de l'interculturel, on note aussi que 4% des enseignants utilisent la culture afin de découvrir et comprendre les sociétés et leurs phénomènes, et que 4% s'en servent également dans le but d'inviter les élèves à en apprendre plus sur eux et sur les autres.

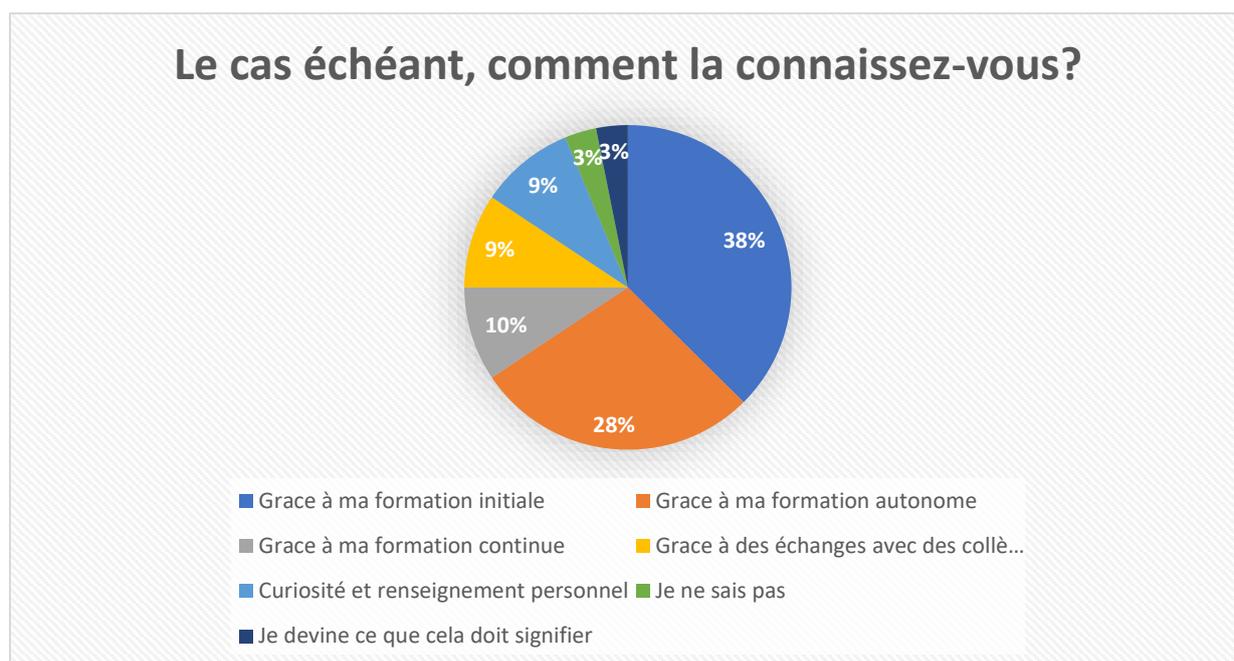
En somme, on peut dire que la place accordée à la culture par les enseignants de langue dans leurs cours n'est pas nécessairement un facteur permettant d'identifier leur connaissance de la CI. En effet, chacun semble avoir sa propre conception de la culture et de la façon dont celle-ci doit intervenir dans le cadre de l'apprentissage d'une langue. En d'autres termes, plus que le simple fait d'accorder une place à la culture dans ses enseignements, c'est davantage la façon de la traiter, ainsi que les objectifs avec lesquels elle est utilisée, qui peuvent révéler certaines représentations de la langue et du lien langue-culture compatibles avec les principes de l'interculturel.

2) Les représentations construites autour de la compétence interculturelle

Après avoir essayé de déterminer les facteurs de la connaissance ou de la non-connaissance de la compétence interculturelle, nous allons maintenant davantage nous pencher sur les représentations construites autour de celle-ci par ceux qui déclarent la connaître, mais également par ceux qui ont essayé d'en deviner le sens. En effet, et bien que le questionnaire ne le requiert pas, les déductions formulées par les répondants ne connaissant pas la CI se sont révélées également intéressantes.

a) Comment connaissez-vous la compétence interculturelle ?

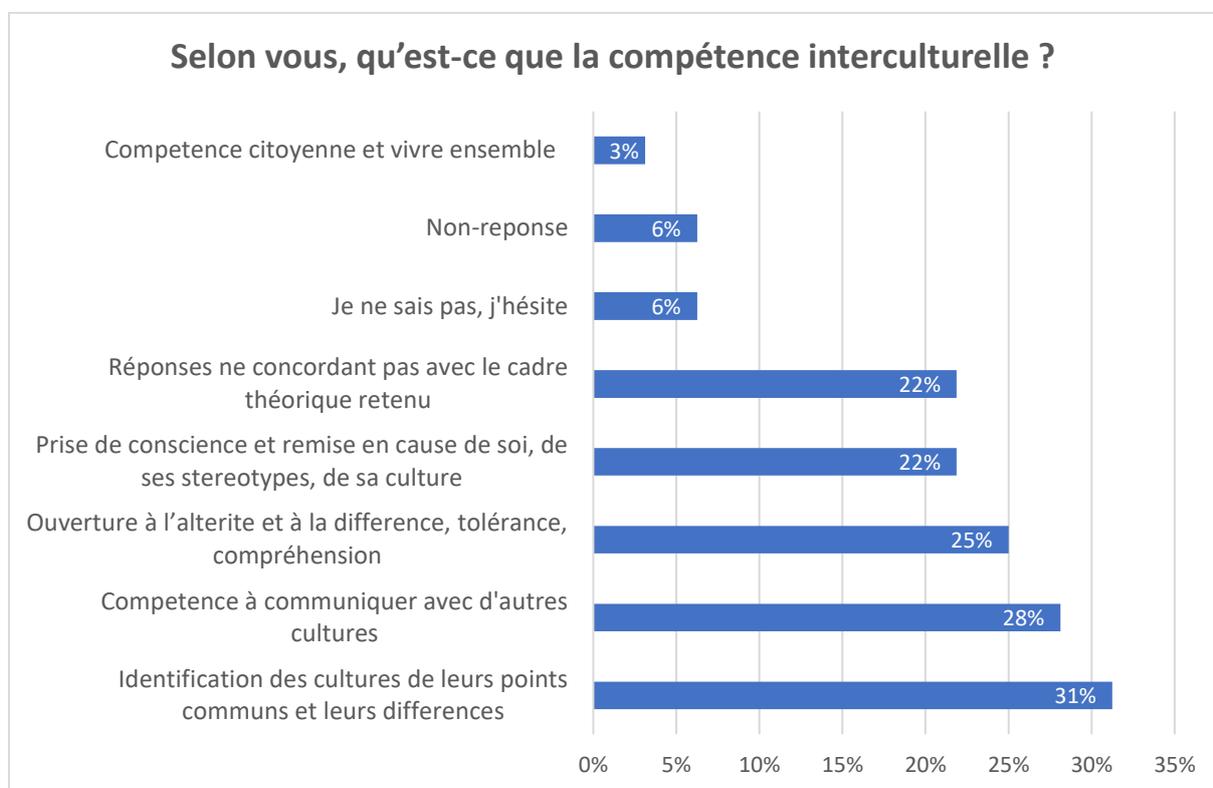
Figure 11 : Réponses à la question 44 : « Le cas échéant, comment la connaissez-vous ? »



Tout d'abord, on constate que 38% des enseignants ayant répondu « *Oui* » à la question 53 déclarent connaître la compétence interculturelle grâce à leur formation initiale et 28% d'entre eux grâce à leur formation autonome. Comme anticipé lors de la partie précédente, il ne semble pas que la formation continue puisse constituer un facteur de connaissance de la CI : seuls 9% l'ont découverte par ce biais. Le même pourcentage désigne ceux qui attribuent cette connaissance à des échanges avec des collègues, mais également ceux qui se sont renseignés personnellement. 3% ne savent pas comment ils la connaissent, et 3% devinent sa signification. Ici il apparaît important de noter que la majorité des répondants qui connaissent la compétence interculturelle, l'ont découverte dans un cadre indépendant de celui de l'institution pour laquelle ils travaillent. En effet, seuls 47% des répondants déclarent la connaître grâce aux sessions de formations continues ou à leurs formations initiales. Ce chiffre nous permet également de mieux comprendre pourquoi 42,9% de nos répondants ne la connaissent pas : plus de la moitié des personnes déclarant la connaître (53%) l'ont découverte par des biais plus personnels et/ou aléatoires : une curiosité particulière, des discussions avec des collègues ou des choix de formation autonome par exemple. Les formations offertes par les institutions n'en traitent pas de façon systématique, le hasard ou l'intérêt personnel de chacun semble donc entrer en jeu en ce qui concerne la connaissance de la CI.

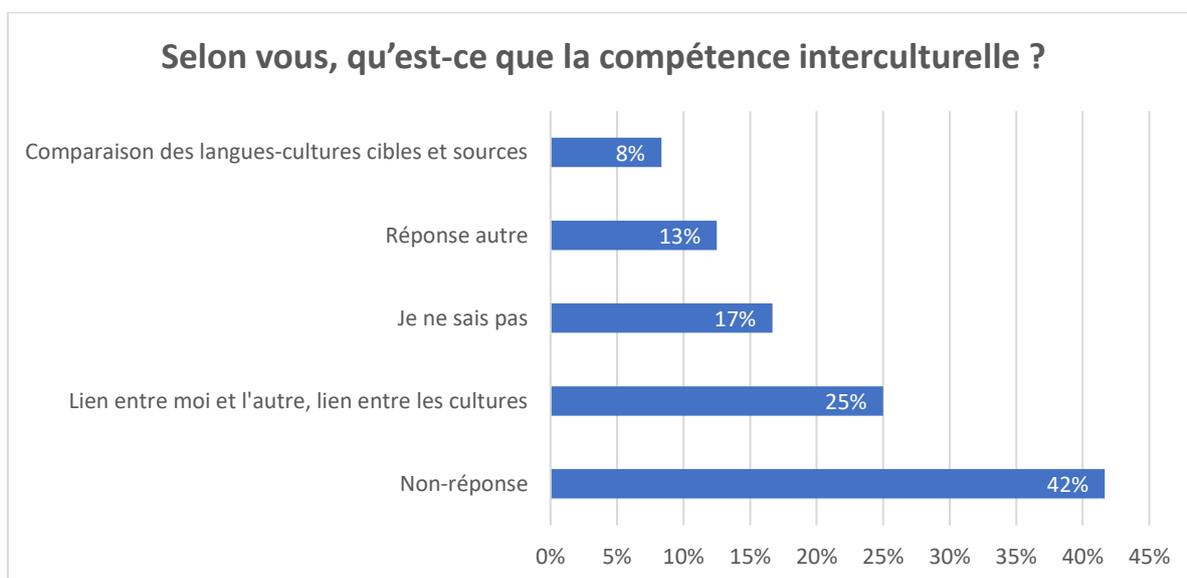
b) Sens accordé à la compétence interculturelle

Figure 12 : Réponses à la question 55 : « Selon vous, qu'est-ce que la compétence interculturelle ? », des enseignants ayant déclaré connaître la CI



Pour en apprendre davantage sur les représentations des enseignants, intéressons-nous maintenant aux définitions données par ceux qui disent connaître la CI. Selon 31% d'entre eux la compétence interculturelle consiste en l'identification des cultures, de leurs points communs et leurs différences. La notion de compétence de communication a bien été mentionnée par 28% des répondants, tout comme la notion d'ouverture à l'altérité que 25 % évoquent. La remise en cause de soi, de sa culture et de ses stéréotypes n'est pas non plus oubliée par 22% des enseignants interrogés. Toutefois, 22% d'entre eux nous ont également fournis des réponses qui ne concordaient pas complètement avec le cadre théorique retenu ici, par exemple « *Savoir adapter son enseignement au public* », ou encore « *Les savoirs : savoir-faire, savoir être* ». 6% des personnes concernées déclarent finalement la connaître mais ne pas savoir la définir précisément, ou présentent des hésitations. 6% ayant également répondu « *Oui* » à la question 53 ont finalement décidé de ne pas répondre à cette question, ce qui peut aussi être interprété comme une forme de non-connaissance ou de doute.

Figure 13 : Réponses à la question 55 : « Selon vous, qu'est-ce que la compétence interculturelle ? », des enseignants ayant déclaré connaître la CI



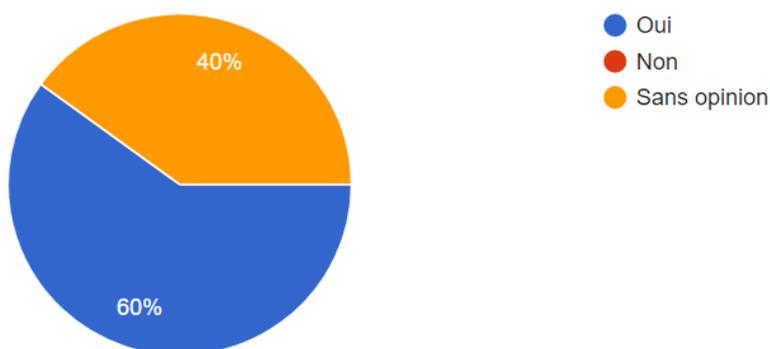
Les personnes ayant déclaré ne pas connaître la compétence interculturelle lors de la question 53, ont été 42% à ne pas répondre et 16% à répondre qu'ils ne savaient pas. En revanche, 44% d'entre eux ont tout de même proposé leurs déductions. On constate alors qu'ils sont 24% à imaginer que la CI soit destinée à l'étude du lien entre soi et l'autre, ou du lien entre les cultures. 8% d'entre eux imaginent qu'elle consiste en la comparaison des langues-cultures cibles et sources. La plupart des personnes ayant fait un effort de déduction ont bien mis en relief une forme de relation entre les cultures et/ou les langues. En revanche, ces définitions restent tout de même superficielles.

c) Intérêt accordé à la compétence interculturelle

Figure 14 : Réponses à la question 55 : « Pensez-vous qu'il y ai un intérêt à développer cette compétence chez vos élèves ? »

56. Pensez-vous qu'il y ai un intérêt à développer cette compétence chez vos élèves ?

55 réponses



Au-delà de sa connaissance et du sens qui lui est accordé, on cherche également à savoir si les enseignants lui trouvent un intérêt et si elle leur paraît pertinente ou non. On constate alors que 60% des répondants à la question semblent penser qu'il y ait un intérêt à la développer chez leurs élèves tandis que 40% ne se prononcent pas.

Tableau 23 : Croisement des réponses à la question 53 et à la question 56.

		56. Pensez-vous qu'il y ai un intérêt à développer cette compétence chez vos élèves ?		
53. Connaissez-vous la compétence interculturelle ?	Oui	Sans opinion	Total général	
Non-Réponse		100%	100%	
Non	14%	86%	100%	
Oui	94%	6%	100%	
Total général	60%	40%	100%	

Toutefois, c'est en croisant la variable de la connaissance de la compétence interculturelle, et celle de l'intérêt qui lui est accordé, que l'on peut observer des chiffres intéressants. En effet,

ceci nous permet de constater la proportion de répondants qui connaissent la CI mais qui n'ont pas de réelle opinion sur son intérêt : ils sont 6%, c'est-à-dire 2 répondants. A la question suivante, leur demandant de justifier leurs choix, l'un ne répond pas ou l'autre mentionne que cette compétence « reste abstraite ». Il est également intéressant d'observer que parmi les répondants ne connaissant pas la CI, 14% d'entre eux ont tout de même répondu qu'il y avait, selon eux, un intérêt à la développer chez leurs élèves. Ils sont 2 à justifier leur réponse en se basant sur la définition qu'ils ont déduit, et en expliquant que celle-ci peut permettre le développement de grandes valeurs telles que la « fraternité », ou la « tolérance ».

En revanche, on peut également noter que la majorité des répondants qui ne connaissent pas la CI (86%) ne se prononce pas sur son intérêt mais surtout, que 94% des personnes qui déclarent la connaître lui trouvent un intérêt. En d'autres mots, cela nous amène à penser que la non-connaissance de la CI ne peut pas être expliquée par le peu d'intérêt qu'elle pourrait susciter chez les enseignants de langues puisque la majorité de ceux qui la connaissent la trouvent utile. Ce n'est pas parce qu'elle n'est pas intéressante qu'elle n'est pas connue.

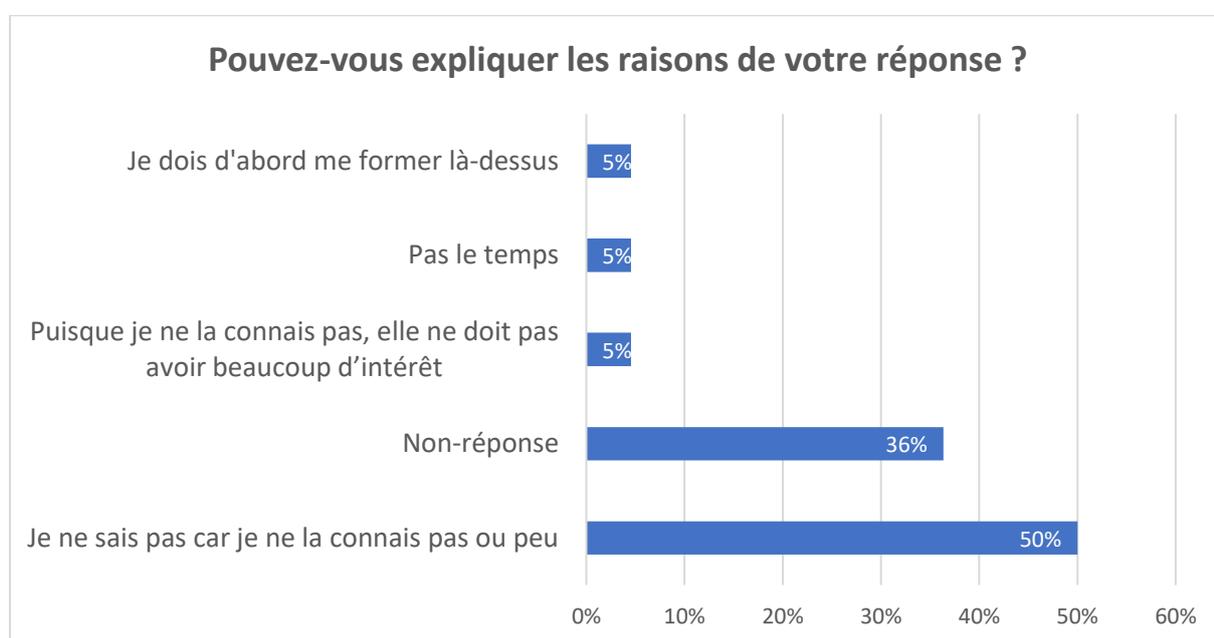
Figure 15 : Réponses à la question 57 : « Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ? », par les enseignants pensant que la CI a un intérêt à être développée.



En outre, 48% des personnes qui pensent qu'il y a un intérêt à développer la compétence interculturelle chez les élèves s'expliquent en citant la notion d'ouverture et de compréhension mutuelle qu'ils définissent comme essentielle dans leur enseignement. 21% d'entre eux

pensent également que cette compétence contribue à développer les compétences citoyennes des élèves, qui permettent un certain vivre-ensemble. L'argument mettant en relief l'impact de nos sociétés mondialisées dans la vie professionnelle future des apprenants revient chez 21% d'entre eux : « *Ils ne vont pas tous travailler avec des gens de leur région toute leur vie.* ». Pour 15% de ces répondants, la CI participe également au développement personnel de l'élève. Pour 12% d'entre eux cette compétence permet aux élèves de prendre conscience et de remettre en cause leur culture et leurs stéréotypes. 12% n'ont donné aucune justification. Il est intéressant d'observer, que la langue n'est explicitement mentionnée que par 9% des répondants concernés. Cela signifie qu'ils sont minoritaires à penser que la compétence interculturelle puisse avoir un impact direct sur l'apprentissage de la langue elle-même. En effet, il semble que la plupart des enseignants pense que le développement de la CI permet avant tout le développement de compétences et de connaissances allant au-delà du spectre purement linguistique.

Figure 16 : Réponses à la question 57 : « *Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ?* », par les enseignants ne se prononçant pas sur l'intérêt de développer la CI.



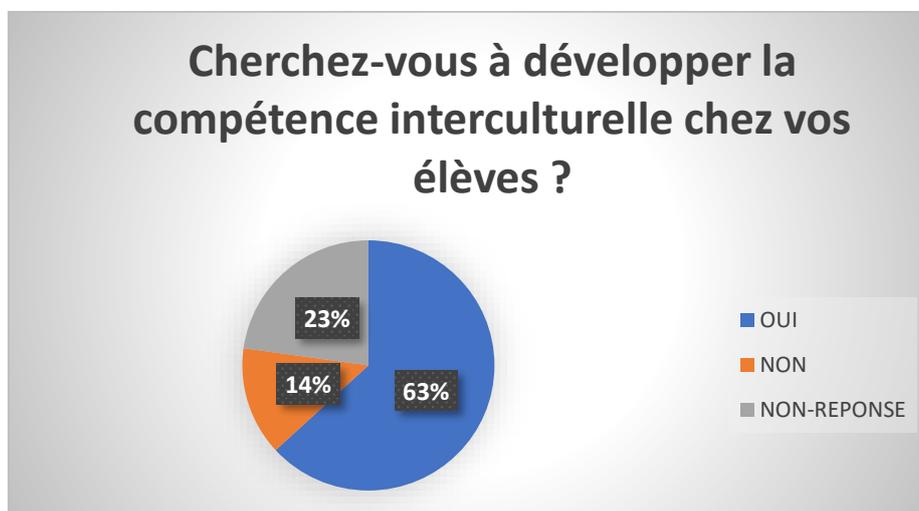
Les personnes qui ne se prononcent pas sur l'intérêt de développer la compétence interculturelle des élèves s'expliquent principalement en disant ne pas la connaître (50% d'entre eux), ou en ne répondant tout simplement pas à la question (36%). Les autres justifications, revenant chacune à hauteur de 5% des répondants concernés, disent ne pas avoir le temps de développer la CI ou avoir besoin de se former sur le sujet. 5% des enseignants ne

se prononçant pas sur l'intérêt de cette compétence, écrivent aussi que le fait qu'elle leur soit inconnue peut signifier qu'elle n'a probablement pas, ou peu d'utilité. Cette idée est contrastée par les résultats commentés précédemment qui semblent montrer que lorsque la CI est connue par les enseignants de langue, ils sont majoritaires à lui accorder un intérêt.

En somme, la plupart des répondants qui connaissent la compétence interculturelle lui reconnaissent bien un intérêt. Toutefois on observe que les enseignants semblent davantage la considérer intéressante pour servir des objectifs allant au-delà de la langue, ce qui peut expliquer, que pour les enseignants se focalisant exclusivement sur leur discipline, la compétence interculturelle puisse paraître secondaire. Cette idée selon laquelle la compétence interculturelle est plus utile du point de vue citoyen que communicationnel, met également en relief une compréhension partielle de la CI, et notamment du lien langue-culture.

d) Développement de la compétence interculturelle chez leurs élèves

Figure 17 : Réponses à la question 57: « Cherchez-vous à développer la compétence interculturelle chez vos élèves ? ».



Par la suite, lorsqu'on leur demande s'ils cherchent à développer la CI de leurs élèves. On constate qu'ils sont 63% à répondre par l'affirmative, 14% à déclarer que non, et 23% à ne pas donner de réponse. Ces 23% représentent une part non négligeable de notre panel. On peut imaginer que les origines de cette non-réponse sont diverses : non connaissance de la CI, ou encore un refus de communiquer sur leurs pratiques à son égard. Ils ne justifient pas non plus leur non-réponse lors de la question suivante. Les 14% déclarant ne pas chercher à développer

la CI de leurs élèves s'expliquent en disant ne pas la connaître, ou ne pas avoir le temps par exemple. Toutefois, on peut aussi être surpris de constater que le taux de répondants qui déclarent essayer de développer la CI de leur élèves (63%) est supérieur à celui de ceux qui déclarent connaître la CI (57,1%). En somme, cela signifie que 6% du panel dit faire en sorte de développer la CI de leurs apprenants sans même la connaître. Lors de la question suivante, ces répondants expliquent leur choix en le faisant correspondre à leur déduction de définition de la CI.

Le fait de développer ou non la compétence interculturelle de ses élèves se présente comme le résultat de l'ensemble des facteurs précédemment évoqués : sa connaissance, le sens qui lui a été donné et l'intérêt qui lui est accordé.

VII. Discussion

Ce recueil de données nous a permis de déceler des pistes de réponse à notre question de recherche : **Quelles représentations les professeurs de langues dans le secondaire en France construisent-ils autour de la compétence interculturelle ?**

Avant de nous intéresser aux représentations construites par les enseignants au sujet de la compétence interculturelle, les résultats obtenus nous ont d'abord invités à approfondir la question de la connaissance de celle-ci. En effet, nous avons rapidement pu constater qu'elle était inconnue pour près de 43% de nos répondants, et nous avons souhaité essayer de comprendre pourquoi. Effectivement, le cadre théorique retenu ici semble pourtant considérer le développement de la CI comme un paramètre à prendre en compte dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage des langues.

Tout d'abord, nous avons pu remarquer que la connaissance ou la non-connaissance de la compétence interculturelle n'est pas due à un facteur unique. Plusieurs paramètres, qui sont tous très indépendants, semblent entrer en jeu.

Néanmoins, nous avons émis dans nos hypothèses que cette non-connaissance de la CI pouvait être attribuée au fait qu'elle n'ait pas été ou n'est pas abordée durant leur formation initiale, continue ou autonome. Effectivement, nous avons pu constater qu'aucun de ces trois types de formations ne permet d'informer et de former les enseignants sur ce sujet de façon systématique. Tous les enseignants de langues n'ont pas tous suivi de formation initiale dédiée à la préparation à ce métier. Quand bien même, tous les établissements de formation initiale

ne proposent pas des formations identiques. Chaque organisme de formation définit un programme d'enseignement qui lui est propre, et qui peut inclure, ou non, un cours sur la compétence interculturelle.

En ce qui concerne la formation continue, le même phénomène est observable. La plupart du temps, ce sont les enseignants qui choisissent eux-mêmes les formations parmi l'offre qui leur est accessible, et rares sont les formations obligatoires lorsqu'elles ne concernent pas une réforme, comme c'est le cas en ce moment pour le nouveau baccalauréat. Aussi, on observe que les plans académiques de formation ont des offres différentes, plus ou moins riches et variées et qui ne traitent pas toutes des mêmes thèmes. Par ailleurs, nombreux sont les enseignants interrogés qui ont déploré une offre trop pauvre ou inadaptée, ou encore des conditions d'accès obscures et difficiles. La formation continue ne semble donc pas être un moyen de promouvoir le développement de la compétence interculturelle auprès des enseignants de langue.

La formation autonome se révèle être trop aléatoire et trop personnelle à chacun des enseignants interrogés pour être identifiée comme un moyen de faciliter la connaissance de la CI : tous ne se forment pas de façon autonome et ceux qui le font ne s'intéressent pas nécessairement à ce thème. Toutefois, il faut bien noter que statistiquement, les enseignants qui se forment par eux-mêmes, sont aussi ceux qui connaissent la CI. Cela peut signifier que leur curiosité, leur intérêt pour des thématiques pédagogiques, ou encore leur volonté de vouloir diversifier et améliorer leur pratique ont probablement davantage de chance de les mener à la rencontre de l'interculturel.

Notre seconde hypothèse, selon laquelle les enseignants de langues pouvaient connaître la compétence interculturelle sans pour autant décider d'essayer de la développer chez leurs élèves s'est également trouvée invérifiée. En effet, nous avons pu observer qu'une grande majorité de ceux qui disent la connaître déclarent également tenter de la développer. En d'autres termes, ceux qui la connaissent l'adoptent. Ceci peut alors être considéré comme un bon témoignage de l'efficacité et de la pertinence du développement de la CI dans le cadre de l'apprentissage et l'enseignement des langues. Toutefois nous avons pu constater que la définition de la compétence interculturelle donnée par ceux qui déclarent la connaître ou par ceux qui devinent sa signification, n'est pas toujours en adéquation avec le cadre théorique retenu ici, incomplète ou vague. Comme mentionné précédemment, ceci peut refléter les difficultés rencontrées pour se former à ce sujet. Toutefois, ce flou qui entoure cette

compétence peut aussi peut-être expliquer que quelques-uns la connaissent sans pour autant essayer de la travailler avec leurs élèves, par manque de guidage.

Notre troisième hypothèse était celle-ci : « *Les enseignants de langues ont une certaine connaissance de la compétence interculturelle mais ils ne souhaitent pas la développer chez leurs élèves, parce qu'ils n'en voient pas l'intérêt ou que cela ne leur paraît pas cohérent avec leur représentation personnelle de l'enseignement des langues, ou avec leur usage des recommandations institutionnelles telles que du CECRL ou encore l'approche actionnelle par exemple.* ». L'étude de cette hypothèse a été particulièrement riche et a permis de découvrir des variables influentes dans la construction des représentations de la CI. En effet, cette dernière est avant tout fondée sur les grandes notions que sont, la langue, la culture et l'enseignement et l'apprentissage de ces dernières. Or, les réponses à ce questionnaire nous ont permis de constater que chacun donne également un sens et une fonction particulière à chacune de ces trois notions. Dès lors, les représentations construites autour de la compétence interculturelle se retrouvent à la fois tributaires et révélatrices des représentations créées autour de chacune de ces autres notions. Les conceptions personnelles de chaque enseignant vont alors le guider dans sa façon d'exercer, dans ses choix pédagogiques, mais également dans son utilisation des recommandations institutionnelles, qui ne lui semblent alors pas toujours cohérentes ou adaptées. C'est la raison pour laquelle, tous ne déclarent pas utiliser le CECRL ou l'approche actionnelle avec la même rigueur et la même fréquence. Néanmoins dans notre cas, cette non-adhésion à certaines directives institutionnelles ou à certaines conceptions de la langue, de la culture et de leur enseignement, peut se présenter comme un obstacle les empêchant également de réellement saisir le sens, l'intérêt et les objectifs de la compétence interculturelle et de son développement. Par exemple, à la question 55 : « *Selon vous, qu'est-ce que la compétence interculturelle ?* », nous avons été particulièrement surpris de voir que le terme qui était le plus souvent associé à celui de culture était « différence », et non pas « diversité » par exemple. Ceci peut apparaître comme un détail mais semble toutefois révéler une certaine vision des cultures, selon laquelle elles se distinguent avant tout par leurs différences et doivent nécessairement être comparées.

Alors, on peut qualifier les représentations construites autour de la compétence interculturelle par les enseignants de langue de dépendantes et caractéristiques d'autres de leurs conceptions de la langue, de la culture, de l'enseignement et de l'apprentissage de ces

dernières. On peut également noter que les formations reçues par les enseignants ne semblent pas pouvoir permettre une quelconque standardisation de leurs représentations et donc, de leurs pratiques. La connaissance, le sens, l'intérêt et le travail de développement de la compétence interculturelle paraît alors davantage dépendre de la curiosité, des valeurs, des centres d'intérêt et des capacités de réflexion et de remise en question de chacun. Malheureusement, pour ces raisons, l'enseignement interculturel ne semble pas être facilement accessible et applicable par tous les enseignants de langue. Toutefois, on ne peut pas non plus considérer cette cause comme désespérée, et souhaiter qu'un jour, les enseignants puissent bénéficier du guidage nécessaire.

IIX. Limites de la recherche

Au cours de l'analyse des données recueillies, nous avons progressivement pu observer plusieurs limites à notre recherche.

En effet, on peut d'abord noter un manque de diversité parmi les répondants, qui sont majoritairement enseignants d'anglais, titulaires du CAPES et/ou de l'agrégation. Or il aurait également pu être intéressant de disposer d'un panel incluant des enseignants d'autres langues, moins représentées dans l'enseignement secondaire en France : l'italien, l'arabe ou encore le russe par exemple. Interroger des professionnels exerçant dans des établissements plus variés et disposant de diplômes ou de concours divers aurait aussi pu permettre d'enrichir les données et de les rendre plus représentatives de la réalité de l'enseignement secondaire en France

Toutefois, le recueil de davantage de réponses aurait probablement révélé une certaine inadaptation de notre questionnaire. En effet, celui-ci est particulièrement long et comporte de nombreuses questions ouvertes, auxquelles tous les répondants ne répondent pas systématiquement. La transformation de davantage de questions ouvertes en questions fermées auraient alors peut-être permis de recueillir plus de réponses, exploitables plus facilement. En somme, l'exploitation des données aurait pu être davantage anticipée au moment de la conception du questionnaire.

Aussi, et comme nous l'avons fait émerger précédemment, nous avons pu constater que les représentations construites par chacun des enseignants autour de la compétence interculturelle dépendent également de leurs conceptions d'autres notions telle que la culture,

la langue ou l'apprentissage et l'enseignement de celles-ci. Alors, il aurait pu être intéressant de davantage les interroger sur ces sujets précis, afin de mieux analyser le reste de leurs réponses.

Enfin, ce recueil de données aurait également pu être enrichi par des entretiens avec les enseignants déclarant connaître la compétence interculturelle et la développer chez leurs élèves, notamment dans le but de connaître leur manière de procéder. Dès lors, ceci pourrait également donner lieu à des observations de classe.

IX. Conclusion

Le recueil, l'exploitation et l'analyse de données nous ont permis de donner une dimension moins théorique à ce mémoire de recherche, en nous appuyant également sur les réalités vécues par les enseignants de langues en France. Alors, nous avons pu observer qu'avant même de s'intéresser à leurs représentations au sujet de la compétence interculturelle, il fallait d'abord se concentrer sur leurs connaissances de celle-ci. En effet, 43% des répondants ont découvert le terme de compétence interculturelle en répondant à notre questionnaire. De plus, parmi les 58% déclarant la connaître nous avons tout de même observé des approximations ou des incertitudes.

Subséquentement, nous avons rapidement constaté que la connaissance de celle-ci repose sur des facteurs variés et particulièrement personnels à chacun. Effectivement, les systèmes de régularisation des connaissances des enseignants que sont les formations initiales, continues ou autonomes et les concours de recrutement ne semblent pas faire de l'enseignement interculturel une priorité ou un prérequis. Si elle ne faisait pas partie des politiques éducatives européennes et n'était pas compatible avec l'approche actionnelle, cela aurait pu laisser croire que le développement de la compétence interculturelle des élèves n'est pas essentiel.

Nous avons donc pu remarquer que la connaissance de la CI repose avant tout sur le cheminement et la prise de conscience interculturelle de chacun. Ceux-ci peuvent être suscités et nourris de façon différente, par le biais des spécificités de chaque enseignant : son expérience professionnelle, sa génération, la langue qu'il enseigne, son expérience de l'altérité mais surtout par ses représentations sur d'autres sujets inhérents à langue et son enseignement. En effet nous avons pu nous apercevoir que pour connaître et adhérer aux

principes de l'enseignement interculturel, il faut avant tout partager une conception particulière des langues-cultures et de leur enseignement. Dès lors, une recherche à part entière pourrait s'intéresser au lien existant entre les représentations construites par les enseignants sur leur discipline et leur manière de l'enseigner.

Dans notre cas, ce mémoire nous a permis de replacer le développement des compétences de communication au cœur des objectifs de l'enseignement des langues. Le développement de la compétence interculturelle s'y consacre tout particulièrement. Ici, les enseignants ayant déclaré la connaître lui accordent tous un sens et un intérêt mais ne semblent pas tous appréhender l'enseignement interculturel dans toute sa richesse et sa diversité. Effectivement, et bien que cela concorde partiellement avec notre cadre théorique, bon nombre d'enseignants ne la citent pas comme un outil de communication, mais plutôt comme une compétence citoyenne, favorisant le vivre ensemble et le développement personnel de l'élève. La dimension linguistique semble alors complètement omise. Alors, il serait intéressant de mener une recherche permettant de comparer les progrès communicationnels d'élèves recevant un enseignement interculturel, avec ceux d'élèves suivant un enseignement classique. Ainsi, nous pourrions observer et comparer les résultats de chaque manière de procéder, et constater, ou non, la pertinence du développement de la CI.

Pour conclure, ce mémoire de recherche nous aura permis de veiller à concevoir notre pratique future selon les principes de l'enseignement interculturel, en veillant à ce que langue et culture ne cessent de se nourrir l'une de l'autre. Ainsi, nous pourrions espérer développer de réelles compétences de communication chez nos élèves. Pour ce faire, nous souhaitons faire de chaque cours de langue un moment riche de découvertes, d'échanges et de réflexions qui permettront à l'apprenant de développer une ouverture particulière, et d'appréhender chacune de ses rencontres avec l'altérité de manière apaisée.

Bibliographie

Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Chaves, R.-M., Favier, L., Péliissier, S. (2012). *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Conseil de l'Europe. (1996). *Les jeunes confrontés à la différence : des propositions de formation*. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Unité des Politiques Linguistiques.

Conseil de l'Europe. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques.

Conseil de l'Europe. (2018). *Cadre Européen Commun de Reference pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Strasbourg : Programme des Politiques Linguistiques.

De Singly, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris: A. Colin.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Lévi-Strauss, C. (1952). *Race et histoire : Suivi de : l'œuvre de Lévi-Strauss* (réédition de 1987). Paris : Denoël Gonthier.

Narcy-Combes, M-F. (2006). *La communication interculturelle en anglais des affaires à l'usage des étudiants francophones*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Observatoire Européen du Plurilinguisme. (2020). *La plaquette de l'OEP*. Retrieved from Observatoire Européen du Plurilinguisme Web Site : https://www.observatoireplurilinguisme.eu/images/Communication/Plaquette_2020_4volets_4.pdf

Observatoire Européen du Plurilinguisme. (2017). *Qui sommes-nous ?* Retrieved from Observatoire Européen du Plurilinguisme Web Site : <https://observatoireplurilinguisme.eu/observatoire/qui-sommes-nous>

Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle* (5^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.

Tardieu, C. (2008). *La didactique des langues en 4 mots-clés : communication, culture, méthodologie, évaluation*. Paris : Ellipses Edition.

Annexes

Table des annexes

Annexe A : Fiche n°1, Conseil de l'Europe, 1996, pp. 21-23.	89
Annexe B : Questionnaire sur les représentations construites par les enseignants au sujet de la compétence interculturelle.....	92

**FICHE N° 1 : COMPORTEMENTS ENVERS LES LANGUES ET DIALECTES
(Apprendre à reconnaître ses propres attitudes stéréotypées et
celles des autres)**

Objectifs

- faire prendre conscience aux étudiants de leurs propres comportements stéréotypés
- leur faire prendre conscience du rôle du statut des langues et dialectes dans la formation des stéréotypes
- faire réfléchir les étudiants sur leur propre langue et sur l'identité de leur langue telles qu'elles sont vues par les autres

Relation avec le texte de présentation générale

Référez-vous à la discussion des **attitudes de préjugé** et des **stéréotypes**. Cet exercice montre en quoi ces attitudes sont liées aux langues et dialectes et comment les identités sont véhiculées par la langue, même si les étudiants n'ont probablement pas conscience de la façon dont celles-ci affectent leur vision des autres et la vision que les autres ont d'eux-mêmes.

Remarques pour l'enseignant

Les attitudes à l'égard des peuples sont influencées par les stéréotypes sur les langues et dialectes. On dit que l'italien est une langue musicale, donc les Italiens sont des gens agréables à écouter et donc c'est un peuple agréable. On dit que l'allemand est une langue dure, donc les Allemands ne sont pas agréables à écouter et donc c'est un peuple désagréable. Ces attitudes par rapport à la langue sont confortées par des stéréotypes sur les groupes nationaux et les autres groupes ethniques, et il est aisé de constater comment le préjugé s'exprime dans ces attitudes. De tels stéréotypes existent également à l'intérieur des frontières nationales et s'expriment dans les attitudes à l'égard de certains accents et dialectes. On dit que les dialectes de la campagne ou les accents des habitants de certaines régions géographiques sont le langage de personnes simples et idiotes, donc toute personne parlant avec un tel accent doit être simple et idiote.

Exercice

Un exercice tendant à mettre en cause ces préjugés pourrait partir de l'environnement même de jeunes, des attitudes dans leur entourage à l'égard des accents et dialectes du pays. Il pourrait commencer par les attitudes à l'égard des accents des autres pour passer ensuite à la façon dont les autres perçoivent l'accent de la région de ces jeunes. Dans une troisième étape, l'exercice pourra être répété à propos des autres langues : comment ils perçoivent les autres langues et comment les autres peuples perçoivent leur langue.

Etape 1

1. Ecoutez l'enregistrement d'un petit texte lu avec un accent de la campagne ou avec n'importe quel accent connu pour être fortement connoté. Demandez à certains étudiants d'écrire une liste de mots pour décrire cet accent et à d'autres étudiants d'écrire une liste de mots décrivant la personne qui parle.
2. Prenez chaque liste séparément et discutez des raisons pour lesquelles certains mots (à connotation positive ou péjorative) ont été choisis.
3. Ecoutez un enregistrement du même texte avec un accent très prestigieux, de préférence lu par la même personne que dans le premier enregistrement, et répétez les étapes 1 et 2 de l'exercice.
4. Comparez les listes pour rechercher les mots communs et étudier s'il existe un rapport, si le locuteur s'est vu attribuer certaines caractéristiques en raison de l'accent qu'il employait. Si c'est la même personne qui a été entendue dans les deux enregistrements, il est aisé de suggérer et discuter l'éventualité que des caractéristiques différentes aient été prêtées à la même personne en raison des attitudes à l'égard de l'accent employé.

Etape 2

1. Demandez aux étudiants de proposer une liste de mots qui auraient été employés par d'autres dans une autre région du pays s'ils avaient fait le même exercice en écoutant un enregistrement de leur région.
2. Comparez les listes et discutez du choix des mots, de ce qu'ils révèlent sur les opinions des autres.

Etape 3

1. Ecoutez un enregistrement dans une langue familière aux étudiants et répétez les 1 et 2 de l'*Etape 1*.
2. Ecoutez un enregistrement dans une langue inconnue des élèves et, de préférence, qu'on entende rarement dans les médias, et répétez les 1 et 2 de l'*Etape 1*.
3. Discutez avec les étudiants du choix des mots (péjoratifs ou positifs) et de ce qu'il révèle sur leur perception des autres langues et de leurs locuteurs.

Etape 4 (facultative)

1. Remettez aux étudiants une liste de mots associés à leur langue par les locuteurs de langues étrangères et discutez de leurs réactions à cette liste.

[L'étape 4 suppose que l'enseignant fournisse une liste provenant de sa propre expérience ou d'un échange de matériel avec un enseignant et un groupe d'étudiants d'un autre pays. Il se peut que ce ne soit pas possible pour tous les enseignants et c'est pourquoi l'Etape 4 est facultative.]

Matériel pédagogique

[à fournir par l'enseignant pour le milieu qui le concerne]

- 8) Actuellement, vous êtes...
- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Titulaire sur poste fixe | <input type="checkbox"/> Professeur(e) stagiaire |
| <input type="checkbox"/> Titulaire sur zone de remplacement | <input type="checkbox"/> Etudiant(e) |
| <input type="checkbox"/> Contractuel(le) | |
| <input type="checkbox"/> Autre : | |

-Questions sur votre expérience et votre parcours professionnel :

- 9) Depuis combien de temps enseignez-vous une langue vivante ?
- | | | |
|---|--------------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Moins de 3 ans | <input type="checkbox"/> 8 à 15 ans | <input type="checkbox"/> 26 à 35 ans |
| <input type="checkbox"/> 4 à 7 ans | <input type="checkbox"/> 16 à 25 ans | <input type="checkbox"/> 35 ans et plus |

- 10) Dans quels établissements avez-vous déjà enseigné ?
- | | |
|--------------------------------|---------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Privé | <input type="checkbox"/> Public |
|--------------------------------|---------------------------------|

- 11) Dans quels établissements avez-vous déjà enseigné ?
- Collège
 - Lycée général, lycée professionnel, lycée technologique, lycée agricole...
 - Post-Bac : Classes préparatoires, IUT, université...
 - Autre :
-
-

- 12) Auprès de quels publics avez-vous déjà enseigné ? (ex : 6e, Première professionnelle, 3e SEGPA...)
-

- 13) Avez-vous déjà enseigné dans un établissement du Réseau d'Education Prioritaire ?
- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------------------------|------------------------------|

- 14) Si oui, pendant combien de temps ?
-

- 15) Actuellement, à quels publics enseignez-vous et où ? (ex : 6e, 5e , 4e dans un collège public en REP)
-
-

- 16) Avez-vous déjà vécu une expérience à l'étranger ?
- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Oui | <input type="checkbox"/> Non |
|------------------------------|------------------------------|

Tournez la page S.V.P.

17) Le cas échéant : A quel endroit ? Dans quel but ? Combien de temps cela a-t-il duré ?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

18) Le cas échéant : Quels sont les bénéfices de cette expérience...

... Au niveau personnel ?

.....
.....
.....
.....

... Au niveau professionnel ?

.....
.....
.....
.....

19) Avez-vous eu d'autres expériences professionnelles ? Le cas échéant, pouvez-vous précisez ?

.....
.....
.....
.....

-Questions sur votre formation initiale :

20) Quelles études supérieures avez-vous suivies ?

.....
.....
.....
.....

Tournez la page S.V.P.

21) Avez-vous suivi une formation spécifique pour vous préparer au métier de professeur de langue et/ou à un concours de recrutement ?

- Oui Non

22) Si oui, pouvez-vous préciser laquelle et le lieu ? (ex : Master MEEF Second Degré à l'INSPE de Nantes)

.....
.....

-Questions sur votre formation continue :

23) A quelle fréquence bénéficiez-vous de sessions de formation continue ?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> 1 fois par an ou plus | <input type="checkbox"/> 1 fois tous les 8/9 ans |
| <input type="checkbox"/> 1 fois tous les 2/3 ans | <input type="checkbox"/> 1 fois tous les 10 ans ou plus |
| <input type="checkbox"/> 1 fois tous les 4/5 ans | <input type="checkbox"/> Jamais |
| <input type="checkbox"/> 1 fois tous les 6/7 ans | |

24) Pouvez-vous expliquer les raisons de cette fréquence ?

.....
.....
.....
.....

25) Selon vous, cette fréquence vous permet-elle de répondre à l'ensemble de vos besoins de formation ?

- Oui Non Sans opinion

26) Sur quels sujets portaient les trois dernières formations que vous ayez suivies ?

1 :

2 :

3 :

27) Selon vous, les dernières formations que vous avez suivies vous ont-elles été...

- | | | |
|--|--|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Utiles | <input type="checkbox"/> Plutôt inutiles | <input type="checkbox"/> Sans opinion |
| <input type="checkbox"/> Plutôt utiles | <input type="checkbox"/> Inutiles | |

Tournez la page S.V.P.

28) Quels thèmes souhaiteriez-vous que vos prochaines formations abordent ?

.....
.....
.....
.....

29) Quelles remarques ou suggestions formuleriez-vous concernant votre offre de formation continue ?

.....
.....
.....
.....

-Questions sur votre formation autonome :

30) Vous arrive-t-il de vous former de façon autonome ?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Souvent | <input type="checkbox"/> Rarement |
| <input type="checkbox"/> Régulièrement | <input type="checkbox"/> Jamais |

31) Si « jamais », pourquoi ?

.....
.....
.....
.....

32) Dans le cas où il vous arrive de vous former de façon autonome, comment procédez-vous ?

- Recherches et lectures personnelles
- Utilisation du matériel mis à disposition par l'institution (ex : Eduscol)
- Echanges entre collègues ou sur des forums
- Participation à des conférences, des ateliers ou des stages
- Autre

33) Si « autre », pouvez-vous préciser ?

.....
.....
.....
.....

Tournez la page S.V.P.

34) Dans le cas où il vous arrive de vous former de façon autonome, à quel(s) thème(s) vous intéressez-vous ?

.....

.....

.....

.....

-Questions sur votre vision de l'enseignement des langues :

35) Selon vous, en quoi consiste votre métier ?

.....

.....

.....

.....

36) Quels objectifs souhaitez-vous que vos élèves atteignent ?

.....

.....

.....

.....

37) A quelle fréquence collaborez-vous avec vos collègues enseignants ?

- | | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Souvent | <input type="checkbox"/> Rarement |
| <input type="checkbox"/> Régulièrement | <input type="checkbox"/> Jamais |

38) Le cas échéant, quelles formes prennent ces collaborations ?

.....

.....

.....

.....

Tournez la page S.V.P.

-Questions sur l'approche actionnelle et le CECRL :

39) Si vous deviez brièvement expliquer ce qu'est l'approche actionnelle, que diriez-vous ?

.....

.....

.....

.....

40) Utilisez-vous l'approche actionnelle dans vos classes ?

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Toujours | <input type="checkbox"/> Parfois |
| <input type="checkbox"/> Souvent | <input type="checkbox"/> Jamais |

41) Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ?

.....

.....

.....

.....

42) Parmi les différents principes de l'approche d'actionnelle, lequel retiendriez-vous ?

.....

.....

.....

43) Si vous deviez brièvement expliquer ce qu'est le CECRL, que diriez-vous ?

.....

.....

.....

.....

44) Utilisez-vous le CECRL dans votre pratique ?

- | | |
|-----------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Toujours | <input type="checkbox"/> Parfois |
| <input type="checkbox"/> Souvent | <input type="checkbox"/> Jamais |

Tournez la page S.V.P.

45) Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ?

.....
.....
.....
.....

46) Dans le CECRL, quel(s) point(s) important(s) se distingue(nt) selon vous ?

.....
.....
.....

-Questions sur la dimension culturelle de vos enseignements :

47) Dans vos enseignements, la culture...

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Occupe une place centrale | <input type="checkbox"/> Occupe une place secondaire |
| <input type="checkbox"/> Occupe une place privilégiée | <input type="checkbox"/> N'a pas sa place |

48) Pouvez-vous justifier votre choix ?

.....
.....
.....
.....

49) Pouvez-vous donner 3 exemples de faits culturels que vous abordez avec vos élèves ?

- 1 :
- 2 :
- 3 :

Tournez la page S.V.P.

50) Dans quel(s) but(s) la culture intervient-elle dans vos enseignements ?

- Pour développer les compétences de communication des apprenants
- Pour enrichir la culture générale des apprenants
- Pour se divertir
- Pour servir de support de travail
- Autre :

.....
.....
.....
.....

51) Quels supports utilisez-vous pour inclure la culture dans vos enseignements ?

- Des documents didactisés
- Des documents authentiques

52) Quels types de documents utilisez-vous pour inclure la culture dans vos enseignements ?

- Audio : enregistrements, musique, émissions de radio...
- Vidéo : films, clips, documentaires...
- Ecrit : littérature, brochure, sites web...
- Iconographique : affiche, photo, dessins, œuvres d'art
- Autre :

.....
.....
.....
.....

-Questions sur la compétence interculturelle :

53) Connaissez-vous la compétence interculturelle ?

- Oui
- Non

54) Le cas échéant, comment la connaissez-vous ?

- Grace à ma formation initiale
- Grace à ma formation continue
- Grace à ma formation autonome
- Grace à des échanges avec des collègues
- Autre :

.....
.....
.....
.....

Tournez la page S.V.P.

55) Selon vous, qu'est-ce que la compétence interculturelle ?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

56) Pensez-vous qu'il y ai un intérêt à développer cette compétence chez vos élèves ?

- Oui Non

57) Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ?

.....

.....

.....

.....

.....

58) Cherchez-vous à développer la compétence interculturelle chez vos élèves ?

- Oui Non

59) Pouvez-vous expliquer les raisons de votre réponse ?

.....

.....

.....

.....

.....

-Contact

60) Accepteriez-vous d'être recontacté(e) pour un entretien ou des observations ?

- Oui Non

61) Le cas échéant, ou si vous souhaitez que l'on vous communique les résultats du questionnaire, veuillez renseigner votre adresse email :

Mots clés : interculturel, compétence, communication, langue, culture

Résumé : Ce mémoire de recherche traite du sujet du développement de la compétence interculturelle dans le cadre de l'enseignement et l'apprentissage des langues. En effet, nous nous sommes intéressés à la dimension culturelle de la langue et plus particulièrement à la manière dont celle-ci joue un rôle dans le développement des compétences de communication des apprenants. Alors, **dans quelle mesure la compétence interculturelle contribue-t-elle à l'apprentissage des langues vivantes étrangères ?**

Après avoir proposé une réponse à cette question grâce à un ensemble de lectures théoriques, nous avons souhaité nous intéresser davantage à la manière dont la compétence interculturelle est utilisée sur le terrain. Pour ce faire, nous avons mis en place un recueil de données par questionnaire qui nous a permis de faire émerger des réponses à notre question de recherche : **Quelles représentations les professeurs de langues dans le secondaire en France construisent-ils autour de la compétence interculturelle ?**